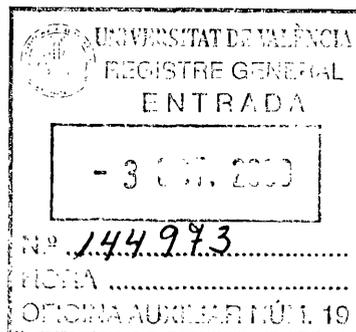


UNIVERSIDAD DE VALENCIA

**Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

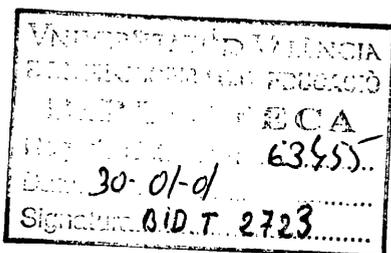


**LAS INTERACCIONES DEL PSICOPEDAGOGO EN
LA TRAMA ORGANIZATIVA ESCOLAR: EL CASO
DE UN CENTRO PÚBLICO DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA**



**Tesis doctoral presentada por:
D^a: PILAR PEREZ NAVARRO**

**Dirigida por:
Dr. D. FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR**



UMI Number: U602910

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U602910

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

D. 1017288
L. 1017316

Iniciamos una travesía por el océano de las ideas, las realidades reconstruidas, y las islas por descubrir. En proa la escuela, en el mástil lo sociohistórico, en la hélice el psicopedagogo, en cubierta el escenario vital, en el timón la investigadora, y mientras, el mar instituye las olas en su constante vaivén.

Deseo manifestar mi agradecimiento a Marta, Jesús y mis padres. El trabajo no hubiera sido posible sin ellos.

Esta investigación nació de la inquietud por la escuela, de la necesidad de entender que aporta un psicopedagogo en las dinámicas instituyentes de un centro educativo. Pero se proyectó en los debates con Paco Beltrán y en sus seminarios. Le estoy especialmente agradecida por su dedicación, su confianza, sus revisiones y por su apoyo incondicional.

Reconozco y agradezco la contribución de todos los actores observados en el caso estudiado y de los psicopedagogos entrevistados.

Y por último, agradezco las importantes aportaciones de otros acompañantes con sus sugerencias, contribuciones informáticas, libros, apoyos y afectos: Jesús Torres, Teresa Hermoso, Josep Vicent Asunción, Amparo Guardiola, Inma Pellicer, Angels Martínez, Milagros Marín, Alicia Gimeno, M^ª José Giner, Javier Agustí, Rafael Mora, Neus Peña, M^ª Luisa Soda y Rafael Muñoz. Sois muchos los que me habéis aportado la confianza en la labor educativa día a día.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
Las prácticas del psicopedagogo consideradas acción social.....	11
Planteamiento ético de la investigación.....	14
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL.....	17
FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO EXPLICATIVO.....	19
Ámbitos de análisis de la acción social.....	19
Un modelo explicativo.....	23
CAPÍTULO 1. PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIAL EN LA INTERACCIÓN.....	27
1.1. Procesos de socialización.....	30
1.2. Procesos identitarios y acción estratégica.....	33
1.3. Cultura experiencial. Una perspectiva narrativa.....	52
CAPÍTULO 2. LAS INSTITUCIONES.....	63
2.1. Origen de la institución.....	65
2.2. La acción social y los universos simbólicos.....	72
2.3. Hacia una definición de institución	75
2.4. La función de la institución escolar.....	83
2.5. Mitos presentes en la institución escolar.....	87

CAPÍTULO 3. ÁMBITO MACROORGANIZATIVO.....	101
3.1. Coordinadas culturales, económicas y políticas en la sociedad actual.....	104
3.2. Políticas Educativas y Desarrollos legislativos.....	112
3.3. Desarrollos legislativos en torno al Psicopedagogo en la Comunidad Valenciana.....	130
CAPÍTULO 4. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	146
4.1. Caracterización de la organización escolar.....	147
4.2. Enfoques de análisis.....	149
4.3. Los actores en la organización escolar.....	157
4.4. La trama organizativa escolar: Campo social de relaciones estructurales y culturales.....	161
4.5. Un modelo de análisis de la trama escolar.....	218
CAPÍTULO 5. EL PSICOPEDAGOGO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	225
5.1. El psicopedagogo, un profesional práctico-experto en la escuela.....	228
5.2. Aproximación al campo discursivo de la Psicología y la Pedagogía en la escuela comprensiva.....	234
5.3. El rol del psicopedagogo.....	254
5.4. Modelos de intervención.....	259
 SEGUNDA PARTE	
 I) FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO.....	 273
CAPÍTULO 6. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.....	277
6.1. El objeto del estudio.....	279
6.2. Ámbitos de inserción del objeto de estudio.....	285
6.3. La investigadora y el interés por el objeto.....	292

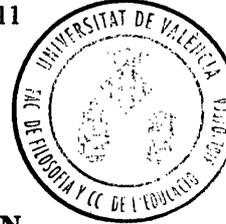
6.4. Fuentes de las que surge el objeto de la investigación.....	295
CAPÍTULO 7. TEORÍA QUE SUSTENTA EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.....	299
7.1. Teorías relevantes en los conceptos propuestos.....	302
7.2. Otros campos de estudio.....	311
7.3. Compatibilidades y contradicciones entre influencias teóricas y otros factores.....	323
CAPÍTULO 8. MODELO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO.....	327
8.1. La etnografía orienta el diseño de la investigación.....	329
8.2. El objeto propuesto. Características del diseño.....	332
8.3. Procedimientos para la obtención de datos.....	335
8.4. Condiciones del diseño elegido.....	352
CAPÍTULO 9 PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	355
9.1. El rol del investigador.....	357
9.2. Fuentes de recogida de datos.....	363
9.3. Estrategias de recogida de datos.....	369
9.3.1. Fase Inicial: Relatos profesionales.....	369
9.3.2. Fase Central: El estudio de un caso.....	374
II) INVESTIGACIÓN DE CAMPO	
CAPÍTULO 10. LOS RELATOS PROFESIONALES.....	389
10.1. De la entrevista al relato profesional. Análisis temático de los relatos.....	391
10.2. Categorización de los elementos temáticos extraídos de los relatos.....	533
10.2.1. Formación y experiencia profesional.....	545
10.2.2. Modelos de intervención.....	552

10.2.3. Interrelación centro educativo-psicopedagogo.....	565
10.2.4. Regulaciones administrativas y legislativas.....	578
10.3. Los relatos profesionales: aproximación a la cultura profesional del psicopedagogo.....	590
10.4. Imbricación del psicopedagogo en la trama organizativa. Modelo de análisis propuesto y el estudio de un caso.....	595
CAPÍTULO 11. INTERACCIONES DE UN PSICOPEDAGOGO EN UN CENTRO PÚBLICO DE SECUNDARIA.....	599
11.1. Entrada en el campo de estudio. Etapa primera.....	607
11.2. Desarrollo en el campo de estudio. Etapa segunda....	691
11.3. Contraste de la información recogida. Etapa tercera..	734
11.4. Etapa final. Historia del centro. Informe.....	751
11.5. Revisión del proceso y evolución del estudio del caso. Las culturas docentes.....	803
III) INTEGRACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO Y EL MARCO CONCEPTUAL	
CAPÍTULO 12. LAS INTERACCIONES DEL PSICOPEDAGOGO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	815
12.1. Dibujo de la trama organizativa en el centro. Cruce de relaciones culturales y estructurales.....	819
12.2. Confluencia de roles psicopedagogo y profesores desde la perspectiva de los actores.....	843
12.3. Las interacciones del psicopedagogo en las dinámicas instituidas-instituyentes de la organización escolar analizada. Imbricación del psicopedagogo.....	862
12.4. Consolidación teórica.....	877

CONCLUSIONES.....	895
BIBLIOGRAFÍA.....	915
ANEXOS.....	937
Notas de campo de la estancia en el centro.....	939

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadro 1: Modelo explicativo de la investigación.....	26
Cuadro 2: Ámbito de las interacciones.....	61
Cuadro 3: Ámbito macroorganizativo. Coordinadas socioculturales.....	142
Cuadro 4: Ámbito macroorganizativo. Políticas educativas.....	143
Cuadro 5: La organización escolar: Configuración sociohistórica.....	221
Cuadro 6: La organización escolar: Trama de relaciones.....	223
Cuadro 7: Registro de la categoría “Experiencia y formación profesional”	549
Cuadro 8: Registro de la categoría “Modelos de intervención”.....	560
Cuadro 9: Registro de la categoría “Interrelación centro-psicopedagogo”.....	574
Cuadro 10: Registro de la categoría “Regulaciones legislativas y administrativas”.....	584
Cuadro 11: Tareas desarrolladas en la primera etapa de estancia en el centro de estudio.....	689
Cuadro 12: Tareas desarrolladas en la segunda etapa.....	732
Cuadro 13: Tareas desarrolladas en la tercera etapa: contraste de datos y fuentes.....	750
Cuadro 14: Cuarta etapa de estancia: Informe final.....	802
Cuadro 15: La trama organizativa a través del indicador “Cumplimiento o no de la norma”.....	828
Cuadro 16: La trama organizativa a través del indicador “Implantación generalizada de la ESO”.....	835
Cuadro 17: La trama organizativa a través de indicador "Los horarios".....	841
Cuadro 18: Síntesis de la investigación.....	893
Figura 1: Ámbitos de análisis de la acción social.....	23
Figura 2: Procesos de configuración de la acción social.....	25
Figura 3: Procesos de socialización.....	32
Figura 4: Representación de las regiones de los campos discursivos de las profesiones.....	233
Figura 5: Relación entre las categorías de los fenómenos a analizar...	291



INTRODUCCIÓN

LAS PRÁCTICAS DEL PSICOPEDAGOGO CONSIDERADAS ACCIÓN SOCIAL

El objeto de la investigación, las interacciones del psicopedagogo en la trama organizativa escolar, es abordado a partir de las actuaciones del profesional en su entorno. Se consideran las prácticas de este profesional como objeto de conocimiento en su caracterización de acción social, configurada a partir de unos procesos y en unos ámbitos referenciales de análisis. Se desarrolla en la primera parte el marco conceptual del estudio, en la segunda se presenta la fundamentación teórica y metodológica para el estudio de las interacciones de un psicopedagogo en un centro público de secundaria de la Comunidad Valenciana. Se adjuntan anexos correspondientes a material de campo obtenido en el análisis del caso investigado.

Se abarca el objeto de estudio desde la perspectiva de un modelo explicativo en el que enmarcar el trabajo de análisis de las prácticas del psicopedagogo como acción socialmente considerada. El modelo permite relacionar los ámbitos de análisis de la acción social y abordar los procesos que configuran a los actores sociales desde cada uno de esos ámbitos.

En el capítulo primero se contempla el ámbito de las relaciones del individuo con los otros, las interacciones. Los siguientes capítulos de la primera parte tratarán los ámbitos restantes: el institucional, el marco sociohistórico, y el organizativo escolar.

Los procesos de socialización que intervienen en la configuración de la acción social, se presentan como originarios de las instituciones y nos inducen en el capítulo dos a detenernos en ellas, concretamente en la institución escolar bajo el prisma de las funciones que verifica socialmente. La cuestión institucional cobrará especial relieve en los planteamientos acerca de las dinámicas instituyentes e instituidas. Éstas son objeto de problema para comprender la incidencia del rol del psicopedagogo en la organización escolar y para analizar la carga simbólica que opera a través de los mitos presentes en la escuela.

El interés por las dinámicas instituidas-instituyentes que recorren la organización escolar, estriba en el propósito que guía este trabajo de vincular los ámbitos macroorganizativo e institucional de la realidad social, con las peculiaridades microorganizativas y culturales que caracterizan el campo de la organización escolar y la intervención estratégica de los protagonistas que operan en ella. Se pretende imbricar en la explicación cómo se configura la acción social desde los ámbitos presentados, deteniéndose en las interrelaciones que mantienen los miembros de una escuela, en las perspectivas de acción que desarrolla un psicopedagogo y su incidencia en las dinámicas instituyentes-instituidas de la organización escolar.

La aproximación a los mitos presentes en la organización escolar, permitirá adentrarse en construcciones simbólicas de gran poder significativo e interpretativo para la explicación de la escuela por parte de sus miembros. Incluido en el capítulo dos, el tratamiento de los mitos no pretende ser exhaustivo, se propone una incursión en un ámbito poco explorado pero de indudable interés para entender la narración que de sus realidades desarrollan los individuos en una organización.

El ámbito macroorganizativo tratado en el capítulo tres, considera la escuela en la encrucijada del contexto sociohistórico actual y en las concreciones políticas y legislativas que regulan y condicionan la evolución del sistema educativo en España, con referencias a la Comunidad Autónoma de Valencia. El carácter contextual inmediato del ámbito microorganizativo y la posterior investigación de campo, conducen a analizar algunas regulaciones administrativas que dependen de la gestión autonómica. No obstante, estas alusiones se consideran una concreción de las grandes líneas hegemónicas en el panorama neoliberal y postmoderno que circula en el entorno de las sociedades occidentales.

La organización escolar es ampliamente tratada en el capítulo cuarto con el propósito de trazar un modelo analítico de la escuela sociohistórica e institucionalmente considerada. En este capítulo se resitúan las prácticas de los actores sociales para la comprensión de las que denominamos relaciones culturales y las relaciones estructurales que configuran la trama organizativa escolar. De esta manera las prácticas del psicopedagogo pueden ser objeto de observación e indagación en el contexto mismo de la interacción. Las interacciones desarrolladas en la trama organizativa son el foco del que partimos para comprender la organización escolar, las interrelaciones de sus miembros y la intervención del psicopedagogo.

El capítulo quinto del marco conceptual aborda la figura del psicopedagogo objeto inicial del estudio, pero que no se podía contemplar sin situar su intervención en las coordenadas de la acción social y de los ámbitos en los que explicar sus interacciones en la escuela. Las perspectivas macro y micro que orientan el marco confluyen en la consideración del rol del psicopedagogo en sus prácticas, en sus interacciones en la organización escolar, y en la posible incidencia en las dinámicas instituyentes–instituidas de ésta. Se ubica el psicopedagogo como práctico-experto que detenta un discurso elaborado en las disciplinas de la psicología y la pedagogía, de la orientación escolar, de la innovación educativa, de la psicología evolutiva, y de la psicología educativa. La figura del psicopedagogo escolar en el contexto educativo español de enseñanzas medias, se vincula necesariamente con su aparición como profesional en los centros de primaria a raíz de la integración social del alumnado con minusvalías y dificultades y con los cambios experimentados en el proceso de la Reforma Educativa del sistema de enseñanzas.

A lo largo de los cinco primeros capítulos del marco conceptual, se pretende encajar los múltiples y complejos procesos que intervienen en la realidad escolar, contemplada desde de los ámbitos sociohistórico, institucional y los mitos, y desde los procesos configuradores de la acción social a nivel del individuo en las interrelaciones con los otros, y más exhaustivamente en la trama organizativa escolar.

La segunda parte del trabajo se detiene en la presentación, teorización y justificación del diseño de la investigación de campo que culmina en los relatos profesionales de unos psicopedagogos y en el estudio del caso de un psicopedagogo en un centro público de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana.

Los primeros capítulos de la segunda parte analizan el objeto de la investigación en el campo, la teoría que sustenta el objeto de la investigación, el modelo y el diseño seguidos en los relatos profesionales y en el estudio del caso. Se detallan la planificación y el desarrollo del diseño seleccionado para estudiar por una parte las perspectivas de acción de unos psicopedagogos que relatan su trayectoria profesional, y por otra, las prácticas de un psicopedagogo en un centro concreto de secundaria.

El desarrollo del estudio de campo recoge en el capítulo diez los relatos profesionales y en el once el caso del psicopedagogo de un centro de secundaria. Se detallan las etapas de observación, entrevistas y estancia en un instituto público como se había planificado en el diseño previo. La obtención de la historia del centro y la aproximación a las culturas de los docentes contribuyen a clarificar la comprensión de las dinámicas instituyentes-instituidas en la trama organizativa estudiada.

En el capítulo duodécimo se integran el marco conceptual inicial con la investigación de campo, de manera que es posible refundir los planteamientos de los que se parte con la visión global que el trabajo ofrece, hipótesis elaborada y consolidación teórica. En las conclusiones se plantea la apertura de nuevas cuestiones, ámbitos para seguir investigando y posibles aportaciones del trabajo en el camino abierto hacia un modelo sociopedagógico de aproximación a la comprensión de las interacciones del psicopedagogo en la trama organizativa.

PLANTEAMIENTO ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación reposa sobre un planteamiento ético que preciso explicitar. El posicionamiento que ha guiado el enfoque epistemológico se asienta sobre un compromiso personal, intelectual y profesional con el medio social y escolar que me circunda en tanto que yo misma me considero miembro y actora social, participe de relaciones, de estructuras y culturas existentes.

Se trata de un compromiso desde la reflexión y el análisis que pretende ser riguroso y crítico. Riguroso con los campos del saber ya elaborados y crítico con los planteamientos hegemónicos en el análisis de la organización escolar, y en la comprensión de la práctica profesional de los psicopedagogos en el contexto inmediato de la Comunidad Valenciana y el Estado Español. Riguroso por lo que de investigación y reconstrucción conceptual precisa para satisfacer los requisitos de una aportación en la comunidad cultural y científica en la que me inscribo; y crítico en cuanto persigue adentrarse en los mecanismos en los que las prácticas profesionales se configuran a medio camino entre la organización escolar atravesada por la institución y las interrelaciones diferenciadas con otros actores.

La explicación de estos mecanismos no sería crítica si no abarcara los procesos macroorganizativos en los que se tejen tanto las instituciones como las relaciones microorganizativas para atisbar su cuestionamiento desde el prisma de los actores y potenciar que los análisis derivados del estudio amplíen su protagonismo en la actividad profesional, personal y en la cotidianidad histórica de un entorno que se pretende democrático y de participación política.

Por lo tanto, junto al compromiso personal, intelectual y profesional se encuentra el interés por el saber al servicio de los actores. Un saber que descubre mecanismos ocultos de relaciones y de transversalidades institucionalizadoras, y que posibilita fomentar una autonomía autoinstituyente en un entorno democrático, por parte de los actores en la realización de las prácticas profesionales.

Desde este planteamiento, las prácticas profesionales se proyectan más válidas si se relacionan con la elevación de los niveles de saberes explicativos de la realidad organizacional e institucional y esto acarrea la adopción de actuaciones caracterizadas por la autonomía de los actores desde la posición de unos sujetos actores, siguiendo un planteamiento democrático y autoinstituyente. Sujetos actores de las interacciones inmediatas, pero también conocedores de los mecanismos de las instituciones como el mercado financiero, la sociedad informacional, la escuela pública, o el Estado.

El trabajo desarrolla una perspectiva multidisciplinar, se recurre a la Sociología, a la Psicología Cultural, al Análisis Institucional, la Etnografía y la Etnometodología. Se adoptan planteamientos diversos, tales como la acción entendida en las interrelaciones sociales, las prácticas profesionales y la escuela comprendidas desde un prisma macro y microorganizativo que tiende a avanzar en contextos autoinstituyentes y democráticos, y la función social del rol del psicopedagogo en el tejido institucional.

PRIMERA PARTE. MARCO CONCEPTUAL

FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO EXPLICATIVO:

**“El nivel macro y el micro se mezclan inextricablemente en nosotros, así nuestras intenciones, creencias e intereses no son sólo fruto de nuestra subjetividad, sino que se hayan socialmente constituidas”.
(Giner,1997:111)**

LAS PRÁCTICAS DEL PSICOPEDAGOGO CONSIDERADAS ACCIÓN SOCIAL. ÁMBITOS DE ANÁLISIS

Consideramos que el conocimiento que nos conduzca a explicar las prácticas del Psicopedagogo se produce a partir del análisis de las interacciones en el contexto en el cual se llevan a cabo. Se pretende explicar la figura del psicopedagogo desde sus intervenciones puesto que ellas son las que nos remiten a los diversos elementos constitutivos de una entidad, sea personal, material o estructural. Las manifestaciones concretas de las prácticas son el referente de estudio que posibilitará adentrarnos en cómo interviene, por qué, cómo están presentes los elementos institucionales, organizativos o macroeconómicos en las actuaciones del psicopedagogo. Interesa conocer, explicar e interpretar este conocimiento. La intención que guía esta interpretación es relacionar la intervención del Psicopedagogo con las incidencias e interinfluencias en la organización escolar.

Recurrimos para profundizar en nuestro conocimiento a un modelo comprensivo de las realidades enmarcadas en cuatro niveles. El punto de partida desarrolla el primer ámbito, las interacciones entre los individuos. Un segundo nivel lo constituyen las instituciones interesándonos por las dinámicas instituyentes-instituidas que se desenvuelven en la confluencia del psicopedagogo en la organización escolar. Se abordan también en el análisis, la presencia de mitos en la escuela, mitos constitutivos del imaginario social predominante en la cultura de la organización escolar.

El tercer elemento de nuestro modelo se refiere al ámbito macroorganizativo y sociohistóricamente considerado que encarnan las corrientes hegemónicas en el contexto referencial en el que desenvolvemos el análisis. Y el cuarto ámbito se

refiere al organizativo escolar dado que nuestra perspectiva sobre el psicopedagogo se centra en su presencia como profesional en un instituto público de secundaria.

Se concibe el conocimiento originado en el ámbito de la interacción social, interpretado individualmente, y que se modifica en intervenciones de relaciones individuales y en grupos organizativos. Por ello precisamos concretar los procesos que configuran la acción del individuo entendida como social en su origen, estratégica en su incidencia organizativa e instituyente, diferenciada y creativa en su caracterización individual y autónoma en un contexto.

Considerado así, el conocimiento permite a los miembros de las entidades sociales ser actores estratégicos que si bien interiorizan manifestaciones cosificadas del cuerpo de instituciones, formales o no, ya existentes; poseen una capacidad de intervención activa basada en su carácter de miembros de la sociedad que los hace partícipes de los mecanismos de reflexión acerca de la construcción social de la realidad. Estos mecanismos son contemplados en su doble vertiente de saber acumulado y procederes establecidos, y de descubrimiento de nuevos saberes y niveles conceptuales y de acción, divergentes respecto a aquellos.

Estos procesos se desarrollan en y por la configuración de entidades llamadas organizaciones que se estructuran en torno a unas reglas y vínculos de poder, mientras discurren en un flujo constante de comunicación entre los individuos y con sus entornos macroorganizativos.

Las prácticas del psicopedagogo en la organización escolar, son el objeto de análisis que nos proponemos. ¿Qué hace cada día, y con qué perspectiva, por qué realiza esa intervención y no otra, a qué responde la elección de esa práctica, cómo interacciona con los alumnos o con los profesores? ¿Qué elementos subyacen en esa interacciones, cómo esta presente el discurso de la Reforma educativa, qué expectativas se generan en el centro escolar hacia el psicopedagogo? ¿Cómo inciden las regulaciones administrativas en el desempeño de sus tareas?

Se centra el estudio en las realizaciones e intervenciones del psicopedagogo, en sus interacciones. Nos cuestionamos qué procesos explican por qué decide realizarlas de ese modo y no de otro. ¿Qué derivaciones acarrea la intervención elegida, y el modo de interrelacionarse con otros miembros de la organización, y en los elementos instituidos de la organización escolar? Por último planteamos, ¿es

instituyente el proceso seguido en sus interacciones en el sentido de introducir nuevas dinámicas en la organización escolar ?

Serán objeto de estudio las interacciones del Psicopedagogo en la organización escolar, la opción de prácticas que adopta, la procedencia de las demandas formalizadas en la administración educativa y su significación; las demandas originadas en la organización escolar hacia el psicopedagogo y las derivaciones que la intervención pueda tener desde una perspectiva instituyente-instituida.

Se trata de indagar cómo se formalizan las demandas y las prácticas. Si la administración educativa es la entidad que las regula, suponemos que las concretiza en una dimensión ejecutiva que viene traducida por políticas curriculares y desarrollos legislativos. Estas no se conforman en el vacío, vienen a respaldar unos planes sociopolíticos y económicos.

Para tratar sobre esto remontaremos el modelo explicativo al ámbito macroorganizativo en él que las corrientes hegemónicas marcan líneas directrices de políticas incluidas las educativas. Interesa considerar este ámbito en el que se conformarán algunas de las demandas que el psicopedagogo recibe desde la institución escolar.

Otras opciones de prácticas, sin desvincularse de las relacionadas con el ámbito macroorganizacional, serán originadas en la propia organización escolar en las que se inserta el psicopedagogo y estarán mediatizadas por elementos más directamente vinculados a la perspectiva del psicopedagogo y a su interrelación en la organización.

Plantear por qué realiza sus prácticas de ese modo y no de otro nos remite a sus procederes como procesos de acción que él conoce, domina y le orientan para obtener unos resultados y unos efectos considerados oportunos y valiosos de acuerdo con la percepción que él tiene de la realidad inmediata, de sus valoraciones profesionales y de sus pretensiones en tanto en cuanto sujeto configurado en unas instituciones y potencial actor instituyente de la organización escolar.

Se precisa conceptualizar los procesos que no sólo respecto al psicopedagogo, sino respecto a los individuos pueden ser explicativos de su configuración personal, institucional y organizativa, como actores sociales.

Estamos presuponiendo la confluencia de procesos y su imbricación en los ámbitos en los que discurre la realidad social: individuos que interactúan, organizaciones e instituciones, y el contexto macrohistórico, como niveles de nuestro modelo de análisis de la acción social para situar el objeto de estudio. El psicopedagogo en la organización desenvuelve sus prácticas, el primer nivel de análisis lo constituye el ámbito de las interacciones con otros actores.

En otro ámbito cabe investigar la organización escolar y sus características. ¿Hasta qué punto en la trama organizativa se definen, se induce, o se influye en la formalización de las demandas hacia el Psicopedagogo, cómo interactúa con el Psicólogo, y cómo la cultura de la organización es percibida e influye en la definición que el psicopedagogo hace de la intervención ?

La intervención del Psicopedagogo explicada en relación con unos referentes oficiales y formalizados legislativamente, con unos referentes particulares de la organización o con unos propios e individuales del psicopedagogo, ¿cómo incide en la dinámica instituyente- instituida en la organización escolar?

Se consideran pues, cuatro niveles de análisis de la acción social –la interacción, el institucional, el macroorganizativo y la organización escolar- y dos procesos configuradores de la acción social –procesos de socialización e identitarios-. Unos y otros se atraviesan e interfieren de tal manera que podríamos hablar de una realidad social configurada, mantenida y reconstruida a partir de los procesos que denominamos de socialización, e identitarios y de desarrollo estratégico del individuo. Paralelamente la persona configurada en su interacción con los demás es un actor social que desenvuelve sus prácticas como individuo en grupos y en organizaciones contextualizados dinámicamente en un marco sociohistórico e institucional en los que cobran vida mitos de naturaleza simbólica.

Presentamos un modelo en el que circulan los niveles en los que se puede analizar la realidad social desde la dimensión individual en su interacción, hasta el ámbito sociohistórico-macroorganizativo. A su vez se indaga en procesos transversales que configuran y reconstruyen estos niveles desde la consideración de la intervención estratégica que en la dimensión instituida–instituyente de la organización escolar desenvuelven los actores. Estos procesos los hemos denominado de configuración de la acción social.

UN MODELO EXPLICATIVO

Se considera núcleo del estudio las interacciones del psicopedagogo en un centro escolar. Estudiar las prácticas en su dimensión de interacción y desde una perspectiva social nos posiciona en un enfoque que precisa situar la realidad social y la génesis de la acción del individuo desde una perspectiva también social, y macrohistórica.



Fig.1 Ámbitos de análisis de la acción social

Se trata de un modelo que considera cuatro niveles en la explicación de la acción social. Los individuos interaccionando entre sí es el primer nivel. Esta interacción se sitúa como origen de las instituciones sociales, segundo ámbito de estudio.

Se verá como el componente simbólico que caracteriza las instituciones tiene en los mitos difundidos en cada cultura, una entidad conceptual pero también afectiva, de manera que arraiga en la conciencia de los individuos proporcionándoles vínculos de acogida e identidad con los grupos humanos en los que se desenvuelve.

En el nivel de análisis sociohistórico, situamos la confluencia de la red de instituciones a considerar, los mitos persistentes, y las organizaciones en las que participan los individuos, que se relacionan a su vez entre sí.

Si en una representación espacial parece que el marco sociohistórico ocupara una posición envolvente, queremos remarcar con ello el carácter emergente de corrientes hegemónicas que discurren a través de instituciones políticas o instituciones jurídicas, o instituciones educativas (la normatividad derivada de la LOGSE en el terreno educativo). De tal manera que se dibuja un entramado entre los diferentes niveles que se atraviesan mutuamente y que explicaremos en procesos por la configuración de la acción social.

Las instituciones, concretamente las educativas se materializan en organizaciones, las escolares en nuestro estudio. Con la peculiaridad de que los procesos de socialización, que constituyen un eje renovador de las instituciones, adquieren su carácter secundario en las escuelas. El cuarto nivel de referencia en el análisis son las organizaciones escolares.

Entendemos que las instituciones recorren transversalmente el resto de niveles de la realidad, por ejemplo desarrollando discursos hegemónicos en el contexto sociohistórico de una sociedad concreta, estos discursos se apoyarán en mitos de gran raigambre social. La complejidad que entraña estas dinámicas hemos querido abordarla analíticamente mediante los que denominamos procesos de configuración que se entrelazan por lo tanto con los ámbitos de análisis de la realidad social.

Estos procesos son los que generan, mantienen y renuevan a su vez esta realidad compleja, de manera que la acción del individuo es considerada socialmente como estratégica (origen de reconstrucción de los ámbitos considerados), identitaria y diferenciadora del individuo como sujeto a instituciones y sujeto activo en las organizaciones y en las interacciones; y socializada en tanto en cuanto ha originado históricamente instituciones y configuraciones sociales diferenciadas, a la vez que el individuo es conformado en los valores y patrones de conducta vigentes en las instituciones que lo socializan. (fig.2). Estos procesos los vamos a considerar en el nivel más inmediato de interrelación del sujeto, el nivel de los individuos que inician y desenvuelven relaciones.

La complejidad añadida de nuestro estudio reside en que la organización en la que el psicopedagogo desarrolla su acción social, encarna la función socializadora e identitaria por excelencia en el ámbito de la institución escolar. Desde esta perspectiva y sabiendo que entramos en el terreno de lo ideológico y de

lo simbólico, se tratará de desarrollar los ámbitos organizativos e institucionales de la realidad escolar en términos de la dimensión institucional e instituyente. Esta dimensión nos proporciona indicadores de la interrelación de los procesos de configuración de la acción social y de los ámbitos de análisis de la realidad social en un centro escolar.

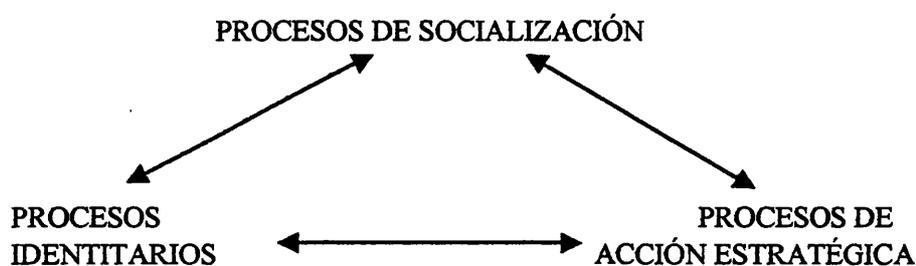
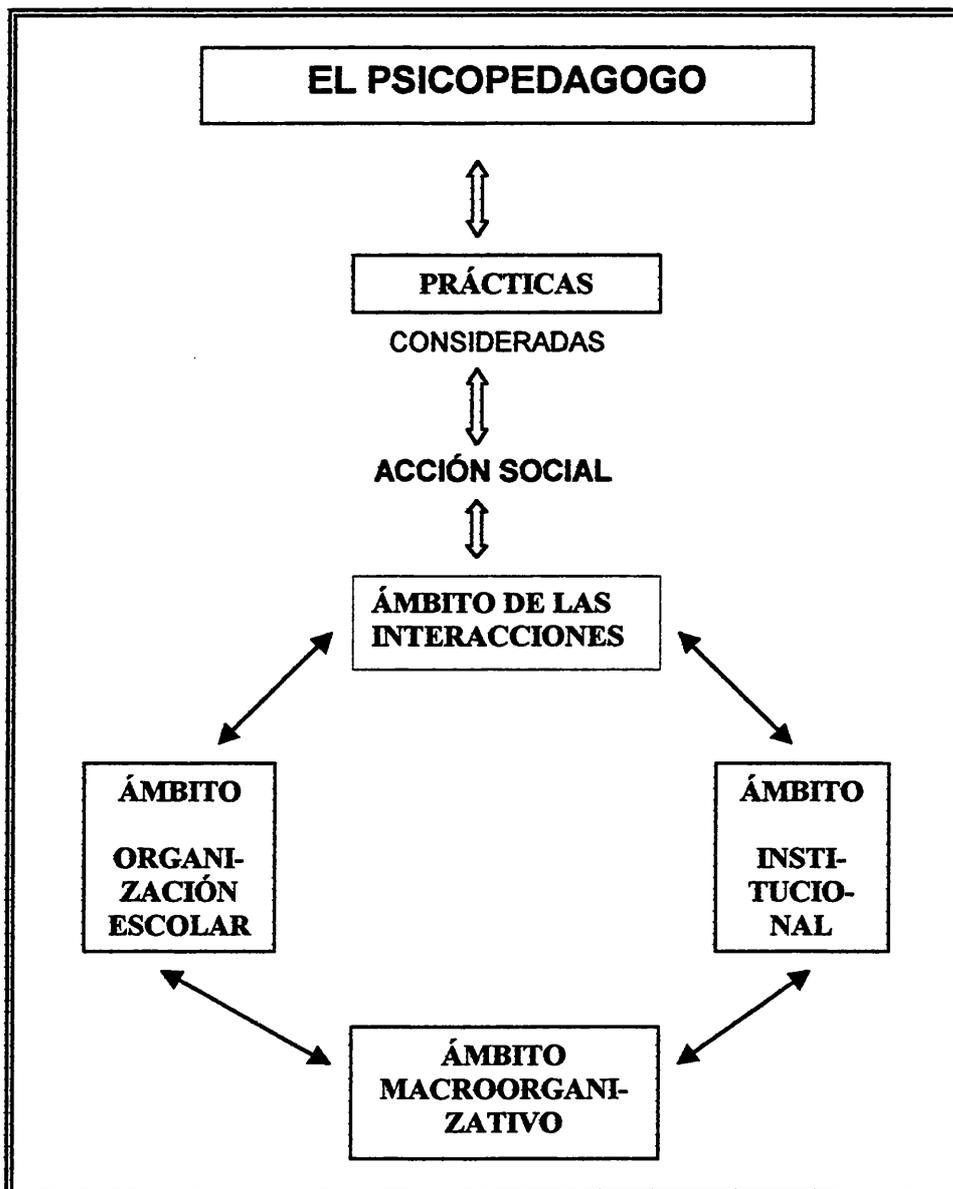


Fig.2. Procesos de configuración de la acción social

Se persigue en el modelo explicativo una lógica situacional para comprender la realidad social integrando el nivel micro y macro, consideramos con Giner (1997:111) que *“los seres humanos interaccionan como sujetos dotados de conciencia que persiguen lo que sus inclinaciones, intereses y objetivos poseen, pero lo hacen también como miembros de clases, jerarquías, supraordenaciones, subordinaciones, géneros, etnias o profesiones”*.



CUADRO 1: REPRESENTACIÓN DEL MODELO EXPLICATIVO

CAPÍTULO 1.-PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIAL. ÁMBITO DE LA INTERACCIÓN

“La reflexión encuentra en la imaginación radical de la psique singular su condición positiva. Es esta imaginación lo que permite la creación de lo nuevo, es decir el surgimiento de formas, figuras, esquemas originales de pensamiento y de lo pensable. Y también porque hay imaginación radical, y no solamente reproducción o nuevas combinaciones de lo ya visto, imaginación no petrificada, no fijada, no limitada a las formas ya dadas y conocidas, por lo que el ser humano es capaz de recibir, acoger, aceptar la creación original de otro, sin lo que ésta no sería más que un delirio o un pasatiempo personal. Esto es válido tanto para la filosofía como para el arte y las ciencias” (Castoriadis, C. 1998: 119).

PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIAL. ÁMBITO DE LA INTERACCIÓN

1.1. Procesos de socialización

1.2. Procesos identitarios y de acción estratégica.

1.2.1. Corrientes de análisis del desarrollo del individuo:

El interaccionismo simbólico de G. H. Mead

Corrientes constructivistas. Teoría Piagetiana

Constructivismo sociocultural

El enfoque sociohistórico de Vygotsky

El enfoque sociocultural de Bruner y Cole

1.5. Cultura experiencial. Una perspectiva narrativa

Los tipos de procesos y los ámbitos de análisis que hemos conceptualizado para abordar la acción social poseen un carácter instrumental analítico. En el modelo explicativo se trata de diferenciar procesos constantes e interactuantes, inseparables en la propia configuración de la persona como actor social.

Los procesos de configuración de la acción social transcurren en la interrelación del individuo con el otro y/ o los otros. Bien sea uno a uno, uno con otros, varias personas entre sí. La interrelación individuo con otros individuos será el origen de los procesos que explican la configuración de la acción en la aproximación a la acción socialmente considerada.

En los procesos de socialización se irá elaborando la identificación y la diferenciación de la persona al tiempo que ésta adquiere recursos estratégicos respecto a conocer y actuar en referencia a sí misma, a su relación con los otros y con el entorno. La pretensión analítica no debe distanciarnos del carácter entrelazado de estos procesos y de la dialéctica de los ámbitos de análisis mencionados.

Procesos de socialización

La presencia del otro, y de los otros, es esencial en las relaciones de alteralidad que establece la persona para externalizar tanto su acción como la comunicación y pensamiento sobre esa acción. La objetivación de sus actos, la comunicación con los otros, le posibilita una posición diferenciada que le conduce a la interiorización de sus propios actos y la conciencia de sí en relación diferenciada con los otros. Se abordarán pues, la externalización, la objetivación y la interiorización de los actos del individuo como procesos desarrollados en la interacción con los otros y en los que se explica la intrasubjetividad y la intersubjetividad de los individuos.

Estos procesos en una fase inicial se consideran como el origen de las instituciones, el segundo ámbito de análisis propuesto.

Procesos identitarios y de acción estratégica

La persona se socializa en los valores y patrones de conducta que caracterizan el entorno en el que crece. Experimenta en la interacción con su entorno físico, biológico y social una diferenciación individual fruto de su peculiar reflexividad y del contexto cultural y vital en el que se desenvuelve al relacionarse con los otros. A partir de los referentes cognitivos, significativos, y emocionales, por los que la persona se narra a sí misma y describe su propia vida, desarrollará una perspectiva diferenciada que la identifican en las diversas subculturas de las que participa.

La posibilidad de realizar una actuación intencional, mediada y consciente por parte de las personas, les sitúa como actores que intervienen estratégicamente en las diversas organizaciones e instituciones en las que participa como miembro de su realidad social. El individuo socializado en su grupo, interpreta e interactúa con su entorno. Desarrolla sus procesos diferenciadores desde la adopción de perspectivas de acción en el entorno físico y cultural de referencia. Su trayectoria histórica y los marcos referenciales que le han acompañado nos hablan de una peculiar cultura experiencial en la que entender su pensar, sentir y actuar.

Nos detenemos en estos procesos que explican la configuración de la acción social en el ámbito de la interacción del individuo con otros individuos y en grupos.

1.1.-PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN.

Entendida la realidad social como configuración de la acción del hombre, se reconocen la confluencia de tres procesos en la conformación institucional del individuo social y en la producción de un cúmulo de conocimientos de carácter social que la sustentan.

Los autores Berger y Luckmann (1991:164) proponen en los procesos de socialización de la persona tres momentos. Los dos primeros son la externalización de la acción del hombre y la objetivación. El individuo actúa hacia fuera, externaliza su acción que adquiere carácter objetivo cuando interacciona con otra persona que otorga un significado a su acción. Se produce la externalización y la

objetivización por la reciprocidad significativa de las acciones que es reconocida entre dos o más personas a partir de rituales de habituación y acumulaciones históricas.

Se entiende que la acción del hombre se externaliza en el sentido que sus actuaciones salen de él y cobran una realidad externa en la relación con el otro u otros que la experimentan, la reciben, interactúan con ella, reaccionan y la nombran devolviéndole al sujeto emisor una referencia externa de la actuación con una carga significativa.

Este proceso posibilita que la acción de un individuo pase a ser objetivamente considerada por el otro y por sí mismo puesto que se convierte en origen de nuevas reacciones y significaciones que se acumulan históricamente y / o se repiten en esquemas rituales por parte de las personas. Pasamos pues, de una relación directa con el otro, un "cara a cara" a interrelaciones de alguna manera tipificadas en el transcurso de la vida cotidiana que objetivizan las acciones para el otro y para mí.

A su vez, en un tercer momento, se configura en el individuo la proyección en la conciencia durante su socialización del mundo social objetivado que conduce a la internalización del mismo. Son procesos en los que el individuo participa sin una conciencia explícita, que no se originan en un constante inicio puesto que la persona ya nace en contextos de interacción impregnados de un mundo social objetivado y caracterizado culturalmente.

El lenguaje y la comunicación que sustenta la interrelación con el otro, son el vehículo que posibilita la significación intercambiada, de manera que como yo objetivo por medio del lenguaje mi propio ser, éste se hace accesible continuamente para mí a la vez que para el otro. La objetivación de acciones también se hace posible sin la presencia del otro porque el lenguaje se hace depositario de vastas acumulaciones de significado y experiencia que se preservan en el tiempo y se transmiten a las siguientes generaciones. El lenguaje puede trascender la realidad de la vida cotidiana y construye enormes edificios de representación simbólica. La filosofía, el arte, la ciencia, o la religión constituyen ejemplos de sistemas simbólicos de este tipo.

El individuo asume el mundo en el que viven los otros, lo hace suyo para recrearlo, comparte situaciones sociales, y se produce una identificación pero

también una definición social y compartida de la realidad. Estos procesos de internalización y de identificación suponen aprendizajes cognoscitivos, emocionales y también de actitudes y roles. Se trata de la Socialización Primaria.

El ser humano se desarrolla en una interrelación con un ambiente, con un orden cultural y social específico que ha sido mediatizado para él por otras personas que actúan significativamente para él. Las personas que se ocupan de los bebés son significantes de referencia iniciales y fundamentales en los procesos de socialización primaria.

Desde este prisma de construcción social del individuo y para el mantenimiento de los contextos institucionales derivados de los procesos históricos que le rodean, será necesario la tarea, formal o no, de transmitir conocimiento específico para la aprehensión de dicho contexto institucional. Estas tareas constituyen la socialización secundaria del individuo. Requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro del área institucional. La escuela realizará una parte de estas funciones.

Al mismo tiempo se adquieren comprensiones tácitas, evaluaciones y valoraciones afectivas de estos campos de conocimiento, que sustentan lo que hemos llamado procesos de diferenciación singular e identitarios de la persona y procesos estratégicos de actuación en la interrelación con los otros, en grupo, organizaciones e instituciones. El carácter del individuo como producto social no se limita a la configuración particular que el individuo identifica como él mismo. El individuo se experimenta y desarrolla como identidad reconocible subjetiva y objetivamente diferenciada en un contexto social que puede reinterpretar y en el que actúa.

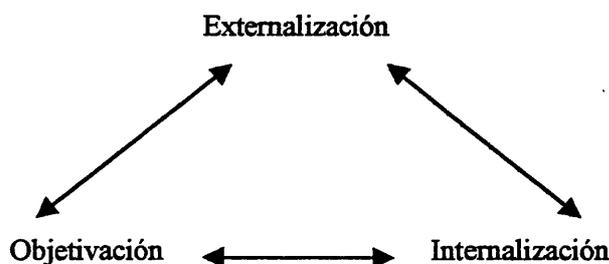


Fig 3: Procesos de SOCIALIZACIÓN
(a partir de la propuesta de Berger y Luckmann, 1991)

1.2.- PROCESOS IDENTITARIOS Y DE ACCIÓN ESTRATÉGICA

Si en los procesos de socialización remarcamos la participación de las personas en las representaciones simbólicas que de su medio elabora en la interrelación con los otros, en este apartado se pretende señalar la sucesión de procesos paralelos que denominamos identitarios de la persona.

Se trataría de una posición que reconociendo en la alteralidad y en la interrelación con los otros en diversos entornos, la configuración de las instituciones y la socialización de la persona, considera la conciencia de sí actualizada a partir del otro y de los otros y posibilita desarrollar en el individuo la capacidad de desenvolverse creativamente y con autonomía como actor estratégico en la interacción social.

La cognición humana posibilita la recreación de los entornos, en vez de limitarse a reflejarlos miméticamente, comprende e interpreta, y aunque nuestras actividades y nuestros juicios resultan al menos parcialmente idénticos a los de los otros, la persona se explica y se narra a sí misma peculiarmente. Esta narración es relatada por cada persona de sí misma y de cada una de las otras.

La edad, la raza, la familia en la que ha nacido, su habitus, su religión o creencias operan como resultado de unos procesos de socialización, y también según nuestra propuesta de unos procesos identitarios que residen en significados compartidos con los otros y en la reflexividad, y reinterpretación que formula la persona como sujeto estratégico en un grupo social. Los procesos identitarios se explicarían por las capacidades estratégicas de la persona derivadas de la reflexividad y la reinterpretación de las interacciones, y por el carácter contextual, diferenciador, emergente y creativo de los procesos de configuración de la persona en las diversas manifestaciones culturales de los entornos en los que participa.

Se considera que los procesos de configuración de la persona se desenvuelven en diversos contextos, singulares, cambiantes, y diferenciados y en los que se reconocen producciones creativas. Estas suposiciones residen en cuestiones como son los procesos de cognición de la persona, en la capacidad de reflexividad, y de reacción, en la emotividad y actividad de la persona, así como en el reconocimiento de sistemas culturales diversos en los que refiere los

conocimientos, los procesos cognitivos, las apreciaciones más subjetivas, las valoraciones, las emociones y las creencias de esa persona.

La persona realiza una singular configuración de significados y comportamientos inducida por sus experiencias, por los intercambios que ha llevado y lleva a cabo con el medio familiar, escolar, físico y social que le rodea en su vida.

Una simplificación analítica consistiría en tratar los procesos de cognición por una parte, y la cultura del entorno social de la persona por otro. La posición que tratamos de desarrollar nos conduce a problemas complejos, de naturaleza multidisciplinar puesto que nos preocupa explicarnos como habiéndose socializado la persona en contextos culturales diversos, atravesados por las instituciones, emerge paralelamente en narraciones y actuaciones peculiares y reconocidas en su entorno. Actúa desde la capacidad de la reflexividad, el deseo, y la intencionalidad en organizaciones también diversas.

Nos preocupa el margen de autonomía con el cual la persona, actúa y reconstruye como actor estratégico en esas organizaciones, reconociendo el entramado institucional y sociohistórico en el que interactúa, identificándose y diferenciándose como persona. No nos referimos a una identificación total y consciente, ni a una diferenciación reactiva y resistente. Aludimos a la imbricación inevitable y diferenciada de la persona con las coordenadas culturales, económicas, o políticas que atraviesan las instituciones. Imbricación en cuanto que no se puede entender la persona aislada, ajena a esas coordenadas.

Aunque adoptará una actitud de alejarse de las coordenadas visibles de su entorno, esa persona se interpreta a sí misma y adopta esta posición referida a determinadas coordenadas socioculturales.

Geertz (1997: 57) clarifica que cuando se concibe *“la cultura como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno”*. La capacidad de aprendizaje, la reflexividad y la apertura a nuevas formas y modos de ser de la persona caracterizarían la singularidad y plasticidad de los fenómenos humanos. Ahora bien, no sólo cabe señalar la capacidad de aprender, siguiendo a Geertz, es aún más importante el hecho de que

la persona dependa de manera extrema de cierta clase de aprendizajes como son la adquisición de conceptos, la aprehensión y aplicación de sistemas específicos de significación simbólica.

La diferenciación individual de la persona, y la caracterización de actor estratégico, no pueden desligarse de su configuración social. Es preciso detenernos en los procesos identitarios explicándonos como se estructura la cognición humana, la capacidad de interpretación de una realidad asentada en procesos simbólicos y culturales, y como desenvuelve la persona su ubicación en los grupos sociales en los que actúa con sentido común, rutinariamente, o intencionalmente. Estamos planteando la cultura experiencial de la persona.

Estas cuestiones se han tratado desde la psicología, la psicología centrada en la inteligencia, o la cognición, la psicología social centrada en la conducta, la antropología cultural, o la psicología cultural. La sociología, desde perspectivas diversas, contribuye en este intento con recursos conceptuales para entender la peculiar interacción de cada individuo en su entorno vital, la cultura y la construcción de significados que elabora.

Precisamos abordar los procesos superiores de conocimiento de la persona como elaboraciones insertadas en la relación social y cultural con los otros, pero con un potencial identitario y estratégico guiado por la conciencia práctica y la conciencia intencional. Siguiendo la concepción de Bruner (1991) centraríamos la atención en procesos de índole psicológico cultural, y en el significado de las acciones y de las interrelaciones desde la reflexividad del individuo.

Para desarrollar la complejidad de los procesos identitarios insertados en el entramado cultural particular de la persona, se recurre a la conceptualización que propone la psicología social de G.H. Mead acerca de los presupuestos sociales para comprender el pensamiento, la comunicación y la interacción. Recogeremos las posiciones de la psicología sociocultural representadas por Vygotsky Cole y Bruner, y nos detendremos en la construcción de la subjetividad como enfoque narrativo y experiencial de la cultura del individuo.

1.2.1.-CORRIENTES DE ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL INDIVIDUO

El recorrido inicial por las corrientes innatista, y mecanicista, lo planteamos como una breve introducción de los avatares por los que han transcurrido los estudios del desarrollo de la persona en cuanto a la inteligencia y el funcionamiento humano se refiere. Las propuestas de Piaget son brevemente sintetizadas por su incidencia en el panorama actual de la psicología. La corriente sociocultural representada por autores como Bruner y Vygotsky, y la psicología de G.H. Mead, precisan desde nuestro enfoque un desarrollo más detenido para entender los procesos que conducen a la persona a diferenciarse de los demás en su constante interacción social y en el conjunto de marcos interpretativos culturales en los que desenvuelve su actividad más cotidiana, y también la más intencional y creativa.

Corrientes innatistas

Representan enfoques epistemológicos y psicológicos acerca del conocimiento y desarrollo del individuo en el que la experiencia no cuenta. Consideran que las ideas, actitudes o conceptos preexisten al desarrollo, de tal manera que las denominadas capacidades, aptitudes, talentos o facultades se transmiten hereditariamente. Consecuentemente la interacción social, o el contexto actúan como influjo para las manifestaciones o el despliegue de predisposiciones ya existentes.

Las posiciones centradas en la inteligencia como condicionamiento biológico defienden que el grado de capacidad intelectual, o el desarrollo de sus componentes sustantivos como las nociones o categoría básicas de tiempo, espacio, objeto, número o causalidad contenidas de manera innata en la mente, son contenidos previos de la mente. El individuo cuenta con predisposiciones que explican disposiciones genéricas iguales para todos los humanos, y también componentes diferenciales debido a esas diferencias genéticas individuales o raciales.

Estos planteamientos han servido de justificación en corrientes políticas conservadoras. Se legitima las diferencias sociales, económicas y culturales como exponente natural de las "innatas" y por tanto inevitables, diferencias genéticas entre los individuos y los grupos humanos. Al concebir los procesos identitarios vinculados a las diferencias genéticas entre los individuos y los grupos humanos, se

justifican las desigualdades económicas o culturales como derivadas de ellas y no susceptibles de variación.

Desde este prisma, los procesos educativos poco pueden hacer para compensar las diferencias naturales y genéticas.

Corrientes mecanicistas

El desarrollo humano explicado como resultado de contingencias externas de refuerzo, ha venido siendo defendido por posiciones empiristas y mecanicistas. Desde Locke, y Hume, al conductismo de Watson y Skinner, se rechaza la existencia de categorías mentales innatas. La mente debe entenderse como el reflejo estructurado de las experiencias que cada individuo vive en su contexto, y en ningún caso se puede explicar como consecuencia de factores o causas internas, o estructuras subjetivas que manifiesten relativa autonomía.

Las teorías del condicionamiento y modificación de la conducta consideran que el individuo humano es el producto de las contingencias reforzantes del medio. En el contexto, situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, todo tiene un valor reforzante de una u otra conducta. Desde los planteamientos de Skinner la lucha por la libertad y dignidad debe ser formulada más como revisión de las contingencias de refuerzo en las cuales vive la persona, que como defensa de un supuesto e inexistente individuo autónomo.

Se le reconocen a estas teorías aportaciones en cuanto a explicaciones en el campo del aprendizaje operante, troquelado, la comprensión de fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencias de determinados tipos de aprendizaje. Ahora bien, la perspectiva epistemológica que fundamenta estas corrientes y su aplicación extrema en el campo de la educación ha despertado fundamentadas críticas. El conocimiento concebido como una mera copia de la realidad será tanto más válido cuanto más fiel y rigurosa sea la copia de la realidad pretendida. Los planteamientos de caja negra, así como las aplicaciones prácticas en el campo de la enseñanza y de la modificación de la conducta, limitan el análisis a la relación observable entre entrada-estímulos y salidas-respuestas.

Son aportaciones que se podrían considerar válidas para la conducta de los animales o cuando la dinámica interna del organismo sea tan simple y lineal que

pueda ser explicada como simple vía de transición, en las primeras formas de reacción del niño. Cuando el desarrollo complica y organiza el psiquismo infantil, el aprendizaje ya no puede explicarse como una simple relación de entradas-salidas y refuerzos.

Se trata del reduccionismo mecanicista que simplifica el psiquismo humano, elimina la subjetividad y minimiza la complejidad. La iniciativa individual o grupal, la singularidad y la capacidad creadora permanecen al margen de esta explicación. Se trataría de considerar el conjunto complejo de características del entorno natural, social y cultural que actúan como contingencias de condicionamiento en el desarrollo de cada individuo, pero no puede proponerse que el reforzamiento exterior modele automáticamente la conducta de individuos pasivos (Pérez Gómez, 1998a)

Se presenta a continuación las corrientes de mayor incidencia en los planteamientos del trabajo que se expone.

El interaccionismo Simbólico. La psicología social de G.H. Mead

La psicología social de Mead, representa una versión que concede a la interacción con el entorno el origen de la conciencia de la persona, y plantea en la mente y en el sí mismo procesos de autoconciencia por el reconocimiento del "otro generalizado". Desde el interaccionismo simbólico se reconoce la existencia de unas redes organizacionales, o institucionales, en las que el individuo se desarrolla, pero se atiende al surgimiento del sí mismo o identidad, de manera que una perspectiva personal surge a partir de una perspectiva compartida como fondo necesario. Si nos detenemos en las propuestas de Mead es por la aportación teórica que desciende a conceptualizar el surgimiento de la mente en la interacción entre los sujetos, la generalización de símbolos reconocidos en la interacción y en la comunicación. Sus contribuciones nos acercan en el empeño para comprender los procesos identitarios que acompañan la socialización de la persona y la reconstrucción de significados que realiza el individuo en su peculiar biografía cultural y experiencial.

Siendo posiciones que se incluyeron en su momento como conductistas, los planteamientos de Mead se situarían en una perspectiva hacia la consideración

interpretativa y sociológica de la configuración de la cultura experiencial del individuo.

Las enseñanzas de Mead llegaron a constituir la teoría básica de la psicología social en su tiempo. Nos interesa señalar sus intentos de demostrar que el espíritu y la persona son emergentes sociales y que el lenguaje en la forma de gesto vocal proporciona el mecanismo para su emergencia.

Mead trata el pensamiento reflexivo en términos del autocondicionamiento del organismo a futuros estímulos, en virtud de que puede indicarse a sí mismo por medio de símbolos, las consecuencias de ciertos tipos de reacciones a tales estímulos.

La posición de Mead se enmarca en el pragmatismo americano que trata de reinterpretar los conceptos de espíritu e inteligencia en los términos biológicos, psicológicos y sociológicos. Se reconoce al pragmatismo sus fuentes de referencia en el darwinismo, la primacía del método experimental y la democracia. La tradición en la que se mueve Mead trata de no separar la filosofía y la ciencia.

Desde su perspectiva, lo experimental, la cosa física, es experiencialmente un derivado de los objetos sociales, se encuentra en el orden de la experiencia social. El mundo de la ciencia se compone de lo que es común y cierto para varios observadores: el mundo de la experiencia común o social, tal como es simbólicamente formulado. (Mead, 1990, 32).

El interaccionismo simbólico tiene en Mead su principal fundamentación inicial, sin embargo la corriente es más conocida en España por los trabajos de Dewey y Blumer. La obra de Blumer (1982), supone una recopilación importante, también cabe mencionar los trabajos de Úriz Pemán (1993).

Mead representa en los análisis de la relación individuo-sociedad una aportación que no se puede pasar por alto a la hora de tratar las prácticas de las personas como acción socialmente configurada, pero al mismo tiempo, nos permitirá recorrer un itinerario a través del concepto del yo, la mente y los procesos que hemos denominado identitarios para entender la cultura experiencial de la persona. Y en este sentido nos apoyamos en el concepto de cultura en la línea interpretativa de Geertz.

Conceptos básicos en la propuesta teórica de Mead que nos interesa recoger aquí sin un ánimo exhaustivo son: el concepto de mente, de sí-mismo, “mi”, el concepto del otro generalizado, y el símbolo significante. La hipótesis fundamental de Mead es que la autoconciencia de cada individuo, no sólo surge dentro de un contexto social, sino que es en sí misma una construcción social. Mead toma la conducta social como el factor primario en cuyos términos van a ser explicados la mente, y el sí mismo. La mente (mind) e identidad (self) surgen mediante la conducta e interacción social.

Identidad, significados e interacción social

Mead propone considerar la historicidad del individuo como autoconciencia, es decir la anterioridad histórica de la persona sobre la persona individual. Formula una hipótesis naturalista acerca del desarrollo del individuo autoconsciente a partir de la matriz de las relaciones sociales y remarca la función esencial que en la formación del yo se asigna a la adopción de papeles y a la internalización de lo socio-cultural.

Los seres humanos vivimos en un mundo de significados y respondemos a las cosas según el significado que les atribuimos. Esos significados son un producto de la interacción social. De tal manera que la definición de la situación es un proceso por el que se atribuyen significados a los elementos que están presentes en una situación concreta. Y aunque las definiciones de la situación están dadas socialmente, pueden modificarse en la propia interacción. Si definimos una situación podremos llegar a anticipar lo que otros esperan de cada categoría social y regular así nuestra conducta. Desde esta perspectiva la interpretación de los agentes participantes es necesaria conforme van afrontando las situaciones. Blumer (1982) remarca cómo los actos que configuran las organizaciones, instituciones o redes de interdependencia, no son algo estático sino dinámico.

Se aprecia como la interacción y la elaboración de los símbolos significantes están en la base de las explicaciones de esta corriente. La mente deriva de la interacción en el siguiente sentido: a través del proceso interactivo de la socialización, el individuo desarrolla el lenguaje y la habilidad de tomar el rol de los otros y de tratar al sí mismo como objeto. El lenguaje y la existencia de un self que participa en el diálogo interno, capacita al ser humano a emplazarse a sí mismo en el futuro, y a imaginar las consecuencias de su conducta, convirtiéndose por ello

en una criatura que planifica, esto es en una criatura con mente (Etxebarria y Páez, 1987).

El término **mente** comprendería la conciencia y la inteligencia reflexiva, de manera que se refiere a la capacidad de ser conscientes del significado de lo que decimos y de comunicarlo a los demás y también a la conciencia reflexiva como instrumento que nos permite unir experiencia pasada, presente y futura. Los humanos somos capaces de prever las posibles consecuencias de nuestro comportamiento, lo cual puede influir en nuestra conducta o elección presente.

El **gesto, el lenguaje, el proceso social y la reflexividad** se encontrarían en el origen de la mente para los interaccionistas. No se trata de una estructura estática, sino de un proceso, de algo funcional, que en términos de Mead relaciona los individuos y las cosas. La mente se caracterizaría por su carácter teleológico o propositivo en el sentido de ajuste continuo del individuo a su entorno, y por su carácter selectivo en cuanto se toman en consideración experiencias previas a la hora de relacionarse con los estímulos ante los que nos encontramos.

Una matización importante para Mead estriba en la diferenciación entre la mente o la conciencia entendida como la privada o subjetiva cualidad de los caracteres de los objetos, y el **sí mismo (self)** que es una organización de la experiencia social, cuya principal característica es la capacidad de ser un objeto para sí mismo, de volverse sobre sí mismo. El self puede hacerse indicaciones a sí mismo, puede actuar de forma reflexiva y no mecánica, actúa hacia su mundo, interpretando aquello con lo que se enfrenta y organizando su acción sobre la base de la interpretación. La mente es esencial al sí mismo, es una condición para su surgimiento, pero ambos términos no son idénticos. El volverse sobre sí mismo es posible gracias a la reflexividad de la conciencia que nos permite convertirnos a nosotros mismos en nuestro propio objeto de conocimiento y, por tanto nos facilita el ser autoconscientes de nosotros mismos y de nuestras acciones.

Sin esa capacidad de reflexión no podría surgir el sí mismo, pero además hay que considerar, que el sí mismo adquiere la peculiaridad de ser su propio objeto al adoptar de forma imaginaria el punto de vista de los otros. Esto permite verse a sí mismo de una forma objetiva por lo que el mecanismo de tomar el rol del otro es otra de las condiciones que hacen posible la aparición del sí-mismo. En las enseñanzas de Mead la capacidad de referir el rol del otro cobra una importancia fundamental por el símbolo significante.

La mente y el sí mismo tienen en común que ambos presuponen la existencia de los procesos sociales de la experiencia y de la actividad (Mead, 1990). Para el interaccionismo simbólico el sí-mismo es un producto social. Sería la interiorización de la imagen que los otros tienen de uno mismo, una especie de espejo de cómo nos ven los otros, y significa que somos capaces de interactuar con nosotros mismos, haciendo frente a lo que nos rodea y elaborando nuestras acciones.

Para que surja el self se requiere la presencia de los símbolos significantes, gracias a los cuales el sujeto es capaz de tomar el rol de los otros y de verse a sí mismo desde el punto de vista de los demás (objetivarse). Para ello es necesaria la relación con los otros individuos a partir de los cuales el niño experimenta otros "selves", otros sí-mismos, se autodiferencia y consigue una visión integrada de él.

Enfatiza esta posición que es en el otro y a través del otro, que el individuo se constituye en ser social por una parte, y adquiere identidad propia personal por otra.

Para explicar los procesos por los que se desarrolla el self, Mead revela que es en el juego (play) en el que el niño adquiere a un tiempo los roles de otros individuos, continuando con el "game", juego organizado, en el que el niño asume no sólo el rol de otra persona, sino que toma los roles de todos los participantes en el juego y gobierna su acción de acuerdo con ello. Esta reacción organizada en el juego con reglas se convierte en un "otro generalizado" que acompaña y controla la conducta; y este "otro" es el self.

Como recoge Úriz Pemán (1993: 155) "*cuando el niño aprende a tomar el rol de otros hacia él mismo, y es capaz de organizar todas esas actitudes de los demás hacia el mismo, entonces se ha dado cuenta de la existencia del otro generalizado. Y ya no adopta una perspectiva particular, sino que es capaz de adoptar cualquier perspectiva de cualquier individuo, y también la de todo un equipo o grupo social*". Haber interiorizado tal perspectiva es haber desarrollado un sí-mismo, haber llegado a tomar el propio acto como sujeto de valoración a la luz de una clase abstracta de expectativas sociales o reglas. Es entonces la propia comunidad o grupo social lo que confiere esta unidad al sujeto. Para Mead esta comunidad es el "otro generalizado". La aparición del self en la fase del juego organizado significa que el sujeto puede analizarse a sí-mismo. En los adultos el

proceso de ponerse en el lugar del otro adquiere un mayor grado de abstracción puesto que el otro generalizado (formas sociales más complejas, instituciones) también se presenta de forma más abstracta, y derivará en mecanismos éticos.

Otro elemento que interviene según Mead en el surgimiento de la autoconciencia es el lenguaje. El lenguaje al hacer posible el tomar el rol del otro y al establecer las bases para la emergencia de la mente, tiene su propia base en el acto. Nos ayuda en la tarea de situarnos a nosotros mismos en el lugar de los demás y de anticipar las respuestas de los otros. Usamos el lenguaje en la comunicación simbólica interna, en la formulación de planes de acción, en los esquemas mentales, en las relaciones sociales. El signo, el lenguaje y la actividad constituyen conceptos claves que retomamos de la obra de Mead, y que se vinculan directamente con las aportaciones de la psicología Vygotskyana y sus seguidores.

Estas posiciones distan de los planteamientos mecanicistas que sustentan las corrientes conductistas, de manera que si se habla de un conductismo social no se puede entroncar a Mead con los aspectos reduccionistas y deterministas de las teorías del condicionamiento. Touraine (1993) reconoce en la obra de Mead la expresión más elaborada de la concepción de la personalidad como interiorización de los modelos de relaciones sociales.

Algunas de las críticas formuladas a Mead estriban en que para explicar conceptos como el significado, la conciencia, o la autoconciencia, no hay que recurrir al ámbito exclusivamente social, sino a las interacciones que, en general, suceden entre el sujeto y su entorno. Mead trató las consideraciones de determinismo social que recibió. Úriz-Pemán (1993: 178, 190, 202), recoge un amplio panorama de cuestiones y críticas surgidas de la obra de Mead.

Interesa reseñar algunas teorías desarrolladas a partir del Interaccionismo Simbólico. Así las Escuelas de Chicago (dirigida por Blumer) y de Iowa (dirigida por Khun), la teoría del rol de Goffman, la perspectiva fenomenológica de la teoría de Berger y Luckmann, y la Etnometodología, o también la teoría del grupo de referencia de Hyman y Merton, y la teoría del control de afectos de Heise, se relacionan con el Interaccionismo Simbólico .

Se reconocen aportaciones del interaccionismo simbólico en la conceptualización de la capacidad interpretativa de los sujetos acerca de su contexto. En este trabajo se recurre a la teoría de la acción social de Berger y

Luckmann que entronca con el interaccionismo simbólico. También se producen importantes vinculaciones entre la etnometodología y las aportaciones meadianas que quedaran reflejadas a lo largo de la investigación de campo en la segunda parte del trabajo.

Corrientes constructivistas

En el análisis de los procesos identitarios de la persona para comprender las prácticas como acción social, recorreremos teorías que se han incluido bajo el epígrafe de constructivistas.

Teoría constructivista piagetiana.

Se considera la teoría de Piaget como el intento de explicar el desarrollo humano resultado de la interacción entre las disposiciones internas y las peculiaridades del contexto. En esta importante interacción dialéctica, los estudios de Piaget se inclinarían algo más por las estructuras cognitivas que se construyen en diferentes etapas, y que actúan como mediadoras y reguladoras de los influjos y presiones del medio externo. Preocupado por la génesis del conocimiento se ocuparía menos de los contenidos de los procesos de adquisición del conocimiento.

Inicialmente el sujeto cuenta con unas formas y conocimientos de funcionamiento instintivos, exiguos, que actuarían para organizar las primeras conductas y satisfacer las necesidades del niño. La aplicación de estos conocimientos innatos o reflejos le permiten aprender las posibilidades y resistencias del entorno, y surgen así los primeros esquemas sobre el entorno, y gradualmente elaborará por unas estrategias de acomodación y equilibrio, estas estructuras de conocimiento.

Cada sujeto al actuar sobre la realidad, incorpora, asimila y modifica las características y peculiaridades de la realidad en unos esquemas de interpretación peculiar que “construye” como resultado del sentido que otorga a su experiencia. Los conocimientos desde esta perspectiva no están en la realidad exterior, son contruidos o bien por la especie (conocimientos innatos), o por el individuo (conocimientos adquiridos individualmente). Los esquemas internos de interpretación serán los encargados de buscar, percibir o explicar las siguientes

interacciones con el entorno y si bien el sujeto tratará en un principio de forzar que la realidad externa encaje en estos esquemas de interpretación, posteriormente tiende a la acomodación de sus estructuras de conocimiento cuando la realidad se muestra resistente a la utilidad de ese conocimiento. Se produce entonces una modificación de los esquemas de conocimiento en la búsqueda del equilibrio.

La aportación de Piaget en este sentido es que los individuos construyen tanto sus conocimientos e ideas sobre el entorno natural, o social, como sus instrumentos, estructuras y recursos de conocimientos. Las peculiaridades del desarrollo de cada individuo se explican por la génesis de las estructuras o esquemas de conocimientos, y también habrá que resaltar que si éstas se construyen en las actividades, experiencias y materiales que el entorno ofrece, es cada individuo el que construye singularmente sus esquemas de pensamiento, conducta o sentimientos, según su peculiar proceso biográfico de interacciones, representaciones imaginativas, satisfacciones o frustraciones.

Los piagetianos defienden el constructivismo del sujeto a raíz de la relativa primacía funcional de las estructuras internas, puesto que estas son las auténticas responsables de los efectos de la realidad sobre cada sujeto, y les permite identificar las condiciones de lo que podría entenderse como desarrollo relativamente autónomo del conocimiento generado por la actividad experiencial y discursiva del sujeto.

Los procesos de asimilación y acomodación del individuo le posibilitan el conocimiento válido, y el conflicto cognitivo constituye un espacio vital en el enfrentamiento entre los esquemas de interpretación ya elaborados y consolidados del sujeto, que se resisten a modificarse o disolverse ante los primeros contraejemplos que aparecen en la realidad y la decisiva presencia de las estructuras de funcionamiento de la realidad que no se acomodan en los esquemas locales, parciales, insuficientes o provisionales que cada individuo ha venido construyendo en el conjunto de experiencias ya realizadas.

El desarrollo evolutivo de los esquemas sensomotores de naturaleza instintiva e innata adquieren la complejidad de los llamados estadios superiores de abstracción con esquemas que adoptan formas móviles, flexibles, y reversibles de análisis, retroacción, anticipación, clasificación y combinación simbólica, por la experiencia de múltiples interacciones y perturbaciones con el entorno.

Se ha considerado que si bien Piaget desarrolla la distinción entre las formas y contenidos en la génesis del conocimiento, se ocupa con mayor relevancia de las formas que adoptan las estructuras mentales para hacer frente a la complejidad de los contenidos, y se ocupa menos del análisis de las peculiaridades que el propio contenido de los contextos naturales y sociales influye en la formación de los procesos mentales, sentimientos, y pensamientos. (Moreno, 1996).

Descuida la identificación de los contenidos, ideas, valores y actitudes que acompañan el proceso de formación de las estructuras mentales de las que se sirve el sujeto para interpretar y actuar en sus escenarios vitales. No obstante, seguidores piagetianos como Delval, Carretero o Inhelder han emprendido la tarea de abordar la importancia de los contenidos culturales y la formación de los símbolos y representaciones en el desarrollo de la persona.

Las propuestas e investigaciones de Piaget y sus seguidores constituyen un conjunto de aportaciones que han tratado de ser aplicadas en sucesivos estudios de psicología evolutiva y en orientaciones pedagógicas, a pesar de las indicaciones del propio autor. Fecundo en sus análisis, riguroso y complejo en sus teorías, Piaget supone un intento de superación del dualismo entre innatistas y conductistas.

Constructivismo sociocultural

Enfatiza esta corriente que la mente humana se constituye y realiza al utilizar la cultura humana. Coincidiendo con Piaget en la premisa básica de la interacción activa entre la realidad y el sujeto en la construcción de los conocimientos, sentimientos y conductas, se prioriza lo social y lo cultural. Presentamos las aportaciones de Vygotsky para resituar el enfoque sociocultural más próximo siguiendo las perspectivas de autores como Cole y Bruner.

Enfoque sociohistórico de Vygotsky

Vygotsky pretende comprender las formas superiores del comportamiento humano, cómo el hombre organiza y dirige su comportamiento. Desarrolla un enfoque integrador de los fenómenos sociales, semióticos y psicológicos, que además, agrupa diferentes ramas de conocimiento. Trata de profundizar en el método que explique los procesos de desarrollo. Considera que todas las funciones

psicológicas superiores son procesos mediatizados, los signos son los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos.

Un presupuesto básico para entender el desarrollo de los procesos psicológicos superiores es que ningún factor aislado ni su correspondiente conjunto de principios explicativos puede por sí solo proporcionar una explicación completa. Aparecen diferentes fuerzas, diversos tipos de desarrollo, o dominios genéticos, y también importa el tipo de mediación en los cambios cualitativos genéticos para explicar el desarrollo. Distingue entre la línea de desarrollo natural y la línea de desarrollo social o cultural que es la que transforma los procesos elementales en procesos superiores.

Hoy se entiende que el desarrollo cultural y biológico no tienen lugar aisladamente. Junto al dominio evolutivo plantea Vygotsky los dominios histórico, ontogenético y microgenético para explicar el desarrollo del comportamiento humano. Históricamente le preocupan a Vygotsky aquellas formas de vida social que acarrearán las consecuencias más profundas para la vida psicológica. Estas residen en las esferas simbólico-comunicativas en las que los seres humanos producen colectivamente nuevos medios para regular su comportamiento. El dominio microgenético fue utilizado por Vygotsky para analizar producciones del habla y las transformaciones implicadas en el tránsito del pensamiento a la producción del habla.

La concepción Vygotskyana del control voluntario, la realización consciente y la naturaleza social de los procesos superiores, presuponen la existencia de herramientas psicológicas o signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y de los demás. Se posibilita el control del entorno del individuo, emerge la autorregulación, se crean y usan estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas del comportamiento. Todo ello caracteriza el funcionamiento intelectual en la teoría sociohistórica de Vygotsky; la presencia de estímulos creados, junto con estímulos dados caracteriza diferenciadamente la psicología humana (Wertsch, 1988: 44).

Se considera el concepto de mediación como una gran contribución, el término signo es fundamental en cuanto poseedor de significado. Los procesos semióticos tienden el puente entre los fenómenos individuales y los sociales que siempre se producen coordinados. Un signo es un instrumento para influir

psicológicamente en la conducta tanto si se trata de la conducta del otro como de la propia, es un medio de actividad interna.

Cabe señalar la influencia de los escritos marxistas y de la noción de Engels de mediación instrumental que Vygotsky extendió aplicándola a las “herramientas psicológicas” y a las herramientas técnicas de producción. Así, una herramienta psicológica, el lenguaje por ejemplo, introducida en una función psicológica (la memoria) causa una transformación fundamental de esa función. Para Vygotsky las herramientas no son medios auxiliares que facilitan una función psicológica, al contrario, sobresale su capacidad para transformar el funcionamiento mental.

La consideración de las mediaciones y las representaciones en el desarrollo de operaciones complejas es una aportación con gran repercusión en las teorías actuales del desarrollo cognitivo, así como en el reconocimiento del carácter social y producto sociohistórico de las mismas, y la incidencia de los instrumentos de mediación en la comunicación y la interacción social. (Wertsch, 1988)

Para los propósitos que interesan aquí, cabe señalar la concepción del acto como el emergente de la conciencia y aunque con diferencias, Vygotsky coincide con Mead en cuanto a la consideración del origen social de la conciencia.

Para Vygotsky el funcionamiento psicológico se concibe como un todo complejo, amplio, en el que se incluyen las funciones como la memoria, atención, percepción y la comprensión, y por lo tanto debe estudiarse la actividad psicológica en toda su complejidad. En el contexto de las discusiones de los años veinte en Rusia, trató de superar el conductismo reduccionista y la comprensión subjetiva de los estados psicológicos mediante la introspección. Es por ello que plantea la conciencia como la organización observable objetivamente, del comportamiento que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales.

Trata la conciencia como una organización de carácter dinámico y de unidad funcional, analiza las relaciones interfuncionales que se influyen mutuamente y se caracterizan por una constante transformación. Reconoce dos subcomponentes básicos interrelacionados en la conciencia como componente, el intelecto y la afectividad. Y en un segundo nivel el intelecto es el componente y las funciones superiores como la memoria, la atención, pensamiento y la percepción, son subcomponentes (Vygotsky, 1996; Wertsch, 1988).

Se interesó por los procesos **interpsicológicos** que implican pequeños grupos, por lo general diadas de individuos implicados en una interacción social determinada y explicable en términos de dinámicas de grupos pequeños y prácticas comunicativas. Las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpsicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico. Está indisolublemente ligado el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico y en la transición cualquier cambio en el primero ocasiona un cambio correspondiente en el segundo.

En los procesos de relación se produce “intersubjetividad” en la medida en la que los interlocutores comparten la manera como se presentan y definen los objetos y los sucesos de una situación. La comunicación que opera en base a un nivel mínimo de definición de la situación compartida constituye la base para la transición al funcionamiento intrapsicológico. En la transición, pues, operan procesos de mediación semiótica. Vygotsky desplegará numerosas investigaciones en el campo del habla egocéntrica como habla interna vinculada a la interacción social. Sus estudios han sido el punto de partida para investigaciones psicolingüísticas.

Dejó el campo abierto para comprender los procesos de subjetivización del individuo con su entorno social, cultural e histórico. Vygotsky aportó metodológicamente el interés por los microprocesos de desarrollo y uso del habla y de las funciones psicológicas superiores, planteó además, a nivel educativo, las posibilidades del aprendizaje vinculado a la interrelación con el entorno. Sus escritos conducen a enfocar la actividad e interacción del sujeto como el punto de mira para explicar los mecanismos de autorregulación de la conducta y autoanálisis de las personas.

Han sido sus discípulos (Leontiev, Luria y otros) los que han desarrollado las teorizaciones y las investigaciones de Vygotsky poniendo el acento en la concepción de la conciencia humana y los seres humanos como constructores permanentes de su entorno y de las representaciones de éste a través de su implicación en formas diferentes de actividad. Si Vygotsky consideró la palabra como unidad de análisis del todo funcional que es la conciencia, Leontiev (1981) propone una explicación de los procesos de actividad para comprender la conciencia como un producto subjetivo, y como la forma transformada de manifestarse las relaciones por su naturaleza social.

Enfoque sociocultural

En este apartado concretamos las posiciones de un enfoque vinculado a las aportaciones de Vygotsky y discípulos, y que en el contexto occidental tiene en Bruner y Cole sus más conocidos representantes.

Cole (1999: 103) recopila las aportaciones de la corriente que el denomina histórica-cultural en:

- .-El carácter mediado de toda acción en su contexto,
- .-La importancia del método genético que incluye los niveles de análisis histórico, ontogenético y microgenético,
- .-La fundamentación de sus análisis en la vida cotidiana,
- .-Asumir que la mente emerge en la actividad conjuntamente mediada de la gente,
- .-Asumir que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo aunque no actúan enteramente en un medio de su elección,
- .-Rechazar la ciencia explicativa causa–efecto, estímulo–respuesta, a favor de una ciencia que enfatiza la naturaleza emergente de la mente en la actividad y que reconoce el papel central de la interpretación en su marco explicativo.

Considera este enfoque que la especie humana se constituye como instancia cultural, y los individuos configuran su dimensión humana cuando asimilan los fundamentos básicos de esa cultura. Consecuentemente con estas posiciones, el desarrollo individual se entiende como la ampliación progresiva de los contextos culturales y simbólicos en los que se desenvuelve el individuo. El desarrollo cognitivo, afectivo y los aprendizajes son inseparables de los procesos sociales y las actividades en las que participa.

La naturaleza simbólica de la cultura y de la mente explicarían la relación adaptativa y creadora de los individuos, y en este punto radica la problemática para entender los fenómenos de construcción de significados. Deben entenderse como fenómenos en último término individuales, puesto que los significados operativos para cada individuo residen en su mente y cada uno construye su modo peculiar de representar la realidad y operar sobre ella. Pero en sus orígenes y sus consecuencias se consideran fenómenos claramente sociales. (Pérez Gómez, 1998a)

El contexto cultural ofrece los recursos materiales y simbólicos en el que se construyen los significados a partir de la experiencia física o la relación intersubjetiva. En ese marco cultural los recursos materiales, o simbólicos, las costumbres, valores o las estrategias, se singularizan y legitiman el valor de las interpretaciones y de las prácticas individuales. Por ello la construcción de sus esquemas de representación y de actuación se entienden a partir de los esquemas de interpretación y acción legitimados en la correspondiente comunidad cultural.

Dado que las representaciones humanas son polisémicas, la correspondencia entre los referentes reales y los significados subjetivos no es ni mecánica ni unívoca. Cada uno construye y establece una relación con la realidad que es polisémica y ambigua, pero no arbitraria porque adopta un sentido socialmente configurado.

Propone Bruner (1991: 48) que es la cultura y no la biología, la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso y las formas y explicaciones lógicas y narrativa, y los patrones de conducta comunitaria y mutuamente interdependientes.

Si la biología condiciona y pone limitaciones a la construcción de la persona, la cultura posee el poder de ablandar estas limitaciones. Para Bruner la participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de ésta, hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo.

El individuo no actúa sólo, hace y dice en un proceso normal de la vida que es interpretable. Se trata de una acción y un decir en un contexto social, en un escenario cultural, y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes. Es lo que Bruner define como "acción situada" en un escenario cultural. Esta posición nos retorna al carácter público de los significados que se otorgan a las acciones y los escenarios. La forma misma de nuestras vidas nos resulta comprensible a nosotros mismos y a los demás sólo en virtud de los sistemas culturales de interpretación. A la vez la cultura es constitutiva de la mente. En virtud de la actualización del significado en la cultura, éste adopta una forma que es comunitaria y pública.

La primacía del contexto cultural y la prevalencia de las representaciones colectivas en la formación de los significados individuales, ha ocasionado importantes críticas de empirismo hacia estas posiciones. Coincidimos con Pérez Gómez (1998a) en el carácter polisémico de todo proceso de apropiación o interiorización de significados: *“la ausencia de relaciones mecánicas, unívocas, entre referentes y significados o entre significados emitidos y significados recibidos en todo proceso de comunicación, implica ineludiblemente un proceso de construcción individual, de interpretación intransferible y singular de las propias representaciones aún fuertemente condicionadas por los influjos del contexto. Otra cuestión bien diferente es la validez epistemológica de tales representaciones, la calidad de los argumentos y procesos de reflexión, comparación y contraste con la que cada individuo construye sus representaciones y elabora sus intervenciones”* (pág. 209).

1.3.-CULTURA EXPERIENCIAL. UNA PERSPECTIVA NARRATIVA

Mientras que la corriente piagetiana ha desarrollado la perspectiva básica de análisis centrada en el individuo y la formación de las estructuras mentales y operaciones de la inteligencia, la corriente culturalista trata de comprender las actividades socioculturales y los microprocesos sociales en los que los individuos participan y actúan. El análisis microgenético tratará de clarificar la naturaleza de las interacciones concretas donde la micropolítica de las relaciones, funciones, intereses, deseos y actividades determinan en gran medida los aprendizajes individuales. A lo largo del trabajo la caracterización del actor social se ubica en el ámbito de las interacciones, pero también en los ámbitos institucional, macroorganizativo y en la trama escolar.

La obra de Vygotsky representa el comienzo de la importancia concedida al establecimiento de relaciones entre el análisis social y cultural de ámbito macro, desde la sociología, y el análisis microgenético, para explicar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

La cuestión se plantea en la complejidad de análisis que abarquen la clarificación de las interacciones concretas e históricas, y biográficas, entre la red

de elementos materiales y simbólicos de la cultura que configura el escenario vital de cada individuo y sus procesos internos de interpretación e intervención. Como se ha señalado, no se puede pretender estudiar el desarrollo de las capacidades formales de la mente humana individual por una parte, y describir el contexto sociocultural por otra.

Consideramos los planteamientos de Bruner (1996) como un intento de convergencia crítica entre las posiciones piagetianas y los culturalistas-vygotskyanos. Propone este autor la adopción de una perspectiva narrativa en la aproximación al conocimiento microgenético puesto que aporta la flexibilidad, el carácter holístico, la tendencia evolutiva y cercanía vivencial, suficientes como para integrar los conocimientos e informaciones procedentes de análisis parciales derivados de cuerpos teóricos y estrategias metodológicas unidisciplinarias.

El debate para comprender los procesos diferenciadores del individuo ya no se resuelve entre innatistas, idealistas, mecanicistas, o conductistas. El interaccionismo simbólico, las corrientes constructivistas, y las perspectivas socioculturales, aportan planteamientos que sitúan los términos de cuestiones complejas como son la subjetividad del individuo y la participación en sistemas culturales que median tanto la construcción de los significados propios como la legitimidad de sus actuaciones en el entorno natural y social.

Los procesos identitarios que nos expliquen las actuaciones peculiares de los actores sociales, podrán ser comprendidos en análisis que conecten la realidad macro y los microprocesos de construcción de la cultura experiencial de cada individuo.

Como apunta Pérez Gómez (1998), uno de los aspectos más relevantes para entender la formación de la cultura experiencial de cada individuo es el análisis de sus procesos de construcción de significados. Son estos significados, considerados amplia y diversificadamente, los responsables de la formación de la individualidad peculiar de cada sujeto, con su diferente grado de autonomía, competencia y eficacia para situarse e intervenir en su contexto vital.

La peculiar construcción de significados del sujeto y la compleja red de interacciones y procesos de su entorno son inseparables, la subjetividad del individuo, sus necesidades biológicas y afectivas, acompañan al individuo en sus continuas interacciones, exploraciones, satisfacciones o frustraciones. Los procesos

identitarios que le configuran diferenciadamente y le orientan en su actividad estratégica residen en la construcción de significados que elabora en sus relaciones sociales y que a su vez se han tejido en universos de significación referidos cultural e institucionalmente. La cultura experiencial del individuo se entiende como el emergente resultado de los procesos de socialización e identitarios que lo configuran diferenciada y peculiarmente en sus interacciones con el entorno.

Entendemos pues, que la identidad con la cual la persona se narra a sí misma, se piensa, siente y actúa, contiene los referentes de significación de su entorno cultural desde la interpretación pragmática que le posibilita tanto la adaptación fructífera como las interrelaciones creativas e intencionales. Por ello hablamos de unos procesos identitarios que residiendo en los procesos de socialización e inmersión cultural, se dotan de la autonarración y de la acción estratégica en sus relaciones con los otros. Se recrean interrelaciones. Se pueden reconstruir contextos en los que actuar, modelos de valoración y de significación en los que se comprenden e interpretan creativamente esos contextos.

La autonarración y la reflexividad

Se ha remarcado la interacción entre los individuos como foco de análisis de la acción social. Los contextos en los que se configuran los procesos de socialización y de diferenciación identitaria y estratégica, son susceptibles de reinterpretación por parte de los sujetos actores. Interesa para terminar, hacer hincapié en la reflexividad y en la narración que despliega el sujeto por cuanto que en ellas hacemos residir los elementos que nos conducen hacia el conocimiento microgenético que preocupa en la investigación a desarrollar. Ya se ha destacado en páginas anteriores y desde el enfoque de la Psicología Cultural, la conveniencia de la perspectiva narrativa para estos fines.

Consideramos con Giddens (1993) la reflexividad en la sociedad moderna, la capacidad de volver sobre sí mismo, sobre las construcciones sociales, sobre las intenciones, representaciones y estrategias de intervención.

También Gergen (1996) en sus trabajos encuentra en la reflexividad y en la capacidad de imaginar alternativas por parte del hombre, dos generalidades a tener en cuenta. La reflexividad humana en cuanto a capacidad de volvernos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente.

Ni el pasado ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a esta reflexividad. El “inmenso depósito” de nuestras experiencias pasadas puede destacarse de distintas maneras cuando le pasamos revista reflexivamente, podemos cambiarlo mediante una reconceptualización. Y por otra parte destaca este autor, la deslumbrante capacidad intelectual para imaginar alternativas, idear otras formas de ser, actuar, luchar. De manera que aunque en un sentido seamos criaturas de la historia, en otro también somos agentes autónomos.

Esto nos acerca a la diferenciación del conocimiento personal y del conocimiento social. El conocimiento individual es el que la persona a lo largo de la vida irá desarrollando sobre sí mismo y de su relación con los demás, lo utilizará para la comprensión de sus sentimientos y de las reglas y acomodaciones a su entorno próximo. Kelly (1960) analiza una estructura narrativa en este tipo de conocimiento que implica un orden deductivo y la capacidad de generar conclusiones elaborando nuevo conocimiento. El sujeto elabora teorías vinculadas a sus valores personales, a los contextos en los que interactúa. Éstas funcionan con coherencia y consistencia y adquieren su contenido tanto en la experiencia de la persona como en las de otros. Son elaboraciones inseparables de la acción directa sobre los objetos, o de las interacciones sociales y de la reflexión sobre la acción.

Por otra parte existe un conocimiento común, compartido por los grupos culturales que confluyen en creencias, hábitos y lenguaje (Giner, 1997:54), de manera que las teorías subjetivas de los actores se nutren de categorías de conocimiento compartido. Al analizar el origen de las instituciones se hace hincapié en la estabilidad de la realidad para los actores en su vida cotidiana.

Los saberes compartidos y el sentido común, proporcionan una representación que se hacen presentes en las actitudes y en el comportamiento de los sujetos garantizando la continuidad y la cohesión social. El sujeto cuando interactúa conoce las reglas de relación, sabe y se elabora juicios sobre los acontecimientos que se hacen previsibles, se sirve de los conocimientos acumulados y compartidos. Estas formas de conocimiento posibilitan al sujeto conocer su mundo, realizar valoraciones afectivas y orientar sus decisiones.

Al tratarse de representaciones de lo social, el conocimiento de ello a la vez estructura lo social e incide en las actividades y la forma de interactuar de la persona en su contexto. La acción, que surge como venimos planteando en la interacción con los demás, deja traslucir una dimensión reflexiva y cognitiva, una

dimensión dinámica resultado de las significaciones afectivas e intencionales del sujeto, y una dimensión práctica en cuanto al saber hacer del sujeto en la trayectoria de su experiencia (Gimeno 1999a: 59)

La persona tiende a organizar su experiencia de forma narrativa, mediante estructuras de tramas, de manera que aborda las creencias o premisas elementales que forman parte de las narraciones sobre situaciones humanas como constan en el conocimiento compartido en su entorno. Mediante la narración se elaboran vínculos entre lo excepcional y lo corriente. Se reconocen en la psicología popular explicaciones comprensibles de lo excepcional e inusual, de manera que se dota a estos fenómenos de legitimidad, para pasar a ser la condición humana previsible y usual.

Se destaca con este tipo de narraciones un aspecto de la cultura que pretende resolver conflictos, explicar diferencias y renegociar los significados comunitarios. Mediante la narración el sujeto trata de otorgar significado a la conducta de manera que implica un estado intencional, o un referente a la normatividad de las reglas del juego relacional y cultural.

El sujeto para comprenderse a sí mismo y a los demás, elabora una narración que incorpora a las relaciones. A menudo hablamos de nuestros pensamientos e intenciones, sentimientos y esperanzas, sueños o temores, creencias o valores. Se configura un tipo de lenguaje, la autonarración, imprescindible para avanzar en nuestra vida privada e institucional.

En el juego relacional las palabras, los enunciados, cumplen su función de descripción y de verificación. Llegan a ocupar un lugar útil en los rituales relacionales dado su éxito a la hora de coordinar las relaciones. Las diversas expresiones llegan a servir como descriptores en esos rituales mediante los cuales el sujeto determina la verdad y el error, se hace predicciones e interacciona. *Las palabras describen, pintan o cartografían, pero esto ha de ser considerado, según Gergen (1998:116), como un subproducto resultante de estar incrustado en la consecución conjunta de una relación.*

Desde las posiciones de la Psicología Cultural, queremos resaltar las interacciones de los actores en contextos diversos como expresión de la cultura democrática.

El constructivismo que se defiende, exige, en palabras de Bruner (1991: 44) que *“nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y todo lo conscientes que podamos de los valores que nos llevan a adoptar nuestras perspectivas. Exige que nos hagamos responsables de cómo conocemos y por qué. Pero no pretende que haya una sola forma de construir el significado, o una sola forma correcta. Se basa en valores que son los que mejor se adecuan para hacer frente a los cambios y fracturas que se han convertido en un rasgo tan característico de la vida moderna”*. A lo largo de la investigación se va a tratar al individuo como sujeto que no puede dejar de ser actor en sus interacciones, en sus contextos, dotándolos de sentido

El conocimiento personal, las teorías subjetivas, el bagaje que proporciona la cultura acumulada, el sentido común, el conocimiento disciplinar, son elaboraciones referidas culturalmente, que posibilitan a la persona una reconstrucción de su entorno contingente e históricamente considerado. Gimeno (1999a: 141) remarca en la sociedad cambiante en la que estamos, la reflexividad como dimensión inherente a la acción, nutrida, contaminada y guiada por el conocimiento científico.

La construcción del conocimiento científico a partir de estas consideraciones en cuanto a su origen social, difiere de la racionalidad científica que sitúa la objetividad como piedra fundamental de la ciencia, se pone en entredicho que el conocimiento es una representación exacta del mundo. En sociología del conocimiento se avanza hacia el reconocimiento de que prácticamente todas las exposiciones científicas están determinadas por intereses sociales de orden político, económico o profesional. Y por otra parte, son las elaboraciones de los procesos microsociales a partir de las que se produce el significado científico.

En estas líneas de investigación se sitúa la etnometodología y el enfoque que se seguirá en la investigación de campo del trabajo. Nos posicionamos en una epistemología hermeneútica y reflexiva y reconocemos la democratización del conocimiento en aras a una individual y grupal responsabilidad por la acción. Se trata siguiendo a Gimeno (1999a: 47) de una racionalidad que parte de los componentes dinámicos de la acción y por lo tanto reclama un compromiso ético.

El conocimiento que se pretende reconoce la propia peculiaridad y competencia experiencial de la investigadora, considera las singularidades de la situación concreta, utiliza instrumentos y herramientas conceptuales provisionales,

se sirve del bagaje intelectual de la experiencia propia y ajena, del saber público, la ciencia y otras manifestaciones culturales que se ponen a nuestra disposición en una comunidad histórica, para la indagación teórica.

Otra cuestión que no es objeto de atención en este momento del trabajo pero que si pone en evidencia el carácter contextual y relacional de la acción y el decir humano, es la evolución de los discursos sobre el yo. Análisis como los de Touraine (1993, 1997); los de Gergen (1997); Foucault (1996) o Larrosa y Varela (1995), son ejemplos de la vinculación que se establece entre los procesos de subjetivación y de narración que el sujeto se hace sobre sí mismo y las condiciones sociopolíticas y culturales, hegemónicas en diversos momentos históricos.

Concluyendo el capítulo

Se han conceptualizado los procesos identitarios y de acción estratégica que sigue el individuo en sus interrelaciones sociales, de manera que si se ha planteado la consideración de las prácticas del psicopedagogo en una organización escolar como acción social, podemos acercarnos a la comprensión de estas prácticas por la explicación de cómo la persona en sus relaciones adopta formas de actuación, piensa y siente peculiarmente. Nos alejamos de los planteamientos individualistas que preocupaban a los psicólogos innatistas o de las posturas de los conductistas. Las interrelaciones que mantienen entre sí las personas, la interacción social, son el punto de partida, no podemos entender el funcionamiento del ser humano sin relacionarlo con su contexto inmediato, con los momentos sociohistóricos y con la comunidad cultural en la que se elaboran los referentes significativos que dan contenido y estructuran esquemas de conocimiento, valoraciones subjetivas, sentimientos, y formas de actuar.

En la base de estos procesos se encuentra la consideración del conocimiento que acompaña las interacciones como un saber elaborado y estructurado en el magma social que posibilita el desarrollo e inserción del individuo en los grupos en los que participa. Su potencial de aprendizaje, de crecimiento autónomo, es contemplado desde la perspectiva de los procesos identitarios y la cultura experiencial del individuo. El sistema de creencias y expectativas de la persona, su saber de sentido común y cotidiano, le permiten otorgar un significado a su actividad en referencia a las instituciones y relaciones culturales en las que se desenvuelve, reinterpretar los marcos de relación y proyectar sus acciones.

Por ello consideramos que la cultura experiencial de la persona está respaldada por las elaboraciones culturales de su entorno, y a su vez el individuo es reflexivo, conoce, interpreta y se proyecta como actor en las interrelaciones al reinterpretar los marcos del contexto. El individuo como actor social es abordado de nuevo al tratar las instituciones y la organización escolar en los capítulos siguientes.

La representación que de la vida cotidiana y de las relaciones con los otros se confecciona la persona, enlaza con el conjunto de símbolos que adopta de formas culturales diversas, y constituye el magma social al cual referirá las prácticas y la orientación de sus acciones y que contribuirá a la configuración que de sus roles en las organizaciones se elabore. En otro punto del trabajo (capítulo siete de la segunda parte) nos extendemos para tratar el concepto de perspectiva de actuación estratégica para los etnometodólogos (Coulon 1995), dado que estos autores aglutinan en sus investigaciones la dirección de las intenciones, el conocimiento y el saber práctico de las personas al relacionarse en el grupo social de referencia.

En este primer capítulo hemos remarcado la caracterización de acción situada para las interacciones del psicopedagogo como acción social. Interesa indagar en la cultura experiencial que como sujeto proyecta en sus interacciones. Se ha concluido la necesidad de un enfoque narrativo para adentrarse en las formas peculiares de pensar, sentir y actuar que despliegan los individuos considerados actores en sus relaciones con los otros, en los diversos contextos sociales.

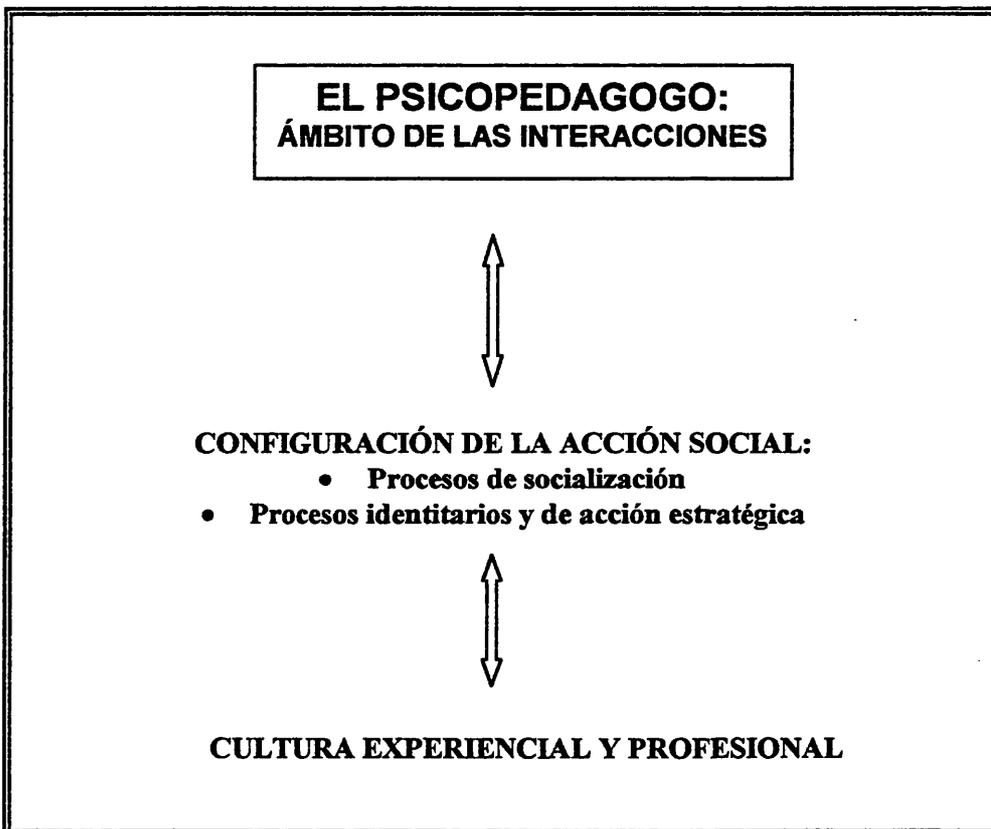
El marco conceptual de aproximación a cuestiones como los procesos identitarios de la persona y los márgenes de autonomía de intervención en sus interrelaciones, son producto de planteamientos situados entre la denominada modernidad avanzada y principios racionales de la filosofía predominante en nuestro referente cultural formativo, y la búsqueda de la reflexión y teorización que operativice las posibilidades de transformación de los marcos asimétricos de comunicación y poder en los que parecen explicarse los procesos de construcción del sujeto en la denominada postmodernidad.

Con las aportaciones de los autores culturalistas y el enfoque sociohistórico vygotkyano, y la nueva corriente construccionista (Gergen, 1996), se aprecia un avance hacia planteamientos multidisciplinares del problema. No basta la consideración desde la psicología, las ciencias sociales buscan formas de

interconexión para acercarse a problemas complejos como son la emergencia social del individuo, las elaboraciones culturales fruto de las relaciones entre las personas y la provisión de universos simbólicos que otorgan significación a esas relaciones, siendo a su vez, producto de ellas.

Asistimos a la necesaria escucha de aportaciones diversas, desde la antropología cultural, a las corrientes culturalistas de la psicología, el énfasis concedido a las narraciones de los sujetos y su explicación del entorno. También cabe considerar las corrientes de la sociología crítica, el análisis de las instituciones, el acercamiento a los microprocesos llevados a cabo en los grupos sociales, o a los planteamientos que en general tienden a resituar las relaciones entre los procesos de orden macrosociológico con los más inmediatos de la vida cotidiana en los que interactúan las personas. Se enfoca el estudio hacia la comprensión, interpretación e intencionalidad que elaboran los actores ubicados en contextos de significación cultural e histórica.

Las instituciones, las coordenadas sociopolíticas de nuestro contexto, y la organización escolar constituyen los restantes ámbitos de análisis para abordar las interacciones del psicopedagogo.



CUADRO 2: ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES

CAPITULO 2.-LAS INSTITUCIONES

"Las instituciones como campo de acción de los sujetos individuales, los grupos o los colectivos, son sombreados laberintos. Productos y productoras de procesos, inscritas en la historia social y en la historización singular, conocerlas plantea desafíos teóricos y metodológicos no siempre solubles. (Garay L., en Butelman I. Comp., 1996: 129).

LAS INSTITUCIONES

2.1. Origen de la institución.

2.1.2. Dinámicas instituyentes-instituidas.

2.3. La acción social y los universos simbólicos.

2.4. Hacia una definición de institución.

Enfoque sociológico.

Enfoque funcionalista.

Una perspectiva psicoanalítica.

Formas de la institución. La transversalidad.

2.5. La función social de la institución escolar.

2.6. Mitos presentes en la institución escolar.

La calidad de la enseñanza. La ciencia y las tecnologías de la información.

El saber del experto.

En el primer capítulo hemos abordado el nivel correspondiente a la interacción del individuo con los otros, y los procesos de configuración de la acción social. Retomamos ahora los procesos de socialización que generan las instituciones con el fin de explicarlas y situar la dimensión instituyente-instituida en la que interviene el sujeto de la acción social.

2.1.-ORIGEN DE LA INSTITUCIÓN

Las instituciones se generan en los procesos de socialización surgidos de la objetivación de sí mismo por parte del individuo, a partir de la presencia del otro, de entrar en relación y mediar acciones tendentes a modificar, o consolidar la nueva situación emanada de los procesos de interrelación. La habituación a la que tiende la actividad humana para crear una pauta que le permita reproducirse con economía de esfuerzos, proporciona unos significados al hombre que le evitan volver a definir cada situación. Puede así agrupar, tipificar situaciones y anticipar la actividad a desarrollar en cada una de ellas. Incluso se hace factible aplicar a las alternativas de comportamiento un patrón de medida y de valoración.

Estas situaciones serían la base de las instituciones que se regenerarían y mantendrían, entre otros, por los procesos de socialización primaria y secundaria. Los individuos no tienen conocimiento directo del origen de las instituciones como aquí lo presentamos, pero participan de ellas, contribuyen a mantenerlas. Por las acciones llevadas a cabo en su entorno interviene en ellas.

En las interacciones, dado su carácter interpelativo, en la alteralidad que establece, se reconoce e integra el individuo en instituciones. Berger y Luckman (1991) exponen estos procesos, respaldando a su vez la corriente interaccionista de Mead.

Esta visión comprende el origen de la institución a partir de la acción objetivada y del diálogo de las personas, remarca el carácter prioritario de la conducta humana en interacción, y del lenguaje en la generación de las instituciones. Ahora bien, no cabe olvidar que el entramado institucional transmitido por los padres y el contexto a los nuevos individuos, posee un carácter de realidad, de realidad histórica y objetiva para el sujeto.

Las instituciones no son accesibles al individuo concreto por medio de su memoria biográfica. Este carácter de realidad externa al individuo de la institución, a la vez que internalizada en los procesos de socialización, dificulta que la pueda comprender por "introspección". Nacemos en una institución, la familia, crecemos en ella, nos desarrollamos en la escuela, trabajamos en instituciones productivas, nos rige la institución estatal y la jurídica, participamos de instituciones recreativas o religiosas.

La persona se socializa en un orden institucional, difícilmente puede explicarlo sin comprender el modo de operar de las instituciones puesto que las ha internalizado, en lo que llamaremos el magma social, y por lo tanto sólo desde la conciencia reflexiva, el individuo puede abarcar y superponer la lógica del orden institucional.

Desde dentro de los mecanismos de generación y conservación de las instituciones difícilmente se puede objetivar su tratamiento. Se hace necesario plantear la deconstrucción de los discursos hegemónicos y la reconstrucción en las dinámicas instituidas-instituyentes.

Las instituciones ejercen sobre el individuo un poder de coacción, tanto de por sí, por la fuerza pura de su presencia fáctica, como por medio de los mecanismos de control habitualmente desarrollados por las más importantes (la escuela, una de ellas). Algunos autores han señalado las instituciones como lugares de una violencia fundadora por excelencia (Enriquez, 1987; Fischer, 1992; Bourdieu y Passeron, 1977).

En este sentido cabe señalar la necesidad que tienen las instituciones de explicarse y justificarse. El orden social es transmitido como tradición de forma que quede protegida la interpretación cognoscitiva y normativa que de él realizan los nuevos individuos. Es transmitido cognoscitivamente para que las significaciones subjetivas que se elabora el sujeto estén supeditadas a las significaciones atribuidas como prevalecientes por la institución. Y normativamente para que el comportamiento se institucionalice, sea previsible y, por lo tanto susceptible de control y sanción. Las instituciones se hacen presentes como un mundo natural, desdibujado corpóreamente, no materializado físicamente y sin embargo fuertemente arraigado en las representaciones simbólicas que de la realidad social se hace la persona.

La institución no se puede captar directamente en ninguna organización social, pero está presente en cada una de ellas caracterizándose por estructurar el entramado social y estar siempre en acción.

2.1.1. Dinámicas instituyentes-instituidas

La institución así contemplada aporta un elemento generador de nuevas creaciones, y también de consolidación de la propia entidad organizada. El elemento generador es el que hemos dado en llamar instituyente en su vertiente creadora. El elemento presente y constituido de la institución lo referimos como instituido.

Giddens, a propósito de la acción humana, afirma que las sociedades humanas o sistemas sociales directamente no existirían sin un obrar humano. “ *No ocurre que los actores crean sistemas sociales: ellos los reproducen o los transforman y recrean lo ya creado en la continuidad de una praxis*” (1995: 201).

La institución funciona en una permanente dinámica de lucha entre lo instituido, lo instituyente y la tendencia a la institucionalización. (Castoriadis, 1975; Lourau, 1970):

.- Lo instituido se refiere a la institución como un sistema de normas, de valores que guían las actuaciones de las personas. Designa el orden establecido considerado como un elemento “natural”, o normal de la sociedad.

.- Lo instituyente concierne al conjunto de capacidades de innovación que se generan en las instituciones, comporta una característica de la práctica social y para estos autores presenta una relación dinámica y antagónica con lo instituido. Así lo define Etkin (1989: 115): “*la actividad instituyente es creativa en el sentido que instala nuevos modos de relación, valores y creencias que sustituyen a las reglas vigentes en la organización, tiene que ver con la autonomía organizacional, que se contraponen a los mecanismos de regulación y control social, en todo aquello que significa atender contra la identidad y supervivencia de la organización*”.

.- La institucionalización señala el conjunto de formas nuevas, organizativas, jurídicas o de otro tipo, a las que recurren las instituciones para superar la contradicción entre instituido e instituyente y llegar a otros procesos institucionales. Como ejemplo asistimos en nuestra sociedad al reconocimiento por parte de las instituciones jurídicas de las parejas de hecho, esto es producto de unas

prácticas renovadoras en las estructuras de relaciones entre las personas que no se ajustan a los patrones tradicionales de la familia.

Institucionalizarse para una idea, un movimiento, un grupo, una tendencia, es volverse equivalente a las instituciones ya existentes, es ser reconocido, legitimado como forma social "normal", es por tanto entrar en lo instituido (Lapassade y otros, 1977: 44).

La actividad instituyente es creativa en el sentido que instala nuevos modos de relación, valores y creencias que sustituyen las reglas vigentes en la organización. Etkin (1989) considera que se trata de una actividad endógena, no de una imposición del mundo. En sus relaciones, los miembros van generando intereses, acciones y valores que se oponen a las reglas instituidas. Estas fuerzas antagónicas se definen como la actividad instituyente de los miembros y de las unidades básicas que componen la organización. La fuente de la actividad instituyente se sitúa tanto en la actividad racional, como en la imprevisión y en el azar.

Los individuos, en sus relaciones, en las organizaciones, encarnan una vertiente instituyente que trasciende de sí mismo hacia la institución, y a su vez, la persona internaliza los elementos instituidos representados en el sistema político que rige su comunidad, el sistema legislativo, el sistema judicial, económico, entramado cultural, estructura social, y por supuesto la escuela.

La vertiente instituyente de la acción social de la persona es inseparable de la internalización que de lo instituido ha procesado el individuo. Consideramos pues una dimensión instituyente-instituida como flujo continuo e interrelacionado en el que transcurren las interacciones de los individuos. En este relato faltaría un nivel de contribuciones y de asimilaciones, el que correspondería a la mediatización que supone el nivel grupal, como configuración de la realidad. Los procesos de institucionalización no se pueden entender fuera de una interrelación con más de una persona, en un grupo que al ser instituido puede funcionar como un "contexto de interacción"(Giddens, 1995).

En este nivel hablaríamos de organización como *"una microsociedad en la cual el orden es una construcción social y está irreductiblemente ligada a las interacciones y procesos sociales de cambio entre sus miembros"* Friedberg (1993: 11).

Cobra importancia el proceso de interacción y de acción organizada. La organización en tanto que proceso de construcción de un orden local es contingente. *“El fenómeno organización incorpora y superpone siempre naturaleza y cultura, propiedades construidas y emergentes, constricciones y control, intención y azahar”*. (Friedberg, 1993: 155). El nivel organizativo será objeto de atención en el capítulo cuarto.

Los miembros de las instituciones son sujetos y actores conformados en formatos ya instituidos, pero no permanentes. Por su socialización y participación en las interacciones sociales han internalizado creencias, valores, ideas, recurren a unos saberes sociales que explican la institución y la legitiman. Se facilita así la continuidad de prácticas sociales y conductas individuales congruentes con lo que se espera de los miembros individualmente considerados, y de las diferentes organizaciones sociales (escuela, empresas, hospital, etc.).

Estos saberes, las experiencias de la persona, las remodelaciones de sus esquemas y teorías vitales, configuran también la vertiente más creadora de la persona, con lo que los sujetos -que también son actores- desenvuelven su carácter instituyente que se puede proyectar en su interrelación con las diferentes asociaciones, grupos u organizaciones en las que participa.

Rol instituyente

El rol instituyente se relaciona con actuaciones que inciden en las dinámicas instituyentes-instituidas. Suponen procesos de cambio y de transformación de lo instituido. Se trataría de analizar prácticas del psicopedagogo siendo éste un profesional que desarrolla un rol en la institución escolar y que siguiendo nuestro esquema conceptual, sus acciones son estratégicas en la organización escolar.

El rol instituyente comprenderá las prácticas que tiendan a aumentar la proporción de dinámicas instituyentes, que introduzcan elementos de redifinición de lo reglado y normalizado imperante en la institución escolar.

Los indicadores de las dinámicas instituyentes residen en el análisis de la presencia de las prácticas rutinarias y ritualizadas junto con las estratégicas que permitieran una deconstrucción y reconstrucción de los marcos organizativos, y de las funciones institucionales. Los procesos instituyentes son limitados, la

institucionalización supone cristalizar unos marcos de interacción que pasan a ser previsibles y rutinarios. Y a su vez se generarán cambios que pueden desembocar en la reestructuración y reordenación de las interacciones, en dinámicas instituyentes en el orden organizativo.

Nuestro interés como investigadores estriba en analizar la interpretación que los actores realizan de sus entornos de relación para comprender los procesos que configuran el rol en cuanto a las definiciones y la actuación de los miembros, y el psicopedagogo en concreto. Una vez trazadas las relaciones estructurales y culturales, conocidas las actuaciones en la trama organizativa, podremos aproximarnos a comprender el rol del psicopedagogo y su incidencia en las dinámicas instituyentes e instituidas.

Desde la sociología, los roles se han conceptualizado como posiciones cuasi objetivas y complejas de conductas. Consideradas independientes del individuo, el contenido de comportamiento es especificado y cambiado por el grupo social, y las expectativas implicadas en el rol son determinadas como obligaciones cuyo incumplimiento puede acarrear una sanción.

El rol aparece como una configuración del comportamiento organizativo que resulta de la interacción entre unas exigencias y unos estilos adoptados para satisfacerlas. Este comportamiento organizativo está en buena medida determinado por el aprendizaje sociocultural que cada uno hace de los valores de las costumbres, de los ritos en acción en el trabajo y que va a permitir al individuo integrarse en la organización y ser aceptado por los demás.

La caracterización del rol como comportamiento organizativo, la conexión de la trama organizativa con las instituciones nos induce a presentar y avanzar aquí, en el ámbito institucional, el rol entre los elementos que estructuran y normativizan las prácticas en la organización escolar.

En los contextos de interacción del marco organizativo escolar, las rutinas y los rituales cobran importancia como mecanismos de conformación de escenarios, legitimidades y seguridades.

Los rituales llegan a configurar los códigos simbólicos que se utilizan para interpretar o negociar los sucesos de la vida cotidiana en una comunidad. En la conformación del escenario de relaciones ordenadas intervienen criterios que

implican valor, participar en él activamente requiere aceptar y continuar unos comportamientos ordenados de forma ritual. Los ritos han de considerarse como medios de control social que legitiman determinados roles, expectativas sociales, creencias colectivas y formas de comportamiento.

Goffman (1994) considera las rutinas como medio de reducir la ambivalencia de los símbolos derivados de las interacciones, y asegurar así la satisfacción. Las rutinas institucionalizadas actúan como reductoras de posibles situaciones conflictivas, y también resistentes al cambio y a las rupturas.

En las secuencias de acción continuadas y previstas que suponen los rituales y las rutinas, se aprecian marcos de interacción cristalizados a los que los actores recurren sin cuestionar su origen o su sentido, pero también afianzan contextos de significación no cuestionados en la cultura de los miembros de la organización. Las prácticas de los profesionales adoptaran unos mecanismos acrisolados de manera que la competencia incorporada en la rutina les permitirán actuar de forma correcta, como se espera.

Se considera que el saber práctico junto con procedimientos reflexivos no aplicados rutinariamente, proporcionan recursos para interpretar los contextos de interacción, reconstruirlos y desencadenar procesos instituyentes en los roles profesionales y en la trama de relaciones de la organización.

En el capítulo cuarto analizamos la distribución de tareas como un elemento a considerar entre las relaciones estructurales de la organización escolar; el rol definido como conjunto de actuaciones que incide entre las dinámicas instituidas e instituyentes, permite enlazar la perspectiva de la acción y las prácticas en la organización y la institución escolar.

Las relaciones dialógicas entre institución y organización (Schvarstein, 1998) se analizan en los capítulos siete y doce para aproximarnos a las dinámicas instituidas-instituyentes en un caso concreto.

Estamos acentuando la interpretación que los actores realizan de su entorno y la posible reconstrucción de sus definiciones y motivaciones, en los diferentes ámbitos de interacción de la realidad social.

2.2.-LA ACCIÓN SOCIAL Y LOS UNIVERSOS SIMBÓLICOS

La acción del hombre es el elemento fundamental en la constitución de su vertiente social. De sus conductas surge la interacción con los otros y la generación de unos sistemas comunicativos. El desarrollo de unas y otros están en la base de las formaciones sociales, así como en la constitución de universos simbólicos.

Los procesos simbólicos son procesos de significación que se refieren a realidades que no son propias de la experiencia cotidiana. El universo se concibe como la matriz de todos los significantes objetivados socialmente y subjetivamente reales. Toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de los universos simbólicos. (Berger, P. y Luckmann Th.,1991).

Los universos simbólicos en tanto en cuanto elaboraciones de segundo orden, alejados de la experiencia directa, permiten ser los depositarios de formaciones conceptuales en los que asentar la interiorización de lo instituido. En la medida que la persona participa en contextos familiares, y contextos organizativos diversos (también los educativos), se van adquiriendo diferenciaciones conceptualmente susceptibles de albergar universos simbólicos en los que sincronizar una mayor vinculación con los contextos que le rodean.

A medida que el hombre externaliza su acción, entra en contacto con la alteralidad, construye el mundo en el que se objetiva, y en este proceso proyecta sus propios significados de la realidad. Estas proyecciones constituyen, para Berger y Luckmann, las estribaciones más remotas que denominan universos simbólicos.

Los universos simbólicos conforman el nivel más profundo de legitimación de la institución. Son cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica. Aportan el orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica. Proporcionan contenido tanto al conocimiento personal como al conocimiento social compartido del que se sirve el individuo, como se ha dicho en el primer capítulo.

La conformación de las rutinas y las explicaciones por medio de mitos, los saberes populares, los refranes, las estrategias comparativas, o metáforas, el saber de sentido común, actúan en defensa del individuo frente al “volver a empezar”

para generar una institución. Proporcionan unas seguridades de gran valor socializador y conservador de lo instituido y de la institución. Forma parte del saber social no cuestionado, de una tradición que se vincula con los saberes acumulados, poco problematizados, transmitidos de generación en generación, con una entrañable carga afectiva enraizada en las viejas generaciones. La sabiduría de los ancianos adopta un valor y un poder no sometido a las revisiones de los episodios históricos más críticos.

Esto explicaría el recurso a las tradiciones orales, cuentos, mitología, corrientes orientales de filosofía, el saber de los chamanes en la persecución de personajes envueltos en elementos mágicos por una parte, o vinculados a la naturaleza por otra, cuando se pretende encontrar las raíces de los principios constituidos en diferentes culturas.

Estas elaboraciones que lindan entre la fantasía e intentos formales de explicaciones racionales, en diferente grado, serían el ejemplo de construcciones simbólicas con gran valor institucional, e instituyente. Justifican la necesidad individual de explicaciones enraizadas en vivencias pasadas de su grupo, esto le garantiza su propio origen y su continuidad; y legitiman la continuidad de estas formas sociales asentadas en su estructuración política, económica y cultural.

Los avances producidos en la sociedad de la información y las nuevas tecnologías, junto con otros fenómenos acaecidos en los sistemas políticos y en la cultura actual, han introducido una incertidumbre en algunos marcos institucionales, se plantea una crisis en las significaciones imaginarias de la sociedad moderna, una crisis de sentido (Castoriadis, 1998: 89; Berger y Luckmann, 1997). También se considera que el desarrollo de la reflexividad sobre la sociedad moderna, el inestable carácter de todo conocimiento empírico, el conocimiento que las ciencias sociales han posibilitado sobre el mundo, contribuyen al carácter cambiante e inestable de éste (Giddens, 1997).

Remarcamos por otra parte, el sustrato simbólico y su plasmación lingüística. El lenguaje oral representa un vehículo insustituible y un código con interminables posibilidades de recreación personal en su proyección social. El lenguaje encarna por excelencia la sedimentación de acumulaciones de significados compartidos y experiencias colectivas a través del tiempo y transmisibles a generaciones futuras. Es el contenido e instrumento más importante de la socialización puesto que hace más real la subjetividad del individuo para sí y

para el interlocutor, y posibilita las objetivaciones comunes de la vida cotidiana, así como las reelaboraciones sobre su entorno.

Si en toda la sociedad humana el lenguaje es el sistema de signos más importante, en la comprensión de la realidad de la vida cotidiana y de la acción social es esencial la comprensión del lenguaje. En la escuela encontramos una institución designada socialmente para proveer al individuo de la asimilación de las objetivaciones con el fin de legitimar el orden institucional.

La educación pretenderá la transmisión de significados institucionales, esto supone procedimientos de control y legitimación. Los teorizadores y los pedagogos constituirán sectores de la comunidad social encargados de dotar a los cuerpos diferenciados de conocimiento, validez cognoscitiva y normativa. Será su función colocar estos cuerpos de conocimiento en universos simbólicos y presentarlos a las jóvenes generaciones como proyección de sus propios significados en la realidad, en la incorporación de un orden, en la aprehensión subjetiva de sus experiencias biográficas.

Las teorías psicológicas vienen siendo consideradas como discursos que otorgan entidad legítima a las elaboraciones teóricas sobre la subjetividad de los individuos. (Foucault, 1996; Larrosa, 1995; Varela y A. Uría, 1986).

Las instituciones y los roles particulares, como sería el caso de los pedagogos, psicólogos, o los profesores, se legitiman al ubicarlos en un mundo ampliamente significativo. Y a él se accede por la construcción cognoscitiva, teórica, que suponen los universos simbólicos generados en procesos de reflexión subjetiva. (Berger, P. y Luckmann, Th., 1991).

2.3.-HACIA UNA DEFINICIÓN DEL TÉRMINO INSTITUCIÓN

Enfoque sociológico

En ciencias humanas, la noción de institución se ha fundamentado en una tradición filosófica que consideraba esencialmente los sistemas jurídicos, el derecho y la ley. Desde la sociología, las instituciones se han venido considerando como hechos sociales específicos de los que se remarcaba su carácter constrictivo. La institución articula la noción de obligación social y la interiorización de normas. Durkheim reconoce además que la institución trasciende a los grupos sociales.

A grandes rasgos, la institución ha sido definida en sociología como el conjunto de las normas que se aplican en un sistema social y que definen lo que es legítimo y lo que no lo es en ese sistema. La institución engloba las diferentes formas de control social y se manifiesta en todos los niveles de la realidad social. La perspectiva sociológica remarca los fenómenos de representaciones colectivas y de consenso como elementos de perennización de las instituciones. Consenso en el sentido de asimilación y de adhesión de un conjunto de individuos y de categorías sociales a los valores que propone la institución. En relación con la ley, las instituciones son esencialmente dispositivos de normalización que se esfuerzan por obtener en los límites de su zona de influencia ciertos tipos de comportamientos, definen las obligaciones a respetar o las reglas a seguir.

Pero también es preciso considerar que la institución ha necesitado del poder instituyente de la persona que las crea y las mantiene en sus relaciones. Lourau (1994) y Lapassade (1977) definen la institución como la forma que adopta la reproducción y la producción de relaciones sociales en un determinado modo de producción. La corriente del Análisis Institucional que representan estos autores, enfatiza la relación dinámica entre lo instituyente y lo instituido y los procesos activos de la institucionalización. En la segunda parte del trabajo se exponen las corrientes que respaldan la investigación de campo, entre ellas se abordan las aportaciones de los analistas institucionales.

En el trabajo hemos situado el origen de la institución en la acción social del hombre que conforma su realidad, de tal manera que se legitima la propia

institución en la perpetuación de los procesos de socialización que envuelven a la persona, a la vez que se generan procesos instituyentes.

Se relacionan los procesos de socialización con la conceptualización de la institución como un tejido que se construye de hilos, de líneas que forman la "tela", la trama de una institución (Garay L. Butelman I, 1996: 129).

La norma, la regularidad social, el sistema jurídico y de reglas, formarían parte de esta conceptualización sociológica de la institución. Castoriadis (1988: 67) remarca una unidad en la institución total de la sociedad. *"Esta unidad es la unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen"*.

La urdimbre es el magma de las significaciones imaginarias sociales que toman cuerpo en la institución de la sociedad considerada y también en los individuos concretos (Castoriadis, 1988: 68). Estas significaciones imaginarias sociales serían las significaciones que no corresponden a elementos racionales o reales, y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por creación, y son sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo.

Este concepto nos sitúa en la instancia simbólica de la institución introyectada en el individuo y en sus elaboraciones de carácter social, grupales y/o organizacionales. El magma de las significaciones explicaría como las instituciones aseguran su validez efectiva mediante la formación y elaboración de la materia prima humana en individuo social, en el cual se incorporan tanto las instituciones mismas como los "mecanismos" de la perpetuación de tales instituciones (Castoriadis, 1988). Las personas individuales habitan dentro de los marcos que la institución establece, a su vez la institución vive únicamente mediante una participación en las personas individuales en interacción, que habitan en los marcos, y por otra parte por su misma constitución individual en el grupo, la persona humana no puede vivir sino en el marco de las instituciones.

La institución es para la persona permanencia en la sucesión del tiempo. Se recoge en esta idea la afirmación de que *"tanto en el derecho como en la historia las instituciones representan la categoría de la duración, de la continuidad y de lo real; la operación de fundarlas constituye el fundamento jurídico de la sociedad y*

del estado". (Lourau 1994: 60). Así la ideología corriente las presenta como universales y estables.

El olvido de los orígenes de las instituciones representa la dominación de lo instituido, la naturalización de las instituciones, lo que autores como Lapassade, Lourau, Lobrot y otros, (1977) y Lourau, (1994) denominan la alienación social y la autonomización institucional para referirse a su apariencia de fijas, eternas, de condición necesaria y transhistórica.

Se produce la reificación cuando los productos de la actividad humana se toman como si no fueran resultados de las interacciones humana. En este trabajo se remarca el hecho de que aunque la institución se presenta como un hecho exterior al hombre, ha necesitado de su poder instituyente, no es un artefacto independiente de sus creadores.

Siguiendo el enfoque sociológico la institución se caracteriza por:

.-Ser el nivel de la realidad social que define cuanto está establecido. Está presente en grupos y organizaciones.

.-Ser producto de la institucionalización surgida de la confrontación entre los instituido y lo instituyente.

.-Las instituciones son presentadoras de una cara oculta, fruto del imaginario social.

.-Referir el inconsciente político de la sociedad.

.-Son redes de regulaciones lógicas que arbitran la actividad humana indicando lo que está permitido, prohibido, lo que es indiferente.

.-Se componen de cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos por ideas, por imaginarios, valores, creencias y leyes que determinan las formas de intercambio social.

.-Todas las organizaciones están atravesadas por las instituciones, son producto de los múltiples atravesamientos institucionales. Si en cada formación económica y social, las instituciones se manifiestan a través de la existencia de modelos hegemónicos, estos adquieren la dominancia a niveles simbólicos y epistemológicos.

En el capítulo anterior se ubican los procesos identitarios y de acción estratégica de la persona en el conjunto de su cultura experiencial, en su capacidad de reinterpretar sus contextos de relación, y en su capacidad de narrarse a sí misma realidades peculiares que le permiten reordenar e intervenir creativamente en su

práctica social. La caracterización de institución en la confluencia de dinámicas instituidas e instituyentes posibilita vincular los procesos identitarios y de acción estratégica que configuran a la persona en sus interacciones y en organizaciones con el conjunto de transversalidades en las que se manifiestan las instituciones.

Por otra parte, las facetas más ocultas, los universos simbólicos instalados en el magma social del que participa la persona, sabemos que le proporcionan referentes de interpretación que difícilmente son conocidos en el devenir habitual de la persona en sus relaciones.

Es en el desarrollo de prácticas reflexivas, no sólo individuales, donde precisan ser consideradas las tramas organizativas y de grupo en las que se desenvuelve el sujeto si lo que pretendemos es la progresión hacia actividades instituyentes-instituidas que respondan al actor autónomo y creador. Se trata de procesos ubicados en universos simbólicos de participación cultural y grupal susceptibles de emerger por la reconstrucción tanto cognitiva, como dinámica y en las interacciones de los actores. Los analistas institucionalistas aportaran la propuesta de grupos-acción que desde el deseo y no-deseo, el saber y el no-saber se ocupan de los niveles de institucionalización en los que participan.

Enfoque funcionalista.

Desde la antropología se abordan estos conceptos en relación con la cultura en la que se desarrolla la institución. Para Malinowski (1968) el concepto de institución ha de ser comprendido en el sistema de referencia de la cultura. Distingue este autor entre necesidades primarias, biológicas, y necesidades derivadas, culturales; de tal manera que la función o finalidad de las instituciones consistiría en la satisfacción de una necesidad primaria o derivada. En cada civilización las necesidades son diferentes. El concepto de institución depende estrechamente de la idea de necesidad que se define en cada cultura.

La estructura de la institución comportaría un sustrato material de la institución y un carácter simbólico asignado a ese material por el hecho de ser material institucional. Las necesidades primarias exigen instituciones donde el aparato material, la infraestructura tecnológica, están muy desarrolladas. El estado, la tribu, la familia rural se consideran instituciones basadas en el principio de territorialidad, es decir, ocupan un espacio bien delimitado y lo valoran. Pero

también las instituciones culturales, la iglesia, por ejemplo, fundamentan su poder en sus dominios inmobiliarios aunque tengan por función producir, regular y dominar.

Por otra parte, la carta, a la inversa que el sustrato material, sería un elemento de la estructura de la institución que designa el contenido ideológico de la institución; recoge la idea que los miembros tienen de su institución y la definición que la comunidad proporciona de ésta.

Para completar la estructura de la institución Malinowski propone un sistema de normas y un sistema de roles. El primero se refiere a las leyes, reglamentos o principios morales, y el sistema de roles serían por ejemplo los modelos jerárquicos.

A partir de la noción de carta, toda institución se organiza en torno a estos cuatro elementos principales, el personal, el sistema de normas, el sustrato material y la función de la institución que corresponde a la satisfacción de las necesidades para las que ha sido organizada.

A esta perspectiva funcionalista se le ha criticado la falta de dilucidación de la dimensión simbólica de las instituciones y la carencia de visión de las relaciones entre cultura y naturaleza al ensamblar en una unidad imaginaria ambas nociones, de manera que se considera a las instituciones esencialmente bajo el aspecto de lo instituido (Lourau R., 1994).

Se postula desde la antropología cultural en su vertiente funcionalista, que la institución funciona y funciona bien. Esto puede ocultar un funcionamiento problemático. El concepto de institución sirve para designar regulaciones naturales (aunque culturales), cristalizaciones de lo inmutable, del orden deseado por todos, se enaltece un consenso sólo existente en la "carta" y se relega la relación carta-sustrato material.

Enfoque psicoanalista

Autores como Kaës R. (1989) y Enriquez E. (1992) confieren a la institución un carácter de permanencia, la consideran una formación de la sociedad y de la cultura. Sugiere Kaës que instituida por la divinidad o por los hombres, la

institución se opone a lo establecido por la naturaleza. Es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre que regula nuestras relaciones, preexiste a la persona y se impone. Realiza funciones psíquicas múltiples.

Los psicoanalistas han admitido que la vida psíquica no está centrada exclusivamente en un inconsciente personal que sería una especie de propiedad privada del sujeto singular. Una parte del sujeto que le afecta a su identidad, y que compone su inconsciente, no le pertenece en propiedad sino a las instituciones en que él se apunala y éstas se sostienen por ese apuntalamiento.

Para Enríquez los aspectos fundamentales que estructuran toda institución son:

.-Las instituciones se fundan sobre un corpus de conocimientos y de doctrinas que definen unos sistemas de valores y se imponen como una especie de leyes. Así el ejército, la escuela, la familia quedan instituidas en torno de un cierto número de ideas de lo que debe ser un individuo en la familia, en el ejército o en la escuela.

.-El funcionamiento concreto de la familia representa una interiorización de las reglas que son enunciadas. Dicho de otro modo, la institución desempeña el rol de un ideal del ego que el individuo interioriza en la medida en que el tipo de relaciones que vive con las reglas ya no es considerado como restricción, sino como la conformación con ese ideal propuesto.

.-Reconocen los psicoanalistas un fundador de la institución en la figura simbólica del poder que es la del padre. Toda institución plantea la cuestión del origen y sitúa la paternidad como central para su existencia.

.-Las instituciones son reproductoras por naturaleza. Por un lado, pretenden mantenerse, inscribirse en la permanencia. Y por otro lado persiguen formar a los individuos en el mismo molde, crear la identidad sobre el modo de lo idéntico, todos son semejantes.

.-Consecuentemente con esto, se comprende que se propongan modelos que poseen un valor educativo; pretenden un tipo de hombre al que formar y promover. Por ello la educación resulta esencial en toda institución.

Desde posiciones psicoanalistas se han definido las instituciones en términos de mecanismos de defensa contra las angustias, y estos mecanismos aparecen de manera específica con ocasión del cambio de los mecanismos culturales. Los individuos hacen un empleo inconsciente de las instituciones asociándose a éstas y

cooperando inconscientemente en el reforzamiento de las defensas internas contra la ansiedad y la culpabilidad.

Freud recurre a la noción de identificación para explicar la naturaleza de los vínculos libidinales que unen a los miembros de un grupo con su jefe y el desarrollo de esos mismos vínculos entre los miembros del grupo. Desde esta perspectiva, toda institución es un sistema de interferencias con los fantasmas de sus miembros; constituye un tratamiento simbólico de los deseos que la penetran. Esto se produce planteando la institución como un objeto ideal al que uno se adhiere, al que consagra su vida o una parte de ella; este sistema se concretará mediante rituales que servirán de sistemas de referencia.

Por otra parte, para estos autores, las instituciones aparecen como lugares de seguridad que en especial van a enmarcar la identidad de los individuos, procurándoles una sólida imagen de sí mismos a través del rol que podrán desempeñar en la institución y, en consecuencia, fuera de ella.

En cuanto sistema imaginario, las instituciones protegen a los individuos contra el estallido de su propio ego, les ofrecen una imagen tranquilizadora y consoladora de sí mismos y les propone comodidad de una identidad sin sorpresa ni amenazas.

Formas de la institución.

Recogemos una tipología clásica (Fichter, 1982) para abordar las distintas formas y contenidos diversos que pueden adoptar las instituciones:

La institución familiar, adopta como forma más extendida en nuestras sociedades la pareja monógama que vive con uno o varios hijos. Reglamenta, estabiliza y uniforma las relaciones afectivas, sexuales y la reproducción humana. En la actualidad se aprecian vínculos convivenciales diversos.

La institución educativa, encarna el proceso de socialización bien en el seno de la familia, bien en el seno del dispositivo escolar creado por la sociedad.

La institución económica es la configuración de los modelos por los que una sociedad produce sus bienes materiales y sus servicios, comporta la producción, la distribución, el intercambio y el consumo de bienes.

La institución política comprende el sistema jurídico, legislativo y administrativo que organiza el orden público en una sociedad.

La institución religiosa es el conjunto de los sistemas que toman en consideración las dimensiones de la relación del ser humano con una transcendencia. Esta institución se expresa a través de las estructuras conocidas a menudo bajo el nombre de iglesias y adopta la forma de congregaciones denominadas cultos a los que se entregan colectivamente los individuos. Toda institución religiosa es fundamentalmente un sistema social de gestión de las creencias. Comporta unos códigos morales que indican el carácter bueno o malo de las diversas conductas.

La institución recreativa o de ocio. Se refiere a los modelos que permiten la satisfacción de la necesidad social de distensión física y mental.

Instituciones como la familia, la escuela o el estado pierden su fuerza institucionalizadora en la llamada globalización de la sociedad actual. La institución económica, los medios de comunicación, el mercado o las nuevas tecnologías generan cambios en las representaciones simbólicas y remodelaciones en los marcos sociales de relación

La transversalidad

Esta tipología no nos tiene que inducir a suponer la independencia de las instituciones según sus modalidades específicas, más bien son interdependientes, cada una influye en todas las demás. Tejen entre sí unas complejas redes que se manifiestan en grados y modalidades diversas, produciendo un efecto denominado de "transversalidad" de la institución en el grupo, en las organizaciones, y en el entramado conjunto de la sociedad. Etkin (1989: 321) remarca que *"las instituciones políticas, ideológicas, económicas y culturales atraviesan las organizaciones y las regulan socialmente sin considerar las singularidades de cada sistema"*.

El término de transversalidad cobra importancia en tanto en cuanto nos explica la presencia y regulación que las instituciones desarrollan en el análisis que proponemos de los ámbitos de la acción social y su configuración. Consideramos la múltiple interrelación de los ámbitos y la presencia del fenómeno institucional en la realidad social emergente, de manera que la comprensión de la organización escolar y de las prácticas del psicopedagogo en ella, precisa contemplar la "travesía" de la dimensión instituyente-instituida en la trama de relaciones escolares.

2.4.-LA FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

En nuestro contexto social actual, regido por las directrices de una estructura económica insertada en el neoliberalismo de mercado, la difusión de amplias redes de comunicación y de información, junto con la homogeneización de opciones políticas y económicas; asistimos a una serie de transformaciones que están afectando a la organización escolar y a las funciones que cubre la escuela como institución. La corriente postmoderna que acompaña las formas económicas hegemónicas, conducen a un relativismo cultural e histórico, a la ética del todo vale, a la predominancia de la competencia y del individualismo egocéntrico junto al conformismo social y la tendencia desmesurada al consumismo.

Estos aspectos de la cultura contemporánea son consecuencia derivadas de concebir las relaciones humanas reguladas por las leyes del mercado y están afectando al aprendizaje de conductas, valores, actitudes o determinadas ideas que se introducen en las diversas instituciones, familias, empresas o medios de comunicación. Nuevos contenidos y esquemas culturales conforman el imaginario social, de manera que van a condicionar la función social de la escuela.

Las funciones que viene desarrollando la escuela como institución se sitúan en la encrucijada de los contextos históricos que circulan entre la modernidad, cuestionada o revalorizada como proyecto de progreso, y la emergente condición postmoderna.

Desde el siglo XIX, pero concretamente a lo largo del presente siglo, la institución escolar como sistema público organizado, se desarrolla vinculada a la

formación del Estado moderno y a la extensión de ideales como la individualidad, la fe en la razón y la igualdad social. La escolarización para todos acompaña el progreso económico, social y cultural y la formación del ciudadano en una sociedad democrática. Otras finalidades paralelas son la preparación de la mano de obra adecuada al expansionismo industrial, el disciplinamiento de los individuos introduciéndolos en sistemas simbólicos no coercitivos y su incorporación en los bienes culturales heredados (Gimeno, 1999a, 1999b).

El desarrollo del individuo y el progreso social mediante la difusión y el incremento del conocimiento y de la cultura, sustentan los grandes hitos en los que ha crecido la institución escolar en la tradición moderna. La autonomía y formación del sujeto como desarrollo individual, al tiempo que su incorporación como ciudadano libre al sistema productivo, permite progresar a una sociedad democrática cada vez más igualitaria. Estas finalidades se enmarcan como derecho universal de los individuos en las sociedades modernas bajo la garantía de los sistemas democráticos y de la escolarización pública y obligatoria.

Considerando la repercusiones que la extensión de la escolarización ha tenido en las sociedades occidentales actuales, no deja de ser cierto que la institución escolar se asienta en unos procesos de legitimación, normalización y disciplinamiento que remite a considerarla como aparato simbólico legitimador de claros efectos socializadores, políticos y también de desarrollo de la persona.

La transmisión de cúmulos de saberes de reconocimiento social y científico, la introducción en unos códigos comportamentales y morales, y sistemas de significación, así como la preparación del futuro ciudadano, serían propósitos en la línea de socializar al joven como trabajador y para proporcionar continuidad y desarrollo social en el orden existente. Se trata de la función socializadora de la institución escolar.

En las coordenadas actuales se aprecia que la ampliación de la escolarización tanto a edades más tempranas como hasta la edad de incorporación al trabajo, provocan cambios en el sentido de ir asumiendo la escuela tareas que anteriormente satisfacía el núcleo familiar. La introducción en valores, hábitos y dimensiones socioafectivas pasan a ser demandadas a la institución escolar, mientras que la familia a través de los medios audiovisuales se convierte en plataforma de informaciones instrumentales, científicas y culturales.

Desde la óptica del funcionamiento del mercado laboral, la función social de la escuela requiere proporcionar a todas las capas sociales unos instrumentos culturales y de conocimientos suficientes para formarse como potencial trabajador. Se constata que a mayor nivel cultural corresponde mayores posibilidades de adaptación flexible a las demandas cambiantes en el sistema económico predominante.

La ampliación de los saberes acumulados, y especialmente en el orden de las comunicaciones y de las tecnologías, deriva por una parte en constatar nuevas demandas hacia la escuela para preparar a los jóvenes trabajadores, y por otra en reflexionar acerca de cómo la institución escolar no viene cumpliendo sólo la satisfacción de complejas y contradictorias funcionalidades. Otras entidades y las redes de comunicación e información, contribuyen a proporcionar conocimientos de manera que la función socializadora es compartida con otras instituciones al tiempo que se van advirtiendo la aparición de nuevos objetivos demandados hacia la escuela: facilitar recursos y la preparación del sujeto para saber discriminar, utilizar y aplicar el gran cúmulo de informaciones y saberes a nuestra disposición.

Insertada en las sociedades democráticas occidentales, la escuela se ofrece como un servicio público obligatorio para los ciudadanos en un tramo de edad determinado, y les presenta el bagaje de conocimientos públicos que constituyen las artes, ciencias, saberes populares, etc. Cubre la función política de compensar las deficiencias de los procesos espontáneos de socialización. Esta función adoptará formas contradictorias en la organización. Por una parte se pretende extender los bienes culturales a toda la población, se realiza un reclutamiento forzoso y por otra la economía de mercado se sustenta en desigualdades y creación de grupos marginados. La escuela ella sola, no puede pretender neutralizar las desigualdades de procedencia social, económica y políticas, pero sí que es en ocasiones, la única oportunidad de aproximación a otras formas culturales y de saber para algunos sectores.

Esta función enmarcada en los entresijos de las leyes del mercado que pretenden desplazar los logros más democratizadores de la escolarización obligatoria y pública, cobra un gran sentido en los momentos actuales si apostamos por considerar la educación como fundamento de la democracia, y defender la solidaridad y la igualdad y por tanto atender la función formativa y reflexiva que también realiza la institución escolar (Gimeno, 1999b:19).

Las funciones social y política de la escuela se complementan con otros procesos de mediación sistemática e intencional consistentes en la mediación reflexiva. Esta función formativa cobra sentido en tanto en cuanto la escuela proporciona a las futuras generaciones las posibilidades de cuestionar la validez antropológica de influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. Se trata de la potenciación del sujeto que como individuo autónomo reconstruye conscientemente su pensamiento y su actuación a partir de la deconstrucción y reflexión crítica tanto de su experiencia, de la ajena, como de los bagajes transmitidos (Pérez Gómez 1997). La educación se convierte ella misma en un proyecto de transformación de la cultura existente.

Por otra parte, el desarrollo de las individualidades se cruza en la institución con los mecanismos homogeneizadores y normalizadores que caracterizan la escuela al plantear unos contenidos comunes y básicos, unas prácticas jerarquizadoras, y la apreciación del mérito personal en la superación de grados escalonados.

La obligatoriedad de la escolarización, la estructuración en grados a superar, un sistema meritocrático vinculado a las características del niño y las sucesivas evaluaciones de los conocimientos adquiridos, son el exponente de la estructuración que se ha privilegiado en la institución escolar moderna a instancias de la racionalidad taylorista de la industria aplicada a la educación, y a la acomodación del currículum con la perspectiva de la psicología evolutiva diferencial del niño por etapas y capacidades. (Gimeno, 1999b: 80).

Las organizaciones escolares han materializado una estructura por grados, disciplinar, meritocrática y obligatoria en la que se ha pretendido aplicar modelos de comprensión tecnológica y eficientista de manera que las funciones de la escuela se alejan de su proyección más formativa.

En las diferentes funciones planteadas se advierten las transformaciones de unos objetivos susceptibles de remodelación, de incertidumbre y sometidos al proyecto político e histórico que viene significando la escuela. En el estado moderno se entendía que la escuela responde a un contrato con la sociedad encaminado hacia la transmisión de valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos, transmitiera los saberes necesarios para el mundo empresarial, y creara las condiciones para la producción de otros saberes para el desarrollo y para el progreso social.

En la sociedad actual, la escolarización se prolonga sustancialmente, los logros del modelo ilustrado de educación ha dado sus frutos en cuanto a la universalización de saberes y su accesibilidad a mayores capas de población. Paralelamente el saber científico se extiende pero se presenta fragmentado y especializado, se tambalea la certidumbre de la unanimidad en la verdad científica.

Los espacios de flujos de información desplazan la función transmisora de la escuela. Se difuminan los poderes que rigen la producción y uso de los códigos de significación. En la sociedad compleja y de la información, la generación de saberes que procuren el desarrollo del sujeto autónomo en unas sociedades democráticas, plantea importantes desafíos a la institución escolar.

La compatibilidad del desarrollo del sujeto como actor en su historia y en sus contextos cotidianos, con los poderes sofisticados que se enuncian en la preeminencia de las leyes del mercado, el imperio de las nuevas tecnologías, o la adaptación a las nuevas caras de la desigualdad social y la marginación, reconducen la cuestión de los agentes sociales como actores y su vertiente política de participación en democracias autoinstituyentes.

Las funciones a cubrir por la escuela trataran de atender a las peculiaridades del sujeto y su contexto y garantizar la igualdad en el tratamiento de las pluralidades culturales que le envuelven. Gimeno (1999a: 227, 243) propone la institución que garantice la igualdad y el respeto a la pluralidad, y la interculturalidad como construcción del espacio intermedio que puede ir asumiendo la educación. La escuela pública, la escolarización universal y de calidad para todos, puede representar según este autor una agencia de preparación cultural acompañada de proyectos de justicia, igualdad y la integración social.

2.5.-MITOS PRESENTES EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Entendidas las interacciones del psicopedagogo como foco de conocimiento en nuestro objeto de estudio, hemos definido los niveles de análisis de la acción social, referidos al individuo en sus relaciones, las organizaciones, el ámbito macroorganizativo y consideramos en este apartado los mitos en las instituciones.

Se pueden situar los mitos como puente en la consolidación de las instituciones sociales. Desde su origen las instituciones precisan un relato suficientemente repetido que permita introducir a los individuos en el orden social instaurado, de esta manera los mitos participan en la perpetuación y legitimación de las instituciones y en la existencia de toda la sociedad.

Los mitos recogen acontecimientos aislados en el pasado pero proyectados en lo humano, en la historia y en cuestiones especialmente relevantes para los interrogantes humanos. Los acontecimientos y hechos que relatan afectan a todos los órdenes de la vida humana, tanto personal como social. Surgen como necesidad imperiosa para justificar ciertos actos humanos fundamentales pero situados en el plano de lo sagrado, de lo sobrenatural.

Desde la perspectiva de un análisis psicoanalítico, el mito provoca la adhesión de las personas por su contenido elicitador de los afectos individuales. En este sentido el mito daría respuesta a miedos y deseos planteados, a incógnitas no resueltas, pero enfocado todo ello como un problema colectivo y no como una cuestión o un fantasma personal. Para Ardoino (1980: 73) el mito es una proyección cósmica de contenidos inconscientes de las personas, que tienden a objetivarse y a producir una cuasi-realidad de su propia consistencia. Se trata de un significado que se ha hecho significativo y tiene un carácter institucional.

Enriquez (1992) confiere a los mitos un carácter afectivo y un modo intelectual. El mito expresa bajo una forma simbólica concreta y por tanto accesible a un amplio número de personas, el sistema conceptual que posibilita a los componentes de un grupo social pensar bajo el mismo prisma y coherencia, la naturaleza y la sociedad. El mito proporciona a la comunidad unas representaciones coherentes, ligadas, que son como un modo de aprehensión de su propia existencia en el mundo. Esto puede permitir articular y jerarquizar los diferentes elementos de lo real. El carácter afectivo reside en el poder fascinador del relato que conecta y provoca un proceso de comunicación afectiva con las acciones que componen el relato.

El mito produce una identificación respecto a los protagonistas del relato, una admiración compartida por los miembros del grupo. La no-identificación con el símbolo representado en el mito convierte al individuo en elemento raro, o excluido que no comparte la "alta" dimensión de los seres de los cuáles habla el mito.

Sobre el héroe del mito se proyectan los deseos, las frustraciones del ser humano ante asuntos relacionados con la vida real, pero en los que no se puede intervenir directamente. Aspectos como el bien, el mal, la vida y la muerte, el control y el azar, el progreso y la ciencia se encarnan en los mitos para mantener una relación directa con la vida real, pero en ningún caso el mito es reflejo fiel de la realidad, en todo caso la oculta como construcción simbólica de carácter social aceptada, y no descodificada.

Se abordan tres narrativas que adquieren carácter de mito en la institución escolar: la calidad de la enseñanza, la ciencia, la información y la tecnología, y el saber del experto.

La calidad de la enseñanza

La calidad se entiende como la propiedad inherente a un objeto o entidad que permite apreciarla como algo valioso, igual, mejor o peor que otras semejantes. El término ha experimentado una extensión importante en todos los ámbitos de la sociedad occidental. Corresponde la calidad al discurso de la felicidad, de la mejora, de lo bueno, de la conquista de lo excelso, que fundamenta la sociedad del bienestar. Aquello que es adjetivado como de calidad se relaciona con el progreso científico y de producción tecnológica considerado en la misma perspectiva de lo valioso. No es cuestionable un objeto, unas acciones, unos valores, unos bienes que se puedan considerar en su cualidad y en su bonanza. Por todos ha de ser incuestionable lo que se califica de buena calidad. Se refiere a un material de producción, unos buenos zapatos, pero también a elaboraciones más complejas, una película, un libro, y por supuesto una enseñanza.

Adopta la categoría de mito lo que unánimemente es considerado como deseable en su caracterización de buena calidad. A la enseñanza de calidad se la relaciona con la finalidad casi teleológica. La finalidad de la enseñanza es su calidad. Y este es el discurso no cuestionado y presentado como aceptable para todos y por todos. Hablar de calidad de la enseñanza no presupone críticas o revisiones porque es bueno por sí mismo. Las finalidades del sistema educativo se definen en términos de su calidad, y legal y administrativamente las medidas que se emprendan en la persecución de este bien incuestionable, debe contar con el consenso unánime, el reconocimiento legitimado de todos los sectores de opinión, o de poder, o de representatividad profesional.

Una enseñanza de calidad es la respuesta a las demandas del progreso social, a la evolución cambiante del mercado de trabajo, a las expectativas generadas por la confluencia de los países europeos, a las necesidades formativas que de manera permanente se le plantean al ciudadano actualmente.

Se desprende un carácter absoluto de valor para el término "calidad" al mismo tiempo que no se le caracteriza ni concreta su significatividad si no se especifica el símbolo y dirección valorativa que entraña la calidad en el objeto o proceso al que se aplica.

Pero éste es precisamente el valor del mito. Reconocido por todos no es cuestionado en el universo simbólico que ocupa y por ello mismo no tiene que ser desentrañado su carácter simbólico y el valor mediático que se le confiere desde el campo en que se le utiliza.

Pongamos un ejemplo. Para un padre una enseñanza de calidad puede representar una enseñanza con una importante cantidad de recursos técnicos novedosos (sistemas informáticos, laboratorios bien dotados), o amplios jardines para edades tempranas de los niños. Para un profesor también puede ser éste un exponente de la calidad de la enseñanza. Pero para otros sectores sociales, una enseñanza de calidad puede significar una determinada definición ideológica por parte del centro. Para otros sectores la calidad de la enseñanza se patentiza en unos rendimientos académicos competitivos al finalizar el bachillerato y antes de acceder a la universidad. Todo conecta con la calidad de la enseñanza. También la clarificación que realiza la administración educativa cuando habla de factores de calidad refiriéndose a la autonomía de los centros, a la innovación e investigación desarrollada por el profesorado, la inspección educativa, la orientación psicopedagógica, o la función directiva.

Evidentemente y en principio, el mito de la calidad cumple su función instituida: contribuir a conformar esquemas de valoración no críticos, no se cuestionan estos factores puesto que "todos aceptamos la calidad de la enseñanza". Desde la perspectiva de un profesor la innovación e investigación serán bienvenidas, para un padre la aportación de recursos a los centros es una importante contribución a la calidad de la enseñanza, y para un empresario también aumenta la calidad de la enseñanza si los alumnos están mejor preparados en idiomas o en competencias profesionales y se beneficia del prestigio derivado. Un

sindicato o un partido político aceptaran hablar de calidad de la enseñanza aunque adopten posiciones sustancialmente diferentes.

El mito de la calidad verifica su función de neutralizar posiciones disidentes, no caben posturas que cuestionen una enseñanza de calidad. Envuelve en sí una conceptualización cargada de valor aceptable por todos. Desenmascarar que el símbolo también puede ser criticado ética y políticamente, requiere descubrir creencias y perversidades muy bien trabadas con los procesos sociales de creación de opinión generalizada.

En el capítulo tres se exponen los principios legislativos que regulan el sistema educativo español, y en ellos se enarbola la “calidad de la enseñanza “ y la transición hacia la enseñanza como bien de mercado, ambos requisitos se convierten en ejes y prioridades en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Bajo la rúbrica de la autonomía de los centros se estipula la jerarquización y el control de los centros como necesarios para la calidad de la enseñanza. El mito de la calidad cumple su función. También el psicopedagogo se presenta como un elemento exponente de la calidad de la enseñanza.

La ciencia y las tecnologías de la información

Si la religión y la literatura han transmitido mitos conocidos de las distintas tradiciones culturales, en la cultura moderna occidental, los hallazgos científicos y tecnológicos han originado mitos en torno a la tecnología de la vida, la transmisión de la vida, el origen del mundo, esto vinculado a las posibilidades ilimitadas del progreso, y del bienestar de las personas.

San Martín (1995) señala la información como el elemento central de las innovaciones, sea como objeto de investigación o como sustancia fundamental, de manera que la información se entroniza constituyendo el elemento deseado, susceptible de instrumentalización política y de objeto de interés en cuanto a su producción, distribución, control y consumo.

Ahora bien, el mito del potencial de la información se sustenta sobre la concepción de su genealogía como aséptica, los datos obtenidos científicamente son objetivos, neutros, dan pie a un saber científico y productos tecnológicos que ocasionan el bienestar social generalizado. Junto al discurso de lo objetivo de la

producción científica, preciso, neutro, se difunde unas elaboraciones ideológicas presentadas con doble cara. Una nos habla de la angustia generada por la falta de dominio sobre las nuevas creaciones humanas. Por otra, la cara buena del mito sitúa a las tecnologías de la información como el poder salvador en el que descansar la población (San Martín, 1995; Roszak, 1988). Manejar el ordenador o navegar en la red se presentan como garantía de trabajo y progreso individual.

Presentar el mito de las tecnologías resaltando su poder absoluto, o como que su desarrollo aleja a la persona de su libertad, se asienta en los prejuicios que posibilitan comprender el impacto de los nuevos descubrimientos, amortiguar los miedos y desdramatizar el desasosiego e inseguridad creados por situaciones nuevas.

Las innovaciones tecnológicas por lo tanto, han producido alteraciones en el orden establecido, se precisan explicaciones que inciden en la conciencia individual y social creando el mito del progreso, del bienestar y de la información, de manera que el individuo pueda hacer frente a una realidad que le desborda.

En la escuela se han difundido el mito del ogro de la tecnología que podría desplazar al profesor y la función social que cumple. Pero también se presentan los artefactos como símbolo de novedad, progreso y calidad, de actualización del profesor y de innovación curricular paralela, al interrumpir las rutinas. Es la última hora entre los políticos enarbolar la bandera de la extensión de las nuevas tecnologías de la información para crear nuevas formas de trabajo, y la conveniencia ciega de su introducción en el sistema escolar.

Descodificar y develar el mito de las tecnologías en la enseñanza va más allá de la propia escuela. Nos conduce a la economía política y a la llamada cultura de las tecnologías de la información. Análisis como los de Postman (1988, 2000), o Mattelart (1984) plantean perspectivas macroestructurales y de crítica radical. Por ejemplo Mattelart llama la atención respecto a los enlaces transnacionales de las industrias culturales y su penetración en zonas del tercer mundo. Detrás de ello, para este autor, hay una operación política de grandes dimensiones. Se trata de supeditar los intereses públicos defendidos por el Estado a los privados de las empresas transnacionales cuyos objetivos son poner en crisis el modelo de democracia liberal imponiendo consenso entre grupos y clases, tanto en el ámbito nacional como internacional en pos de una conciencia planetaria común.

Los artefactos y las tecnologías incorporan no sólo información o recursos para transmitirla, intervienen en la estructuración de las relaciones generadas en los contextos que las usan. Poseen una importante repercusión en la elaboración de universos simbólicos y por lo comentado anteriormente, vinculada a elaboraciones de discursos no neutrales. Parece ser que importantes sectores de la industria armamentista y las industrias de producción de bienes de consumo, entre ellos los culturales, tienen algo que explicar en la difusión del mito tecnológico y su utilización para dar pautas de comprensión del nuevo orden que nos rodea.

El saber del experto

Se ha planteado en el apartado anterior como a través de la información, de la ciencia y las tecnologías se sustentaba el mito del progreso. Nos ocupamos ahora de la creencia social en el poder del científico que ostenta un saber especializado. Larson (1988) apunta que la fe del hombre no-experto en la suprema superioridad de la ciencia se basa en una creencia no del todo probada en la superioridad del método científico. El reconocimiento de las competencias del especialista experto y el conocimiento técnico derivado sitúan al hombre de la calle en una dependencia de las elaboraciones simbólicas de explicación del nuevo orden regido por el saber experto. Sus prácticas habituales están condicionadas por las orientaciones emanadas del saber experto y por las prácticas de consumo de las tecnologías.

El conocimiento científico del experto arroja el mito del máximo saber y la especialización justifica su distanciamiento e imposibilidad de abarcarlo. La separación, y distancia del experto respecto al no-experto explican la distribución irregular de las posiciones sociales en relación con la posesión del bien "saber" reconocido socialmente. No todos los expertos ostentan la misma gradación de status, las distintas consideraciones hacia el área de conocimiento se asocia con niveles sociales de reconocimiento. No se considera igual a los científicos de la NASA, al investigador sobre el genoma humano, al especialista médico en Neurología, o al licenciado en Biología. Tampoco en el centro escolar se considera igual a un profesor de Educación Física que a uno de Matemáticas.

En las sociedades modernas, la universidad venía siendo el centro a partir del cual irradia la legitimación ideológica del poder del experto. Los títulos universitarios validan las pretensiones de conocimiento de los expertos, y por otra parte de la universidad emana la autoridad trascendente de la ciencia como

sistema de conocimiento. Ahora bien, no todas las áreas de conocimiento encarnan la misma autoridad y validez reconocida. El conocimiento científico identificado con la utilidad tecnológica se considera como la garantía última de validez y como el modelo implícito que debe emular todas las formas “serias” de conocimiento. (Larson, 1988: 172).

En el ámbito educativo y también en el ocupacional, el mito del conocimiento científico y el poder del experto explican la concepción popular de la función del experto basada en una epistemología instrumental de la ciencia y el saber técnico. No obstante la producción del conocimiento científico no se circunscribe a la universidad, se ha desplazado a otros ámbitos (empresas multinacionales del área de la investigación médica, farmacéutica, armamentista, tecnológicas o de la información).

Nos interesa continuar rastreando cómo el mito del saber del experto enlaza con prácticas en la escuela, entre ellas, las derivadas de la distribución del status de poder y la jerarquización.

El profesor en un centro de secundaria se considera un experto en una materia determinada, a su vez el profesor confía en los conocimientos de los especialistas que han elaborado los libros de texto. La Reforma Educativa en España propugna la caracterización del profesor como docente conocedor de una materia pero también innovador, e investigador en las situaciones educativas a desarrollar, lo cual precisa proveerse de unas bases psicopedagógicas para aplicar en su saber práctico. Como él no es experto en ellas, requerirá el apoyo del especialista. Aquí el psicopedagogo participa del status de experto, y también los asesores didácticos. En el capítulo cinco analizamos la relación del saber del experto y la ubicación social del profesional en distintos ámbitos de decisión y poder en relación con el psicopedagogo. Éste aparece como “experto-práctico” de la psicopedagogía.

En la escuela pues, hablaríamos del profesor experto. Si se trata de educación primaria se reconocen algunas especialidades y en secundaria sólo ejercen especialistas en las disciplinas establecidas. Mencionaríamos al psicopedagogo, a los expertos en materiales curriculares, asesores en formación del profesorado, y a profesores de universidad e investigadores que ostentan mayor reconocimiento en la validez de su conocimiento puesto que son los que lo producen en el área académica de la llamada cultura crítica.

La escuela como poseedora de saberes y de conocimientos académicos acumulados a transmitir, ha representado tradicionalmente la institución moderna que distribuía contenidos académicos. El profesorado actúa de transmisor del saber académico en el que él mismo ha sido formado por una entidad específica. No obstante, desde perspectivas más críticas, se patentiza cómo existe una tendencia a situarlo más cercano al técnico que sigue unas pautas metodológicas, que al intelectual que reconstruye el conocimiento del currículum oficial y académico.

En la sociedad actual, denominada informacional (Castells, 1998), en la que asistimos a procesos de mundialización económica y cultural, el control en la generación del conocimiento ha experimentado unas importantes variaciones. Una de ellas y que afecta a la función adjudicada a la escuela, estriba en el desplazamiento de las instancias de determinación del poder de decisión respecto a la producción y reproducción del conocimiento experto y su difusión.

Paralelamente, el acceso al conocimiento profano y más especializado se ha extendido favorecido por la llamada cultura tecnológica y de la información, de manera que cualquier persona tiene posibilidades de conocer el funcionamiento de la célula animal, o los acontecimientos históricos del siglo pasado u actuales por medio de videos divulgativos, o la red de Internet. En el campo de la cultura esto ha ocasionado la incertidumbre respecto a la validez y continuidad de la posición de experto del profesor. Importantes paquetes de información son accesibles por medio de sistemas tecnológicos al alcance de una extensa población, en el llamado primer mundo.

Al ser señalada la escuela con la amenaza de no cumplir su papel de transmisión de unos saberes, se cuestiona una de sus funciones esenciales, la socializadora y transmisora de conocimientos. Paralelamente la situación de experto del profesor se tambalea.

Por otra parte, la estrecha vinculación del hecho escolar al entorno que le envuelve y la presencia de las familias en las escuelas, ha favorecido posiciones que cuestionan el status tradicional del profesor no tanto respecto al “conocimiento” de su materia como a través de otros argumentos. Comentarios respecto a las “formas de puntuar”, “formas de tratar al alumno” etc., se extienden en la comunidad cercana a la escuela. Se plantean en la calle discusiones que patentizan según el profesorado la pérdida de apoyo social y deslegitimación de su función. El mito incuestionado del experto pierde consistencia.

El profesorado hace alusiones a que la participación de las familias en los centros se aprovecha para cuestionar sus competencias, se percibe como injerencias que no se producen en otros campos profesionales, “los médicos, abogados, etc., no reciben tantas críticas”. De alguna manera el profesorado relaciona el apoyo social a su función con el reconocimiento de su “saber”. Esta situación, no obstante, habría que analizarla en el entorno de pérdida de validez de los títulos académicos y su reconocimiento en el mercado laboral, con lo que se está cuestionando la función de la propia institución universitaria y educativa fundamentada en el credencialismo y expedición de títulos.

Ahora bien, los análisis de la socialización profesional del docente y de las perspectivas reales que sobre su función emanan de la regulación administrativa de sus tareas, ponen de manifiesto que lo importante del profesor es “su saber hacer”.

Podríamos apuntar que el mito del profesor experto en una materia se traslada a la del “docente superman”, que es un buen tutor, formador en valores y experto conocedor de la psicología del alumno y del currículum, un práctico investigador.

El panorama dibujado por las nuevas formas de producción económica, la complejidad y aceleración de los cambios tecnológicos en una sociedad caracterizada por la mundialización de los mercados e intercambios culturales provocan la incertidumbre en la vida personal y reclama mayor responsabilidad formativa a los docentes y a las escuelas. Esos y estas se ven obligados a responder a un entorno cambiante hasta tal punto que asistimos a la “secundarización” de la socialización primaria y “primarización” de la socialización secundaria. Se espera de la escuela la “formación en valores” que cada vez menos ofrece el medio familiar, al mismo tiempo que la presencia y poder de los medios de comunicación trastocan la interrelación familiar y escolar.

Reivindicar la calidad de experto en la materia, la autonomía del profesorado sin plantearse la tendencia hacia su conversión en un técnico, explicada por las concepciones sobre el currículum más técnico-burocrático que prevalecen, consolida una situación confusa para el propio profesor. El profesor se acoge al mito de ser especialista y reclamar el apoyo social y profesional, demanda su autonomía, mientras que progresivamente se va perfilando una clara tendencia hacia la pérdida de relación directa con aspectos fundamentales en el sentido de reconstruir su posición, su relación con el saber, sus prácticas entendidas en la

conjunción de entidades sociales que le traza la encrucijada contradictoria que es la escuela. El discurso oficial llama al profesor “especialista, autónomo”, “investigador de su práctica”, etc. y sus condiciones le inducen a prácticas dependientes de estrictas reglamentaciones del sistema por una parte y la desregularización de la enseñanza pública por otra.

Popkewitz (1994) nos reclama la atención hacia el hecho de que las reformas educativas, hasta el momento, han cambiado los lenguajes, pero continua el proceso de tecnocratización-burocrática de los profesores.

Así pues, plantear el mito del experto, analizar la función social real y contradictoria de la escuela y comprender los mecanismos de reconstrucción del saber desde espacios públicos y cooperativos del profesorado, suponen apuestas por el profesor culto, activo en un colectivo que redefine su entorno y sus prácticas y reconstruye la democracia en el sentido deweyano.

En contextos democráticos es posible la creación de relaciones colaboradoras, la responsabilidad hacia los demás y la ampliación de la autonomía personal para crear personas civilizadas como apunta Postman (2000: 62). Es el profesor en su dimensión más creadora y artística y en contextos de recreación de significados colectivos, que puede encarar la función formativa y reflexiva de la escuela.

Otro aspecto del mito del saber experto en torno a la psicología y la pedagogía, estriba en que éstas ayuden al profesor a comprender su práctica. Ese conocimiento científico no se utiliza en ocasiones, para promover el debate, la reflexión o la discusión intelectual. Más bien parece que forman parte del bagaje técnico formalizado y distante de los interrogantes de los profesores, que la administración utiliza para legitimar la reforma planteada. Es significativo que la fundamentación de la Reforma se sustenta en el discurso psicológico y pedagógico, como bases disciplinares que orientarían la práctica profesional de calidad, mientras la Filosofía, la Epistemología o la Sociología se olvidan.

Concluyendo el capítulo

En el primer capítulo hemos situado el problema de las prácticas del psicopedagogo en la organización escolar en términos de acción social. Abordados los procesos de configuración de la acción social en un primer nivel, el de las interrelaciones de los individuos, se ha tratado en este segundo capítulo el ámbito de la institución que teje la urdimbre social en un entramado de normas y reglas, de rutinas y universos simbólicos en los que las personas refieren sus actividades, sus proyectos y su trayectoria histórica. La caracterización de las dinámicas instituyentes-instituidas como procesos continuos de acomodación y remodelación de lo institucional, posibilita encarar el rol del psicopedagogo desde una posición analítica que abarque las prácticas contextualizadas en la concreta materialización de la institución escolar, la organización escolar.

La consideración del análisis de dinámicas instituyentes e instituidas en la organización, permite desarrollar un enfoque que cuestiona los roles como comportamientos organizativos predeterminados, de manera que se restituye a la persona la configuración de actor estratégico en su contexto, en el desarrollo creativo de los roles profesionales.

Por una parte se reconoce la presencia transversal de las instituciones en las actividades sociales, pero se hace hincapié en que siendo las tendencias institucionalizadoras, unos procesos históricos y ocultos a los análisis cotidianos de la realidad, estudiar las prácticas del psicopedagogo en la institución escolar precisa indagar explícitamente el nivel institucional y su presencia en las interacciones organizativas de lo escolar. Se trata de acercar a los individuos a su posición de actores socializados en diversas instituciones, pero no por ello reificados como elementos naturales en lo instituido. Se hace preciso el análisis de lo institucional como travesía de ida y vuelta entre el nivel microorganizativo en el que se tejen las relaciones intersubjetivas, y el ámbito macrohistórico y social prevaleciente en la definición de tendencias culturales.

Uno de los elementos que se hará presente y oculto en la institución y en las narraciones de los actores, es la elaboración de explicaciones grandilocuentes, afectivas y simbólicamente potentes en la conformación insitucionalizadora. Los mitos del progreso, de la calidad de la enseñanza, del saber del experto, sustentan la institución escolar en las paradojas de roles profesionales cuestionados, la jerarquización de funciones, o la propia función social de la escuela en el tránsito

hacia un neoliberalismo que socava el modelo escolar moderno vigente hasta ahora. Comprender la escuela en la confluencia de funciones que se le atribuyen y el complejo entramado de tendencias culturales y poderes que la conforman, es tarea que se desarrolla a lo largo del trabajo.

En el capítulo se han expuesto las bases de los procesos socializadores que originan lo institucional, la teorización sobre las dinámicas instituidas–instituyentes se convierten en el foco de indagación que inserte las interacciones del psicopedagogo en la organización escolar. Esto se tratará en los capítulos cuatro y cinco. Se abordan mientras en el capítulo tres los procesos de configuración de las prácticas como acción social en el nivel macroorganizativo, para contemplar así las bases de definición de la realidad social en las líneas hegemónicas cultural, económica y políticamente.

CAPITULO 3.-ÁMBITO MACROORGANIZATIVO

“Lo social-histórico es, pues, el lugar en el que surge la pregunta por la validez de derecho de las instituciones, y así también de los comportamientos. Este último punto es muy importante, pues muestra que la cuestión ética es creada en y por la historia, que no viene necesariamente dada con la historia, contrariamente a lo que se dice, y que forma parte, en sentido profundo, de la cuestión política”. (Castoriadis C., 1998:119,120)

ÁMBITO MACROORGANIZATIVO

Entorno socioeconómico y políticas educativas

3.1. Coordinadas culturales, económicas y políticas en la sociedad actual

3.2. Políticas educativas y desarrollos legislativos:

3.1. De la ley Villar Palasí a la LODE

3.2. La Reforma Educativa. La LOGSE. La orientación educativa y la autonomía de los centros

3.3. La LOPEG

3.4. La LISMI

3.3. Desarrollos legislativos en torno al Psicopedagogo en la Comunidad Valenciana

3.3.1. Los servicios Psicopedagógicos

3.3.2. El ROFC

3.3.3. La evaluación Psicopedagógica

ENTORNO SOCIOECONÓMICO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

La realidad social en la que nos adentramos para abordar las prácticas del psicopedagogo está conformada por instancias de orden económico, social, político, cultural y jurídico que inciden directa e indirectamente en la organización escolar, y en el psicopedagogo.

La incidencia directa y reconocida de estas instancias se hace patente en el sistema educativo que posee en la administración educativa, de una sociedad como la nuestra, su articulación ejecutiva para desarrollar las políticas educativas y curriculares.

Por otra parte, ya hemos mencionado el entrecruzamiento que la red de instituciones que configuran este ámbito, teje para desplegar en el orden de lo simbólico la influencia institucional, de manera que las organizaciones y los individuos las interiorizan, las mantienen y a su vez despliegan acciones de carácter instituyente que incidirán en el contexto.

Se pretende en este capítulo trazar unas referencias que ubiquen la institución escolar española en el orden socioeconómico actual y relacionarlo con las políticas educativas que de ese orden se derivan. Los desarrollos legislativos de política educativa en los últimos años ocupan gran parte del capítulo por entender que siendo un exponente de las instancias socioeconómicas y políticas, interesa detenerse en las concreciones legales que rigen en el ámbito escolar y constituyen prescripciones que estructuran las interacciones en la escuela.

Se introducen en los análisis expuestos aquellas leyes que resultan más significativas para comprender la figura del psicopedagogo y el discurso psicopedagógico, en los centros públicos de secundaria, concretamente en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana en la que se desarrolla el estudio de campo.

3.1.-COORDENADAS CULTURALES, ECONÓMICAS Y POLÍTICAS EN LA SOCIEDAD ACTUAL.

La sociedad actual se caracteriza por el tránsito de las formas culturales correspondientes a la modernidad, hacia la conjunción de unas coordenadas marcadas por las leyes del mercado y su expansión en el ámbito mundial, la globalización en los medios de comunicación y la aplicación de las nuevas tecnologías; por el tránsito del Estado Nación y las formas políticas occidentales de democracia parlamentaria, hacia el control en manos privadas y empresas transnacionales de la producción y el consumo, la regularización de las transacciones económicas a gran escala, y el desigual reparto de la riqueza.

Las sociedades liberales se vienen cuestionando en un mundo en el que avanzan las desigualdades entre el norte y el sur y se multiplican las uniones económicas regionales. Los estados se adentran en la mundialización de los mercados de manera que las finanzas internacionales, cada vez más, extienden su poder y los gobiernos pierden influencia en las decisiones económicas. Los problemas ecológicos de orden mundial, la emergencia de conflictos nacionalistas y étnicos, junto con un desbordante crecimiento de nuevas tecnologías digitales y de los medios de comunicación de masas, son algunos de los rasgos que se constatan en la sociedad actual. Se aprecian las consecuencias de estos acontecimientos en las formas de vida de los ciudadanos del norte y del sur, en las formas políticas democráticas y en las manifestaciones culturales que acompañan estos factores.

Ramonet (1997) desde una posición alarmante, plantea el hundimiento de la civilización en la fascinación del caos y los trazos predominantes de un modelo cultural hacia lo insignificante, lo sensacional o lo vulgar. Este autor reflexiona sobre el poder del mercado total y los estragos sociales del modelo neoliberal impuesto al sur por las grandes organizaciones financieras (Banco mundial, o Fondo Monetario Internacional).

El mercado se ha convertido en la mayor fuerza reconocida para el crecimiento capitalista. Frente al industrialismo, o las políticas keynesianas de bienestar y la regulación pactada del trabajo que provocan disfunciones como déficit fiscal, paro e inflación; las economías de los países avanzados de la mano de las entidades financieras antes mencionadas, han reforzado la libre expansión del

mercado deshaciéndose paralelamente de la presencia visible del Estado. La corriente neoliberal propugna defender la devolución a la iniciativa privada de la dirección de la economía. En la actualidad se ha implantado una economía monetarista y una política de ofertas que proclama la privatización, la globalización, la desregularización, el Estado ligero, y la productividad sin excedentes.

Se acentúa el expansionismo financiero producido en los años sesenta, que alcanza en los últimos años grandes proporciones y que abarca a tres espacios económicos EEUU, Japón y Europa. Se acompaña el discurso neoliberal, o neoconservadurismo como Fernández Buey (1998) propone llamarlo, de consecuencias en el plano político y en las reestructuraciones del espacio social y cultural.

Estados Unidos y el Reino Unido encabezan los países que alrededor de los años ochenta desarrollan políticas conservadoras basándose en el refuerzo del monetarismo, las fuerzas del mercado libre y la economía de la oferta; la extensión de la ideología social del mercado (el ciudadano es libre de elegir y se convierte en ciudadano cliente); la privatización de los servicios públicos, y un Estado que controla la participación política y la iniciativa privada al tiempo que no es intervencionista y va perdiendo peso en el sector público.

Asistimos al desmantelamiento del Estado de bienestar y del sistema de protección social correspondiente al sistema liberal-democrático debido al seguimiento que los gobiernos realizan de las directrices de los mercados financieros. Estos reclaman la desregularización del funcionamiento económico y de la sociedad, para facilitar su expansión, de manera que las políticas que acompañan tal desregularización, se hacen incompatibles con la participación política, la democracia y los derechos sociales (Ramonet, 1997; Zufiar, 1998).

El sector privado se erige en el detector del poder de dirección y control de la economía y se quiebra el concepto de servicio público. Esto afecta directamente a la escuela pública y al tránsito de la fase cualitativa de la enseñanza pública para todos a la mercantilización de la oferta escolar. Los sistemas educativos atraviesan en los momentos álgidos de los Estados de bienestar un impulso decisivo en cuanto a altas tasas de escolarización (fase de lo cuantitativo). La administración educativa central se hace presente con una burocracia considerable encargada del control, seguimiento y distribución de los recursos materiales y humanos, se emiten leyes

de educación obligatoria y se generaliza el proceso de incorporación en una colectividad de los futuros ciudadanos a través de la autoridad simbólica que vienen ejerciendo los estados-nación sobre la escolarización de masas.

En el terreno educativo el Estado del bienestar se responsabiliza de la educación como un derecho social de los ciudadanos en una comunidad nacional moderna y democrática. Siguiendo a Angulo (1995), se produce la consolidación cuantitativa de los sistemas de educación. Si este ciclo es evidente hasta los años sesenta en los países capitalistas occidentales más desarrollados, asistiremos paulatinamente al tránsito, a la extensión de las corrientes neoliberales que se traducirán en el desarrollo cualitativo de los sistemas educativos acompañando la caída del Estado del bienestar.

Son cuestiones que adoptan en los sistemas educativos medidas tan importantes como son: la difusión del ideal del cliente o consumidor libre para elegir en un mercado competitivo; la centralización del control y de la cultura por parte del Estado que asegura la selección del código cultural; y la desregularización escolar en el sentido de no asegurar a las escuelas públicas un cupo de alumnos, ni recursos presupuestarios y humanos.

Este último mecanismo se presenta como un proceso de autonomía de las escuelas que ofrecen un servicio y se somete a evaluación y control de calidad. Desde la perspectiva neoconservadora, supone la empresarialización del funcionamiento de las escuelas, aunque no se privatice materialmente todo el servicio. Las escuelas se conciben como unidades de producción que ofrecen sus servicios y el cliente elige buscando una educación que asegure el acceso al mercado laboral. Será éste el que defina las demandas, los requisitos cognitivos y actitudinales de los ciudadanos quedando las escuelas a expensas de los empleadores.

Frente a estas corrientes, Gimeno (1999a, 199b) traza las líneas de desarrollo que la institución escolar en un sistema público puede ejercer en tanto en cuanto contribuye al pluralismo cultural y formativo de los ciudadanos, entendiendo que la escolarización obligatoria sigue teniendo sentido en la sociedad actual de cambios e incertidumbres.

Otras consecuencias de la tendencia neoliberal se aprecian en el aumento de las desigualdades sociales y la exclusión social que acompañan estas políticas, en la pérdida de fuerza de la ciudadanía social como consecuencia del paro, del desmantelamiento de la protección social, y de la fragmentación social que se derivan de la difusión de la cultura individualista y competitiva. Se asiste a la pérdida de protagonismo de los sindicatos y partidos, al desarrollo de un fuerte proceso de individualización y a la expansión de la cultura psicológica de exaltación del yo. Esto son algunos ejemplos de la imbricada asociación que se produce entre los fenómenos económicos y la legitimación que se pretende a través de las corrientes de pensamiento y en concreto por la caracterización del fenómeno postmoderno.

Pluralización y crisis de sentido

Un recorrido por las perspectivas culturales hegemónicas en el contexto occidental, sitúa los marcos de análisis entre la modernidad con sus logros y olvidos y la postmodernidad o el discurso de la incertidumbre (Lyotard, 1989; Touraine, 1993, 1997, 1999; Castells, 1998; Pérez Gómez, 1998; Castoriadis, 1998; Giddens, 1997; Gergen 1997). El amplio tratamiento que ha recibido el tema y la complejidad de este análisis nos conducen a postular con Berger y Luckman (1997:74) un tránsito entre el pluralismo moderno y las crisis estructural de sentido. Contemplan estos autores que la modernidad entraña un aumento cuantitativo y cualitativo de la pluralización.

Han sido tratadas muy diversas causas para abordar la pluralización, el crecimiento demográfico, la migración y los fenómenos que la acompañan, la urbanización, la ya mencionada economía de mercado y la industrialización que agrupan al azar a personas de procedencias muy diferentes y les obligan a interrelacionarse en forma razonablemente pacífica. También la predominancia del derecho y la democracia que proporcionan garantías institucionales para esta coexistencia pacífica han contribuido a la diversidad en las formas de vida. Los medios de comunicación expandidos masivamente muestran de manera constante una variada pluralidad de formas de vida y de pensamiento. Se trata de una pluralización en sentido físico y demográfica. Las interacciones posibilitadas por ésta acarrear como consecuencia para Berger y Luckmann, la crisis estructural de sentido.

Se aprecia una relativización de los sistemas de valores y esquemas de interpretación respecto a corrientes anteriores fundadas en los principios racionalistas, en la unanimidad de aceptación de la verdad, la belleza o la razón, los derechos políticos de la igualdad, la democracia y la justicia social, o la preeminencia de la fe en el progreso y en la ética.

Se denomina postmodernismo a la cultura e ideología social contemporáneas que se desprenden de y al mismo tiempo legitiman las formas de vida individual y colectiva derivadas de las condiciones de vida contemporánea en las que el neoliberalismo trata de dictaminar sus leyes. El pensamiento postmoderno no adopta una corriente específica, pero se advierte en todos los ámbitos del saber y de la cultura, acompañaría en el ámbito social las formas de vida determinadas por las coordenadas políticas y económicas hegemónicas que se vienen definiendo y trasladaría en la cultura popular una mezcla de tolerancia, indiferencia, pluralidad, ambigüedad y relativismo.

Los estilos de vida en la actualidad giran en torno al consumo de masas y la circulación de bienes simbólicos y materiales. El desarrollo económico y el mercado cifran en la oferta y el consumo su constante crecimiento, la preeminencia de la economía conduce a relacionar la atención a la demanda y la producción novedosa de la tecnociencia, con la importancia que se le viene dando a la individualización y sus expresiones en el placer y la emotividad, en la posesión, en la información, en el deseo constante insatisfecho, en el consumo de espectáculos y en la pasividad y aislamiento en la realidad virtual.

Esta vinculación entre el culto individualista del presente, la cultura consumista y el marco del desarrollo económico, evidencia de nuevo la necesidad de reflexionar acerca de cómo los mecanismos culturales hegemónicos sustentan la legitimidad de las coordenadas económicas que adopta el neoliberalismo y que tratan de desplazar el debate y la vigencia de la política como marco de participación y de decisiones con repercusiones en los entornos inmediatos de las personas para orientar proyectos autoinstituyentes.

Si la modernidad política conjugó el ideal de la autonomía del individuo y de la libertad, con el consenso ciudadano bajo la protección de los estados-nación, con la participación democrática en la conformación de la voluntad política, estamos asistiendo a la conversión de la democracia en monopolio de los partidos aislados y expuestos al mercado del voto.

Como se apuntaba en el capítulo anterior instituciones como la familia, la escuela o el Estado pierden su fuerza institucionalizadora en la sociedad actual. La institución económica, las comunicaciones, el mercado o las nuevas tecnologías adquieren una vigencia hegemónica y se producen cambios en los marcos sociales de interacción y de significación.

Desde la perspectiva del presente trabajo conviene recordar la importancia de los marcos sociales de interacción como referentes para la comprensión de los individuos actores sociales y sus interrelaciones en las diferentes organizaciones sociales. Las prácticas del psicopedagogo también son posicionales en el mundo de relaciones que le contextualizan para elaborar sus proyectos, interpretaciones o juicios de valor, para otorgar significado a las narraciones elaboradas sobre su entorno y reelaborarlas.

El actor social: contextos intermedios para la elaboración de significados y formas autoinstituyentes de participación democrática

Antes de pasar a analizar los referentes de política educativa en nuestro entorno inmediato, se recogen tres aportaciones sobre la consideración de las corrientes culturales actuales tras la búsqueda de definición de marcos sociales de interacción que devuelven al sujeto el protagonismo en la reelaboración de códigos culturales y de proyección creativa de su intervención instituyente. El marco de estos contextos se sitúan entre la democracia autoinstituyente y los proyectos que enlazan la solidaridad y la pluralidad cultural.

La primera es una crítica sobre el pensamiento postmoderno y una llamada a revalorizar la Política y la Filosofía. La segunda entronca la conceptualización del sujeto actor de la Filosofía moderna con la recreación de la cultura política, y la tercera aboga por los contextos intermedios en los que elaborar sus proyectos los actores sociales.

Para Castoriadis (1998) la postmodernidad es un exponente de la pérdida de capacidad de la sociedad para pensar sobre sí misma, de la incapacidad de ruptura de la clausura del sentido que supone el individualismo vigente en el capitalismo contemporáneo, y en una sociedad que desarrolla formas políticas que fortalecen la heteronomía y no la autonomía creativa y participante, para poner en cuestión todo

sentido preestablecido como correspondería a una sociedad democrática y verdaderamente autónoma.

El pensamiento postmoderno es vacío de significación. Propone este autor la recuperación de la Filosofía y la Política puesto que ambas son a la vez cuestionamientos radicales de las significaciones imaginarias establecidas y de las instituciones que las encarnan. Apostaría este autor por unos marcos de interacción que procuren la reflexividad y creatividad del individuo hacia formas autoinstituyentes de democracia, de manera que en lo social y lo histórico se recreen y cuestionen las leyes que rigen la sociedad. La democracia en su concepción de participación autoinstituyente encarna su propuesta.

La segunda mención procede de Touraine (1997). Propone la construcción del Sujeto sobre la base de su libertad y la capacidad de iniciativa de proyectarse al futuro, como actor social que interviene en la vida pública, y para ello defiende el reconocimiento del otro como Sujeto que también trata de combinar una memoria cultural con un proyecto instrumental. Defiende la diversidad y la comunicación intercultural y la necesidad de entender la democracia como protección institucional al servicio de la libertad del Sujeto y de la comunicación entre los sujetos.

Se trataría de un marco de interacción en el que se construye el sujeto como actor, se reconoce la alteridad, el otro como Sujeto, el proyecto cultural del otro y se defiende la oportunidad de existencia y de reforzamiento del Sujeto personal, se afirman sus derechos culturales y se desarrollan los combates que le permiten defender y ampliar su territorio de acción autónoma. Propone este autor luchar en dos frentes, el de los flujos desocializados de la economía financiera, y el del cerramiento de los regímenes que él llama neocomunitarios, que se refieren a los que apelan a la identidad étnica o religiosa y niegan los derechos de las minorías en nombre de una homogeneidad cultural. Reclama la construcción de una cultura política, la defensa de los derechos culturales y de la solidaridad social como vías para llevar a cabo una reconstrucción de la vida política y una transformación de la sociedad.

Para Touraine se trata de defender el modelo recuperable de la modernidad en el sentido de unir sujeto y razón en el movimiento social, en la resistencia contra el poder.

Berger y Luckmann (1997: 101, 102) recuperan en su propuesta las denominadas instituciones intermedias, las que median entre el individuo y los patrones de experiencia y acción establecidos en la sociedad.

Conciben las instituciones intermedias como la reserva que actúa entre otros factores, de neutralizantes de las consecuencias del pluralismo moderno que tiende a originar crisis de sentido. Entre el macrosistema social y el individuo, en los instancias en las que se origina el sentido intersubjetivo, *“a través de estas instituciones, los individuos contribuyen activamente a la producción y al procesamiento del acervo social de sentido. Por eso la reserva de sentido no aparece como algo impuesto y prescrito, sino como un repertorio de posibilidades que ha sido definido por cada uno de los miembros de la sociedad y que es susceptible de futuros cambios”* (pág 101).

Estos autores proponen reconciliarse con las consecuencias negativas de la diferenciación estructural y el pluralismo moderno. Las instituciones intermedias en las que los miembros se desarrollan como portadores de una sociedad civil pluralista, se configuran como “pequeños mundos de la vida” en los que los diversos sentidos ofrecidos por las entidades que los comunican, no son simplemente consumidos, sino que son objeto de una apropiación comunicativa y procesados en forma selectiva hasta transformarse en elementos de la comunidad de sentido y de vida. Ahora bien, reconocen que el apoyo a estas instituciones intermedias es un problema que depende de la voluntad de las grandes ideologías, de la política cotidiana de los partidos, y de los intereses comerciales de las entidades responsables de comunicar sentido (Berger y Luckmann, 1997: 116).

Con estas aportaciones se pretende abrir una vía de reflexión que sitúa al actor social ubicado en unos contextos de vida como agente autónomo que genera sus perspectivas de acción desde las garantías de formas políticas democráticas compartidas. En las coordenadas sociohistóricas descritas se trata de dar cabida a entornos en los que los actores cooparticipan en las elaboración de significado y en la reconstrucción del sentido que tienen en sus vidas los cambios tecnológicos o las tendencias políticas neoconservadoras.

El proyecto de la modernidad deposita en la escuela la función de proveer a los individuos de saberes culturales que garantizaban el progreso de la sociedad fundamentado en el desarrollo autónomo de la persona. En las condiciones actuales, cobra especial relevancia la escolarización para todos y la provisión de

conocimientos y estrategias reflexivas que posibiliten esas capacidades de intervención y reconstrucción de significados en los contextos intermedios de vida.

La cultura experiencial de los jóvenes sujetos precisa contar con una formación que contemple los legados culturales, pero también saberes funcionales en aras a desarrollar los proyectos que contribuyan a la apertura de procesos autoinstituyentes y de participación política. Se entiende que los actores definirán la dirección de sus proyectos, desde el marco de la democracia participativa y la escuela pública.

Se analizan a continuación los hitos legislativos procedentes de la administración educativa considerados como exponentes representativos de la evolución del contexto socioeconómico y político que ha envuelto al sistema educativo en nuestro país en los últimos años. Se aborda el tránsito del ciclo cuantitativo al ciclo cualitativo en la enseñanza, desde la ley del 70 y la LODE, hasta las más recientes leyes orgánicas, y aquellas otras más vinculadas al campo de la psicopedagogía. Entre ellas la LISMI (Ley de Integración social del minusválido, 1982), y las regulaciones de los Servicios Psicopedagógicos.

En España el panorama adquiere unas características peculiares, temporalmente tampoco coincide con el resto de los países occidentales en las fases de expansión de la escolarización y de la calidad del sistema, pero se aprecia esa tendencia a crear y consolidar el Estado del Bienestar a partir de la transición democrática en los años ochenta. Las últimas corrientes políticas y económicas discurren encaminadas al desmantelamiento del servicio público de enseñanza mientras se pretende asentar los principios neoliberales imperantes.

3.2.-POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DESARROLLOS LEGISLATIVOS

Ya se ha comentado la consideración de las regulaciones legislativas más cruciales y las reformas educativas, como la adaptación del sistema hacia las situaciones económicas y políticas del orden imperante. Lundgren (1992) nos señala cómo los cambios curriculares responden más a intereses políticos y económicos que a los propiamente pedagógicos. Y esto es así entre otras razones porque la escolarización da respuesta a necesidades muy concretas del Estado y de los sectores hegemónicos, y en función de ellas se orientan las reformas.

El sistema educativo constituye la institución formal que encarna en el ámbito macrosocial la finalidad de trasladar a las nuevas generaciones tanto el saber acumulado de dicha sociedad, como la interiorización de mecanismos de adaptación e incorporación a su grupo social. Estas pretensiones serán puestas en marcha de una forma orgánica. La escuela será la encargada de llevarlas a cabo, mientras que las políticas educativas tratan de materializar las regulaciones que posibiliten y desarrollen las concreciones administrativas y gerenciales en el sistema educativo y en la organización escolar.

En las políticas educativas encontraremos determinados discursos que legitiman corrientes hegemónicas vigentes en el entramado socioeconómico, de tal manera que podemos afirmar que la escuela actual cumple propósitos de ajuste a la economía política. Se van a considerar las políticas educativas como exponentes articulados de las corrientes ideológicas que prevalecen en el ámbito de poder socioeconómico y que son proyectadas en las instituciones de gobierno. Las políticas educativas se elaborarán en los órganos de gobierno, en este caso el Ministerio de Educación y /o una Comunidad Autónoma, respondiendo a las finalidades que ha de cumplir la institución educativa y que las corrientes de poder irán marcando.

Las producciones legislativas que se vienen publicando constituyen la materialización a la cual recurrir para enunciar qué funciones se atribuyen al sistema educativo, y por otra parte, en la perspectiva de este trabajo, a la figura del psicopedagogo.

En el caso español, y en el curso de los años ochenta y principios de los noventa, el sistema educativo ha recorrido un proceso de Reforma cuya experimentación, configuración e implantación desembocan en la evolución hacia un sistema económico neoliberal y neoconservador. Las políticas educativas de los últimos años traducen el intento claro de incorporar la enseñanza en un sistema de mercado.

La plasmación de este proceso en el ámbito legislativo viene representada por la aprobación de la LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes) en 1995. Una fase previa definida en términos de la calidad de la enseñanza gira en torno a la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990). El análisis de estas leyes en su relación con los ámbitos institucionales, organizativo escolar y las funciones del

psicopedagogo, es el objeto de este apartado, a fin de conectar las prácticas y relaciones de los profesionales en la escuela con el ámbito macroorganizativo. En el contexto de la psicopedagogía es necesario referirse a la ley que regula en los años ochenta la integración de los minúsvulos en la sociedad española, por cuanto que su desarrollo generará un despliegue importante de tareas diagnósticas, responsabilidad del psicopedagogo, que justifiquen la integración de alumnado minúsvulo en las escuelas.

Se recurre tanto a leyes orgánicas estatales vigentes en la actualidad, como a normativas de menor rango, decretos y órdenes de la Comunidad Valenciana que contribuyen, en nuestro análisis, como exponente de la función normativa y simbólica de la institución escolar, en relación a la configuración y el sentido de las prácticas del psicopedagogo en el centro de secundaria.

3.2.1. Precedentes. De la Ley Villar Palasí a la LODE

En el recorrido que se pretende realizar es preciso mencionar la situación histórica que el proceso de transición de la dictadura a la democracia produce en España, en el ámbito educativo.

La ley General de Educación (LGE), promulgada por el ministro franquista Villar Palasí en 1970, representa la necesaria adecuación de un estado que se ve obligado a aproximarse a un sistema industrial y económico, incluso cultural que clamaba por abrirse a sistemas productivos y de mercado, y que en esos momentos vienen marcados por el capitalismo occidental.

Fernández de Castro (1973) sitúa la LGE dentro de un proceso de adaptación del sistema de enseñanza a las nuevas necesidades que aparecen en las sociedades capitalistas cuando alcanzan un punto concreto de desarrollo, pasando a considerarse la educación como inversión y no como consumo, tal y como rezaba en el III Plan de Desarrollo Económico y Social de 1971. Se trataba de responder mediante la intervención estatal a una necesidad que plantea el desarrollo económico y cuya solución consiste en la “potenciación cultural de la sociedad española”.

No obstante representar la Ley Villar Palasí esta adecuación, queda obsoleta en muchos aspectos y es cuestionada. La transición política, el nuevo contexto

socioeconómico explican importantes críticas y la germinación de un proceso de preparación de la Reforma Educativa que culminaría en la LOGSE en 1990 precedida de la LODE, la LOECE y de la Ley de Reforma Universitaria. (LRU).

La LODE, Ley Orgánica del Derecho a la Educación (8/1985, 5 de Julio) legitima el ideal de ciudadanía implícito en la extensión de la escolaridad de masas. Supone el exponente en el ámbito educativo de la búsqueda que la sociedad española había trazado para deshacer las estructuras franquistas y avanzar en el reconocimiento de las libertades, así como de un sistema representativo y formal de participación ciudadana. El recorrido hacia instituciones democráticas de gobierno y la trayectoria económica situarían esta ley en la fase cuantitativa de extensión y hacia la democratización de la escolaridad.

Continuando con el propósito de contextualizar las regulaciones legislativas en el entorno socioeconómico, cabe mencionar cómo la LODE es la ley que sancionó la libertad de creación de centros educativos con las derivaciones que eso representará más tarde para el incremento de empresas escolares de carácter privado.

Mientras, sigue vigente la estructura educativa correspondiente a la ley Palasi a la que se le cuestionan aspectos como:

- .-La necesidad de extender la escolarización del alumnado tanto para llegar a todos los ciudadanos como para ampliar los tramos de edad escolar.
- .-Necesidad de ampliar el período formativo hasta hacerlo coincidir con la edad de iniciación laboral, los 16 años.
- .-Ampliar el reconocimiento de la escolarización en las etapas de la educación infantil.
- .-La disgregación que supone la doble vía FP/BUP es altamente discriminatoria desde una perspectiva de igualdad social.
- .-Una Formación Profesional desprestigiada en el sector empresarial, docente y socialmente.
- .-Carencias manifiestas a niveles curriculares y culturales. Deficiencias en las enseñanzas específicas como Música, Educación Física, o Idiomas.
- .-La falta de reconocimiento de importantes propuestas innovadoras que desde la práctica desarrollaban amplios sectores docentes, así como la potenciación de movimientos renovadores y sindicales cada vez con mayor prestigio y representatividad entre los enseñantes.

El proceso de preparación de las bases para la Reforma que contemplara aspectos como los reseñados, es asumido por el partido político gobernante en los años ochenta. Se inicia un periodo de elaboraciones y consultas en diferentes ámbitos. Se tiene en cuenta el nuevo estado de las Autonomías, a sectores docentes y sindicales, empresariales, financieros y universitarios y por supuesto el entorno europeo, las negociaciones en el marco de la Comunidad Europea y las tendencias neoliberales emergentes en países del área occidental.

Las elaboraciones de la Reforma son precedidas por un proceso experimental en el que participan sectores de la universidad y también profesorado vinculado a la nueva administración educativa del partido socialista. La evolución por la que atraviesan estas consultas se ve marcada por vaivenes y presiones de los que salen mejor parados sectores académicos con perspectivas tecnocráticas que sustentarán el discurso neoliberal afianzado a mediados de los años noventa. Beltrán (1991) califica a la reforma curricular de nuestro país de una “modernización conservadora” que vuelve a caer en los supuestos del tecnoburocratismo.

3.2.2. La Reforma educativa. La LOGSE

El proyecto para la Reforma Educativa fue presentado por el gobierno en 1987 para su debate. En 1988 se completa este proyecto con un documento básico dedicado a la Formación Profesional. Y en 1989 se publica el Libro Blanco para la Reforma Educativa.

La ley publicada en 1990 (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), la LOGSE; recoge entre los motivos que la justifican “*el horizonte de competitividad movilidad y libre circulación suscitado por la integración en las comunidades europeas*”, y más adelante manifiesta que “*asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro*”. La calidad de la enseñanza estará presente entre los presupuestos justificantes de la reestructuración del sistema educativo y para su logro se plantean factores cuyo desarrollo la garanticen. La LOGSE supone en nuestro país la ley que trata de asegurar “*comprensivamente*” la enseñanza para toda la población, se inscribe en proceso de democratización de la enseñanza.

Representa en sus principios, las pretensiones de la sociedad del bienestar y desarrolla un discurso de la calidad de la enseñanza que se fundamentará en un fuerte cuerpo teórico procedente de las teorías del aprendizaje, de la psicología educativa y de la planificación del currículum.

Estas aportaciones han cumplido un papel de respaldo y legitimación académico y científico que se sustentan en un discurso tecnológico. Una de las características reconocidas a las reformas emprendidas a partir de los ochenta es que la decisión política busca legitimidad en informes técnicos elaborados por expertos, y esto a su vez tutela la producción del conocimiento sobre la educación. Desde la perspectiva de Popkewitz (1994: 180) los informes emitidos en los años ochenta *“comparten un fuerte nacionalismo, una constante visión milenarista, la permanente adopción del individualismo posesivo y la fe en la eficacia del mercado”*.

En las primeras etapas de gestación de la Reforma educativa se dio cabida a sectores que significaban posiciones críticas que desde el ámbito político, universitario y desde los sectores más innovadores del profesorado reclamaban políticas de igualdad social e innovación pedagógica. No obstante la presencia inicial de estos sectores, el peso más determinante y definitorio en la redacción de las bases de la Reforma y de la LOGSE recayó en los llamados “Padres de la Reforma” que supieron integrar en el discurso oficialista y técnico, los conceptos originados en posicionamientos políticos comprometidos del profesorado y sectores sociales partidarios de la enseñanza como factor de evitación de las desigualdades derivadas de factores económicos, de procedencia social, culturales u otros.

Se puede advertir una importante carga de discurso tecnocrático por la fundamentación basada en teorías como el aprendizaje significativo, la atención a la diversidad, o la estructuración de la programación resultante del diseño curricular base, que se utilizan para homogeneizar los contenidos que orientaran técnicamente la actuación de los docentes. Las llamadas fuente pedagógica y psicológica de definición del currículum, ganan la carrera, quedando los planteamientos antropológicos, o las aportaciones sociológicas en mera mención sin mayor atención.

Por otra parte, el marco curricular no se presenta como un espacio de producción y distribución del conocimiento, sino como un conjunto fragmentado

de conocimientos a superar en sucesivas etapas. Resulta complejo seguir las directrices de un currículum integrado de las áreas como parcelas específicas de conocimiento.

Al mismo tiempo, la ley compagina argumentos que podrían presentarse como innovadores para los profesionales de la docencia: un currículum flexible, que procura la autonomía del profesorado, que se fundamenta en la autonomía de los centros, en la investigación e innovación del profesorado. Pero más bien se quedan a medio camino entre panoramas idílicos y contextos poco propicios para aceptar su credibilidad puesto que el tercer nivel de concreción, como se denomina al terreno de la decisión inmediata para la acción docente, queda encorsetado a un sin fin de prescripciones y recomendaciones que poco tienen que ver con los márgenes reales para el desarrollo de la investigación creativa, la coordinación profesional, o la atención a la rica diversidad del alumnado con los recursos disponibles.

El proceso de implantación de la ley y los recortes presupuestarios para su desarrollo, han venido provocando entre otros factores, la decepción de unos, y el escepticismo de otros, al tiempo que se desvirtúa la enseñanza pública a favor de la privada. A diez años vista de su publicación, queda pendiente cumplimentar propuestas básicas de la ley como es la integración de los dos ciclos de la etapa obligatoria en los centros de secundaria.

Se trata de una ley que centraliza los sistemas de evaluación y las prescripciones a niveles de selección de contenidos y planificación curricular, tiende a descentralizar la puesta en marcha de adscripción del alumnado, y difunde el discurso de la autonomía del profesorado y de los centros educativos como núcleo de formación e innovación. Discurso este último previamente fundamentado por los colectivos autónomos de innovación del profesorado desde principios de los años ochenta.

Presentar un currículum de mínimos conecta con la tendencia comprensiva y democrática de proporcionar a los ciudadanos una base de mínimos para su formación. Esta faceta cumplimentaría la que hemos denominado fase cuantitativa de las reformas “educación para todos” y trata de consolidar la transición hacia la oferta de una formación básica comprensiva y diversificada para todos los ciudadanos, fase cualitativa, en la sociedad del bienestar, y que cumple la función política de la escuela en aras a la democratización de un currículum común.

Recordemos que la Reforma de la LOGSE se presenta con la aspiración del logro de la mejora de la calidad de la enseñanza, aunque como comentábamos en el apartado referido al mito de la calidad, no encontraremos un consenso respecto a lo que debe entenderse por mejora de la calidad de la enseñanza entre los distintos sectores implicados en la institución escolar.

También se presenta por parte del partido que la impulsa como una mejora de la enseñanza pública, el intento de democratizarla y hacerla más igualitaria. Para Varela (1998: 91, 92) la posición de clase de los reformadores y las presiones de otros grupos sociales hicieron abortar en parte una reforma en profundidad que beneficiase a las clases más desfavorecidas, tampoco los responsables ministeriales fueron capaces de distanciarse de sus intereses de clase al basar fundamentalmente la enseñanza comprensiva en las pedagogías “centradas en el niño” y en determinados códigos psicopedagógicos.

Con la LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, de la Evaluación y de Gobierno de los centros docentes), se formaliza el discurso tecnocrático con apariencia liberadora que evoluciona hacia el marco apropiado que posibilite la desregularización del sistema educativo público y su conversión en un bien de mercado al servicio de los clientes.

El extendido mito de la “calidad” de la enseñanza cobra en este sentido un protagonismo importante para conectar la bonanza de la oferta según las posibilidades adquisitivas de los futuros clientes. Ya no se trata de ofertar una enseñanza para todos que compense las desigualdades sociales como propugna la ley del 90, sino que entramos en la adaptación del sistema a las demandas del mercado, y el abandono progresivo del compromiso de la administración para regular y reforzar la oferta pública de enseñanza. Se tiende paralelamente a una estrecha centralización y control por medio de la evaluación y burocratización de la dirección de los centros.

La orientación psicopedagógica en la LOGSE

Entre los factores educativos que confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor, en la LOGSE, se enumeran junto a la cualificación del profesorado o la programación docente, la atención a la diversidad del alumnado y su orientación educativa y profesional. Estos últimos elementos son los que más

directamente se vinculan con un servicio especializado, el psicopedagogo. La nueva ley explicita que la orientación y la tutoría son una función docente y establece el derecho del alumno a recibir una orientación en el campo psicopedagógico y profesional, así como a la adopción de los recursos educativos para atender necesidades educativas significativas.

Siendo la tutoría y la orientación constitutivas de la labor docente, los centros educativos coordinarán estas actividades y a cada grupo de alumnos se les adjudicará un profesor tutor. El artículo 60 prescribe a las administraciones la responsabilidad de garantizar la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos. La orientación para los alumnos que finalizan la ESO se establece sin carácter prescriptivo y referida al futuro académico..

La figura del psicopedagogo aparece en forma de servicio especializado que contribuiría a la identificación y valoración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), tal como se recoge en el artículo 36 al referirse la ley a la educación especial. Pero este ámbito de análisis lo desarrollamos en otro apartado.

En relación con el campo del psicopedagogo, en la ley se recoge el derecho del alumnado a tener una orientación psicopedagógica y profesional vinculada a la función docente y tutorial, y se conceptualiza como un factor de calidad de la enseñanza que se desarrolle la tarea orientativa en los centros. Se cifra en los centros la responsabilidad de la coordinación de tales actividades. Se puede suponer que en las tareas de coordinación entraría la competencia del especialista. Y así es como se recoge en el Libro Blanco para la Reforma cuando se plantea un órgano de coordinación en los centros: el departamento de orientación.

En los apartados siguientes desarrollaremos las regulaciones administrativas dependientes de la Comunidad Valenciana que han venido ampliando la concreción orgánica y funcional de los departamentos de orientación como marco de coordinación, en los centros de secundaria, para el desenvolvimiento de las tareas de los psicopedagogos.

Sintetizando, la ley del 90 contempla para el psicopedagogo su carácter de servicio de especialista que acomete la atención a los alumnos con NEE, el asesoramiento en el tratamiento de la diversidad del alumnado y la coordinación en los centros de la labor orientadora y tutorial.

Constatamos la presencia en la ley de una importante conceptualización basada en la psicología educativa y en la teoría del currículum como discurso predominante contenido en la difusión de la Reforma Educativa. Esto explica por una parte la necesaria extensión de tal discurso en forma de “cualificación del profesorado” y la proliferación de cursos de formación; y por otra conecta con el contenido “técnico-pedagógico” de los discursos difundidos. Siendo el psicopedagogo un especialista en estos discursos por su formación, su presencia en los centros se relacionará con las pretensiones contempladas en la ley. Es en este punto donde se sitúa una mediación del psicopedagogo en el instituto de secundaria, a la hora de analizar el rol desempeñado y su participación en la dimensión instituyente-instituida de la organización escolar.

La autonomía de los centros docentes contemplada en la LOGSE

Otro tema que nos interesa con relación a nuestro objeto de estudio es el tratamiento que la Reforma Educativa realiza del centro escolar. En el artículo dos de la ley, entre los principios que atenderá la actividad educativa se recogen dos de especial relevancia

- a) la autonomía pedagógica de los centros y
- b) la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional al alumno.

Se adjudican en la ley a las administraciones educativas, la responsabilidad de favorecer la autonomía de los centros en lo que respecta a desarrollar y completar el currículum en el marco de la programación docente y concretamente en cuanto a la definición y programación de las materias optativas del currículum en la Educación Secundaria Obligatoria. Desde la perspectiva de la evaluación, los centros educativos serán objeto de aplicación de la evaluación del sistema educativo (artículo 62). La programación del centro educativo y su evaluación representa el marco de la autonomía de los centros. (En el momento en que se elaboran estos documentos los centros de secundaria en la Comunidad Valenciana se encuentran en fase de preparación de las programaciones o proyectos educativos y curricular del centro y la ley que regula la evaluación de los centros es cuestionada por la posible discriminación entre los centros que puede entrañar).

El debate en los centros de secundaria respecto a la elaboración de los proyectos que concreten el llamado DCB (Diseño Curricular Base) transcurre entre

el cuestionamiento de las directrices tecnocráticas y su viabilidad en contextos poco preparados e incrédulos, o cuanto menos escépticos. La evaluación de los centros será objeto de mayor desarrollo en la LOPEG, en 1995. La LOGSE inicia el camino de la centralización más arriba señalada y que coincide con lo que Lundgren (1992) refería a las reformas curriculares de los ochenta: *“son técnicamente complejas por lo que su desarrollo genera sistemas de evaluación burocratizadas y dependientes de la administración central”*.

En estos momentos en los centros de secundaria no se entiende que la autonomía se venga convirtiendo en un factor de calidad de la enseñanza. La formación del profesorado que podría impulsar cierta viabilidad a las elaboraciones de proyectos y programas no se ha desarrollado tanto por carencias procedentes de la administración como por resistencias del profesorado. Cuando se han recibido como externas e impositivas las recomendaciones de formación que acompañan a la implantación de la ley, las elaboraciones se convierten en prescripciones de carácter burocrático. Otra perspectiva se desarrolla en aquellos centros que enfocan la autoformación del profesorado como respuesta a necesidades vividas de los docentes mediante debates reflexivos para elaborar señas de identidades propias en torno a la educación que se pretende.

Por otra parte las últimas regulaciones administrativas en el sentido de “liberalizar” la oferta educativa pública al no facilitar la adscripción de centros de primaria que imparten el primer ciclo a centros de secundaria, sitúa a estos no en posición de autonomía, sino en situación potencial de “quiebra” por falta de alumnado frente a ofertas concertadas con centros privados, favorecidas por la propia administración pública educativa. Un exponente más de la introducción de la corriente neoliberal y de las medidas que tienden a concebir la enseñanza como un elemento de mercado.

La formación permanente del profesorado, factor anunciado de calidad en la enseñanza, se concreta en la ley que propugna en los centros una forma de actualización científica, didáctica y profesional. En la Comunidad Valenciana, transcurridos diez años desde la aprobación de la ley se han producido unas circunstancias económicas y políticas que han conducido al desmantelamiento del sistema que vehiculizaba la formación permanente del profesorado y desde la administración se ha retirado en grandes proporciones el apoyo económico suficiente para este capítulo. Otro indicador del distanciamiento de la

administración respecto al compromiso con los servicios de carácter social y público en un contexto de predominio de las teorías neoliberales.

Considerar el elemento económico como referente para analizar la autonomía potencial de los centros nos conduce a encontrarnos que los presupuestos adjudicados vienen limitados en los últimos cursos en la cuantía, en sus criterios de gasto, y homogeneizados en conceptos de adjudicación, concluyéndose que el centro no tiene margen real de decisión más allá de distribuirlo en partidas fijadas de antemano por la administración, careciendo de prerrogativas para iniciativas de cierto volumen o que entrañen innovación. Se mueve el centro en un estricto predeterminismo en cuanto a los conceptos de gasto e inversiones.

La cuestión de la autonomía de los centros habrá que enmarcarla entre los intentos de desregularización que se propugna en las políticas neoliberales junto al desmantelamiento de los servicios públicos, y el control centralizador del sistema que sigue interesando a los poderes económicos del Estado y los grupos de presión que actúan sobre él.

3.2.3. La LOPEG

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los centros docentes publicada el 21 de Noviembre de 1995 se sitúa como desarrollo de la LOGSE en cuanto a la allí anunciada autonomía de los centros y la evaluación del sistema educativo.

Pretende así mismo adecuar aspectos recogidos en la LODE referidos a la participación, funcionamiento y organización de los centros educativos. Se ocupa de elementos contemplados en la LOGSE como factores de calidad en la enseñanza: la inspección educativa, la formación del profesorado, la atención a alumnado con necesidades educativas especiales, la autonomía de los centros; y la evaluación del sistema, evaluación de los centros educativos, de los cargos directivos y la propia administración educativa. Por otra parte, la ley trata de concretar las orientaciones que guían los conciertos con empresarios de la enseñanza.

La autonomía de los centros, transcurridos unos años de implantación de LOGSE y LOPEG se está valorando como un proceso que resulta contradictorio en

su desarrollo tal como se plantea en los términos legales y las complejas circunstancias y condicionantes socioeconómicos que las políticas educativas acarrearán en los centros.

Las elaboraciones de proyectos educativos se presentan como exponentes de identidad para los centros educativos, como entornos de debate y consenso en las comunidades educativas y como máximo orientador de la toma de decisiones por parte de directivos y consejo escolar. Ahora bien, el profesorado entiende más bien que se trata de una carga en la mayoría de los casos burocrática, a cumplimentar por ser preescriptiva. “Marean y no sirve para nada” sería una expresión extendida entre sectores de profesores. No se ha introducido en la cultura docente la consideración de desarrollo profesional y autonomía de los centros como valioso en su quehacer educativo.

Por otra parte al existir un órgano de coordinación como la Comisión de Coordinación Pedagógica constituida por jefes de departamentos, responsable de supervisar estas elaboraciones, se está potenciado que sea un órgano de status superior en el que delegar, y un exponente de la distribución unilateral y jerárquica de tareas y debates. Con esta estructura poco se potencian los colectivos que colaboran en pensar, reflexionar y decidir conjuntamente sus proyectos y sus planes.

Se potencia en la ley, la faceta gerencial de los centros a través de la cualificación de los componentes del equipo directivo. El consejo escolar aparece como órgano decisorio orientado por los criterios que se deriven del Proyecto educativo de centro. El órgano y el proyecto encarnan los referentes a tener en cuenta por el director en calidad de director y coordinador de las actividades del centro.

Paralelamente los centros son núcleos de trabajo en los que predominan condiciones que hacen del profesor un técnico cualificado antes que un intelectual activo y democrático en su funcionamiento. ¿Cómo articular la aportación de los sectores de la comunidad educativa en la definición de los fines del centro cuando incluso el sistema de participación del profesorado o de las familias no es muy boyante? ¿Se hacen presentes debates sobre la configuración de un funcionamiento y unas vivencias democráticas en contextos que tienden a homogeneizar la política y desregularizar el sistema público de enseñanza?

¿Puede considerarse creíble que el centro se va a guiar por su proyecto consensualmente elaborado, o más bien se tiende a que cada profesor seguirá realizando lo que considere oportuno, sin mayor coordinación y apuesta por los proyectos comunes?

¿Se puede hablar de autonomía de los centros y adecuación al entorno con el encorsetamiento que suponen las directrices emanadas del DCB? ¿Puede el profesorado configurar su autonomía, reconstruir un currículum común básico y abierto a la pluralidad y diversidad del alumnado?

Estas mismas cuestiones resultan contradictorias y están presentes entre el profesorado de los centros que se enfrentan a elaborar y llevar a cabo proyectos y programaciones en los centros. Otro elemento que opera en contra de la autonomía de los centros es el carácter definitivo y adscrito del profesorado en los centros públicos, que determina la composición y configuración de un claustro con una cierta continuidad, rutinariedad y estancamiento en su cultura y funcionamiento.

Nos podemos remontar a entender la autonomía de los centros como generadora de experiencias innovadoras más allá de la experimentación técnico-didáctica individual del profesorado. Esto como foco de transformación de las escuelas de cara a conseguir una función social democratizadora, resultaba ya una conclusión y un proyecto en los movimientos de renovación pedagógica al principio de los años ochenta (Escola d'Estiu 1984: 343).

Pero, no es esta la caracterización última que se aplica con la LOGSE ni que recoge la LOPEG cuando articulan la autonomía de los centros en términos de la participación en el consejo escolar y la innovación del profesorado. Para los sectores innovadores de profesores que reivindicaban procesos de interacción con el medio desde la escuela y la continúa investigación del profesorado; el paradigma conceptual que respalda la autonomía de los centros es crítico. Mientras, en la ley se adopta un discurso basado en algunas de estas propuestas, identidad del centro en su entorno, la innovación e investigación del profesorado, pero concebidas en su desarrollo desde una perspectiva tecnocrática y preescriptiva.

En la redacción de la ley se ha recogido la propuesta de movimientos renovadores en el sentido de considerar al centro educativo como eje y proyección de innovaciones en interacción con el entorno, y se ha denominado "autonomía de los centros" a la elaboración de proyectos denominados propios o peculiares.

Cabe diferenciar la propuesta del centro como contexto interactivo en el que situar proyectos desde la reflexión y la responsabilidad compartida de los docentes y profesionales; de la justificación de la desregularización que la administración viene haciendo de la red pública de enseñanza dejando a los centros y al profesorado a merced de los principios del mercantilismo como una empresa más cuando las condiciones y la función social de las escuelas no se corresponden con una empresa más.

Algunos elementos de partida que impiden considerar a la escuela una empresa más son su función socializadora, política y formativa que como institución vemos que desarrolla, y por otra parte organizativamente está condicionada desde la administración en aspectos como la dotación de los profesionales, la limitación de recursos, o la legislación sobre evaluación del alumnado.

Se ha reconocido en la autonomía de los centros un intento de derivar hacia la responsabilidad de los mismos y del profesorado la complementación de dedicaciones y esfuerzos fruto de las insuficiencias presupuestarias asignadas a educación. Un ejemplo claro lo constituiría los programas oficiales de formación del profesorado que, ante su carencia son suplidos voluntariamente por el profesorado.

Se considera la ley regresiva, se ha censurado la concreción de medidas, por ejemplo en cuanto a centros concertados y la inspección, y una gran ambigüedad en temas básicos de la enseñanza.

Entre las medidas concretas, la función directiva ocupa el grueso de la ley y se advierte un intento de trasladar el tipo de gestión y dirección del sector empresarial productivo, a los centros escolares convirtiendo al director más en un delegado administrativo que en un docente con un proyecto de dirección compartido y democrático en su elección (Martín, 1995). La jerarquización en la distribución de tareas que se formaliza mediante la comisión de coordinación pedagógica, contribuye en relaciones culturales docentes dadas a la individualización y contraria a la denominada autonomía de los centros con perspectivas de convertirse en contextos democráticos de elaboración de proyectos educativos.

3.2.4. La LISMI. La integración social de los alumnos minusválidos

La aparición de la Ley de Integración Social de los Minusválidos se considera el exponente de un cambio importante que se estaba solicitando sobre las carencias de atención hacia el alumnado con dificultades graves educativas, o por discapacidades. Se reclamaba un viraje que acompañara en el sistema educativo cambios profundos habidos en el campo del internamiento clínico y por la integración de las personas con trastornos en las sociedades democráticas. Nos ocupamos en este apartado del tratamiento que legislativamente se ha hecho del tema de la integración escolar del alumnado en la educación especial y como la aparición del psicopedagogo en los centros de enseñanza, prioritariamente en primaria, se relaciona con la necesidad del diagnóstico del especialista.

Precedentes a la aparición de la LISMI: Cambios en el campo de los trastornos

Los cambios que en el campo de la Educación Especial encontramos al final de los años setenta se gestan acompañados de un cambio en la concepción de la deficiencia y de los trastornos. Si habían imperado las posiciones orgánicas e innatistas, la detección del retraso no acarrea grandes posibilidades de intervención, se concibe una atención especializada en escuelas específicas a partir de los datos proporcionados por los tests de inteligencia y otras pruebas de medición.

La introducción de las corrientes conductistas amplificó la definición de los trastornos y la consideración de otros factores, entre ellos la estimulación del entorno y las posibilidades de aprendizaje. Se reconocen en las deficiencias factores exógenos y endógenos. La deficiencia deja de ser un fenómeno exclusivo y propio del niño y se puede intervenir para favorecer el desarrollo con recursos adecuados de educación. El aumento de especialistas en educación, y en educación especial, plantea la búsqueda de métodos, descripciones y cuestiona la disgregación del sistema para atender a este alumnado.

Estos cambios de concepción del déficit innato hacia la consideración de los recursos educativos para abordar dificultades, corren parejos a la extensión de la educación para todos y la constatación del abandono y del fracaso escolar relacionados con factores sociales, culturales, económicos y educativos. Son años

de ampliación de la enseñanza secundaria, pero sobre todo impera una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados, se trata de la sociedad del bienestar para todos, y en educación los supuestos no podían ser segregadores.

Los padres y los profesionales de la educación manifiestan actitudes hacia la integración de las minorías de los minusválidos, también otros movimientos sociales defienden los derechos civiles de aquellos que configuran minorías inmigrantes, lingüísticas, étnicas o marginales sociales. En el campo de la educación y de la educación especial, Marchesi y Martín (1990: 19) resumen estos factores en dos elementos consecuentes con el cambio en la concepción de la deficiencia, uno es la introducción del término “necesidades educativas especiales”, y el segundo la integración educativa que ha impulsado según los padres de la Reforma, cambios en la concepción del currículo, en la formación del profesorado, en los métodos de enseñanza y en las actuaciones y responsabilidades de la administración educativa.

En los años ochenta se ha situado el periodo de gestación de la llamada “calidad de la enseñanza” que culmina en la promulgación de la LOGSE. Son años de preparación de los libros Blancos sobre la educación y publicación de la legislación que recoja los principios democráticos no sólo de la extensión de la educación para todos, sino de la educación como principio de igualdad. En el contexto de estos debates y transformación del sistema educativo correspondiente a la democracia en España, apareció la LISMI (13/1982, de 7 de abril).

Se trata de llevar a término la integración de la población escolar con minusvalías y handicaps que hasta ese momento habían estado desatendidos en unos casos y en otros escolarizados en los Centros específicos de Educación Especial. Con el desarrollo de la ley aparece la urgente necesidad de diagnosticar las deficiencias de estos alumnos y consecuentemente de tomar decisiones respecto a su escolarización integrados en los centros educativos del sistema reglado. Es un complejo proceso de diagnóstico, provisión de profesionales y recursos para extender la integración de estos alumnos que a la larga, se estipula deben estar en los centros normalizados.

El Real decreto de 6 de marzo de 1985 (sustituyendo al publicado en octubre de 1982), desarrolla y concreta la LISMI y sus principios declarados de normalización de los servicios, de integración escolar, de individualización de la

enseñanza y de sectorización escolar. Se contemplan equipos profesionales pluridimensionales para la evaluación del alumnado y la consecuente determinación por parte de la autoridad educativa de la necesidad o procedencia de la Educación Especial en los centros públicos.

Los apoyos para el niño disminuido o inadaptado atenderán las necesidades y características individuales y para ello se prevén la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y los tratamientos individualizados. Aparecen figuras profesionales a raíz de estas propuestas, una es el maestro especializado de Educación Especial, y otras los especialistas de diversos campos: médicos, asistentes sociales, psicólogos y pedagogos, que actuarían de forma sectorizada e itinerante. Estos se ocuparían de la valoración técnico-pedagógica en la que sustentan los Programas de Desarrollo Individual, y los maestros especialistas realizarían los refuerzos pedagógicos propiamente. Se considera que la escolarización de alumnos disminuidos o inadaptados se decidirá por la autoridad educativa en base al dictamen del equipo de profesionales previa audiencia de los padres.

Se inician etapas de experimentación en este sentido y sólo en algunos centros a partir del curso 85-86 hasta el curso 87-88. Es el contexto en el que la administración educativa del Estado, y concretamente la valenciana, comienzan a convocar plazas de psicopedagogos con carácter provisional para centros de primaria y con carácter comarcal (la integración se desarrolla inicialmente en centros de primaria).

Son años en los que los centros educativos, los maestros, las familias de estos alumnos, abordan la integración de alumnado que hasta entonces o no estaban atendidos o acudían a centros exclusivamente dedicados a niños o niñas con dificultades graves. Como servicios especializados funcionaban los SOEVS, y los Equipos Multiprofesionales con esas dotaciones e implantación reducida en los centros escolares. Los Equipos Multi se habían centrado en áreas específicas de deficiencias, y los SOEVS venían ocupándose de la orientación escolar en determinados cursos del sistema escolar (Nieto, J.M., y Botías, F., 2000).

Este proceso que ocupa la segunda mitad de los años ochenta responde a toda una tendencia que defiende la igualdad educativa y la integración social de los "déficits" sean de tipo educativo, fracaso social, por capacidades o minusvalías sensoro-motoras.

Socialmente, entre los profesionales de la educación, y en la administración educativa del Estado se reconoce la necesidad de cambios en el sistema educativo de manera que se lleve a cabo la integración paulatinamente. La ingente necesidad de generar recursos en este sentido se acompaña de la introducción de la figura del psicopedagogo primero con carácter experimental y sectorial y definitivamente más tarde, en los centros escolares. Otros profesionales como maestros de educación especial, o logopedas acompañan el proceso de dotación de recursos para la integración.

Se produce una confluencia de factores que generan cambios importantes en los centros de enseñanza primaria para desarrollar la integración social del alumnado con déficits. Asistimos a la producción de un discurso que se aleja de planteamientos clínicos en la consideración del origen y tratamiento de las dificultades de estos alumnos de manera que el lenguaje del “déficit” como propiedad individual determinante tiende a sustituirse por las “Necesidades Educativas Especiales” del alumno y por lo tanto se habla de la acomodación de los recursos educativos, apoyos, o adaptaciones de todo tipo a dichas necesidades. Es el germen de la “atención a la diversidad” que se contemplará en la LOGSE.

Se experimentan programas de educación compensatoria, y las administraciones central, autonómicas, o municipales inician dotaciones de servicios sociales inexistentes hasta entonces. Se trata de la puesta en marcha de las políticas sociales en la sociedad del bienestar.

3.3.-DESARROLLOS LEGISLATIVOS EN TORNO AL PSICOPEDAGOGO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

3.3.1. Los Servicios Psicopedagógicos

Los Servicios Psicopedagógicos (SPES) conforman en la Comunidad Valenciana la estructura que dará respuesta a las necesidades derivadas de la LISMI inicialmente en los centros de primaria. También se incluyen un amplio panorama de funciones orientadoras y de asesoramiento entre sus tareas. Se trata de una estructura con carácter comarcal, insuficiente para las necesidades reales, pero que pretende legitimar con los diagnósticos elaborados por los psicólogos y

pedagogos que cubren estas plazas, el ingente trabajo de los maestros y los centros que precisan acometer la integración.

Se definen legalmente como equipos técnico-educativos de composición multiprofesional y acción interdisciplinar, creados para favorecer el desarrollo del proceso educativo de los alumnos y la mejora cualitativa de la enseñanza.

Si a mediados de los años ochenta (Decreto del 10 de diciembre de 1984), se han creado y difundido los servicios psicopedagógicos en los centros de primaria por las comarcas de la Comunidad Valenciana, no es hasta 1989 que aparece la legislación que reconoce con un carácter más definitivo la estructura de estos servicios incluyendo los especialistas en psicopedagogía escolar de enseñanzas secundarias, en ese momento de BUP y FP.

El decreto de 18 de abril de 1989 de la Generalitat Valenciana se enmarca todavía en la respuesta al derecho de los alumnos a la orientación educativa reconocida en la LGE de 1970, y en su ratificación recogida en la LODE de 1985, y trata de articular tanto los Servicios Psicopedagógicos que dependientes del sistema público estaban funcionando, como los Gabinetes que un importante número de municipios venía subvencionando para cubrir servicios de carácter educativo y social, que proliferaron con los ayuntamientos “democráticos” al hilo de la sociedad del bienestar que se pretendía desarrollar.

Tanto el decreto de 1984, como el publicado en 1989, son un intento de originar un modelo de servicios de orientación propio de la Comunidad Valenciana, incorporando los antiguos SOEVs y los Equipos Multiprofesionales que venían funcionando. Mientras en el resto del Estado y de comunidades con prerrogativas educativas, se configuran modelos diversos de funcionamiento para los equipos multiprofesionales que desarrollan la orientación educativa y profesional y la intervención psicopedagógica (Rivas, 1995; Martín, 1999; Luque y Mora, 1999; Solé y Colomina, 1999; Nieto y Botías, 2000).

En la Comunidad Valenciana, en los centros de primaria el psicopedagogo comparte sus funciones en más de un centro, y su intervención se despliega prioritariamente para diagnosticar aquellos alumnos que por sus dificultades o minusvalías precisa disponer de recursos específicos tales como asistir a un aula de Educación Especial, recibir la atención de logopedas o acceder a algún tipo de ayuda, por ejemplo becas de reeducación.

Se le asignan otras tareas como es la relación con las familias, la orientación escolar y vocacional, o la coordinación con los profesores. Pero es la labor diagnóstica o valoración socio-pedagógica, la que cubre la mayor dedicación de estos profesionales los primeros años de su llegada a los centros de primaria. Otra cuestión es la aceptación o no de esta función entre el profesorado que asiste con el psicopedagogo a la incorporación en sus aulas de alumnado que por sus dificultades le requiere dedicación para la que en ocasiones no se siente preparado.

Apreciamos pues que la tarea diagnóstica del psicopedagogo en los centros de primaria es pareja a un proceso de integración del alumnado que genera transformaciones en el funcionamiento de los centros, y de las aulas. Al mismo tiempo que la administración legisla la aparición de recursos, en los centros se percibe la llegada insuficiente y tardía de esos recursos.

En los institutos de BUP y FP no comienza la “integración” de alumnado con minusvalía hasta cursos posteriores (año 1998 con la implantación del segundo ciclo de la ESO en los centros).

Los primeros psicopedagogos para enseñanzas medias, nombrados, son dieciséis (curso 87-88), la administración educativa los distribuye en la Comunidad Valenciana con carácter experimental y en respuesta a la concreta demanda de los directivos de dichos centros. Son psicólogos y pedagogos que en su mayoría venían dando clases como maestros en primaria, algunos de ellos en secundaria, y en algún caso han ejercitado su labor profesional como orientador en una empresa.

Por el carácter provisional del nombramiento y la ambigüedad de la administración respecto a estos profesionales, y su introducción en los institutos, no hay continuidad en Valencia y Alicante el siguiente curso y es en 1989 cuando la estructura de los Servicios Psicopedagógicos contempla con carácter definitivo un psicopedagogo en algunos centros de Enseñanzas Medias de la Comunidad Valenciana. Se destinan especialistas en psicopedagogía escolar a un número reducido de centros pero con una cuantiosa matrícula de alumnado. Es preciso interpretar la medida en la línea propagandística que algunas decisiones políticas entrañan.

Diversos son los factores que confluyen en la aparición de esta nueva figura en EE.MM.

a) Por una parte la movilización habida entre los estudiantes que entre otras reivindicaciones plantean la necesidad de orientadores en los estudios de Bachiller y COU. La opcionalidad de estos cursos ocasiona dificultades al alumnado y en el paquete de reivindicaciones de la época, junto con la libertad de participación del alumnado en los centros y la extensión de dotaciones, se añade la adjudicación de psicopedagogos y de departamentos de orientación que la ley de 1970 reconocía pero que no se habían implantado.

b) Tratándose de años de debate sobre la estructura caduca de un sistema educativo en proceso de cambio, se abren planteamientos a corrientes europeas económicas y por supuesto educativas que amplían los servicios sociales y los de orientación.

c) También van incidiendo los discursos críticos hacia la estructura educativa, junto con las prácticas docentes de carácter innovador y crítico que espolean necesidades de formación y de recursos entre algunos docentes y en algunos centros.

d) Las necesidades derivadas de la integración del alumnado con deficiencias en los centros de primaria y las propuestas de comprensividad del alumnado se recogen en la Reforma educativa en la etapa de secundaria obligatoria siguiendo modelos europeos.

e) El desarrollo de las Ciencias de la Educación y el respaldo que representan en la planificación de la Reforma. Es una época de difusión de la necesidad de formación y actualización del profesorado, y de aparición de las figuras de los asesores didácticos en los centros de profesores para acompañar la implantación de la Reforma.

Unos servicios necesarios y cuestionados

Pasamos a revisar la incorporación de los Servicios Psicopedagógicos en los centros de secundaria de la Comunidad Valenciana. En principio cabe partir del proceso de integración del alumnado que se estaba desarrollando en los centros de primaria y la necesidad de diagnosticar a los alumnos, junto a reivindicaciones y críticas de algunos sectores sociales y profesionales para la mejora y ampliación de servicios en los centros, incluidos los de secundaria.

Al tratarse de unos servicios novedosos en los institutos, su incorporación es un exponente de la ambigüedad con que son creados por la administración por una parte y la resistencia con que son recibidos en los centros por otra.

Los centros de EEMM, todavía de BUP y de FP en el año 89, no albergan alumnado con dificultades de aprendizaje reconocidas, son etapas educativas en las que el alumnado que las cursan son sometidos a selección gradual, el profesorado fundamentalmente de BUP no vive conflictos en las aulas, luego la pregunta surgida en estos centros es ¿para qué llegan los psicólogos, para qué nos hace falta un psicopedagogo? Otra realidad es la del profesorado de FP en el primer grado que escolariza alumnado sin graduado escolar y por tanto sin seleccionar académica y socialmente.

Consideramos que la administración educativa en la Comunidad Valenciana concibe inicialmente con ambigüedad estos servicios dado que la apuesta de recursos para su incorporación en los centros es reducida a nivel presupuestario. Está acompañada de un discurso ilusionante algo prepotente y contradictorio respecto al potencial dinamizador y de cambio que pudiera suponer el psicopedagogo cuando amplios sectores del profesorado no han demandado este servicio y se muestran expectantes respecto a la Reforma.

Se trata de un discurso asentado en las últimas aportaciones innovadoras sobre la formación del docente, la labor tutorial del enseñante, la experimentación en los centros, en definitiva el discurso que respalda la ley del 90 pero que en los centros de EEMM no es reconocido y menos aún asimilado, como respuesta a las necesidades del profesorado y de los centros. Se aprecia desde las directrices de la administración educativa en esos momentos, una justificación del rol del psicopedagogo como figura de un amplio espectro de competencias y posibilidades para desempeñar unas tareas ambigüas en los centros, pero sin una cultura en los institutos proclive a la presencia de estos profesionales.

En las sesiones de formación inicial preparadas por la sección de la administración educativa responsable de los nuevos servicios, se trata de introducir al psicopedagogo en unas líneas de optimistas expectativas y alta valoración de la figura profesional. Las altas expectativas confluyen con la procedencia de la mayoría los aspirantes, psicólogos y pedagogos, ejerciendo de maestros en centros públicos de primaria, en centros de integración, o de educación especial, con expectativas profesionales basadas en esta experiencia y con aliento de promoción profesional.

La administración convoca plazas definitivas para consolidar la estructura de los Servicios Psicopedagógicos en los centros de primaria, y por primera vez para centros de EEMM. de las capitales de provincia con numerosa población estudiantil en 1989.

En la formación inicial desplegada para estos profesionales se transmite una alta consideración de la figura. Ahora bien, paralelamente el reconocimiento administrativo del profesional en Psicopedagogía desdice las altas expectativas. Al tratarse de funcionarios públicos se les mantiene su nivel administrativo del cuerpo por el que se accede a la función pública. Esto se concreta en que se les reconoce una formación de titulación superior y un complemento económico acorde, pero no se concede el nivel retributivo básico como el resto de titulados superiores en el sistema educativo.

Se produce una situación de partida que origina inestabilidad y a la larga cierta incredulidad sobre las expectativas con las que se difunde la figura del psicopedagogo, y esto se agudiza con la acogida que dispensan algunos centros de secundaria hacia estos profesionales. En realidad la ambigüedad de la administración y la falta de "necesidad" del psicopedagogo en algunos centros contribuye a poner en cuestión el rol tan recientemente creado.

Y es que la indefinición de la administración se acrecienta cuando es evidente que en los centros de EEMM no se espera a los psicopedagogos con los brazos abiertos. Más bien, y no en todos los casos pero sí es una tónica extendida, se despiertan susceptibilidades debido a que se relaciona la figura con directrices de la administración para que en los centros se desarrollen tareas hasta ese momento no incorporadas.

La labor tutorial, la llamada atención a la diversidad que se legislara a partir de la ley del 90, o las adaptaciones curriculares; se vinculan con imposiciones que el profesorado no entiende, no ve muy claras y cuestionan su posición de "experto" en una materia disciplinar, en técnicas didácticas o en hacer de "tutor" del alumnado. Se produce una cierta distancia y contradicciones entre la cultura disciplinar tradicional del docente de secundaria y las nuevas funciones atribuidas.

La introducción de la figura del psicopedagogo se relaciona, pues, con algunos requisitos derivados de la Reforma Educativa y que son experimentados en amplios sectores del profesorado de EEMM como imposiciones que atentan contra

sus prácticas docentes, contra su status profesional, y contra rutinas instaladas, esto desestabiliza a algunos profesores. Se aprecian divergencias entre lo que la administración y la política educativa defienden, la creación de figuras profesionales en torno a un cierto discurso legitimador de prácticas no rutinizadas, las expectativas del profesorado, el engranaje de los centros, los recursos adjudicados y la aparición de un nuevo rol en los institutos públicos de secundaria.

Estructura y funciones del psicopedagogo

A lo largo de los años noventa la legislación desarrolla los principios contenidos en la LOGSE. La coordinación de la labor tutorial, la relación con las familias, el funcionamiento de los departamentos de orientación, la orientación escolar y profesional, el asesoramiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, la coordinación y dinamización de la innovación educativa en los centros, pero prioritariamente la atención a la diversidad, constituyen los ejes de la intervención atribuida al psicopedagogo.

En la Comunidad Valenciana, el decreto 47/1992 de 30 de marzo que establece el Currículum de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) dispone la realización de adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), previa evaluación psicopedagógica por especialistas. Ese especialista es el psicopedagogo. También la LOPEG (9/1995, de 20 de noviembre) a nivel estatal, define qué se entiende por alumno con NEE y defiende la provisión de recursos y apoyos para los alumnos con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, así como para aquellos que padezcan trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Es el decreto 39/1998 de 31 de marzo del Gobierno Valenciano el que estipula la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales y permanentes, y más recientemente la orden de 18 de junio de 1999 la que desarrolla aquel y regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

Siguiendo una progresión legislativa entre la fijación del currículum de la ESO en la Comunidad Valenciana y el decreto que concreta la atención del alumnado con NEE, es en 1994 cuando la administración educativa que proyectó

los SPES de 1989, regula de nuevo estos servicios denominándolos Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Vocacional. Pretende con el decreto resolver la inestabilidad administrativa de los profesionales que accedieron en el año 1989, y adecúa las funciones a las nuevas regulaciones derivadas de la LOGSE.

Estos nuevos Servicios se compondrán del profesor de secundaria especialista en Psicología y Pedagogía como reconoce la estructura del profesorado en secundaria a nivel estatal, y se integran en ellos los especialistas en psicopedagogía escolar que componían los SPES (1984, 1989). Otros profesionales se integran en los Servicios Especializados de Orientación, Maestros especialistas en Audición y Lenguaje, Trabajadores Sociales, Fisioterapeutas o personal médico.

La estructura de los Servicios reconoce el sector para atender a los centros de Educación Especial, Infantil, Primaria y Secundaria, el departamento de Orientación en los centros de Secundaria y la creación de unos centros de recursos pero que no han sido funcionalmente desarrollados.

En el Instituto de secundaria se centra la labor del psicopedagogo o Especialista en Psicología y Pedagogía, en el departamento de Orientación. Se trata de un órgano de coordinación de las actividades del Plan de Acción Tutorial, del Plan de Asesoramiento Escolar y Vocacional, y también de realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado susceptible de Adaptaciones curriculares por sus necesidades educativas especiales, y del alumnado de los Programas de Diversificación Curricular o de programas de Adaptación en grupo. Se nombran actividades de dinamización de la formación e innovación del profesorado y de prevención de problemas de aprendizaje. Esta síntesis de funciones reconocidas en el departamento de orientación, se estipulan en el Reglamento Órgánico y de Funcionamiento de los centros de Secundaria (ROFC, decreto de 2 de septiembre de 1997 del Gobierno Valenciano).

3.3.2. El Reglamento orgánico y de funcionamiento de los centros de secundaria (ROFC)

El decreto que regula la organización y funcionamiento de los centros de secundaria en la Comunidad Valenciana nace con el apellido de tardío al igual que

el proceso de desarrollo de la Reforma Educativa y la extensión lenta e insuficiente de las enseñanzas de secundaria como se preveen en la LOGSE.

Se enmarca en los principios de la LODE, la LOGSE y la LOPEG para justificar sus propósitos de profundizar en la gestión democrática de los centros. No obstante, se publica en un contexto de descontento entre profesorado, sindicatos y algunas asociaciones de padres que asisten a una falta real de apuesta administrativa y política por la escuela pública en la Comunidad Valenciana, y en el Estado en general.

Indicadores del malestar son la falta de negociación con los sindicatos de medidas como las plantillas que deberían acompañar la introducción de la ESO, falta de previsión de centros de secundaria para impartir los dos ciclos de la ESO, o los intentos de recorte de profesorado para la atención de optativas, o de recursos para la atención a la diversidad.

En cuanto a la formación del profesorado, la estructuración y recorte de presupuestos drásticos en este sentido son un exponente más de los intentos de dejación y desregulación que la administración educativa intenta para con el sistema público de enseñanza, haciéndose más notorio en la ESO y la problemática derivada de que el primer ciclo se imparte en su mayoría en centros de primaria, y el segundo ciclo en los centros de secundaria, antes de BUP y de FP.

La adscripción de alumnado entre un ciclo y otro, y a los centros; con el telón de fondo de la libertad de elección de los padres del centro de sus hijos, origina la suficiente confusión y descrédito como para hacer pensar en sectores de la opinión pública que los centros privados de enseñanza funcionan mejor. Los entresijos en la difusión de estos mensajes y sus consecuencias en la escuela pública son detalladamente analizados en Gimeno (1999a).

El departamento de Orientación en el centro de Secundaria

Junto al profesor especialista de Psicología y Pedagogía se adscribe al departamento un profesor de Formación y Orientación Laboral si en el centro se imparten Ciclos Formativos Profesionales, un profesor de Pedagogía Terapéutica, los profesores de ámbito de los Programas de Diversificación Curricular y de los

Programas de Adaptación en grupo y otros especialistas como logopedas o fisioterapeutas.

Los grandes núcleos de funciones asignadas giran en torno a la coordinación de la labor tutorial en los centros, la orientación escolar y académica del alumnado en el seguimiento de sus itinerarios educativos, y las tareas de evaluación psicopedagógica. La valoración psicopedagógica y propuestas de criterios para las adaptaciones curriculares constituyen una intervención técnica de partida para la determinación y la atención del alumnado con necesidades educativas.

También interviene el psicopedagogo con la evaluación psicopedagógica del alumnado que participará en los programas de diversificación curricular. Las adaptaciones curriculares y los programas de diversificación son las medidas más extremas que alejan al alumnado del curriculum referencial de la etapa, unas para alumnado con dificultades graves, y los programas para alumnado susceptible de obtener el título de graduado en secundaria.

El psicopedagogo interviene pues como un técnico especialista en el informe evaluador para tomar decisiones en cuanto a los recursos que se generarán en los centros para atender a estos alumnos y alumnas. Por otra parte se le prescriben funciones de coordinación con el profesorado-tutor y de orientador escolar y vocacional.

3.3.3. El psicopedagogo y la evaluación psicopedagógica

Cuando se escriben estas líneas, se desarrolla la orden del 18 de junio de 1999 sobre la atención a la diversidad. Siendo una orden que despierta en su momento cierta expectativa entre el profesorado, es debatida sindicalmente, y regula las diferentes modalidades de recursos para atender al alumnado con peculiares necesidades educativas, interesa remarcar que es la legislación con mayores referencias al profesor especialista en Psicología y Pedagogía o al profesional que cumpla sus funciones en el Departamento de Orientación de los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria. La función evaluadora es constantemente reseñada.

Se define la evaluación psicopedagógica como el requisito necesario para identificar las necesidades educativas especiales del alumnado, previamente a la

toma de decisiones en los siguientes aspectos: la modalidad de escolarización, la adopción de medidas adecuadas a la sobredotación intelectual, las adaptaciones curriculares individuales significativas o de acceso al currículo; el acceso a los Programas de Diversificación Curricular, a los Programas de Adaptación Curricular en grupo y de Garantía Social. También se considera un elemento importante para elaborar por parte del equipo educativo del alumnado el Consejo Orientador.

En cada una de las situaciones referidas, es prescriptivo la elaboración de un informe psicopedagógico del alumno y a partir del informe, equipos educativos, dirección del centro y/o en algunos casos la Inspección Educativa adopta sus decisiones, previa consulta con los padres o tutores del alumno.

En apartados anteriores se mencionan las diferentes funciones adscritas al psicopedagogo desde el comienzo de los procesos de integración del alumnado en aulas de Educación Especial en los centros de primaria a mediados de los años ochenta. Con la LOGSE se avanza la función social educativa de la calidad y de políticas en aras a la integración del alumnado a través de la denominada “atención a la diversidad” y la adopción de “medidas educativas especiales” acordes con los intereses, capacidades y características del alumnado, y en esta tarea cobra significación determinante la figura del profesional técnico especialista que evalúa psicopedagógicamente al alumnado con necesidades.

A lo largo de los años noventa la legislación ha ido trabando el desarrollo del discurso psicopedagógico iniciado en la experimentación previa a la LOGSE, se ha concretado tanto en la LOPEG como en las siguientes normas de orden menor, Reglamento Orgánico de Funcionamiento de los Centros, o el decreto que regula el Tratamiento a la diversidad. Ha culminado en que el psicopedagogo será un emisor de informes, un técnico especialista que con sus diagnósticos legitima la adopción de medidas o la adscripción de recursos para la atención de alumnos. Un técnico que coordinará la labor tutorial y orientadora que realicen los tutores.

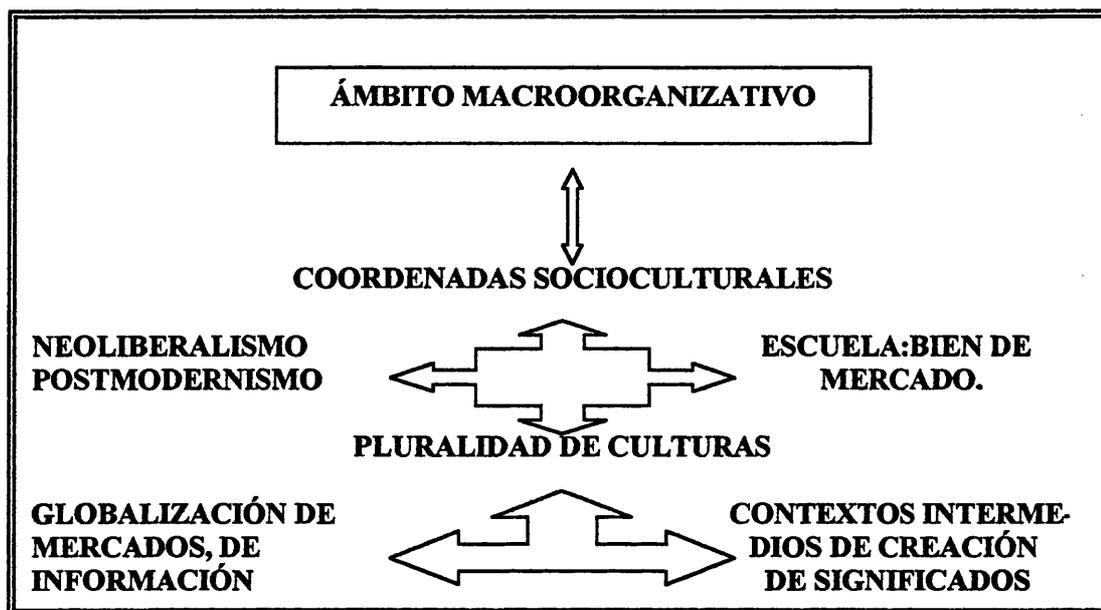
Se oyen voces críticas a la incorporación del psicopedagogo desde sectores innovadores del profesorado previniendo la posible sustitución que este profesional pudiera hacer de la responsabilidad docente y tutorial del profesor en secundaria. Desde la óptica de una posición comprometida con la implicación del profesorado en labores tutoriales y de orientación, el rol del psicopedagogo en el instituto se

interpreta como posibilitador de la dejación del profesor de las propias funciones de enseñante para el seguimiento del alumnado.

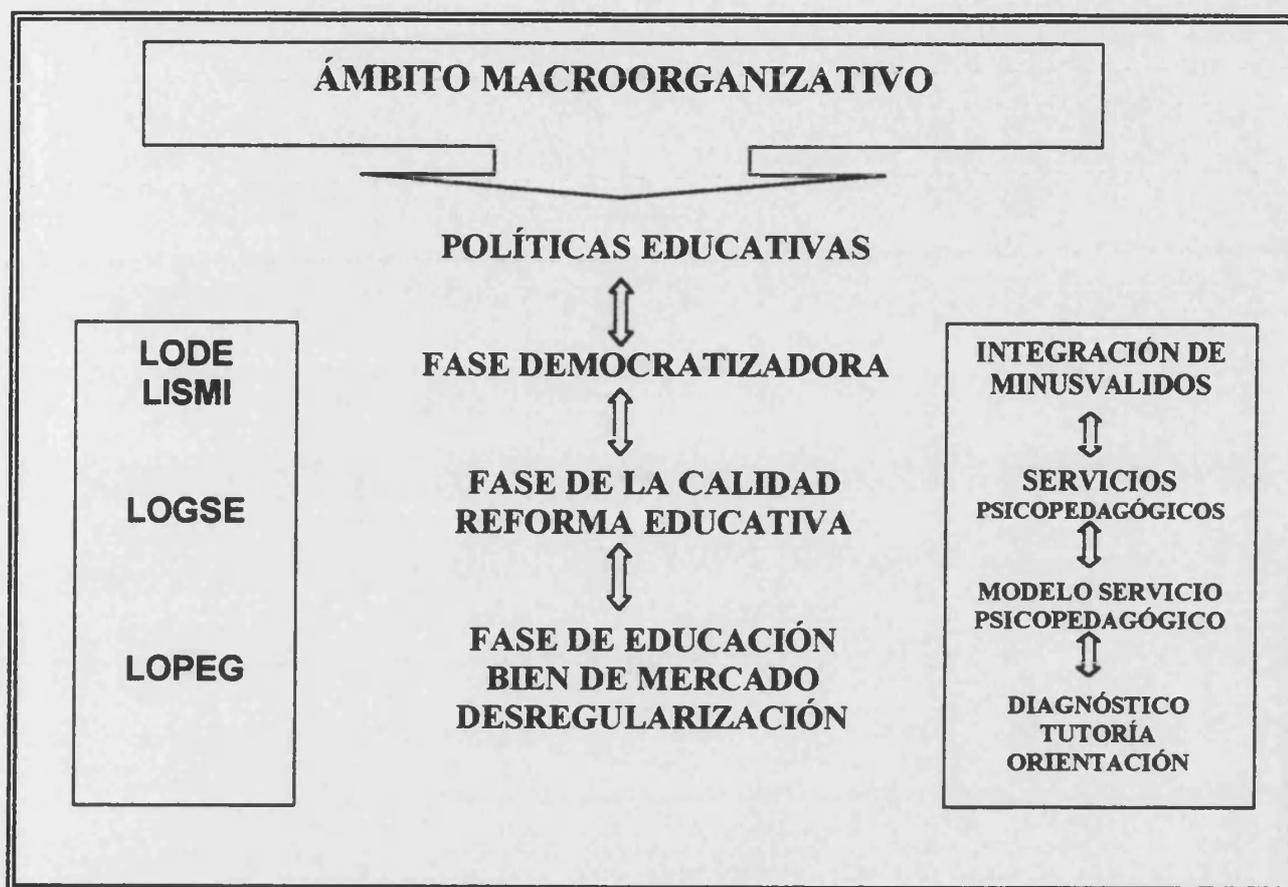
Dado que entre los profesores de Secundaria la labor docente se relaciona prioritariamente con impartir la materia, los intentos de ampliar compromisos hacia enfoques más ambiciosos de la responsabilidad docente, y una cultura profesional colaboradora, se podrían ver entorpecidos pensando “para eso está el psicopedagogo”, “los problemas del alumnado son cosa del psicólogo”.

En el capítulo cinco se amplía la vinculación de estas concepciones con la preeminencia de los modelos clínicos de intervención en los que se fundamentaron actuaciones de los psicopedagogos en los centros de primaria, y en los discursos hegemónicos de la psicología y de la orientación escolar. El psicopedagogo aparece como el experto legitimado por la política oficial y la competencia científica.

Se esquematiza en los cuadros tres y cuatro las coordenadas socioculturales y las políticas educativas que caracterizan el ámbito macroorganizativo analizado.



**CUADRO 3: ÁMBITO MACROORGANIZATIVO
COORDENADAS SOCIOCULTURALES**



**CUADRO 4: ÁMBITO MACROORGANIZATIVO
POLÍTICAS EDUCATIVAS**

CAPITULO 4.-LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

“Las organizaciones están atravesadas por los modelos hegemónicos de las instituciones sociales (salud, educación, trabajo, tiempo libre, justicia, sexualidad, etc.), y a su vez la forma en que reaccionan frente a estos modelos y los intentos que hacen por modificarlos las caracterizan como singulares”. (Schvarstein L., 1998: 57)

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

4.1.- Caracterización.

4.2.- Enfoques de análisis desde otros campos. Enfoques centrados en la organización escolar.

4.3.- Los actores en la organización.

4.4.- La trama organizativa: Campo social de relaciones.

4.4.1.- Relaciones estructurales:

El currículum

La obligatoriedad y la promoción

La distribución de tareas

Dimensión temporal, espacial, recursos materiales. Recursos tecnológicos como estructurantes del campo

4.4.2.- Relaciones culturales:

Cultura académica

Cultura docente

Cultura del alumno

4.5.- La trama organizativa: un modelo de análisis.

4.1.-CARACTERIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Siguiendo la óptica de los ámbitos anteriores de configuración de la acción social para comprender las interacciones del psicopedagogo, nos ocupamos de la institución escolar como instancia organizada que hace partícipe al individuo de un conocimiento acumulado, al tiempo que le proporciona esquemas tipificadores de las propias acciones y de los otros, como instrumento de socialización secundaria.

Esto se va a materializar en una organización, la escolar, que supondrá para los sujetos una estructura que desarrolla unos valores, unas normas, una forma de pensar, un modo de aprehensión del mundo para orientarles en sus conductas. Las organizaciones escolares son instituciones que cubren expectativas sociales y papeles previamente adjudicados. Desde este punto de vista la escuela es predecible y es guiada por las normas que se le aplican desde la institución y el sistema educativo. Esta dimensión de carácter institucional es común a todas las escuelas y se ha descrito como el componente nomotético referido a la representación de papeles, el juego institucional, el poder de la normativa común, las expectativas sociales y las prescripciones legales.

En la organización escolar se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto de interacciones entre relaciones estructurales y culturales mediadas social e históricamente. Nos interesa considerar el fenómeno organizacional como el resultado contingente y siempre provisional de la construcción de un orden local cuyas características relativamente autónomas estructuran la capacidad de acción colectiva de los interesados (Friedberg, E., 1993).

Este orden local peculiar, da idea de la dimensión personal o ideográfica de la organización en tanto en cuanto cada organización escolar cuenta con unas personas irrepetibles y diferentes, de tal manera que cada escuela adopta unas condiciones propias y derivadas de los individuos, con su personalidad y necesidades manifestadas al relacionarse y actuar en la organización. Pretendemos resaltar en la organización escolar su carácter de referente y de reflujo de la acción de sus miembros, docentes, alumnado, familias y otras instituciones sociales. Se considera el aspecto doblemente dinámico de los actores que configuran la

organización y a su vez esa configuración orgánica interviene en el quehacer educativo, en las relaciones culturales que se originan en su seno.

Se reconoce el entramado cultural que se establece en la organización escolar de manera que la vertiente institucional cobra en cada escuela una cara propia dada la especial forma de ser de cada una, sus modos particulares de entender las prescripciones, sus esquemas de valores o su modo de insertarse en un contexto.

Se aborda la organización desde una perspectiva contextualizada en un entorno sociohistórico que abarcaría tanto la administración educativa como otras organizaciones e instituciones, así como las corrientes de pensamiento vigentes.

El carácter ético de la actividad educativa se hace presente en la perspectiva de análisis de la organización escolar en cuanto que escenario de relaciones que implican valores y opciones.

Como iremos poniendo en evidencia la organización escolar se caracteriza por la complejidad de su actividad, de sus funciones y de las interrelaciones que origina. Un acercamiento parcial, por elementos, puede explicarse por interés analítico, pero reclama por ello mismo una perspectiva holística que integre la confluencia y riqueza de los procesos que se desarrollan. Atendiendo a la compleja red de interacciones que se producen en la escuela y en el aula, Pérez Gómez (1998) sugiere una estrategia narrativa para su comprensión.

Nuestra aproximación presenta a la organización escolar como un entramado de relaciones en una estructura formal, normativizada administrativamente y funcionalmente, cuya razón de ser es la de resolver la función social de la socialización en segundo orden de las nuevas generaciones y su cualificación profesional en la escuela secundaria. La organización escolar, es una construcción sociohistórica de relaciones estructurales y culturales (Beltrán, comunicación personal)

El que hemos considerado en nuestro modelo, el nivel organizativo de análisis de la acción social, en el campo de lo escolar, se configura como una realidad compleja y mutante, no estanca, no predecible en sus dinámicas culturales. La organización escolar participa de la vida social de su entorno con el que

interactúa, de manera que no puede ser comprendida desde una perspectiva reduccionista, mecanicista o aislada como ente totalmente autónomo.

4.2.-ENFOQUES SOBRE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Revisaremos enfoques aplicados en el análisis de la Organización Escolar que han puesto en evidencia carencias y desvíos que nos conducen a la necesidad de avanzar en perspectivas más apropiadas para comprender la Organización Escolar y la interacción del Psicopedagogo desde los planteamientos de este trabajo.

Al tratar de profundizar en las teorizaciones que sobre la Organización escolar se han realizado, encontramos una importante dispersión de enfoques y consideraciones, así como un escaso acuerdo respecto al contenido, a los límites, al ámbito y a la terminología (Santos Guerra, 1997: 62; Tyler, 1991; Sáenz Barrio, 1993; Ball, 1989).

Desde la óptica de las Ciencias de la Educación se ha identificado la organización como un problema relacionado con las regulaciones administrativas, o bien como una cuestión metodológica del currículum que debía contemplar el espacio y el tiempo. Se reducía su ámbito a la “ordenación” o bien de recursos, o bien de prescripciones administrativas.

Este carácter ordenancista se ha relacionado con un carácter normativo y finalista de la organización escolar en cuanto que ésta se orienta a la consecución de unos fines que la definirán como eficaz cuando se ordenan bien los recursos y se cumplen los fines. (Santos Guerra, 1997).

Si bien la organización escolar había venido siendo un compendio de saberes al servicio de la didáctica, y asimilada al campo de la gestión industrial, Quintanilla (1978) y Santos Guerra (1997) constatan que está avanzando en un proceso de diferenciación epistemológica en el sentido de ubicarse entre las ciencias humanas, considerada como una teoría práctica que orientará el actuar, como un proyecto de investigación constructiva de la realidad, en cuya configuración y desarrollo intervienen condiciones sociales, culturales, y políticas.

Uno de los factores que ha tenido que reubicar la Organización Escolar es que tradicionalmente la mayoría de las aportaciones teóricas y empíricas procedían del campo empresarial. Siendo esta área de estudio trasladada sistemáticamente a la escuela, se han aplicado principios y métodos que no se adecuan a la importante diversidad de procesos y la naturaleza compleja de los fenómenos escolares. Nos encontramos, sin embargo, en la escuela y en los intentos de explicaciones sistematizadas la presencia de modelos tan potentes como la gestión científica del trabajo, o la teoría de las relaciones humanas.

Consideramos que no se puede prescindir totalmente de la Teoría General de las Organizaciones como si la escuela no tuviese naturaleza organizativa. Pero tampoco se trata de aplicar esta teoría a la escuela como si se tratase de una organización sin características peculiares.

El potencial de los modelos y teorías generales de la organización precisa de estudios directos de las escuelas, y también conceptualizaciones propias y peculiares desde el campo de la organización escolar. Sin pretender ser exhaustivos, se hace un breve recorrido por enfoques que se han ocupado de la organización como exponente del legado que sobre la escuela y la práctica educativa han depositado. Recurrimos a Santos Guerra (1997); Morgan (1990); Perrow (1993); Mintzberg (1995) y Tyler (1991).

Enfoques sobre la organización procedentes de otros campos

En el despegue de la Revolución industrial europea podríamos situar una corriente de pensamiento que centrándose en la organización del trabajo desarrolla la aplicación científica a la gestión y a la división de tareas. Se acentúa desde esta perspectiva la planificación y la división del trabajo y se elabora sobre la base de estos principios la Teoría general de las organizaciones. La potencia de este modelo es tal, que se considera que la institución escolar en la modernidad cumple sus funciones en la estructuración de las tareas, tiempos, y disciplinamiento de los alumnos, siguiendo las pautas de la organización empresarial.

Se pretende la mayor productividad empresarial y un sistema de ganancia racional. Para mejorar la eficacia empresarial se analizan los tiempos y tareas de producción, los canales sistemáticos y ordenados de comunicación, se establece la división jerárquica de responsabilidades, un control riguroso y centralizado de los

procesos sobre la base de la definición clara de perfiles y funciones, todo ello fundamentándose en una concepción eficientista de la autoridad. Se reconocen las aportaciones de Taylor, Fayol, Mooney y Urwick entre otros, a principios del s. XX.

Se ha criticado a la teoría general de las organizaciones su focalización en los sistemas racionales y eficientes de la planificación y de la organización relegando aspectos humanos de gran influencia en la motivación humana. Estos aspectos humanos y su equilibrio en relación a los aspectos técnicos de la organización, han sido asumidos por los teóricos de la organización obligados a reconocer aspectos como el liderazgo, la iniciativa, la benevolencia, o el espíritu de equipo. Se ha denominado enfoque de las relaciones humanas

Se trata de un movimiento, en principio, de oposición a la teoría clásica. Sitúa su origen en la experiencia de Hawthorne que estudió la correlación entre la productividad e iluminación en la fábrica Western Electric Company por parte de Mayo y colaboradores en 1933. Si bien sigue preocupándose prioritariamente de la productividad y de la eficiencia, pretende crear un clima que procure la satisfacción personal en la realización de las tareas con el fin de mejorar el rendimiento.

En la década de los cincuenta recibió críticas por ser un enfoque erróneo en las relaciones entre los intereses de los individuos y los de la organización, por limitar sus investigaciones a la organización productiva. Se cuestionaron por parciales conclusiones que abordaban los grupos informales y se ocupaban muy limitadamente de los aspectos formales de la organización. Se ha visto esta corriente como un intento de enmascarar las condiciones de un mayor rendimiento de los trabajadores bajo el epígrafe de la búsqueda de su libertad e intereses.

A partir de las críticas a la teoría clásica por su mecanicismo y a la teoría de las relaciones humanas por su ingenuidad, cobra un importante auge el modelo burocrático. Max Weber (1947) pone de manifiesto la proliferación de las formas burocráticas de la organización y su paralelismo con la mecanización en la industria. La organización burocrática es la organización eficiente por excelencia, y una forma de poder formalizada y racionalizada que legitiman su dominación al ser imparcial y racional.

De las tres formas de autoridad que reconoce Weber y sus correlativos tipos de sociedad, es la sociedad legal, racional o burocrática la que se sustenta en

normas impersonales, en la racionalidad como guía en la elección de los medios y de los fines, en las grandes empresas, los Estados modernos y las grandes organizaciones. La burocracia es el aparato administrativo que corresponde a la autoridad basada en la racionalidad y legitimidad de las normas y preceptos que aceptan los subordinados.

Se ha cuestionado la preponderancia de normas y formalismos que llevan a confundir reglas y normas con objetivos, la rutinización de tareas y la consiguiente resistencia al cambio que se genera en los burócratas. La rígida jerarquización en la que se basa el aparato burocrático, la ostentación de la autoridad y la desconsideración de las relaciones formales son algunos de los puntos rebatidos al modelo burocrático.

Los principios de la dirección científica, la consideración de las relaciones humanas, el enfoque burocrático en la organización, se han proyectado miméticamente a la escuela y se ha comparado con un tratamiento mecanicista de la misma, repercutiendo en la organización escolar y en el currículum (Gimeno Sacristán, 1988).

El llamado enfoque conductista trata de desarrollar un nuevo concepto de organización basado en el comportamiento humano dentro de las organizaciones. Se inicia con Simon en 1947 y se desarrolla con los estudios de Argyris, Likert y McGregor. Trata de analizar la conducta organizativa con el fin de lograr el mayor conocimiento y comprensión de las condiciones necesarias para la participación e integración de los miembros. La motivación y el refuerzo de los seres humanos se convierte en uno de los elementos claves de la conducta dentro de la organización.

Se ocupa de temas como el contexto y el propio trabajo como factores importantes de la motivación, y el conflicto de papeles como causa de tensiones, incertidumbres o inhibiciones. La toma de decisiones en las mejores condiciones posibles y la participación y responsabilidad de los miembros, es objeto de atención al considerar que la organización está compuesta de decisiones y acciones que forman un sistema y éste sirve de base para la explicación del comportamiento humano.

Esta perspectiva supone un cambio de enfoque en la teoría organizativa, se la ha tildado de excesiva psicologización. Los estudios sobre los estilos de dirección,

los climas en la organización y la salud organizacional son algunos de los temas desarrollados desde la teoría del comportamiento.

El desarrollo planeado de la organización o Teoría del Desarrollo Organizativo aborda en los años 60 los conflictos interpersonales de pequeños grupos, avanza su aplicación a la administración pública y pasa posteriormente a ocuparse de todos los tipos de organizaciones humanas. Desde la consideración de cuatro variables, el medio ambiente, la organización, el grupo social y el individuo, presuponen el proceso dinámico de todo el sistema y la modificación planificada para aumentar la eficacia de la organización. Es una corriente de amplio influjo en los últimos años en investigación de las organizaciones.

Estas dos últimas aproximaciones son catalogadas propuestas mecanicistas de la organización por Morgan (1990) puesto que se compara con una máquina que opera de forma rutinaria, eficiente, exacta y predecible.

La teoría General de Sistemas enunciada por Bertalanffy (1950, 1976), define el sistema como el conjunto de unidades entre las que existen relaciones pluriformes y consta de cuatro elementos básicamente, las unidades u objetos, las relaciones entre ellos, el medio y su estructura. Los sistemas existen dentro de sistemas, son abiertos a su entorno con el que intercambian relaciones tendientes al equilibrio. Las funciones dependerán de la estructura del sistema. En nuestro caso un aula puede considerarse un sistema dentro del centro escolar que a su vez existe dentro del sistema educativo, y éste dentro del sistema social.

Las propiedades de los sistemas, y por tanto la organización escolar, son según esta teoría la apertura, la homeostasis, la equifinalidad, el isomorfismo o autoconservación, y la diferenciación de funciones que conlleva la multiplicación de papeles.

Se le reconoce a esta teoría la facultad de permitir racionalizar mejor los problemas, pero se le cuestiona la consideración estática de algunas organizaciones. Por otra parte la concepción tan abstracta, difícilmente ofrece un modelo que permita comprender la realidad concreta de una organización.

Desde el intento epistemológico realizado por Morgan (1990), la teoría de sistemas representa la metáfora orgánica al tratar a la organización como un sistema abierto en proceso de adaptación al medio. También el panorama ecológico

participa de esta visión al considerar la organización efectiva dependiente de conseguir un equilibrio o compatibilidad entre estrategias, estructura, tecnología, compromisos, necesidades individuales y del entorno externo.

Enfoques centrados en la organización escolar

El paradigma ecológico planteado por Bronfenbrenner (1987) en psicología, se analiza referido al aula por Doyle (1977, 1979), Tikunoff (1979), Pérez Gómez y Gimeno (1992), y Lorenzo y Sáenz Barrio (1993) lo aplican a la organización escolar. Trata de contemplar todos los elementos del ecosistema, personales y materiales en su interrelación tanto formal como informal. No importan los hechos aislados sino las dinámicas que se establecen entre las personas y sus fines, sus comportamientos y las redes comunicativas que se establecen; y los procesos psicosociales.

Se enfatiza dentro de la comunidad social la interpretación representativa de los hechos por parte de los alumnos, profesores y los padres cuyos papeles generan una particular perspectiva de interpretación de la realidad. Se pretende explicar la realidad, comprenderla, reconstruirla, no normativizarla. Existen unas reglas del juego, unas normas que se negocian o se imponen en la estructura formal e informal, que se intercambian entre los miembros de la organización y otros ajenos a ella. Las conexiones que el centro desarrolla con el medio exterior condicionan la dinámica que se produce en el centro. Este modelo ofrece una perspectiva naturalista para abordar el aula y la organización.

Se le ha rebatido la falta de consideración suficiente hacia la presencia y prescripción externa que sobre la organización se ejerce e impiden su autonomía así como la omisión de otras características generales que configuran las organizaciones, las instituciones por ejemplo. Por otra parte, aunque se nombran los elementos ocultos de la organización, no se subraya suficientemente su importancia.

El modelo micropolítico. Focaliza este modelo la atención en las estrategias que utilizan los individuos en los contextos organizativos para emplear sus recursos de autoridad e influencia con el fin de conseguir sus intereses. Surge como

alternativa a la teoría de sistemas que sustenta a las teorías formales (Ball, 1989), pretende analizar cada organización, cada escuela.

Parte del poder como elemento esencial que no siempre coincide con la autoridad formal, reconoce la existencia de multitud de fines no siempre consensuados y la existencia de conflictos. La organización no funciona asépticamente dado que las decisiones se toman impregnadas de ideología e intereses y no es un proceso exclusivamente técnico y racional. Los intercambios entre los miembros de la organización, los conflictos ocultos o explícitos caracterizan la vida micropolítica de la organización. La investigación para comprender la organización se tiene que dirigir hacia las prácticas cotidianas, rutinas y conflictos de poder.

Aplicar sobre la organización la metáfora del sistema político conduce a plantear y abordar problemas sobre la dirección, la legitimidad de la gestión, el conflicto de intereses, el orden y la política cotidiana de la vida organizativa. Morgan (1990) reconoce la relevancia de esta perspectiva.

Santos Guerra (1997: 185) cuestiona al modelo la no consideración con suficiente énfasis de la dimensión macropolítica, la infravaloración de la estructura institucional de manera que la comprensión global de la organización no se abarca al tener presente los fines de sus individuos, se precisa contemplar la función social de la escuela.

El enfoque ecológico y el micropolítico han sido objeto de desarrollos y propuestas de investigación por parte de autores vinculados a la organización escolar propiamente.

La organización escolar, una aproximación conceptual como trama social de relaciones

El capítulo primero de este trabajo, centra el foco de nuestras cuestiones en las prácticas del psicopedagogo como acción de dimensión social. Se aborda ésta, desde la confluencia de cuatro niveles de análisis, la de las relaciones del individuo con los otros, la institucional y las elaboraciones de mitos, la macroorganizativa, y la organizativa escolar que traba las interacciones de los actores como exponemos a continuación.

Cada escuela es como fenómeno organizativo, la concreción que de la institución escolar en los parámetros sociohistóricos definidos, se materializa con sus peculiares momentos y desarrollos culturales. Cada escuela está sociohistóricamente atravesada por las instituciones, concretamente la escolar que el estado regula y hacia la cual se desarrollan las expectativas de instrucción y preparación de las nuevas generaciones.

Hemos reconocido en la institución un componente simbólico en el que asentar la proyección social del individuo, su socialización, y que a su vez regenera la continuidad de la institución mediante las dinámicas instituyentes-instituidas. Si la familia constituye la primera institución socializadora, se reconoce a la escuela la importancia de suponer el ámbito de socialización secundaria en el entorno de la sociedad occidental. Cada nuevo miembro de la sociedad históricamente considerada participa de una peculiar organización escolar que materializa el entramado y concreta la función social de la institución. Otra cuestión ya planteada es la progresiva primarización de la escuela en las coordenadas actuales en las que la escolarización comienza muy temprana y la familia cumple otras funciones.

Planteamos pues la consideración de elementos entre sí trabados y mediatizados, la institución escolar es históricamente configurada, el discurso neoliberal tiende a prevalecer en ella, mientras que las escuelas se asientan en modelos culturales de la modernidad, o reaccionan a los componentes prescriptivos emanados de la LOGSE. Recordemos que el orden institucional se desarrolla simbólicamente, pero también prescriptiva y coercitivamente. Cada escuela desarrolla peculiarmente el orden institucional desde los condicionantes que sus miembros desarrollan e interpretan en las prácticas y en las relaciones llevadas a cabo. Introducimos de nuevo la figura del actor social en la organización y posteriormente se aborda detenidamente el enfoque de la organización escolar entendida como un campo social de relaciones hasta concluir con un modelo de análisis y un cuadro que comprende el dibujo de la trama organizativa.

Los actores que desarrollan sus prácticas en la organización constituyen nuestra siguiente parada para entender el fenómeno organizativo cuando ya hemos entroncado la razón de ser de la escuela con la función social que se le refiere desde la institución educativa en las actuales coordenadas sociohistóricas.

4.3.-LOS ACTORES EN LA ORGANIZACIÓN

Las personas que integran la organización son actores que participan de una interdependencia mediada y articulada por unas normas y mecanismos de regulación que estructuran los procesos de interacción.

A través de estos procesos los actores intercambian y negocian, administran sus dependencias mutuas que han dado origen a su cooperación y mantienen dichas reglas. Friedberg (1993) denomina a esta dinámica “estructuración del campo” en el sentido de que los objetos que circulan en este contexto, las técnicas y los dispositivos que son utilizados, así como las reglas que prevalecen, estructuran los instrumentos cognitivos y materiales; con la ayuda de los cuales los actores pueden en un momento percibir y definir tanto unos problemas como sus soluciones posibles. Los integrantes de la organización son activos y estratégicos en tanto en cuanto conocen, saben las condiciones del contexto, anticipan más o menos intuitivamente las conductas de los otros participantes y elaboran juicios prácticos sobre la situación creada.

El concepto de actor incluye la idea de que cada uno de nosotros como miembro de una institución, tiene un potencial de transformación, también de conservación, afianzamiento o cristalización de lo establecido. (Frigerio y otras, 1992).

Los actores adquieren una “conciencia práctica” en tanto en cuanto saben, conocen sobre el modo de ser en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa. La conciencia práctica es el entendimiento que los actores poseen en relación con las actividades prácticas. Para Giddens (1995: 123), la conciencia crítica consiste en “*entender las reglas y las tácticas por las que se constituye y reconstituye la vida social diaria en tiempo y espacio*”. Es el saber en, y, de la actividad social del actor.

Desde la etnometodología se reconoce el carácter reflexivo de las prácticas de la vida cotidiana como uno de los elementos más importantes del conocimiento del sentido común (Wolf, M., 1988). Las justificaciones, las explicaciones, las exposiciones que los actores realizan de la realidad constituyen parte de las

prácticas que tratan de explicar, describir o valorar. Esta reflexividad interviene como conocimiento cada vez que se realiza una secuencia de acción.

Los actores definen las situaciones reales, adjudican un significado, dan una interpretación a sus propias acciones, a los actos de los otros miembros, adquieren un conocimiento acerca de lo organizacional, cuentan con la posibilidad de asignar significados a partir de los acontecimientos.

En las interrelaciones sociales, los actores piensan aunque no tengan todos los datos, reconocen sus intenciones, son capaces de elegir, perciben la situación en un sentido u otro, la interpretan y se ajustan inteligentemente a ella, no son meras esponjas que absorben las normas exteriores, ni solamente miembros depositarios de las reglas de la organización. La influencia real de las condiciones del contexto organizativo depende de la interpretación que cada individuo hace de su importancia, en virtud de la relevancia y significación que han adquirido en el espacio concreto de sus interacciones más cercanas, la escuela, la familia, o el ámbito profesional. Este carácter activo e interviniente es denominado por Friedberg (1993) "actor estratégico". El actor posee un margen de libertad, los miembros de las instituciones no responden sólo a ciertos condicionantes o limitaciones.

Otro posicionamiento supone la teoría de la acción planteada por Bourdieu (1997: 166) y la noción de "habitus". Para este autor "habitus" equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, es decir disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el propósito consciente de ese fin.

En un contexto, las personas actúan empíricamente, realizan unas hipótesis sobre el resto de actores, sus intereses, sus identidades, sus deseos, sus proyectos, y también sobre el comportamiento del propio campo de interacción, interpretan continuamente los indicadores que le proporcionan los comportamientos de los otros, basándose en sus experiencias anteriores en su conciencia práctica, en su cultura experiencial. Responden sabiendo que los otros hacen lo mismo, y que los otros saben que lo hacen, y que todos saben que lo saben.

Los componentes cognitivos y valorativos de la situación, de los otros y de la interrelación, mediatizan el propio desenvolvimiento de la

interrelación social, siendo posible una acción que modifica a su vez el contexto de acción. Se trata pues, de un actor que adaptándose a las reglas del campo social, lo estructura a su vez, es activo y estratégico por ser capaz de aprehender de la realidad, de intervenir en ella, producir elementos materiales, calcular las derivaciones de sus conductas, y participar de un saber de sentido común y de un saber social acumulado.

“El hombre sociológico cognitivo” designa para Padioleau (1986) un actor que participa en la elaboración de las definiciones de sí y de otros, en la invención de conductas, de actitudes, de recursos y de fines y que siendo marcado por su pasado no es nunca reductible a él.

Los comportamientos de los actores no pueden desligarse de dos grandes dimensiones: la historia personal, y las características del contexto. En la primera incluiríamos los aprendizajes realizados en familia, en el marco escolar, o profesional, en sus relaciones, y también hemos de considerar que los actores no pueden existir fuera del contexto en el que intervienen, por su participación son contingentes a las reglas del juego, a la cultura y a los referentes de significación social.

El comportamiento de los actores no puede ser comprendido solamente por referencia a las reglas existentes, debe comprenderse también con relación a sus tentativas a modificar, cambiar y transformar estas reglas del juego organizativo, en su favor. Friedberg (1993: 202) afirma: *“ni los problemas, ni las soluciones, ni las oportunidades, ni los objetos materiales, ni los dispositivos inmateriales, ni las estructuras formales, ni las institucioes existen en sí fuera e independientemente de la acción de los actores”*.

Tipos de prácticas

Prácticas rutinarias

Aquellas prácticas que en su origen pudieron ser reflexivas, transcurrido un tiempo de habituación se convierten en acciones instituidas. Tanto el actor que las ejecuta, como el resto de miembros de la organización espera que se produzcan cuando las circunstancias son semejantes; esperan que se desarrollen igual o básicamente semejantes. No se las plantean con carácter singular, no las revisan

puesto que se consideran que las condiciones son repetidas y no demandan un proceso de elaboración y de deliberación renovado.

Estas prácticas proporcionan tanto a los actores como a la organización altas cuotas de seguridad. Seguridad en cuanto que ante determinadas circunstancias que son valoradas como ya conocidas y predecibles siguiendo sus esquemas cognitivos y estratégicos, la serie de respuestas prácticas ya está preparada, es inmediata y no se producen dudas. Esto afianza la posición del actor, y de las otras personas miembros que interactúan en esas prácticas rutinarias puesto que participan de la seguridad respecto a la expectativa generada; ya conocen las formas de reaccionar.

La repetición de actividades que se realizan de manera semejante día tras días es el fundamento de lo que Giddens denomina la naturaleza discursiva de la vida social. La rutinización se convierte en un mecanismo vital, psicológico que sustenta un sentimiento de confianza o de seguridad ontológica durante las actividades diarias de la vida social (Giddens, A. 1995: 24). Por otra parte genera resistencias al cambio en las prácticas.

Rituales en la escuela

El concepto de ritual tiene su origen en la etología. Se refiere a conductas que han perdido su función operativa para tomar un significado simbólico. Adopta la forma de esquemas comportamentales tal como nos refirió K. Lorenz.

El ritual aparece como una forma de lenguaje propio de la interacción social. Pretende la función de facilitar la unión y cohesión entre los individuos y mantener las reglas del juego. Su significado y pertenencia está en relación con el contexto en el cual se desarrolla.

El ritual posee un carácter normativo en cuanto introduce una regulación de los intercambios. Es una actividad social estilizada, repetitiva, que a través del empleo del simbolismo expresa y define relaciones sociales (Tyler, 1991: 122).

Prácticas instituyentes

Suponen un proceso de reconsideración reflexivo de las prácticas cotidianas y una intención de reconstrucción como estrategia consciente y asumida por el agente. Se interpreta el concepto de instituyentes en términos analíticos y

dinámicos como se viene utilizando en el trabajo. Se trata de prácticas que tienden a introducir procesos instituyentes en los contextos organizativos de las interacciones llevadas a cabo en el centro escolar.

Los actores reconsideran sus prácticas a la luz de criterios y elementos conocidos, a partir de su bagaje cognitivo, perspectiva, sentimientos y deseos, intencionalidad y cultura, en el que han venido participando elementos instituidos en universos simbólicos con base en el conocimiento social adquirido y reconstruido por el propio sujeto en su interacción social.

La reconsideración de las prácticas se realiza con intenciones, deseos y propósitos de cierta variación, o reconstrucción. Se desarrollan estrategias de carácter consciente. Puede o no estar respaldado por un conocimiento científico, puede ser fruto de un proceso de reconsideración de los saberes prácticos o de los conocimientos de sentido común que configuran las teorías subjetivas del agente.

Los productos derivados de la reconsideración de las prácticas con una intención consciente y la plasmación en estrategias definidas, se manifiestan en prácticas que redundarían en el marco organizativo, y en las configuraciones cognitivas, valorativas y estratégicas de los actores.

En la organización cabría situar las prácticas en los flujos de comunicación y las corrientes de poder que enmarcan las interrelaciones. Entendidos los flujos de poder y de comunicación como la confluencia de las relaciones estructurantes y culturales puesto que el poder y la comunicación sólo se pueden describir en el entramado concreto de la organización y no se pueden considerar por sí relaciones de uno u otro tipo, sino más bien se materializan en las propias interacciones de los actores de la organización.

4.4.-LA TRAMA ORGANIZATIVA ESCOLAR: CAMPO SOCIAL DE RELACIONES

Caracterizamos la organización escolar como el campo social que resulta del cruce de interacciones de sus miembros, alumnado, profesorado, personal no docente, familias, inspector, psicopedagogo, asociaciones de padres, etc.; con la peculiar estructura de normas y reglas que la institución educativa

sociohistóricamente considerada, viene a trazar en un continuo dinamismo de corrientes instituidas e instituyentes.

Tratar la organización escolar como un campo social de relaciones, sitúa el estudio en una perspectiva que se aleja de la concepción mecanicista predominante en las teorías de la organización. Tres cuestiones van a ser analizadas para entender la trama de interacciones que configuran el campo organizativo: la imposibilidad de limitar en unos contornos definidos la organización; la no-prefiguración de límites, la cuestión de los objetivos y finalidades en su configuración sociohistórica, y la caracterización de las relaciones en la trama organizativa. (Beltrán, comunicación personal).

La trama organizativa es una configuración sociohistórica sin límites definidos

La organización escolar continúa en otros campos sociales como pueden ser la comunidad municipal y el sistema escolar que lo administra, y conecta directamente con los familiares cuyos hijos son acogidos. La escuela no se configura en torno a unos límites precisos y definidos, más bien al contrario son flexibles y abiertos. Desde entidades empresariales se tratan las necesidades formativas de los jóvenes como competencia de la escuela, las familias solicitan de la escuela la educación de sus hijos, o los padres contribuyen en la preparación de actividades culturales. Los municipios dotan de espacios y servicios a la escuela y cuentan con un representante en el consejo escolar. Es un campo social de relaciones sin límites prefigurados.

No sirve aplicar una aproximación a la organización escolar que encierre su funcionamiento y comprensión a los límites de las actividades en el aula y en el recinto escolar. Como construcción sociohistórica la organización escolar está abierta a su entorno y otras entidades sociales desarrollan expectativas e interactúan en diversos momentos con la escuela.

La escuela no sólo es una cuestión de los que “entran” en su edificio; preocupa y se ocupan de ella, las familias, el ayuntamiento, la comunidad de vecinos, la administración, los empresarios, las asociaciones de profesores. Enfocar su análisis partiendo de unos marcos cerrados y definidos desfigura la naturaleza de la organización escolar.

Finalidades atribuidas a la organización escolar como configuración sociohistórica

Para abordar la cuestión de los objetivos de la organización escolar, retomamos el apartado referido a la institución educativa que consideraba tres funciones sociales de la escuela, socializadora, política y formativa. Se señala la encrucijada derivada de pretender socializar a los ciudadanos en la adquisición de unos valores y conocimientos que posibiliten su desarrollo personal y autónomo, al tiempo que se adoptan estructuras jerarquizadoras y normalizadoras. Se persigue la escolarización para todos en su diversidad mientras que se acentúan los excluidos en mayores márgenes de desigualdad.

Históricamente la escuela no siempre ha sido como la conocemos puesto que cambios sociales y políticos externos, e internos, a la escuela, han venido configurándola. A principios de siglo sólo el 58% de la población entre 6 a 12 años estaba escolarizada, tenemos que esperar a los años 70 para la regularización escolar de la población entre 6 y 14 años. Un proceso paralelo ha seguido la estructuración de la escuela graduada que distribuye a los alumnos por clases homogéneas en función de la edad y conocimientos y que promocionan a los alumnos de curso a curso, en función de unos exámenes anuales (Viñao, 1997, Gimeno, 1999b).

Escolarización del total de la población y escuela graduada son dos cuestiones que hoy en día son percibidas como el modelo organizativo más natural y deseable y sin embargo nos da cuenta que existe una estrecha relación entre el carácter sociohistórico de la institución escolar y el modelo organizativo adoptado. También nos da cuenta de la naturaleza compleja y contradictoria en ocasiones, de los objetivos planteados a la organización escolar.

Se le solicita a la escuela la extensión de bienes culturales para todos al tiempo que la economía de mercado se sustenta en desigualdades y en la creación de grupos marginados. Se declara la escuela como compensadora de desigualdades sociales, y se legitima en ella la selección y clasificación de los escolares que no se adaptan a unos niveles de rendimiento. Se defiende la potenciación de sujetos críticos capaces de reconstruir su pensamiento al tiempo que se adoptan formas curriculares para la media del alumnado, para normalizar y homogeneizar los grupos escolares que se identifiquen con los modos de pensar aceptados como hegemónicos.

Consideramos que la organización escolar no se guía por unas finalidades concretas y definidas, muy al contrario, sus objetivos están vinculados a la función social que se le adjudica y a la ambigüedad y complejidad propias de un campo social e históricamente configurado.

A la institución educativa se le encarga la labor de legitimar la sociedad existente, y la institución en su complejo cometido de configurar la “normalidad social” trata de desarrollar la buena ciudadanía dentro de los márgenes políticos e ideológicos recogidos en la norma jurídica, la constitución, y los principios de la educación defendidos en las leyes.

Desde esta óptica la democracia escolar, la igualdad de oportunidades, la tolerancia, la solidaridad, rezan como las grandes finalidades a las que tiende el sistema escolar y que permite excluir la coacción explícita de los ciudadanos para aceptar un orden social construido sobre el conflicto y las diferencias sociales. Así en la LOGSE (1990) se enuncia la educación integral de los ciudadanos críticos y la preparación para la vida activa como dos grandes objetivos del sistema educativo.

Los objetivos planteados a la organización escolar bajo las grandes y utópicas finalidades como la solidaridad o la participación, posibilitarán que en cada escuela concreta y dependiendo de la procedencia social del alumnado, entre otros factores, se consiga introducir a los niños y jóvenes en el orden social y escolar, y formarlos en un universo cultural y profesionalizador coherente con las funciones planteadas a la institución escolar.

En una sociedad atravesada por desigualdades sociales, la organización escolar se presenta como una oportunidad para la igualdad de acceso y de trato, al tiempo que la trama organizativa tiende a excluir a grupos que por su procedencia no comparten los modos, las prácticas, los valores y las rutinas escolares. (Cabrera, 1997, Gimeno, 1999b).

Desde una perspectiva mecanicista de la organización escolar, sus fines son fácilmente delimitados. Se definen por la eficacia y la eficiencia en el logro de ciudadanos formados en los principios de una educación integral.

Este modelo sitúa a la organización en la perspectiva de medir y valorar objetivos ligados a posiciones ideológicas, sociales e históricas, convirtiendo el

funcionamiento de la escuela en un mecanismo previsible, acotado, pero sobre todo sancionable en calidad objetivable, cuando se trata de fenómenos complejos y contradictorios. La ventaja del enfoque mecanicista consiste en mostrar como natural unos procesos sujetos a naturaleza ideológica y política, económica e histórica. Así serán fácilmente aceptables para que el orden institucional hegemónico sea confundido con el buen funcionamiento de la máquina escolar y no por las contradicciones del orden mismo.

Consideramos que en estas contradicciones del orden presentado a través del modelo de una organización que debe funcionar tal y como se espera de un mecanismo “previsible y natural”, se introduce la figura del psicopedagogo como un elemento de ajuste del sistema. En su calidad de experto en “remediar” puede apoyar a la organización en alguna de sus disfunciones y restituir el orden dentro de la metáfora del “mecanismo bien encajado” en el que es situada la escuela como organización. El orden organizativo sigue su curso hacia unos objetivos claros y predefinidos, según este enfoque. Las disfunciones o los fallos en el cumplimiento de los fines serán abordables con el desplazamiento, abandono, o exclusión de algunos de sus miembros, en la mayoría de los casos los alumnos. O por medio de corregir las patologías, y aquí un “técnico experto” adecuado es el psicopedagogo.

El modelo mecanicista entraña la ocultación de las funciones reales de la escuela, la ausencia de consideración de la organización escolar como construcción sociohistórica y al psicopedagogo como integrante y necesario en este orden, que desde luego no es natural.

Por lo dicho hasta ahora la organización escolar es tratada como construcción sociohistórica, como un campo social abierto y flexible, cuyos fines no están concretamente definidos, son contradictorios y ambiguos, dependiendo de los intereses y poderes que se ocupan de ella. Desarrollamos por último, la consideración de las relaciones que caracterizan este campo social.

Campo social de relaciones culturales y estructurales

Hemos definido a los miembros de la organización como actores estratégicos que participan de una interdependencia mediada y articulada por unas normas y mecanismos de regulación que estructuran los procesos de interacción. El alumno convive con sus compañeros en el aula, en los pasillos, interactúa con el profesor

para pedirle que le enseñe un examen, o contesta una cuestión planteada por éste. Los padres consultan con el jefe de estudios un tema de disciplina de su hijo.

En estos ejemplos la dinámica de tareas en el aula, el examen, la disciplina, son situaciones de relación, mediadas por las personas que interactúan y también por cuestiones como los exámenes, o el orden disciplinario recogido en el reglamento de régimen interno y vinculado a valoraciones insertadas en la cultura experiencial de los actores. Podemos trazar unas redes con múltiples relaciones producidas en cada momento de la organización escolar. Ahora bien, y a nivel analítico, diferenciamos relaciones de dos naturalezas distintas. Unas las vamos a denominar estructurales y otras culturales.

Las relaciones mencionadas entre padres y jefe de estudios se fundamentan en la estructura diferenciada de funciones reconocidas a uno y a otros. El jefe de estudio ostenta la responsabilidad de sancionar la disciplina y elaborar los horarios, entre otros aspectos académicos. Los padres son los ciudadanos que representan a su hijo en la escuela, que es el usuario inmediato de esos horarios y está sujeto a una disciplina previamente estipulada. Tanto el jefe de estudio como los padres son unas personas concretas y diferenciadas de otras que podrán ser o no padres o jefes de estudio.

Los horarios, la disciplina, la distribución de funciones, los roles diferenciados, jefe de estudios o padres, trazan unas relaciones estables, duraderas, presentes en todas las escuelas de nuestro contexto, de naturaleza firme y rígida en tanto en cuanto están básicamente definidas con relación a una norma. En la LOPEG, y en el Reglamento Orgánico y Funcional de los Centros se estipula las funciones del jefe de estudios y la elaboración de un reglamento de régimen interno en los centros. Y socialmente se espera y establece la función de los padres, entre ellas responsabilizarse de su hijo en el periodo formativo que como futuro ciudadano debe satisfacer.

Las determinaciones estructurales, horarias y disciplinarias, son entendidas, interpretadas peculiarmente por un jefe de estudios con nombres y apellidos, y también los padres son unas personas con su trayectoria experiencial concreta, que posibilitará que su interacción con ese jefe de estudio transcurra por unos derroteros que nos evidencian unas relaciones más flexibles susceptibles de ser narradas como históricas.

En esa escuela, ese jefe de estudios, esos padres participan de unas relaciones que denominamos culturales, propias de esa organización y que se asientan en las que hemos reconocido como estructurales. Pero a su vez la estructura horaria o la disciplina cobran entidad en unas formas culturales correspondientes a cada escuela.

Resaltamos que las relaciones culturales van acompañadas de nombres y apellidos personales en su desarrollo puesto que la evolución, el contexto, la flexibilidad que las caracteriza y las concreta, procede de los sujetos que hemos definido como actores en la organización, con su trayectoria experiencial, personal, profesional y social. Los sujetos aportan sus valores, sus deseos, sus creencias, y estas a su vez son mediadas por las relaciones que desarrollan, de manera que el fenómeno organizativo escolar se configura en un juego de relaciones estructurales y relaciones culturales.

No se pueden desarrollar las interacciones en la escuela sin ambas, las relaciones culturales se manifiestan en la interpretación y desarrollo de las relaciones estructurales, y éstas a su vez precisan de las relaciones culturales y realizaciones de los actores para adoptar unas concreciones propias en esa organización escolar. Estructuran unos espacios de negociación y de juego entre los actores de manera que en las perspectivas de acción y de relaciones de los actores, se hacen presentes reglas y convenciones, explícitas o tácitas, formales o informales que hacen previsible el marco organizativo de interacción.

En nuestro ejemplo anterior, un alumno solicita ver el examen a un profesor. En las escuelas españolas, actualmente está establecido el requisito de la superación de un curso escolar o de un ciclo para acceder al siguiente. Los profesores en la mayoría de los casos desarrollan esta prescripción mediante evaluaciones en formato de exámenes escritos, para así valorar al alumno y determinar su calificación. Hasta aquí una relación que en la escuela se instituye como práctica habitual, la realización de exámenes para la calificación orienta la relación normativa que ese alumno desarrolla con ese profesor.

Puede darse el caso de ser una práctica habitual mostrar los exámenes en un centro en el que está extendido que de los errores se aprende. También puede transcurrir la interacción del alumno-profesor en una dinámica conflictiva si la socialización profesional de éste se asienta en su infalibilidad. Las relaciones en uno y otro caso están diferenciadas y mediadas por la estructura propia de la

escuela graduada basada en exámenes, pero adopta formas culturales diferentes dependiendo de otras relaciones culturales del centro que se aprecian en la interrelación del profesor con el alumno.

La distribución de alumnos por grados, su calificación por rendimiento, el orden disciplinario, originan relaciones que estructuran el campo organizativo y proceden del orden jurídico e institucional. Tienden a normativizar las relaciones culturales propias de cada centro escolar.

Cada escuela adopta una caracterización organizativa con elementos comunes a otras, las relaciones estructurantes del campo, pero diferenciada en las relaciones culturales que le son propios.

Las escuelas son campos de relaciones, están reguladas las funciones de un administrativo, de un profesor, o de una jefa de estudios, la agrupación del alumnado siguiendo unos horarios, o las elaboraciones de unos documentos de trabajo. Estas regulaciones serán el origen de estructuras estables que mediarán en las relaciones culturales que los actores de una organización concreta desenvuelven, en un momento históricamente considerado.

Las relaciones estructurales se consideran duraderas e independientes de las personas concretas, mientras que las personas que van y vienen desenvuelven lo particular, lo personal e inciden en las estructuras manifiestas u ocultas. Las relaciones culturales son desarrolladas por personas que pueden manifestarse más allá del papel que las relaciones estructurales le encomiendan, precisamente por su condición de actores estratégicos con sentido común, que se autonarran y con capacidad de desarrollar juicios prácticos sobre el entorno y las relaciones que mantienen.

Ahora bien, precisamos recordar que si las relaciones estructurales tienen un origen normativo, e institucional, desde la perspectiva que venimos defendiendo, las instituciones tratan de asentarse simbólicamente en los individuos, pero a su vez son construcciones sociales que no tienen vida independientemente de la conciencia de las personas que se socializan en ellas y las pueden reconstruir. Esta cuestión enlaza con uno de los elementos básico de nuestro trabajo: la dimensión instituyente-instituida de la organización escolar en un momento concreto de análisis y en relación con la intervención de los actores y de un psicopedagogo.

Dibujo del campo social de relaciones

En la aproximación conceptual que hemos elaborado de la organización escolar resaltamos su definición como campo de relaciones sociohistóricamente configurado, sin unos límites claros y definidos, contextualizado en unas funciones institucionales que originan en la escuela unas finalidades contradictorias y ambiguas. El carácter ideológico e histórico de estos objetivos tiende a ser ocultado bajo las perspectivas mecanicistas de análisis de la organización mientras que nuestra conceptualización como campo de relaciones estructurales y culturales, sitúa a los miembros en actores estratégicos intervinientes en la dimensión instituyente-instituida en tanto en cuanto toman conciencia del orden reglado, lo interpretan, y lo pueden redefinir.

La perspectiva holística que nos posibilite acercarnos a un campo complejo de relaciones como es la organización escolar, precisa abarcar el carácter simbólico que hemos reconocido a los procesos institucionales y normativos en los que se socializan los individuos y en los que se asientan las relaciones estructurales propiamente, así como a las relaciones culturales que desarrollan los actores en sus interacciones escolares. Se precisa contemplar el carácter mutante del campo de relaciones, analizar las relaciones estructurales, las relaciones culturales, y la configuración peculiar que adoptaría una organización escolar concreta a partir de las prácticas e interacciones que se pudieran observar.

La perspectiva contextualizada y holística que se deriva de la naturaleza relacional de las organizaciones escolares nos conduce a plantear un análisis del campo desde la óptica de las prácticas imbricadas en dinámicas múltiples y cambiantes y relatar paralelamente la configuración de las relaciones estructurales, los desarrollos culturales y el conjunto de relaciones tejido en la escuela concreta. No es posible construir un relato simultáneo al continuo desarrollo de la organización escolar. Esto nos plantea una limitación de partida, el análisis se refiere a una confluencia de relaciones de por sí cambiantes e interactuantes. Por tanto el análisis abarcará algunas relaciones más estables como pueden ser las estructurales, pero parte de reconocer que su foco de atención en unas prácticas e interacciones concretas responden a esa organización, en ese momento y configurado por unos actores concretos.

Por ello el dibujo de la trama considera un momento y considera una historia de la propia organización y las redes de relaciones trabadas que la

configuran. El carácter histórico del antes, durante y después de la narración de los procesos seguidos en la organización conecta necesariamente con la naturaleza histórica que se le reconoce a las instituciones y al entorno socioeconómico que ya hemos tratado en otros capítulos.

Otra limitación y enriquecimiento importante a considerar, procede de la peculiaridad de las manifestaciones que los actores desenvuelven en las prácticas escolares y las interpretaciones que realizan de ellas, de los contextos, de actuaciones de los otros actores y de los continuos contextos generados en las interrelaciones producidas. La participación y la adjudicación de significados que los actores aportan desde su identidad diferenciada en las interrelaciones, son ineludibles en la aproximación al fenómeno organizacional.

En la propuesta conceptual se compara la organización escolar con un dibujo de tramas de redes, y con su relato pretende contemplar la naturaleza simbólica de las relaciones que nos ocupa. Recordemos que si las relaciones estructurales se aposentan en la norma y en el orden institucional, éste y aquellas están presentes en los sujetos al tiempo que las personas lo remodelan significativamente desde su peculiaridad y estrategia que interacciona en un grupo. Y las que hemos denominado relaciones culturales son emprendidas desde las experiencias, creencias y valores, desde las perspectivas de las personas que comparten ámbitos de significación. Son actores que proyectan su cultura experiencial y profesional en las interacciones contextualizadas, desarrollan su saber práctico y reflexivo, sus intenciones, en entornos de significación que pueden ser reconstruidos.

Vamos a dar forma, a lo que pretendemos sea un enfoque holístico siguiendo el análisis de las relaciones estructurales, las relaciones culturales, y el encuentro de una y otras en la trama del campo social de la organización escolar a partir de las interrelaciones y sus elementos simbólicos. En este encuentro situamos la manifestación de las dinámicas instituyentes e instituidas que nos interesa comprender en relación con la intervención e interacción del psicopedagogo.

Para el seguimiento del tipo de relaciones se propone consultar el cuadro de la trama organizativa escolar presentado al finalizar el capítulo. Este cuadro guía los apartados siguientes, pero también la aproximación al estudio de un caso en un centro público de secundaria obligatoria en el capítulo once de la segunda parte del trabajo.

4.4.1.-Relaciones estructurales en la organización escolar

Relaciones estructuradas en torno al currículum

a) El currículum como selección social de contenidos

El currículum refiere la selección de contenidos presentada por la administración educativa como el bagaje reconocido de los saberes socialmente aceptados para ser transmitidos a las nuevas generaciones. Se trata del currículum seleccionado como oficial, y a su vez se podría diferenciar el currículum académico, es decir el transmitido en la escuela desde la perspectiva de los saberes disciplinares o el currículum empaquetado en los formatos editoriales.

El currículum oficial adopta el carácter de referente legítimo, se presenta como la selección cultural que los alumnos precisan poseer para ser considerados ciudadanos formados e integrados. Se vincula a la definición de saberes válidos y legitimados por el estado para ser presentados, desarrollados y asimilados por los alumnos y alumnas en las escuelas.

Se legitima, a partir del currículum oficial, el poder de clasificar a los ciudadanos por el dominio de esos saberes. Se trata de estructurar relaciones que adoptarán la jerarquía del que ostenta la capacidad de definir el currículum oficial, la institución escolar a nivel del estado y la administración correspondiente (el Ministerio o la Consellería en una Comunidad autónoma). A la escuela el currículum oficial llega con el sello de los expertos en las ciencias disciplinares, los que producen el conocimiento reconocido como válido, los que producen la alta cultura.

Prevalece en el currículum oficial presentado a las escuelas, la estructura disciplinar por materias o áreas como la que se defiende en la epistemología diferenciada y al mismo tiempo se apuesta por un desarrollo curricular integrado y global. Este desarrollo integral del currículum se fundamenta en los requisitos del aprendizaje. El alumno aprende significativamente integrando los conocimientos en sus aprendizajes previos, en su cultura contextual. Estos principios deben prescriptivamente ser respetados por el profesor que media en la interpretación del currículum oficial y su conversión en currículum académico.

Encontramos unas dinámicas contradictorias emanadas de las propias relaciones estructuradas desde las regulaciones legislativas. El currículum oficial se fundamenta en las disciplinas que los expertos científicos elaboran en el mundo de la universidad y de la cultura crítica. Estos saberes han de ser transmitidos a los alumnos por profesores especialistas en esos conocimientos. La entidad responsable de la formación del profesorado le ha preparado en áreas disciplinares y no en procedimientos didácticos, en sociología de las instituciones escolares o en la reflexión sobre sus prácticas, en cómo interactuar con el estudiante, o en la comprensión de los procesos de aprendizaje relevantes en su contexto.

El profesor aprendió una disciplina y transmitirá esa disciplina, es profesor de tal materia. En el desarrollo de su labor de enseñante se estipula el seguimiento de técnicas y recomendaciones metodológicas que consideren el aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento de los alumnos. Esto nos introduce en las relaciones estructurales derivadas de la distribución de funciones y de las tareas encomendadas al profesor a partir de la Reforma Educativa en España de los últimos años, y la contradictoria socialización profesional por la que atraviesa el profesor de un centro de Secundaria. Una de las consecuencias más encontradas, consisten en culturas profesionales del profesorado que persisten en estas contradicciones. Encontramos el profesor instalado en su rol de enseñante de un área de conocimiento, el docente que integra en sus funciones la de revisión de sus prácticas, la valoración de procesos interactivos en el aula, la planificación de tareas acordes con la reconstrucción del conocimiento por parte del alumnado, o se plantea coordinaciones interdisciplinares con otros compañeros en el desarrollo del currículum.

Nos referimos aquí a la selección del currículum y la selección de saberes oficiales como estructurantes de las relaciones que establece el profesor de mediador en las aulas y la defensa de un currículum académico que le sitúa a él mismo como el conocedor de esos saberes y al alumno como el desconocedor de éstos. En el campo de las prácticas estas relaciones adoptarán las formas de jerarquía justificada en el saber del profesor y su profesionalidad. Las dinámicas de poder se legitiman bajo el epígrafe del saber del especialista.

La consideración de las relaciones estructuradas a raíz del currículum nos conduce pues al llamado "currículum oficial", al "currículum académico" desarrollado en las aulas y reinterpretado por el profesor y nos plantea las

cuestiones de los contenidos como conocimiento disciplinar y colección de saberes, o como recreación del saber en un entorno social y cultural.

El currículum oficial se presenta como la selección de contenidos socialmente reconocida como necesaria, y fundamental para la integración de los ciudadanos en su contexto, para su formación como profesionales. Respondería al contrato que socialmente se acepta como reconocimiento de validez de los saberes culturales, tecnológicos y artísticos seleccionados. El Estado, a través de los responsables del ministerio de educación define la relación de contenidos que integran esa selección bajo la forma del Diseño Curricular Base (DCB).

Las características, concepción y derivaciones consecuentes de este diseño no es indiferente al currículum académico, a las prácticas del profesorado, al aprendizaje del alumnado, y a las relaciones culturales de la organización escolar.

El currículum académico concreta el currículum oficial en la escuela, desde la más amplia acepción de selección de contenidos disciplinares disgregados en disciplinas científicas y presentados la mayoría de las veces en libros de texto, hasta la consideración del currículum como reconstrucción y elaboración de conocimientos en el aula desarrollados por alumnos y profesores.

b) El conocimiento disciplinar, adquisición y utilización del mismo

Nos detenemos en cómo los distintos contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento condicionan sustancialmente la diferente forma de aprendizaje y uso del conocimiento de las personas que transitan en la escuela.

El contexto de producción del conocimiento correspondiente a los diferentes ámbitos del saber se aloja en las denominadas disciplinas científicas y artísticas, se rigen por intereses orientados, según principios de la modernidad, hacia la producción de la verdad, la bondad y la belleza. Utiliza el conocimiento y estrategias depuradas, elabora proposiciones, experimentaciones, evaluaciones y rectificaciones expuestas al contraste público en investigaciones que alcanzan formulaciones abstractas que tratan de configurarse en “grandes teorías”, y modelos explicativos.

El modelo de la época moderna conduce a ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas y la administración de las cosas sin recurrir a fuerzas y poderes externos sobrenaturales.

El contexto de producción del conocimiento se compone de una minoría académica de privilegiados que se constituyen en una comunidad de contraste y confluencia a la hora de definir la naturaleza de los problemas relevantes, los métodos y estrategias de investigación así como los criterios de definición del conocimiento considerado válido. La producción de estos círculos de expertos genera la llamada "Cultura Crítica", o alta cultura, o cultura intelectual y configuran el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y de hacer han ido acumulando los grupos a lo largo de la historia. (Pérez Gómez, 1998: 263).

En la actualidad asistimos a una transformación de los criterios que en diferentes ámbitos se utilizan para establecer los marcos simbólicos de referencia en torno a la definición de lo verdadero, lo justo, o lo útil, se aprecia un cambio en la cultura intelectual. Asistimos a lo que se denomina la transición a la condición postmoderna, que entre otras manifestaciones corre pareja a una crisis epistemológica y a un cambio en el régimen de las ciencias sociales. No es este el momento de desarrollar las consecuencias de la condición postmoderna. Tratamos de conectar la definición del currículum oficial con la reconocida cultura intelectual y disciplinar como contexto que legitima los conocimientos que componen el acervo cultural "oficial" para ser considerado y utilizado en la realidad escolar.

El contexto de definición del conocimiento validado para ser enseñado y el espacio de utilización del mismo en la escuela son distantes y estructuran relaciones de jerarquía en la posesión y validación del saber, regulan las prácticas del profesional, así como la consideración del aprendizaje del alumno.

La consideración disciplinar del currículum oficial, si por una parte parece responder a que cada ámbito disciplinar representa un dominio diferente de la realidad y requieren lenguajes, códigos, estrategias metodológicas y sistemas lógicos, en parte diferentes y específicos, deberá considerar por otra parte la relevancia y complejidad de la realidad que representan y las características del alumnado considerado en su medio y en su cultura.

Estas cuestiones en la consideración del currículum, plantea la diferenciación de lo que Bernstein (1993) denomina “currículum enciclopédico” con fuerte clasificación y aislamiento entre las áreas del saber, y el “currículum integrado” con clasificación débil que permite la relación abierta entre los contenidos y donde se consideren los resultados como estados provisionales de un indefinido proceso evolutivo interdisciplinar. La caracterización del currículum como estructura de conocimientos en un sentido u otro, como superación de la dualidad, repercutirá en las prácticas del profesor y en la cultura académica de la escuela.

La estructuración del currículum será diferente, conllevará unas peculiares relaciones en la escuela según la consideración de los procedimientos de aprendizajes del alumnado, su cultura experiencial y el tratamiento del conocimiento como reconstrucción del saber para comprender la complejidad de los problemas y realidades de los individuos.

Se trataría de un “currículum de reproducción” si la selección oficial de contenidos a transmitir en la escuela disgrega el contexto de producción del conocimiento en las altas áreas intelectuales, del contexto académico en el que el profesor reproduce el formato de contenidos enciclopédicos como única secuencia de instrucción, de enseñanza y aprendizaje. Paralelamente la utilización de estos conocimientos por parte del alumno difícilmente conectan con su realidad, provocan la curiosidad y le implican en procesos de búsqueda, contraste y reconstrucción de nuevos conocimientos que le faciliten la comprensión y participación crítica en su contexto.

Sabiendo de antemano que estas caracterizaciones suponen aproximaciones analíticas de realidades complejas en el tratamiento del currículum, se propone un continuum de consideración del currículum que relacionara estos aspectos: la selección social de contenidos y los contextos de definición del conocimiento socialmente legitimado (currículum oficial y cultura crítica), la contextualización en la escuela del mismo (currículum académico), la presentación y estructuración (formatos enciclopédicos o integrados), y la utilización del mismo (como reproducción o reconstrucción) por parte de profesores y alumnado con relación a su entorno sociohistórico y cultural.

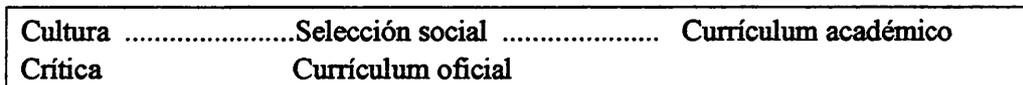
Sintetizando, proponemos como aspectos a considerar para la comprensión de las relaciones estructuradas en torno al currículum las derivadas de:

- El currículum oficial como selección de contenidos vinculados a unos contextos de definición y legitimación.
- El currículum académico que traslada y recontextualiza en la escuela el currículum oficial.
- La estructuración y presentación de los contenidos curriculares.
- Utilización de los conocimientos recogidos en los contenidos curriculares.

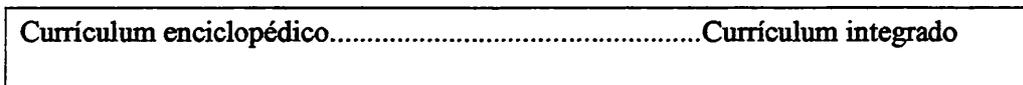
La representación del currículum como un continuum complejo, abarcaría el eje que contemplara el contexto de producción del conocimiento. En un extremo se situaría la cultura intelectual emitida por las comunidades de científicos en las universidades o conectadas a grandes empresas. El currículum oficial ejerce la selección socialmente consensuada y legitimada de los conocimientos que compondrían los contenidos a trabajar en el espacio académico. (Diseños curriculares básicos, DCB). En otro extremo del contexto de producción y ligado a la utilización, encontramos el currículum académico.

El currículum académico puede ser un contexto de reconfiguración del conocimiento y de utilización para el profesorado en la comprensión e implicación en su entorno, y en su profesión. El eje de la estructuración y presentación del currículum oficial transcurre en el espacio escolar, corresponde al currículum académico y adoptaría en sus extremos las formas enciclopédicas o integradas. El tercer eje refiere la utilización de los conocimientos y contenidos curriculares, y transcurre entre el currículum de reproducción y de reconstrucción.

Eje: Producción y utilización del conocimiento



Eje: Estructuración y presentación de los contenidos, en el Currículum académico



Eje: Utilización de los contenidos curriculares por parte del profesorado y del alumnado

Currículum de reproducción.....Currículum de reconstrucción

Relaciones derivadas del sistema de enseñanza obligatoria y promocional

No se cuestiona, no se cae en la cuenta, pero los profesores, las escuelas no existirían como las conocemos si ya desde el despegue industrial en el siglo pasado, no se hubiera introducido a los niños en organizaciones estructuradas para su custodia y acogida, para su cuidado y la instrucción, y en este proceso no se hubiera intensificado la necesidad de preparar a los ciudadanos para el sistema productivo y el mantenimiento de la estructura social.

Consideramos por una parte la obligatoriedad de la presencia, la asistencia de los estudiantes; por otra parte, los alumnos se distribuyen en grados y se someten a una promoción desde que ingresan, a los tres o cuatro años, hasta por lo menos los dieciséis años. Y a esta edad se le acreditará su pase por el sistema y se informará de los niveles de conocimientos y habilidades adquiridos bajo la rúbrica de un título.

Se estructuran las escuelas en niveles y grados, o en ciclos definidos por la edad de los asistentes y por sus niveles de competencia respecto a los objetivos definidos en el currículum oficial.

La edad y las posibilidades de aprendizaje del alumnado en las que se justifica la ordenación por grados y diferenciación de objetivos, constituyen los núcleos argumentales de los que se ocupan la psicología evolutiva, los principios didácticos de la estructuración del conocimiento disciplinar, y el desarrollo del currículum, su planificación, evaluación y las actividades didácticas. La psicología evolutiva, y educativa, las teorías del aprendizaje, las teorías del currículum, las orientaciones didácticas, etc., proporcionan explicación experta y legitimadora a las relaciones estructuradas en torno a la obligatoriedad de asistencia y la promoción por grados del estudiante, siendo que la obligatoriedad y la clasificación por grados

responden a condiciones y necesidades originadas en el sistema productivo, y el mantenimiento de la estructura social.

Tanto el alumnado como los profesores serán adscritos a un nivel o grado, a un curso; y las prácticas de unos y otros se verán estructuradas en función de ese grado y encaminadas a la promoción de los estudiantes al siguiente curso. Esto determinará roles y expectativas por parte del alumnado tanto identificándose con el nivel como resistiéndose a él. Los que no progresen, o aquellos que no verifiquen la normalización requerida, se les tilda de fracasados, suspendidos, o con trastornos.

En la psicología del desarrollo evolutivo y en las consecuencias metodológicas a contemplar por el profesor, se justifica desde sectores de los saberes expertos, la agrupación del alumnado en la escuela por niveles. De esta manera la promoción del alumnado se legitima por los rendimientos individuales de cada alumno según sus características y aprovechamiento de las enseñanzas, convirtiéndose la evaluación y la clasificación en prácticas instrumentales al servicio de la “natural” y correspondiente promoción del alumnado.

La llamada taylorización de la organización escolar que sigue la lógica de la normalización de comportamientos y la lógica de la jerarquización (Gimeno, 1999a: 203), se prolonga en la escolaridad obligatoria propiciando la exclusión de algunos alumnos.

Las relaciones estructuradas por la agrupación de los jóvenes, y su clasificación al final del proceso en graduados, se ha analizado desde la sociología de la escuela como de indudables consecuencias en la asimilación del origen individual y natural de las diferencias y el encubrimiento de las desigualdades de origen social.

El sistema escolar se estructura en niveles, grados, etapas, de manera que los contenidos curriculares también se estructuran y presentan por niveles y edades, en un camino cortado por puntos de inflexión en los que se acreditan las competencias del alumnado. Estos puntos del camino actúan de diferenciación y selección. La acreditación de que el alumno ha superado un ciclo supone el reconocimiento oficial y el pasaporte para el acceso a la siguiente etapa o nivel.

El instrumento del cual se sirve el sistema para explicar y justificar la promoción del alumnado es la evaluación del proceso, del alumnado individualmente considerado por el profesorado.

En el campo de las interacciones escolares, la agrupación y promoción de los alumnos tendrá mucho que ver con las prácticas de evaluación, los informes del profesorado, y las acomodaciones o resistencias del alumnado a este sistema de normalización.

Mientras que la promoción del alumnado y su agrupación, se relaciona directamente con la evaluación y la clasificación de los alumnos, y la aproximación al origen de las diferencias en el sistema escolar; la obligatoriedad de la asistencia estructura los sistemas de control y disciplina que rigen los centros.

Los Reglamentos de Régimen Interno de los centros constituyen la recopilación de normas de funcionamiento y convivencia, que entre otras, prevé la ordenación y respuesta a problemas ocasionados por la no-asistencia del alumnado o comportamientos resistentes a la obligatoriedad y clasificación del mismo.

Este instrumento de regulación que se basa en el llamado “decreto de derechos y deberes del alumnado” posibilita analizar la vinculación que el centro escolar mantiene y transfiere en cuanto al sistema de regulaciones jurídicas que rigen en la institución escolar. Las normas jurídicas y el orden sociopolítico en el que está inserto el sistema escolar, configuran el referente último en el que entender los decretos referidos tanto a derechos y deberes del alumnado, la regulación de los sistemas y criterios de evaluación, los informes psicopedagógicos y la propia estructuración graduada y obligatoria de la institución.

Las regulaciones en cuanto a lo que a evaluación se refieren, están altamente desarrolladas, la definición de contenidos a evaluar, criterios y procedimientos a seguir constituyen uno de los pilares en los que se sustentan las prescripciones en la normativa del sistema, en los documentos oficiales de los centros (PEC y PCC), y en las programaciones didácticas del profesorado.

Los denominados informes psicopedagógicos se configuran como requisito previo en los dictámenes de escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, o de alumnos con alguna dificultad para seguir la escala promocional. Y por supuesto, en estos informes un apartado a considerar es el

de competencia curricular alcanzado por el alumno en cuestión. La caracterización del origen de las diferencias como individual o social y sus consecuencias para la inclusión del alumno en el sistema, constituye una cuestión a tener en cuenta. La orientación del informe en un sentido u otro servirá para tomar decisiones respecto a la integración, la clasificación y la consideración social del potencial educativo del alumno.

Las relaciones estructuradas en torno a la escuela obligatoria y graduada requieren considerar el marco legislativo amplio que rige la escuela, y específicamente la ordenación referida a la evaluación y criterios de promoción, la ordenación referida a la regulación de la convivencia y régimen interno de los centros, y la consideración del origen de las diferencias, la integración y la clasificación del alumnado, y su diversidad.

Siendo esta dimensión estructural de la trama organizativa muy cercana al orden macrohistórico y los fines que se depositan en la escuela, acarreará unas determinaciones importantes en la cultura institucional. Las premisas del neoliberalismo, del eficientismo y de la calidad, que se advierten en las regulaciones legislativas de la LOGSE y la LOPEG, se dejan traducir en la normativa referida a la evaluación, el RRI (reglamento de régimen interno) y la consideración del origen de las diferencias individuales constatadas en la realidad escolar.

Sintetizando pues, la dimensión que opera en la escuela por su caracterización de obligatoria, graduada y promocional, nos remite a las regulaciones legislativas concretadas en la reglamentación del control de la convivencia y la disciplina, en la normativa referida a la evaluación, así como en la consideración de la promoción y clasificación del alumnado.

Muy relacionada con la escolarización graduada y promocional del alumnado y el currículum, se encuentran las relaciones estructuradas en torno a la distribución de tareas en la organización escolar.

Distribución de tareas en el centro escolar

Si realizamos una enumeración de las tareas más inmediatas que sugiere una escuela, aparecen las tareas adjudicadas al profesor. Tareas de preparación de

clases, de desarrollo de clases, de evaluación, de control de la clase, de atención a los padres, o de tutor. Tareas de coordinación en un departamento, en otros órganos como el claustro, o el consejo escolar.

Estas tareas concretan funciones de profesor o profesora, profesor tutor, jefe de departamento, miembro de un claustro, consejera, directora, o jefe de estudios.

Los alumnos desempeñarán sus tareas de asistencia a clase, realización de las actividades planteadas en el marco de la disciplina establecida y cumplimentación de las expectativas de alumno generadas en su familia, su vivencia de alumnos, su grupo de iguales, y las expectativas predominantes en la cultura de su escuela respecto al alumno en general y a él mismo en particular.

Otras tareas que se desenvolverán en la organización escolar son las desempeñadas por el personal no docente, los padres, la administración educativa, o la inspección, que será la representación de la administración más directamente relacionada en el ámbito escolar. Encontramos entidades como la asociación de padres, el municipio, asociaciones culturales que puedan utilizar sus recursos, entidades empresariales con las que la escuela establece relaciones, generándose a raíz de estas relaciones tareas en los centros escolares.

Se generan funciones derivadas de la gestión administrativa y de la gestión pedagógica, operan los órganos unipersonales o colectivos que ostentan distintos grados de responsabilidad en las decisiones y en la planificación de la actividad del centro; o la actividad docente desarrollada por los profesores. Otras tareas de incorporación más reciente son las de diagnosticar al alumnado con dificultades, coordinar un plan de tutorización o desenvolver tareas de formación e innovación.

En este punto, se abordan cuestiones que se han venido estudiando ampliamente en el campo de las organizaciones no escolares, y que trataban de encajar las tareas a desarrollar con los objetivos previstos y planificados de la entidad. Ya hemos presentado esta tendencia organicista y mecanicista que se aleja de la realidad vivencial y dinámica de la complejidad escolar.

Desde la consideración de campo social de relaciones que venimos presentando, interesa la estructuración que en las prácticas escolares se deriva de la distribución estipulada normativamente de las tareas. Se trata de relacionar las consecuencias que tal distribución ocasiona en la creación de expectativas y “roles”

con las actividades desempeñadas desde posiciones definidas en la interacción social del microsistema, pero que tienen sus raíces en las estructuras institucionales que se asocian al orden escolar sociohistóricamente considerado.

En las directrices que regulan la distribución de las tareas se ha de analizar no sólo la actividad, la tarea concreta desempeñada peculiarmente por una persona (relaciones culturales) en el contexto inmediato escolar. Es preciso contemplar la configuración en el ámbito macrohistórico de las expectativas generadas acerca de las posiciones que se derivan de la adjudicación y distribución de tareas y funciones.

Interesan los roles desempeñados en la trama organizativa escolar en torno a la distribución de funciones estipuladas normativamente, las expectativas generadas acerca de esas funciones, las relaciones que se derivan, y la vinculación de estos aspectos con el orden institucional y macroorganizativo.

La prefiguración de roles en la distribución normativa de funciones, conlleva en la trama organizativa una estructuración que anticipa comportamientos y normativiza su adecuación. Por otra parte genera posiciones y status en la distribución de poderes, en la comunicación y en las interrelaciones que se mantienen. Puede darse que los miembros de la organización asuman pasivamente los contextos de interacción que se generen por la distribución estipulada, o puede ser que los reorienten desde significaciones compartidas en otro sentido o proyectos.

La consolidación de roles y expectativas asociadas a ellos, opera a niveles subculturales o cultural en su totalidad, de manera que el rol que funciona como un elemento del microsistema, en realidad procede en su origen del macrosistema, y de las estructuras institucionales que se asocian con él.

Los roles como posiciones que entrañan expectativas, tareas y funciones definidas institucionalmente, ostentan la potencialidad instituyente de ser realizados por la peculiaridad derivada de la persona que se desenvuelve en un contexto experiencial concreto. La concreción y desarrollo de la función y del rol encarna el encuentro del orden macro y micro de la acción socialmente considerada.

Las prácticas desarrolladas por los actores desde la posición de los roles asignados, son un exponente, un fenómeno observable que nos indicará como transcurre la trama organizativa y apreciar las dinámicas instituyentes-instituidas. Las realizaciones concretas de los roles asignados se pueden adoptar como indicadores de las relaciones entre el ámbito micro y macroorganizativo para analizar las dinámicas referidas.

Los flujos de poder y las formas de comunicación manifestarán la importancia de las estructuraciones derivadas de la distribución de funciones y la configuración de roles.

La dimensión referida a la distribución de tareas nos remite al análisis de las regulaciones recogidas en el denominado "Reglamento Orgánico y Funcional de centro" (ROC). Esta normativa estipula la caracterización de órganos de decisión, representación y participación en los centros (Consejo escolar, claustro de profesores, asociaciones de padres y alumnado, órganos de coordinación pedagógica y didáctica, y elementos unipersonales de representación y gestión). Se describen las funciones, responsabilidades, y atribuciones de cada uno de los órganos y elementos referidos de manera que se realiza una detallada descripción de las tareas a realizar, la planificación y revisión de las mismas.

En el amplio abanico de tareas y funciones que se establecen en la escuela, y con el fin de aproximarnos a su comprensión, se proponen con Alcaide Castro (1982) la consideración de una estructura interna consistente en una serie secuencial de funciones de planificación, ejecución y control.

La consideración de la distribución estructural de las funciones saca a la luz dos estamentos o niveles de decisión. La administración del sistema educativo se atribuye las funciones de planificar y controlar, mientras que en el ámbito escolar se desarrolla la ejecución de lo diseñado. La diferenciación de los niveles de decisión y ejecución se puede analizar en el entramado mismo del desarrollo ejecutivo de las tareas encomendadas, de manera que los roles adoptarían márgenes en las tendencias instituyentes-instituidas en el desenvolvimiento particular de las funciones, y en las posiciones derivadas.

La proyección de la estructura de tareas y su distribución en el ámbito escolar nos conduce a la apreciación de las funciones siguientes:

Función de planificador y controlador:

- .- Función de **legislador**, ejercida por la administración educativa. De ella emana el propio ROC y la normatividad que distribuye las funciones a desempeñar. En la actualidad se reconoce como entidades legisladoras el MEC y las Conserjerías de Educación en las Comunidades Autónomas.
- .- Función de **supervisión y control**. Ejercida por la administración en la figura de la inspección y en organismos creados con este propósito.

Función de ejecutores:

- .- La **dirección**, la jefatura de estudios, el administrador del centro, son intermediarios entre las funciones anteriores y los docentes, son interpretes y gestores de las directrices de la administración y a su vez planifican la concreción de esas directrices.
- .- Los **docentes** en diversas dimensiones considerados (tutorial, coordinación docente, docencia directa, evaluadora).
- .- El **psicopedagogo**, experto-práctico en técnicas psicopedagógicas.
- .- Los **alumnos** son sujetos de actividad instructiva y escolar.
- .- **No docentes** realizan tareas de apoyo al desarrollo de la gestión y la actividad docente. El personal de secretaria, de conserjería, o de limpieza desenvuelve sus tareas de servicio al centro escolar.

Funciones colaterales al centro:

- .- Padre, madre o tutor. Ejercen de responsable social del alumno ante la entidad educativa
- .- Transmisión de las corrientes culturales del contexto. Los medios de comunicación, las políticas municipales y estatales, las entidades culturales del entorno o las entidades profesionales, envían mensajes y actúan de referentes a todos los niveles. Constituyen vehículos de conformación de la cultura organizativa y académica que atañe al profesorado y al alumnado. Esta función de información y referente se hará especialmente presente a través de las relaciones culturales de índole social pública y de los medios de comunicación de masas, pero no se configura normativamente, y no participan de la distribución estipulada de funciones.

En las relaciones estructuradas por la distribución de tareas en el centro escolar, la secuencia de funciones mencionadas que más directamente afectan a la trama organizativa son el legislador y supervisor, directivos gestores, docentes, psicopedagogo, alumnado y padres, asesores diversos y la concreción que de los roles derivados desarrollan sus protagonistas. Las instituciones que hemos situado como colaterales en las tareas organizativas operan, y en ocasiones muy eficazmente, proporcionando contenidos culturales en diferentes dimensiones dinámico-afectivas y motivacionales, por medio de nuevos lenguajes y códigos, son importantes mediadores simbólicos que afectan a la cultura de los actores.

Relaciones estructuradas por las dimensiones horarias, espaciales, y recursos materiales y tecnológicos.

Los horarios, los espacios, las dotaciones materiales y tecnológicas, han venido considerándose desde la perspectiva mecanicista y burocrática de la organización, los elementos propiamente organizativos puesto que representaban aspectos a tener en cuenta para su manipulación al servicio de la planificación curricular y la programación didáctica. Se trataba de medios, instrumentos que el profesor debía incluir en sus previsiones, y los gestores de la escuela planificaban en pro de su correcto aprovechamiento. Los horarios, espacios y recursos materiales o técnicos se abordaban como medios de carácter objetivo y neutro, manejables para la consecución de unos fines prefijados.

Desde la óptica de la escuela como campo social de relaciones, son elementos que median estas relaciones, las estructuran, no son ajenas a la configuración de los contextos de interrelación, ni a las intenciones de las prácticas desarrolladas. El acontecer de la escuela no es el mismo según qué elementos prevalezcan y qué significados se les otorgue, no es indiferente a las estructuras horarias, espaciales o materiales, ni a las interpretaciones que de ellas realizan los actores. Sabemos que a su vez, todo esto participa de un contexto sociohistórico e institucional.

Estos elementos no son piezas fijas, inalterables puestas ahí al servicio de una programación de actividades. Son elementos que condicionan el propio transcurso de la relación en el aula y en los pasillos del centro. Contribuyen a caracterizar el marco de interacción, los lazos de comunicación y la actuación de los miembros de la organización escolar.

Mientras que el currículum, la obligatoriedad de asistencia y la promoción del alumnado y las nuevas tecnologías regulan las relaciones desde una perspectiva macroorganizativa, la distribución de tareas, los roles y los elementos espacio-temporales y materiales proyectan más cercanamente un ámbito microorganizacional. Pero todos ellos siguen trasladando reglamentaciones, discursos hegemónicos del entorno y de la administración educativa, intereses y concepciones sociopolíticas en las interrelaciones de los actores. Esto nos recuerda la perspectiva holística que se pretende seguir y la interrelación de los niveles por los que transcurre la acción social.

El tiempo

La relación del tiempo con el trabajo del profesor es una dimensión muy estudiada desde la óptica mecanicista de la organización que persigue los mayores rendimientos en términos de eficiencia y eficacia.

Se considera una dimensión importante para entender la estructuración del trabajo del docente y la distribución de funciones. Hargreaves (1992) para su comprensión plantea las siguientes dimensiones interrelacionadas entre sí:

.- El tiempo técnico-racional responde a la racionalidad técnica que separa medios-fines. El tiempo se considera como una variable objetiva que se puede manipular y ser ajustada a las necesidades de gestión y control organizativo. Este tratamiento se hace presente en las directrices de la administración. Una distribución técnico-racional del tiempo entraña un significado micropolítico puesto que refleja las configuraciones dominantes de poder y status en el entramado de relaciones. El significado micropolítico del tiempo se aprecia también en la distribución horaria que se le concede a las materias según la atribución social que reciben en tanto que conocimiento de bajo o alto status.

.-La dimensión fenomenológica del tiempo refiere las vivencias subjetivas que del tiempo se vive en la escuela, cuestiona el carácter externo y objetivo de la distribución temporal. Para Hargreaves una consideración monocronica corresponde al tiempo técnico-racional que concibe la administración. Se trata de ejercer el control administrativo para que el trabajo quede completo según un esquema prefijado de horarios y trabajos.

En la escuela se producen no obstante, simultáneamente, diferentes hechos y situaciones, contextos heterogéneos y cambiantes. En la escuela predomina un carácter policrónico del tiempo. No se pueden olvidar las relaciones personales, las circunstancias particulares y las diferencias de contexto. Jackson (1975) evidenció la multitud de relaciones, la diversidad de intereses y la complejidad de la vida en el aula. En una unidad de tiempo el profesor desarrolla una gran variedad de estrategias de enseñanzas en el aula, y fuera del aula no se guía por completar estrictamente un horario administrativo.

El carácter subjetivo del tiempo para el profesor nos conduce a recordar la aportación de las relaciones culturales en el centro escolar. El profesorado en su práctica habitual tenderá a completar las transacciones según las necesidades, circunstancias y la sensibilidad hacia su propio trabajo, así como las demandas concretas del contexto. Estrechamente relacionado con el resto de dimensiones, Hargreaves menciona el carácter físico del tiempo.

.- La dimensión sociopolítica del tiempo muestra la separación entre el interés y la responsabilidad en la concepción temporal que se produce entre el administrador y el profesor. La administración pretende imponer un tratamiento monocrónico del tiempo, intensificar el trabajo del profesorado, introducir velocidad y acelerar las pautas de los cambios. Frente a los cambios, o las reformas, el profesorado desde una práctica temporal policrónica afronta los cambios con lentitud, simplificación, pausadamente. Una importante consecuencia de esta situación es el enfrentamiento entre administración y profesorado respecto a la responsabilidad, comprensión y papel que deben desarrollar los profesores en los procesos de innovación.

La dimensión sociopolítica del tiempo abarca también el proceso de colonización por parte de la administración del tiempo de los profesores para sus propios intereses. Una vez colonizado, regulado y controlado el tiempo de trabajo en el aula y en el centro, se trata de impregnar regiones del espacio del tiempo y el espacio del profesor de dominio privado, de tareas administrativas. La planificación de tareas, la formación y reciclaje, el tiempo en la sala de profesores, discusiones informales, tiempos de descanso, constituyen “zonas de atrás” de la vida social y laboral de los docentes, facilitan la comunicación informal, la flexibilización frente a la complejidad, pero se tratan de ir cubriendo con el incremento de tareas administrativas y de vigilancia. Se presentan vinculadas a las reformas curriculares y de formación docente planificadas desde la administración,

pero pretenden colonizar espacios del tiempo del profesor perteneciente a su esfera privada.

La conceptualización del tiempo técnico administrativo, de carácter objetivo, monocrónico y racional es hegemónica en la lógica administrativa-burocrática que prevalece de la organización escolar y se acentúa en momentos de reforma y cambios.

El profesorado tiende a interiorizar como única forma posible y razonable de organizar el tiempo, la técnica administrativa. La colonización del tiempo de trabajo del profesorado es tratado como uno de los factores que contribuyen a estructurar el trabajo del profesorado descualificándolo puesto que alejan al profesor de su capacidad de redefinición y apropiación en la consideración de su tiempo profesional.

El horario del alumno y la iniciación a hábitos profesionalizadores

La estructuración horaria que rige la vida del alumno desde su inicio en la institución escolar se ha relacionado con procesos de socialización en cuanto a la interiorización por parte de éste, de ciertos requisitos necesarios para introducirse de una forma adaptada en las demandas de habilidades reclamadas en los puestos de trabajo, socialmente distribuidos. Los requisitos de puntualidad en el tiempo físico, secuencialización y parcialización del tiempo de asistencia a las clases independientemente de las características de la actividad, las materias, o las circunstancias del alumnado, se relacionan con prácticas profesionalizadoras que introducen al alumnado en la cultura del “timbre”, del trabajo menos creativo, y menos autónomo.

Ejemplos claro los constituyen las distribuciones horarias en sesiones de una hora para las materias “más teóricas” en secundaria, y la asignación de tres horas para las prácticas profesionales en los estudios de Formación Profesional. A esto se le conceden dos explicaciones, la primera es por las características de la actividad manipulativa, y la segunda es para que el alumnado se habitúe a permanecer un tiempo continuado en el puesto de trabajo.

La hora de clase pauta las secuencias de enseñanza y unos ritmos de progresión de aprendizajes, una inercia, unos rituales que hacen olvidar cualquier

cuestionamiento del modelo. Se considera el tiempo como el elemento más importante en la estructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje, hasta tal punto que los contenidos se secuencian en función del tiempo sin considerar la propia lógica y funcionalidad de los mismos (Gago Rodríguez, 1999).

Estas cuestiones contribuyen a una buena “afiliación” del alumno cuando posteriormente precisa incorporarse en la vida laboral.

En el desarrollo de los Diseños Curriculares, en el ROC mencionado anteriormente, y en las órdenes de principio de curso que lo concretan, se desarrollan estrictas normativas referidas a la distribución horaria del curriculum del alumnado y de las dedicaciones del profesorado.

Sintetizando, se consideran la estructura temporal en las actividades del profesor y del alumnado, la predominancia o no del tiempo monocrónico o policrónico en las concepciones que de sus tareas elabora el profesorado. Se atiende a la distribución horaria por materias y por efectos socializadores y profesionalizadores en el alumnado. El tiempo en sus diferentes dimensiones induce a generar diferentes marcos de interrelación y pautas comunicativas entre los actores.

El espacio

El espacio y el tiempo son elementos de configuración del contexto de interacción. Los espacios son objeto de interés en tanto en cuanto condicionante del escenario de las interacciones y en cuanto a la representación que del mismo se elaboran los actores, nos referimos a las significaciones subjetivas con que se dota ese contexto. El espacio comprende una consideración no sólo como marco de la acción, sino que influye directamente en la acción misma según el significado que se le otorga.

El espacio puede regular itinerarios, distribuye tiempos de desplazamiento, estructura la ubicación de la realización de tareas, orienta encuentros informales y evidencia situaciones de poder, de comunicación, y de dotaciones presupuestarias como exponentes de la valoración de las actividades que se desarrollan. Si en la lógica técnica-racional se consideran los espacios como instrumentos para desarrollar la docencia, cuando pretendemos dibujar el entramado de relaciones

escolares, los espacios nos hablarán de cómo se concibe la participación del alumnado en el centro cuando disponen de un aula los alumnos para reunirse, o cómo se vinculan los actores a los espacios.

Filósofos, etnólogos y sociólogos han subrayado la importancia y la estrecha imbricación entre la configuración de los espacios y los dispositivos sociales. Se considera que la producción del espacio forma parte integrante de una determinada estructura social y se impone a sus miembros a través de los valores que allí están inscritos o que los diferentes actores proyectan (Fischer, 1992: 226). Desde estas perspectivas se reseña la dimensión simbólica del espacio y las diversas formas de expresión: el espacio sagrado, el espacio histórico, y el espacio cultural.

El concepto de espacio cultural evidencia como la organización del espacio varía según las sociedades y las culturas. En este sentido su valor procede en buena parte de la naturaleza de las interacciones existentes entre espacio y estructura social.

En los actores se producen procesos de percepción del espacio. La percepción ambiental es un proceso por el que el espacio es percibido y reconstruido mentalmente. Percibir el entorno es a la vez una experiencia fenomenal y directiva para la acción. Se elabora un mapa cognitivo. Entendido el mapa cognitivo como un proceso de reconstrucción del espacio, no como un estado. Se trata de un proceso cognitivo que trasciende la información espacial que nos es proporcionada reorganizándola mediante nuestra construcción mental y que se incorpora a la cultura experiencial de los individuos mientras se mueven en ese espacio.

Los ejemplos más analizados en el contexto escolar relacionan la distribución y ubicación de espacios con las posiciones respecto a la toma de decisiones, planificación de la actividad, o dirección en la interacción comunicativa. La distribución de espacios por despachos y aulas nos enuncia la diferenciación de funciones y competencias en la planificación de actividades, la distribución en el aula de los alumnos y el movimiento del profesorado condicionan las calidades y sentido de las comunicaciones, y la creación de aulas talleres por materias nos inducen a detectar como es priorizada la actividad docente por áreas de conocimiento.

La dimensión espacial abre y cierra posibilidades sobre la acción misma, como marco explicativo de la interacción y de la comunicación.

Relaciones estructuradas por los recursos materiales y tecnológicos

La cuestión en torno a los recursos materiales precisa ser abordada con una doble consideración. La primera y la más extendida en la concepción racional-tecnológica trata los recursos como instrumentos y objetos para ser utilizados al servicio de la actividad de la organización y del docente, para cumplimentar los objetivos educativos.

Se trata de artefactos adquiridos o elaborados internamente que cobran su sentido como medios para la consecución de los fines propuestos. Son instrumentos acabados, definidos y con una utilidad dirigida al apoyo de otra actividad que se considera la importante. La tiza, la pizarra, la máquina de escribir, el reproductor de vídeo y el proyector de cuerpos opacos son aparatos que se introducen en la programación como recursos para facilitar la consecución de objetivos y facilitar la actividad en el aula o en la escuela. Algunos muy sencillos se vienen utilizando tradicionalmente, otros más sofisticados requieren por parte del usuario un cierto conocimiento técnico de su manejo. Pero el manejo se aprende y permite reproducir imágenes que refuercen el mensaje que se pretende transmitir.

En ocasiones se amplía esta consideración de algunos recursos y se presenta como un lenguaje del cual los alumnos y alumnas se pueden servir para expresar, con otros códigos, reelaboraciones propias. En esta utilización señalaríamos la confección de un cómic o diapositivas, la grabación de unas secuencias de vídeo, la emisión de un programa de radio o la elaboración de una página de Internet de la escuela.

Las prácticas docentes enfocadas a la utilización de los recursos como medio de expresión del alumnado por medio de otros códigos conduce a reflexionar sobre la dimensión social y organizativa de las tecnologías actuales introducidas en la escuela, nuestra segunda consideración de los recursos tecnológicos.

Las nuevas tecnologías, producidas fuera de la escuela, desencadenan importantes repercusiones en facetas como la difusión de una cultura homogeneizadora, un potente mercado de consumo y las presiones derivadas.

Provocan la introducción del consumidor de estas tecnologías en contenidos e informaciones que competían a la escuela moderna, y se constituyen en un importante instrumento de poder no transparente.

Esta consideración organizativa y social de las tecnologías precisa un tratamiento detenido en cuanto que afecta al contexto organizativo de la escuela, estructura relaciones modificando prácticas docentes y proyecta en la misma aspectos macrosociales de indudable potencia simbólica y normativa. (San Martín, 1995).

Las tecnologías actuales se presentan como baluarte de la calidad de la enseñanza del futuro, donde éstas jugarán un papel importante y por tanto las escuelas deben incorporarlas y emplearlas en programas de personalización o individualización de la enseñanza. Nos aproximamos a la configuración de un mito.

El profesor desde esta defensa de las nuevas tecnologías adoptará el perfil de un profesional de la enseñanza vinculado a las aportaciones tecnológicas y capaz de utilizarlas y aplicarlas en el aula. Añadido a esto, se nos plantea la necesidad de educar personas en sintonía con la realidad social y preparadas técnicamente para su incorporación al mundo del trabajo.

Se presentan como recursos que transforman los sistemas tradicionales de enseñanza, introducen la escuela en el progreso de la época y contribuye a la formación integral y profesional del alumnado. Se entiende desde esta perspectiva la tecnología educativa como el conjunto de materiales, técnicas, métodos y sistemas puestos al servicio de la mejora del servicio, de la mejora del proceso de aprendizaje (Manzano, J. 1994). Este enfoque instrumentalista en la educación se ocupa de lo curricular y del aprendizaje de las tecnologías y con las tecnologías.

Del instrumento técnico a la estructuración organizativa e institucional

La cuestión de las tecnologías es más compleja que un recurso al servicio de la enseñanza y del profesor. Coincidimos con San Martín (1995) en el planteamiento de las tecnologías de la información presentes en el aula y en el centro escolar como un problema no solo didáctico, sino también organizativo y cultural que afecta a los sistemas de poder y control en la institución escolar.

La consideración de los recursos técnicos y las tecnologías en su dimensión organizativa y social amplía el enfoque instrumental para conectar directamente con situaciones y problemáticas que trascienden la escuela al ámbito macroorganizativo, porque las nuevas tecnologías se hacen presentes en todo el contexto social ampliamente considerado.

Las redes tecnológicas de la información se extienden en el mercado universal de productos culturales ofrecido a través de ellas, la lógica del consumo afecta a usos sociales de ideas y materiales, y surge la imperante necesidad de reconsiderar la escuela en cuanto que abierta a admitir otros aprendizajes de los escolares e integrarlos en la reconstrucción colectiva de un conocimiento individual y socialmente compartido. Para San Martín (1995) la identidad institucional y organizativa de la escuela se ve afectada por las tecnologías de la información en cuanto a las relaciones de poder y control, los criterios de verdad, los sistemas de actividad, las relaciones y dependencia del Estado entre otros aspectos.

Y también en cuanto a la estructuración del discurso pedagógico, las tecnologías de la información afectan a las interacciones de los ciudadanos y por tanto a alumnos y profesores, que van interiorizando significados, formas de actuar e intervenir en su entorno reconstruyendo en su cultura experiencial y profesional el mundo material y simbólico. Las nuevas tecnologías de la información inciden en los contextos de producción y distribución del conocimiento público y del conocimiento escolar.

Este autor llama la atención acerca de la incidencia de las tecnologías de la información en la configuración de un nuevo orden que la escuela refuerza cuando las introduce, de manera que los medios de comunicación se apropian de temas y funciones de la escuela. Se redefine un contexto de mediación hacia un espacio casi virtual. Se trataría de un espacio en el que se desplazan tanto la producción como la distribución de los discursos ideológicamente orientados.

Se aprecia que los ciudadanos nacidos en la era de las tecnologías de la información tienen estructurada su cognición de modo cualitativamente distinto a las generaciones precedentes. Hoy en día, se constata que un importante número de intercambios con el entorno aparece mediado por alguna tecnología, de manera que *“la interacción depende más de los esquemas simbólicos y la percepción visual que de los esquemas motores y de la coordinación visomotora”*. Y estas relaciones sin materialidad corporal se fundamentan en un discurso. El punto clave de estos

fenómenos procede de dos componentes reconocidos en la comprensión del discurso de las tecnologías. Por una parte la comprensión del discurso se refiere a objetivos y modelos personales de los ciudadanos, y por otra, a los objetivos, estructuras, argumentos, actitudes o ideologías socialmente compartidas. (San Martín, A. 1995: 186).

Y es que como nos apunta Castells (1998: 148), la lógica de los flujos que siguen los sistemas de telecomunicación y de información tiende a desplazar la lógica espacial en la que se prioriza la interacción cara a cara y que hace que las prácticas sociales en las organizaciones se suceden con una contigüidad física. La experiencia y el sentido de nuestras acciones siguen teniendo una entidad local mientras que la mayoría de los procesos dominantes que concentran poder, riqueza e información transcurren en los espacios de los flujos. De esta manera la lógica de los flujos desplaza el núcleo de los procesos simbólicos, económicos y políticos del ámbito local donde puede construirse sentido social, generando un poder sin rostro.

Estas cuestiones afectan en el sentido de reconsiderar la ubicación de las prácticas organizativas en las encrucijadas de la institución escolar. Ésta no es la única que genera culturización entre los ciudadanos. Conducen a replantear una escuela pública que garantiza la atención a la diversidad cultural y las oportunidades de acceso cultural a sectores alejados de las nuevas tecnologías, y también la evolución de la democracia participativa frente a un Estado con tendencia a ser guiado por los intereses del mercado.

Sintetizando, la consideración estructural de los recursos técnicos se pueden abordar desde la racionalidad técnica-instrumental, o desde la óptica social y organizativa que contempla el discurso hegemónico de las nuevas tecnologías y sus consecuencias en la liberalización del contexto de selección y de consumo de los contenidos culturales; así como sus efectos en la institución escolar. Se ha pretendido el acercamiento a una dimensión inseparable de las relaciones estructurales de la trama organizativa pero que al estar tan relacionada con el contexto político y económico trasciende el análisis microorganizativo.

4.4.3.- Relaciones culturales en la organización escolar

Las relaciones estructurales se nos presentan de naturaleza histórica, firme y rígida, estable y normativa, las relaciones culturales asentadas en las estructurales

se caracterizan por la historicidad y la peculiaridad del momento y de los actores que las desenvuelven. Son relaciones construidas desde la cultura del grupo humano que interactúa en esa organización, imbricadas en los elementos estructurantes ya descritos.

Mientras que las relaciones estructurales adoptan un referente de normatividad y reglamentación, las relaciones culturales se asientan en las elaboraciones simbólicas e interpretativas en las que los actores se han venido configurando y en las cuales han participado. Las relaciones culturales remiten al conjunto de sistemas simbólicos e interpretativos que median las interacciones del grupo social y el individuo, los distintos contextos organizativos, las instituciones, y el entorno social e histórico.

Estos sistemas de símbolos se manifiestan en la percepción que del campo se elabora el actor, en sus creencias y en la orientación de su conducta, participan de su cultura experiencial. Los elementos culturales son constitutivos de la actividad mental dado que la forma de pensar, la intención, las acciones son guiadas por una conciencia práctica de sentido común del individuo contextualizada y generada en su entorno,

En el campo de la antropología se interpreta la cultura como una compleja herencia social, no biológica de saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias que determinan la controvertida textura de la vida de los individuos y grupos humanos (Malinowski, Sapir, M. Mead). También se ha considerado la dimensión popular y tradicional del bagaje cultural de los pueblos. En su acepción más clásica y aceptada, la cultura es un todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbre y cualquier otra capacidad de hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad.

La cultura representa siguiendo a Geertz (1997: 133) *“la urdimbre de significaciones en base a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción”*, mientras que la estructura social es considerada como la forma que toma la acción, como la red actualmente existente de relaciones sociales. Se desprende de esta posición el tratamiento de las relaciones de interdependencia entre la cultura y la estructura social.

Las relaciones culturales están trabadas en las relaciones estructurales de la organización escolar. Caracterizamos el contexto cultural de naturaleza flexible,

compleja, incierta, plural y diversificada, que actúa de forma mediada y al mismo tiempo con los instrumentos de interpretación y de comunicación social.

Se entiende la cultura como el conjunto de símbolos e interpretaciones que orientan la actuación de un grupo humano. Este conjunto de símbolos verifica la función de un código de signos en los cuales, esa comunidad puede dar significado a los acontecimientos cotidianos, extraños o sorprendentes, cada individuo elabora las percepciones de las situaciones, se elaboran las perspectivas de actuación y desarrollan las estrategias para desenvolver sus acciones. No cabe duda de que se tratan de acciones sociales en las que las producciones culturales median en las interacciones y en los procesos de percepción, definición y decisión que los miembros practican.

El conjunto de significados de los cuales participan un grupo social caracterizado como tal, se asienta a su vez en las dinámicas institucionales (tanto instituidas como instituyentes), y en el que hemos denominado el marco sociohistórico. Los mitos que prevalezcan en una organización son configuraciones culturales del grupo en el que son aceptados.

La perspectiva de cultura como sistema de símbolos e interpretaciones reseña cómo cada individuo antes de poder decidir su propuesta de vida se encuentra inmerso en las coordenadas que configuran el pensar, sentir y actuar legítimo de su grupo. Pero el conjunto de significados, expectativas y comportamientos si arraigan y perviven es porque manifiestan un cierto grado de funcionalidad para desenvolverse en las condiciones sociales y económicas. Se relaciona estrechamente el contexto cultural con el marco político, económico y social donde se genera.

Las relaciones culturales vendrán definidas por el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por el grupo social considerado, en nuestro caso la escuela; que facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas, imbricadas en las relaciones estructurales.

Pérez Gómez (1998: 13) nos señala la relevancia de la interpretación cultural de la vida aparejada a la conciencia de su relatividad, contingencia y provisionalidad para determinar la incertidumbre y ambigüedad que recorre la escuela en estos momentos.

Analizar las relaciones culturales que tejen el conjunto de interacciones en la escuela posibilita el dibujo de la organización caracterizada como campo sociohistórico de relaciones. El campo de la organización escolar, podrá ser analizado a partir del entramado de interacciones y relaciones que se desarrollan en ella.

El conjunto de relaciones de carácter cultural requiere el acercamiento al sistema de interpretaciones de los propios actores que actualizan esas relaciones. Como decíamos más arriba una concepción holística entraña la limitación de contar con que no es acotable un transcurso vívido de interacciones entre actores que interpretan contextos de relaciones mudables y variadas.

Cuando a su vez estas interacciones son comprensibles para el sujeto por el propio sistema de códigos en los que los sujetos desenvuelven las relaciones en la organización escolar, para aproximarnos a la trama de interacciones que nos ocupa, adoptamos la narración de los procesos producidos desde el marco conceptual que aquí se desarrolla y considerar contextualizada la elaboración de perspectivas de acción de los actores. La metáfora será un recurso explicativo que los actores en ocasiones desarrollarán para otorgar significación a las interacciones y por tanto a tener en cuenta para nuestro propósito.

Por ello se hace necesario para la comprensión de la trama de relaciones, el análisis directo de una organización concreta a partir de la consideración de las prácticas y de las interpretaciones de los propios actores que en ella participan. En la segunda parte del trabajo se justifica el análisis de una organización escolar siguiendo la metodología del estudio de casos.

Puntualizadas estas cuestiones metodológicas, pasamos a detenernos en las relaciones culturales de una organización escolar.

Se abordan la llamada “Cultura docente”, la “Cultura académica”, y la “Cultura del alumno” Esta diferenciación viene a recoger la situación de la escuela como encrucijada de culturas, como sugiere Pérez Gómez (1998). La cultura de la escuela se halla relacionada con contextos culturales más amplios, la cultura social, la cultura crítica o intelectual, o la cultura pública. Al referirnos a la cultura aludimos a unos patrones de comportamiento, a unas formas de pensamiento peculiares de un grupo, a unas reglas elaboradas, a unos valores compartidos que

un grupo de individuos mantiene como peculiar forma de relacionarse y organizarse.

Se considera pues que se producen manifestaciones de subculturas correspondientes a grupos de miembros de culturas más amplias. Tanto la cultura como la subcultura de un grupo y del individuo no son repetibles, estáticas o impermeables entre sí. La cultura es algo que se manifiesta y elabora durante el transcurso de la interacción social, de ahí que sea preciso considerar elementos referenciales para acercarnos al conjunto de significados y patrones de conducta a los que recurre un profesor o un alumno en una escuela para interpretar y actuar en ella. Tendremos presente la simbiosis entre cultura académica, del profesor y del escolar, y cómo unas y otras pueden generar contraculturas que coexisten.

Dado que el psicopedagogo es único en un centro de secundaria, consideraremos su cultura profesional enlazado con otros psicopedagogos pero que actúan en diferentes centros escolares. La normativa vigente en la Comunidad Valenciana prevé un solo psicopedagogo en cada instituto. Por otra parte se han desarrollado los precedentes de su incorporación en las escuelas y se recogerán relatos de psicopedagogos para aproximarnos en el estudio del campo a la cultura de estos profesionales. En el capítulo décimo se abordará la cultura del psicopedagogo a partir de relatos profesionales.

Cultura académica

Por cultura académica entendemos el conjunto de contenidos filtrados desde la cultura pública para que sean desarrollados en la escuela, abarcarían significados y patrones de comportamiento que se pretenden sean aprendidos por las nuevas generaciones mediante la institución escolar. El currículum trabajado en la escuela, y en su más amplia acepción, configura la cultura académica. Hablamos del currículum tanto como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados fuera de la escuela, presentado en formatos didácticos, o en forma de libro de textos, y también refiere el currículum como reconstrucción de conocimientos por parte de docentes y estudiantes.

Varias son las cuestiones derivadas de la cultura académica desarrollada en un centro escolar. La primera es la cuestión del aprendizaje que provoca la posibilidad de inducir a un aprendizaje relevante para los alumnos, que le sirva

para un análisis riguroso de la realidad y le provea de instrumentos y herramientas de conocimiento y resolución de problemas. La segunda cuestión que nos plantea la cultura académica es la función que cumple ésta en el conjunto de mediaciones culturales que desarrolla la escuela entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social ampliamente considerada, y los significados, sentimientos y comportamientos emergentes de las nuevas generaciones.

La primera cuestión viene condicionada por la función social que cumple la escuela y la cultura académica, comenzaremos desbrozando como los propósitos de la institución escolar nos ayudan a entender el funcionamiento de la cultura académica.

Cultura académica y función social de la escuela

Al presentar la institución escolar en el capítulo dos se avanzaban los propósitos del sistema educativo, la función socializadora, la función política en cuanto compensadora de procesos espontáneos de socialización, y la función formativa o educativa.

La escuela ejerce sobre los individuos poderosos influjos de socialización desencadenados por la mediación que desarrolla entre los alumnos y los contextos sociales más amplios. Las interacciones e intercambios que se desenvuelven en la escuela están impregnados por la cultura social dominante en el contexto político y económico.

La caracterización de la cultura dominante postmoderna, sumergida en las leyes del liberalismo radical del mercado, se hace presente en los intercambios cotidianos de la escuela, y fuera de ella, pero también en el aprendizaje de conductas, valores, actitudes e ideas. Este influjo sutil, cambiante e omnipresente de la cultura social dominante condiciona el desarrollo de los futuros ciudadanos, media en la construcción de significados, en sus formas de pensar, sentir y actuar. Se trata de la función socializadora de la escuela que se desarrolla entre otros mecanismos a través del currículum y la cultura académica.

La cultura académica sirve también para desarrollar la función de instruir a las nuevas generaciones en la cultura intelectual, de manera que en el contexto de las sociedades occidentales se trata de perfeccionar los procesos de socialización espontáneos para preparar al denominado “futuro capital humano” que requiere el

mercado laboral, fluido e inestable. En la economía actual se vincula la mayor formación en conocimientos, códigos y destrezas, con el aumento en las posibilidades de adaptación flexible a los requisitos fluctuantes del desarrollo económico. La pretensión instructiva del sistema escolar abarca también, la extensión de los diferentes ámbitos del saber entre los diferentes grupos sociales, algunos de los cuales se ven afectados por las desigualdades originadas social y culturalmente. Este aspecto de la función instructiva es el que presentábamos como función política de la escuela. No se trata de situar a la institución escolar en la panacea de resolución de las desigualdades instaladas en las sociedades regida por la ley del libre mercado.

La función política e instructiva se enmarca en la corriente de considerar en la escuela pública, gratuita y obligatoria, un currículum común que facilite el tránsito y el acercamiento entre el alumnado, su realidad vivida y una cultura académica que contemple los grupos sociales desfavorecidos que siguen procesos de socialización en expectativas, conceptos, estrategias y códigos más pobres y distantes de la cultura pública e intelectual.

La función instructiva enfocada tanto a la adaptación de los escolares al mundo del trabajo, como dirigida a la compensación de las desigualdades en la adquisición de los saberes, se asienta directamente en las características del currículum desarrollado, el estilo de presentación de los conocimientos y de aprendizaje pretendido y el tratamiento dado al proceso de recrear, vivir, reproducir o transformar la cultura pública. Una vez más vemos como las concreciones culturales, en este caso académicas se imbrican con las relaciones estructurales que analizábamos anteriormente en torno a la escuela obligatoria y promocional, y el currículum en su definición social y seleccionada de contenidos, en la estructura de presentación y en la utilización que se despliegue de los conocimientos.

Los referentes simbólicos e interpretativos presentes en la cultura académica también se verán condicionados por la función formativa o reflexiva que puede ejercer la escuela. Nos encontraríamos con una cultura académica prioritariamente socializadora e instructiva cuando en esa escuela se provoca un aprendizaje académico de contenidos ajenos, indiferentes a la realidad de los individuos, que se adquieren para aprobar los exámenes, para olvidarlos sin suscitar su aplicación reflexiva en la vida cotidiana. En este caso la organización escolar se caracteriza por cumplir una función instructiva y socializadora.

Se entiende que la escuela cumple una función educativa cuando la actividad en la misma es reflexiva y formativa, cuando el conjunto de materiales, conocimientos, elaboraciones simbólicas, y experiencias, es decir, cuando la cultura académica sirve para que cada persona se dote de los instrumentos conceptuales, estrategias de acción, y de reflexión que le permitan reconstruir su pensamiento y su actuación en el contexto.

Se trata de una cultura académica que contribuye a la función formativa de la escuela en su *“intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de los influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas”* (Pérez Gómez, 1998: 257).

La función educativa de la escuela plantea el desarrollo de una cultura académica que aborde los conocimientos científicos y culturales de manera que susciten en los actores de la trama organizativa, la reconstrucción del conocimiento y de la experiencia, y su desarrollo consciente y autónomo.

Se subraya en este punto la estrecha relación que corre entre una cultura académica que tiende a la reconstrucción del conocimiento y al desarrollo autónomo de sus miembros, con la configuración de los sistemas simbólicos, interpretativos, y de actuación de los alumnos y alumnas, y del profesorado. Por ello no se puede olvidar la interacción entre la cultura crítica e intelectual, la selección representada en el currículum oficial y la cultura académica, del profesorado y de los alumnos que se concreta y recrea en cada centro escolar cuando se plantea la función social política, y específicamente la función educativa.

Sintetizando, y para avanzar en el análisis de la trama organizativa, la cultura académica fluctuara en función de la primacía concedida a este conjunto de propósitos en la escuela. El sistema interpretativo y referencial que guiará las interacciones y las prácticas escolares adoptará manifestaciones peculiares según las funciones que se le adjudican y guían las relaciones en la escuela.

Cultura académica, contextos de conocimiento y aprendizaje

Los contenidos con los que se opera en la trama organizativa plantean la cuestión de los conocimientos y del aprendizaje por parte del alumnado. ¿Qué sucede en las escuelas con los contenidos disciplinares presentados por los profesores? ¿Se convierten estos conocimientos en un referente significativo para que el alumno aprenda a analizar su realidad personal y social como correspondería a la función educativa comentada anteriormente?

La organización escolar presenta unos conocimientos diferentes del conocimiento cotidiano del alumno, y un conocimiento que pretende ser próximo al conocimiento científico. ¿Se produce ese tránsito entre uno y el otro en la escuela para que la cultura escolar posibilite en el alumno la incorporación de teorías y procedimientos científicos de análisis y comprensión de la realidad que le orienten en una intervención autónoma en su contexto habitual? ¿O más bien en la escuela se pone en contacto al estudiante con unos conceptos abstractos de las disciplinas, que son distantes y tienen poco que ver con una utilidad práctica para abarcar los problemas de su realidad?

El alumno diariamente desarrolla un aprendizaje práctico de lo cotidiano que le permite desenvolverse eficaz y estratégicamente en su medio habitual, y sin embargo en la escuela, ¿se tiende a aprender para los exámenes y olvidar después los contenidos tratados? ¿Sucede que el alumno al introducirse en la cultura de la escuela y del aula tiende a adquirir los conceptos que le son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de su comunidad social y de la cultura escolar?

Cuando el significado de los conceptos de la cultura intelectual de su comunidad social no aparecen relevantes para desenvolverse en la cultura de la escuela, no se aprecia el valor intrínseco para originar perspectivas de análisis y actuación en la cultura del aula, el estudiante no aprende como relevantes y referenciales esos conceptos. Se trata del problema de la cultura académica consistente en la distancia entre el contexto de producción y utilización de los conceptos disciplinares y el contexto de reproducción y aprendizaje académico de los mismos, como apuntaba Bernstein (1993) y que también se consideraba entre los determinantes del curriculum como base estructurante de las interacciones escolares.

La cultura académica se caracterizará según transcurra la relación entre el aprendizaje relevante para los estudiantes en su comunidad social y la configuración de los distintos contextos de producción, aplicación, reproducción y reconstrucción del conocimiento.

Aprendizaje relevante

Por aprendizaje relevante se entiende aquel tipo de aprendizaje significativo, que por su utilidad e importancia para el alumno, provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento. Los alumnos en su vida cotidiana han elaborado unos conceptos intuitivos, pero los aprendizajes de contenidos académicos no siempre provocan esta reconstrucción útil y relevante para resolver problemas de la vida cotidiana. Rodrigo (1994) propone que las epistemologías difieren en el conocimiento cotidiano, científico y escolar. El qué, cómo, para qué y con qué criterios de validación se construye el conocimiento no es igual. No siempre se produce un traslado del conocimiento cotidiano al científico, o al escolar.

En numerosas ocasiones el aprendizaje significativo de los contenidos académicos provoca la suma aislada de dos tipos de estructuras significativas en la memoria del alumno: la estructura semántica académica, y la experiencial. Mientras que la primera es utilizada para resolver las exigencias académicas, generalmente plasmadas en exámenes; la segunda le permite interpretar y resolver las situaciones de su vida cotidiana.

Para Pérez Gómez (1998: 262), el aprendizaje relevante *“se produce cuando, más allá de la yuxtaposición de esquemas explicativos, la importancia del tema o el interés del individuo provocan la integración y en consecuencia la reestructuración de sus esquemas experienciales, desestabilizados por la potencia explicativa y por la utilidad o relevancia vital de los contenidos aprendidos significativamente”*.

Ahora bien, la potencialidad explicativa y la utilidad vital de los contenidos académicos estarán relacionadas por el contexto pedagógico en el que se aborden esos contenidos y la funcionalidad social que se les otorgue.

Mientras que la utilización del conocimiento en un contexto cotidiano responde a intereses pragmáticos, a preocupaciones adaptativas y resolutivas de los

problemas de la vida social, en el contexto pedagógico se traducen intereses políticos, económicos y sociales de la comunidad en un momento histórico, que depositan en la escuela el encargo de la adquisición por parte de los alumnos, de los conocimientos referidos a la cultura crítica y los patrones validados de comportamiento.

La cultura académica se constituye en esas condiciones, en un contexto pedagógico de reproducción sometido a multiplicidad de intereses y propósitos, pero sobre todo se ocupa de definir para la comunidad y para cada época el conocimiento, las actitudes, los valores y el comportamiento que se consideran social y epistemológicamente legítimos. La cultura académica opera sobre el conocimiento definido por el currículum oficial, recoge las interpretaciones autónomas o subordinadas de los docentes, y adopta la capacidad para definir la legitimidad del conocimiento cotidiano (Bernstein, 1990; Pérez Gómez, 1998).

La cultura académica de la escuela se plantea en un contexto de reproducción de conocimientos distante de los contextos de definición de conocimientos oficiales que difícilmente vincula los conceptos intuitivos del alumnado, con los contenidos disciplinares y que posibilita una formación para el mercado laboral. Pero puede configurarse también en un contexto de reconstrucción cultural, de aprendizajes relevantes para los alumnos y profesorado, en el que además de reproducir conocimientos abstractos, éstos se convierten en herramientas de análisis de los problemas habituales, y de transformación, crítica y experimentación de los contenidos de la cultura pública.

Se trataría de una cultura académica orientada por la finalidad formativa y política de la institución de manera que la capacidad del individuo de autodeterminarse y actuar estratégicamente, se desarrolle sin discriminación por su origen social, cultural u otra característica. En este sentido cabría plantear las interacciones guiadas por un proyecto intencionadamente dotado de significación por los actores, la educación como proyección de deseo y de utopía, por cuanto de contexto instituyente genera entre los actores. Cabe recordar las consideraciones acerca de los contextos intermedios de creación de significados que se proponen en otra parte del trabajo.

Cultura académica y enseñanza

Según sea un contexto de reproducción, o un contexto de reconstrucción cultural el que caracterice la cultura académica será la enseñanza.

El tipo de enseñanza desarrollado con un enfoque técnico considera el diseño de actividades y los recursos adecuados en la consecución de unos objetivos marcados previamente. Este enfoque se distancia enormemente de la consideración de las interrelaciones múltiples y complejas que se producen cuando se trata de reconstruir conocimientos, y desarrollar procesos autónomos de elaboración y crítica. Los fenómenos y circunstancias educativas orientados por una perspectiva instrumental tropiezan con la imposibilidad de fomentar un aprendizaje relevante y una finalidad educativa.

La perspectiva racionalista se propone la transmisión del conocimiento disciplinar para su aprendizaje memorístico o significativo. Las exigencias academicistas permiten al alumnado superar las pruebas, pero se quedan alejadas de su vida cotidiana cuando son los conceptos, ideas y expectativas originados en ésta los que le permiten comprender y actuar en su entorno. Respalda este enfoque la consideración pasiva del aprendizaje por parte del alumno que responde a las rutinas de control reproduciendo el contenido transmitido. No posibilita que la cultura académica provoque en el alumno la reconstrucción crítica de conocimientos y valores. Este modelo de enseñanza no contempla la multitud de procesos que influyen en el aprendizaje a largo plazo y que origina la cultura escolar.

La racionalidad tecnológica que organiza y guía los procesos de enseñanza, ha influido en la caracterización de la profesionalidad del docente puesto que si por una parte la realidad diaria de las aulas no se puede explicar desde estas concepciones, por otra, sitúan al docente como operario para aplicar técnicas rigurosas con las que dirigir el aprendizaje del alumnado, como experto en una disciplina dependiente de la normatividad proporcionada por los datos científicos que aportan las diferentes disciplinas académicas. Estos tipos de enseñanza conectan con la concepción instrumental y burocrática de las relaciones estructurales y culturales de la institución escolar.

Las corrientes más críticas respecto a la función docente y los tipos de enseñanza cuestionan el discurso pedagógico tecnológico que trata de mediar entre

la simplificación formal y la complejidad real que se vive en la escuela. Entre el origen del conocimiento pedagógico y la acción del profesorado se hace necesaria, siguiendo los esquemas tecnológicos, la voz o el discurso experto que interpreta y divulga la norma pedagógica. Esto sumerge al profesorado en márgenes mínimos para la creación de contextos culturales relevantes para él, y para el alumnado.

Por otra parte, estos enfoques de la enseñanza encajan la potente disgregación con la que se difunde y especializa el saber disciplinar y las explicaciones parcelarias que de la propia realidad de los individuos se deriva.

Otro enfoque de la enseñanza es el que tratará de desarrollar las tendencias naturales de la persona. Se incluye en este enfoque la perspectiva idealista del desarrollo humano que olvida la mediación social y cultural, y las desigualdades socio-económicas y culturales que atraviesan nuestro entorno, de manera que un “desarrollo natural” favorecería la reproducción de la socialización previa y paralela a la escuela (Pérez Gómez, 1998). Esta corriente se consolidará con las explicaciones naturales de base psicopedagógica, de las diferencias entre los alumnos.

Si retomamos la función educativa consideraríamos que la cultura crítica como ruptura con las apariencias empíricas de la vida cotidiana no se alcanza por simple desarrollo de la socialización espontánea, sino que requiere un esfuerzo específico y continuado por provocar el contraste, la reflexión, la experimentación y el debate.

El enfoque de la enseñanza que procura una funcionalidad educativa como reconstrucción de la cultura del alumnado hacia unas perspectivas conscientes y críticas tanto de los saberes, como de la participación ciudadana en la vida pública, nos acerca a las propuestas que sobre la educación como reorganización y reconstrucción de la vida democrática nos plantea Dewey (1989). Se trata de un enfoque en el que se posibilita la propia percepción de profesores y alumnado de su participación en la elaboración creativa y comprometida de significados interpretativos de sus creencias, valores, opiniones y actuaciones.

La cultura académica se caracteriza por un tipo de enseñanza entendida como la reconstrucción del conocimiento y la experiencia que el alumno asimila y opera en diferentes ámbitos de su realidad, y le posibilita las claves significativas

para el debate y el posicionamiento autónomo y comprometido en los diversos aspectos de la vida económica, política o social.

A lo largo del trabajo se viene considerando la correspondencia entre los planteamientos políticos y éticos entre la sociedad y la escuela, entre la estructura democrática social y las finalidades de la educación.

Bernstein (1988) lo plantea en términos de convertir la escuela en una comunidad de vida democrática que concibe la educación como una continua reconstrucción de la experiencia. Se considera así la trama organizativa como un contexto intermedio de creación de significados que proporciona sentido a los actores que a su vez reconfiguran contextos democráticos y de participación política.

Plantear la enseñanza como educativa, como reconstrucción consciente de las formas de pensar, actuar y sentir del alumno en su cultura experiencial, nos conduce a considerar cuestiones que van desde la selección social del currículum integradora de las áreas de conocimiento escolar, científico y cotidiano, la importancia social que adquieren unas áreas de conocimiento en detrimento de otras, cuestiones relacionadas con las experiencias no planificadas que actúan en el aula y en la escuela, los intercambios tácitos, inconscientes o explícitos, los códigos verbales y no verbales utilizados, los intereses y expectativas del docente, la relevancia de los aprendizajes para el alumno en su entorno inmediato, la dirección vertical de comunicación entre docentes y los estudiantes, o la dirección horizontal de la comunicación entre los individuos y el grupo, el currículum oficial, y el oculto, los procesos de transmisión y evaluación del conocimiento, las tareas presentadas como legítimas y bajo qué discursos, los roles planificadores y ejecutores, y las resistencias no confesadas, y las nuevas tecnologías.

Se trata de comprender la compleja realidad por la que transcurren procesos multidimensionales como son los intercambios de carácter simbólico, y la constante presencia del contexto social. Pérez Gómez (1998: 276) propone comprender este tipo de enseñanza desde la consideración del aula y de la escuela como un espacio de encuentro y comunicación, y acogerse a una perspectiva ecológica para contemplar el aula; y recurrir a la narrativa como la estrategia más racional, siguiendo las sugerencias de Bruner (1996).

Procesos de comunicación y la enseñanza

Considerar la escuela y el aula como espacios de encuentro y comunicación plantea el análisis de los marcos en los que se desarrollan los intercambios. La función educativa de la escuela requerirá unas condiciones que faciliten el mejor intercambio reflexivo, abierto y plural de manera que la trama organizativa posibilite la autoformación, el aprendizaje de los mecanismos de la propia organización, y la práctica de los valores que se consideran educativos.

Se trataría de la vivencia de una cultura local significativa en la que tienen cabida las culturas experienciales de escolares y docentes, de manera que se reconstruyen plataformas simbólicas que responden a intereses, afectos y preocupaciones de unos y otros y a su vez el conocimiento abstracto, académico y social de interpretación se asienta en esas plataformas personales adquiriendo sentido la cultura crítica.

Las condiciones del marco educativo que posibilita este enfoque requiere el análisis de los contextos básicos en los que se producen las interacciones comunicativas, verbales y no verbales y la consideración del propio marco. Se refiere este marco a las premisas organizativas de cualquier interrelación o experiencia social.

Goffman recuerda como el propio marco redundante en la interrelación enviando metamensajes que no se explicita pero que son tan importantes como los contenidos mismos de la comunicación porque la estructuran. Los marcos operan como situaciones que proporcionan información influyente para orientar y restringir el sentido de la comunicación y de las intervenciones, facilitan pues la acomodación de las interpretaciones y las reacciones de los actores. Los marcos desarrollan un efecto doble, sobre el mensaje intercambiado y sobre las relaciones sociales que se mantienen por medio de la comunicación.

Siguiendo a Bowers y Flinders (1990) en Pérez Gómez (1998: 289), las condiciones del marco pueden tener consideración física y psicosocial, y los contextos básicos que enmarcan la comunicación son el contexto sociocultural, el contexto político y el histórico.

Las condiciones físicas y psicosociales del marco de comunicación en la mayoría de las ocasiones se imponen implícitamente, no son explicadas, operan

con un carácter tácito. Cuando son anunciadas pueden provocar la modificación del marco.

El marco es inevitable en tanto en cuanto la propia comunicación humana transcurre en procesos de interacción, en un espacio determinado. Pero también hemos de considerar la movilidad del marco, es dinámico, varía en el propio proceso de interrelación.

La presencia tácita y constante en los procesos de comunicación, hacen de los marcos un elemento cultural a tener en cuenta. Por ello se habla de unos marcos referenciales para el alumno que por su procedencia pueden estar muy alejados de la cultura académica y le dificultan la comprensión e intervención en los marcos escolares desarrollados en otras condiciones, con otros contenidos y en definitiva con otros códigos.

Por contexto sociocultural se entiende el conjunto de elementos referidos a la pluralidad y diversidad de patrones de comportamiento, entendimiento y comunicación relacionados con el género, la clase social, la raza, o grupo cultural de los sujetos.

Se configurará el contexto político por la forma que adopte la distribución de poder entre los individuos, los grupos, los estereotipos originados y que condicionan las relaciones en función de las expectativas que se asignan a la identidad y comportamiento de cada estereotipo. Desde la consideración del alumnado se aprecia como su participación en las interacciones está condicionada por una distribución de poder vertical respecto al acceso al conocimiento, a la definición de espacios, o a la toma de decisiones.

La historia del centro escolar, de la institución misma, condicionan la comunicación y las acciones de los sujetos puesto que traza una considerable red de significados y pautas de interpretación de las situaciones y de las relaciones sociales y educativas. Tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como los intercambios formales o informales son modulados por las condiciones históricas que confluyen en la escuela, en los alumnos, en los profesores, y en el conjunto de contextos surgidos.

Considerando más de cerca los marcos de la comunicación, el contexto físico nos enuncia las condiciones temporales, espacios y recursos distribuidos. Las

estructuras disciplinares del currículum y la tendencia a una actividades centradas en la transmisión de conocimiento, nos dan cuenta de una distribución horaria fragmentada y ordenada jerárquicamente por disciplinas, así como espacios y aulas cerrados, estructurados para facilitar la transmisión por parte del profesor, el trabajo individual, o la evaluación como medida de rendimiento individual. Son marcos acordes con la concepción técnico-racionalista de la enseñanza, y un aprendizaje academicista.

Los marcos que respondan a una enseñanza como reconstrucción cultural y participación en la vida colectiva procurarían unos espacios, distribuciones temporales y de los recursos, abiertos y flexibles de manera que la comunicación transcurra hacia el desarrollo individual y la cooperación social, que los actores accedan a la reconstrucción de los conocimientos y de la cultura crítica, y a su compromiso con la redefinición de los propios marcos de interacción.

Estos planteamientos rondan más en la perspectiva de una esperanza hacia delante para proporcionar modelos por los que pudieran guiarse propuestas más educativas, que la constatación de su extendida realidad entre los marcos más frecuentes dados en las escuelas, o en los centros de secundaria. Ahora bien no eludimos referirlos aquí reconociendo su proyección como referente de contraste y de análisis de realidades que venimos constatando de carácter social, político, e histórico. Por lo tanto estas realidades conducen a los actores, y a la investigadora en este caso, a adoptar una posición ética que se hace presente tanto en los desarrollos conceptuales como en las fundamentaciones de las perspectivas del estudio del campo.

El clima psicosocial por el que se desarrolla la comunicación y las interacciones cobra especial relevancia para condicionar las relaciones sociales horizontales y verticales, de manera que los actores aportan intereses, expectativas y preocupaciones en un complejo flujo de relaciones de poder y de roles. Las relaciones de influencia, de transmisión, de intercambios de significados se producen por canales explícitos, implícitos, rutinarios, o ritualizados, a tener en cuenta para comprender la configuración de un marco que los actores tratan de que les sea favorable. Las propias características que adopte el clima psicosocial de intercambio definirá las condiciones de participación en la interrelación, en la toma de decisiones, en el desarrollo de procesos personales y grupales de reflexión, debate o confrontación hacia la reproducción o la reconstrucción de marcos culturales y de relación, guiados por la racionalidad técnico-instrumental de

planteamientos instructivos reproductores y eficientistas, o guiados por la perspectiva de una comunidad de aprendizajes reformulados y desarrollados tanto en la escuela como en el contexto social de los actores autónomos.

La configuración de las condiciones del clima de interacción alentada por los propios participantes cobra gran importancia puesto que docentes, escolares y otros miembros de la organización, juegan su papel en la posible redefinición de los marcos de la comunicación y en las peculiares subculturas desarrolladas en el conjunto de aspectos considerados respecto a la cultura académica.

Con esto se pretende remarcar que en la cultura académica de una escuela intervienen junto a las características del currículum, del aprendizaje, de los tipos de enseñanza y de los contextos de interacción, la cultura de los actores, que a su vez se ve afectada por la propia cultura del centro escolar.

Si se consideran la cultura del profesor y del escolar se debe a que ellos constituyen los subgrupos más característicos de la propia configuración de la actividad escolar.

Un psicopedagogo en un centro escolar no configura un subgrupo propiamente definitorio de unas manifestaciones culturales específicas. Su presencia en la organización escolar la contemplamos desde su intervención como un experto-práctico que adoptará funciones relacionadas con la consideración de un determinado tipo de enseñanza u otro. Por ejemplo cuando se analiza un enfoque técnico y un enfoque racionalista de la enseñanza apuntábamos cómo se hace necesario un intermediario entre los saberes oficiales de la pedagogía y la normatividad que guía la acción técnica del profesor como aplicador de determinadas estrategias y habilidades.

La configuración del rol del psicopedagogo se aborda desde las relaciones estructurales por una parte, y desde la interacción de los actores con el psicopedagogo en el conjunto de las prácticas, por otra. La cultura del psicopedagogo se trata en el capítulo siguiente en relación a su socialización profesional. La formación desarrollada y las experiencias profesionales sustentarán las perspectivas de acción que guían sus interrelaciones.

Cultura docente

Las formas de hacer y pensar de los profesores en el centro escolar y en las aulas comprende las creencias, valores, criterios y normas, hábitos y prácticas compartidas como individuos encargados de las tareas educativas y de enseñanza. La profesionalización de los profesores constituye el proceso por el cual estos se afilian e integran en unas expectativas de funciones vinculadas a su profesión y adoptan un saber-hacer acorde con ellas. La persona-profesor se profesionaliza al implicarse en la dedicación a la enseñanza, se le exigirá un título oficial que acredita la formación reconocida para desarrollar sus funciones. Por otra parte la profesionalización ha generado la existencia de asociaciones, gremios, colegios profesionales, sociedades, o sindicatos que actúan para la defensa, negociación o representación de sus intereses.

Al igual que al analizar las relaciones estructurales organizativas decíamos que la escuela tal como la conocemos ahora es resultado de un proceso histórico vinculado a cambios económicos y sociales significativos, los procesos de la profesionalización docente han seguido una trayectoria histórica marcada por hitos y múltiples aspectos. La feminización y la adscripción a los diferentes niveles de enseñanza son dos de ellos, el individualismo y la balcanización en cuanto forma organizativa que divide y separa al profesorado incluyéndolos en subgrupos aislados, son otros rasgos de origen sociohistórico que responden a exigencias y presiones sociales, así como también a las formas que adoptan las relaciones estructurales de la organización.

En el proceso de profesionalización del profesorado y según niveles de enseñanza la formación constituye otro elemento a tener en cuenta. Se ha pasado de la formación gremial en el aula a la creación de instituciones específicamente dedicadas a la formación de profesores de primaria en las Escuelas Normales. No ha sido así para la formación inicial del profesorado de los bachilleres o de la enseñanza secundaria.

Otra cuestión deriva de las exigencias estatales de una titulación determinada, de la dedicación exclusiva de los profesores a la tarea docente o de la superación de unas pruebas selectivas.

El profesor lo es de un nivel, y también de una u otra materia. La diversificación y especialización del profesorado se ha venido produciendo en las



enseñanzas universitarias y secundarias, ahora se asiste a la introducción en primaria de profesores especializados en áreas. La singular y diferenciada importancia concedida a las diversas materias ha venido operando en la cultura docente y en la cultura académica y del escolar. Las materias se han visto sometidas a modificaciones en su consideración, divisiones, consolidación y hasta la desaparición en el currículum. Esto repercute en la cultura del profesorado.

En cuanto a la profesionalización del profesor como componente explicativo de la cultura docente en los centros cabe considerar la formación inicial en relación al área disciplinar, o al nivel de enseñanza al que se adscribe, la selección de acceso a la que se somete, o la feminización histórica que ha caracterizado la docencia, específicamente en los niveles primarios.

La estructura del sistema educativo en relación a los niveles académicos, a las disciplinas, su status, distribución horaria, y agrupación por departamentos nos introduce en la cultura del trabajo balcanizado y otros tipos de cultura del profesor en relación al contexto sociohistórico derivado del neoliberalismo y las reformas educativas que lo acompañan.

La departamentalización, o balcanización de las disciplinas conduce a la agrupación de disciplinas y de profesores por su titulación. Estaríamos ante un ejemplo claro de cómo las regulaciones oficiales de la estructura del currículum repercuten en la trama organizativa puesto que la cultura de los profesores se mediatizará por la separación entre departamentos y seminarios de áreas, gestándose intereses, conflictos y alianzas.

La Reforma Educativa emprendida en España modifica claramente las estructuras departamentales, así como el protagonismo en dedicaciones horarias dentro del currículum entre las diversas materias seleccionadas para formar parte de la estructura académica. Las repercusiones en la cultura del profesorado son evidentes e inmediatas. Afectan a su propia estabilidad profesional, a la valoración de su rol vinculado a la consideración de su disciplina, a la relación con otros profesores, a su interacción en la trama organizativa y a sus prácticas docentes concretas. Las diferencias, identidades, y posibles conflictos ideológicos, entre intereses individuales y corporativos están servidos en el conjunto de sistemas significativos e interpretativos del profesorado.

Si bien la cultura del profesorado no sufre macrorreformas, sí experimenta modificaciones e innovaciones, cambios que no son de la magnitud o caracterización que pueda proponer la Reforma de la estructura educativa.

Otra cuestión importante en el contexto actual del sistema educativo español, es la caracterización del discurso de la Reforma y la consideración que en el se traba de la función del profesorado respecto a su autonomía de trabajo y su compromiso como agente educativo y social. Se habla de la reestructuración de la cultura de trabajo de los profesores desde el aislamiento negativo, o individualismo y desde la colegialidad artificial a la colaboración voluntaria. Es el discurso que dice dejar en manos de los profesores el cambio y la innovación, y recurre a la apelación de la autonomía y la profesionalidad como compromiso moral.

Veamos más detenidamente la propuesta de análisis que realiza Hargreaves (1995) respecto a las culturas del trabajo del profesorado: el individualismo, la balcanización ya nombrada, la colaboración, la colegialidad artificial, y el mosaico móvil.

El individualismo se relaciona con la cultura de trabajo de aquellos profesores que planifican y desarrollan solos sus actividades, en ambientes aislados. Estos profesores y maestros de primaria aprecian su “autonomía” profesional como forma de mayor dedicación a sus alumnos, protección a las interferencias externas y dominio de los contenidos y destrezas a enseñar. Desde un contexto modernista en el que se estructura el aula y al profesor como eje de la enseñanza que puede abarcar los saberes académicos claramente estipulados en contextos aislados, tiene sentido el individualismo del profesor, si a esto se añade el modelo de racionalidad burocrática prevaleciente en la organización escolar se comprenden las raíces históricas del individualismo.

En las economías flexibles del mercado se requieren amplias base de conocimiento y pautas flexibles de enseñanza, aprendizaje y escolarización. En la escuela primaria un profesor no puede abarcar las formas complejas del conocimiento y las diversas necesidades de aprendizajes del alumnado. Se introducen especialistas y requerimientos de nuevas formas de trabajo, así como propuestas organizativas que afectan a la cultura del trabajo del profesor.

En las enseñanzas secundarias viene prevaleciendo unas pautas curriculares, organizativas y de decisión sustentadas en las subagrupaciones por departamentos

según áreas disciplinares. Hargreaves denomina a esta especialización por subgrupos forma **balcanizada de trabajo de los profesores**. Se caracteriza por la poca permeabilidad e intercambio entre los diferentes subgrupos, por la duración permanente de los miembros en el subgrupo dado que los profesores no cambian de especialidad a lo largo de su vida, por la identificación personal que opera en los componentes y cómo la agrupación generada puede ostentar un posicionamiento político en situaciones de redefinición, integración o innovación del subgrupo.

La forma balcanizada de trabajo en los centros de secundaria procede de una estructura educativa propia de la escuela modernista y dificulta expresamente la vinculación del hacer profesor con el resto de dimensiones organizativas de la escuela.

El profesor sigue un intenso proceso de socialización a través de la especialización en una asignatura, esto le sitúa en una subcultura de grupo según lo que Ball (1990) analiza como “etnocentrismo de las disciplinas”.

La estructura de la enseñanza secundaria del bachillerato en España es un ejemplo que ha favorecido la estructura balcanizada y ejempliza las denominadas pedagogía visibles que Bernstein analiza cuando se produce un predominio de la clasificación fuerte de los conocimientos como sucede en el bachiller, el BUP, suplantado por la estructura educativa de la LOGSE.

En relación con el panorama postmoderno en el que los problemas son imprevisibles, las circunstancias tan cambiantes, las demandas y expectativas se intensifican, la toma de decisiones y la solución de los problemas en los centros de trabajo se plantean enmarcadas en condiciones de cooperación e intercambio para buscar soluciones organizativas flexibles y adaptadas a los cambios rápidos e imprevistos. Se trata de la cultura de la colaboración que propone el apoyo moral y la reducción de la sobrecarga, el aumento de la eficacia y la eficiencia.

Desde la cultura de la colaboración entre administradores y profesores se posibilitaría una sincronización de las perspectivas para crear líneas realistas de cambio y también una confianza profesional colectiva entre los profesores.

La colaboración con propuestas cooperativas adopta ventajas que estriban en el aumento de la capacidad reflexiva y de diálogo entre los profesores sobre su práctica, la estimulación del perfeccionamiento continuo y el aumento en la

capacidad de reaccionar y responder organizativamente a las limitaciones y cambiantes circunstancias contextuales. De esta manera la colaboración refuerza la confianza para adoptar posturas como grupo respecto a las demandas externas, tanto para aceptarlas, como para oponerse.

La colaboración puede por otra parte suponer problemas en el sentido de conducir a la consolidación de prácticas no cuestionadas, al conformismo que suprime la individualidad creativa y converge a la persona hacia la total identificación con el grupo. Otra situación que puede acompañar la cultura de la colaboración es la cooptación de miembros para maniobras administrativas o políticas.

Por parte de las administraciones se define en ocasiones el discurso de la **colegialidad** que Hargreaves denomina artificial cuando se trata introducir entre los profesores la simulación de la colaboración para que estos adopten órdenes, finalidades dirigidas y programas no negociables. Esta cultura del trabajo aleja al profesor de las formas espontáneas de colaboración y del desarrollo de juicios y críticas reflexivas sobre sus prácticas.

Las culturas y formas de trabajo correspondientes con las condiciones de la organización postindustrial se caracterizarían por la flexibilidad, la capacidad de adaptación, la creatividad, la colaboración, el perfeccionamiento continuo y una orientación positiva hacia la resolución positiva de los problemas. Se presentan modelos de empresas globales en las que operarían las redes, alianzas, tareas y proyectos y no tanto papeles y responsabilidades estables desarrolladas por departamentos que se regulan mediante la supervisión jerárquica.

Responde este modelo al denominado **mosaico-móvil**. Tofler (1990) plantea una forma de poder a modo de mosaico multidimensional en lugar de una jerarquía que concentrara el poder. Si bien por una parte se puede suponer en esta forma más flexibilizada fórmulas de escolarización y de enseñanza más fluidas de atender necesidades cambiantes de los alumnos en un contexto en continua evolución, también puede dar lugar a culturas de trabajo que se vuelvan en contra del profesor en aspectos como la información disponible por parte de los profesores, la colaboración o exclusión entre equipos directivos y profesores y la vaguedad en los papeles y responsabilidades. Se trata de nuevas propuestas organizativas que pueden crear oposición, y que en nuestro contexto están por ser consideradas y redefinidas.

Cultura del alumno

Por cultura del alumno vamos a entender el conjunto de contenidos y formas, capacidades y sentimiento, actitudes y conocimientos que se generan en la concreta interrelación de éste con los escenarios escolares. En las sucesivas relaciones que el alumno establece en el contexto escolar desarrollará exploraciones, satisfacciones, frustraciones, de manera que su cultura experiencial entrará en conexión con situaciones de enseñanza, de intercambio social que le inducen a construir su peculiar modo de sentir, pensar, conocer y actuar en los contextos escolares. El alumno desarrollará sus procesos de socialización e identitarios en el constante flujo de interacciones que desenvuelve en la escuela, tanto sean intercambios que conducen a la reproducción de contextos ya definidos, como a la resistencia, o a la reconstrucción de conocimientos y formas de actuar significativas y relevantes en todos los contextos de su entorno vital.

Situábamos en el capítulo dedicado a analizar la acción social configurada por procesos de socialización, identitarios y estratégicos, en el nivel de interacción del individuo con su grupo, cómo el ámbito inmediato de referencia para el desarrollo afectivo y cognitivo de los sujetos. Estos elaboran sus marcos de referencia simbólicos en contextos sociales de manera que el proceso individual identitario es en origen y en consecuencias de naturaleza social. Abordamos la cultura experiencial de los sujetos como la peculiar representación de la realidad y la construcción de perspectivas de acción que realizan en el contexto cultural de su grupo de referencia, familiar, escolar, o de iguales.

La cultura experiencial del alumno explica la configuración de sus sistemas interpretativos de la realidad, sus perspectivas e intencionalidad de intervención como proyecto personal de realización, en base a los distintos procesos que le han permitido desarrollar sus guiones y teorías prácticas acerca de la realidad, sus estrategias cognitivas y el conjunto de mecanismos emocionales y afectivos que le diferencian subjetivamente en el conjunto de los contextos sociales e institucionales que median sus relaciones sociales.

La consideración de la cultura del alumno cobra relevancia en relación con las cuestiones que planteábamos respecto a las características de la cultura académica en sus diferentes elementos. Desde los contextos y marcos de la comunicación, hasta los tipos de enseñanza, el carácter relevante o no del

aprendizaje, y la función social que guía la actividad escolar de docentes y centro, confluyen en tener por objeto y destino el alumno.

Venimos considerando el currículum en relación con su potencial de utilidad y reconstrucción de la cultura experiencial del alumno y los diversos contextos que condicionan las condiciones físicas, psicosociales, políticas e históricas de la interacción.

Con la intención de no repetir cuestiones ya tratadas respecto a la cultura académica y a la cultura del profesor, se trataría de desarrollar las características del currículum desde una perspectiva integradora y educativa para el escolar y la aproximación a las interacciones en el aula, de manera que se complemente el panorama que describe la simbiosis de las culturas desarrolladas por los diversos subgrupos que interactúan en el centro escolar y en este caso en torno al alumno.

Al tratar de considerar la cultura del alumno y los contenidos del currículum surgen numerosas cuestiones. ¿Vive el alumno su contacto con los contenidos curriculares como contextualizados y útiles para su desarrollo como persona autónoma? ¿Corresponde el tratamiento que del currículum hacen los docentes a un tipo de enseñanza que persigue la funcionalidad educativa para el alumnado? ¿Desarrolla el alumno una cultura en la escuela centrada en la reconstrucción reflexiva de su propia experiencia previa y vinculada a los instrumentos cognitivos que le puede proporcionar la cultura crítica, o más bien vive un currículum alejado de sus intereses, con la única utilidad de resolver las pruebas evaluadoras? ¿Los contenidos presentados en la actividad del aula favorecen la incorporación del alumno a nuevas preguntas acerca de su entorno, o desarrollan en el escolar la resistencia a los marcos de la interacción escolar en los que se presentan los contenidos curriculares?

4.5.-LA TRAMA ORGANIZATIVA: UN MODELO DE ANÁLISIS

Trazar el boceto de la trama del conjunto de relaciones estructurales y culturales que venimos considerando en la escuela, requiere contemplar holística y narrativamente las manifestaciones de las interacciones que definen las prácticas escolares.

El prisma holístico y narrativo con el que pretendemos abordar el análisis de una organización escolar tratará de resolver por una parte la necesidad de respetar la definición e interpretación que los actores desde sus perspectivas realizan de las interacciones y por otra aportar un marco analítico amplio, flexible, pero con indicadores de los elementos que componen la complejidad y multidimensionalidad de los fenómenos relacionales y comunicativos de la escuela sociohistóricamente configurada.

La narración de las interacciones vividas por los actores proporcionan la percepción, valoración y perspectiva de acción que se trazan en sus contextos de interacción, pero también posibilitará rastrear cómo en las explicaciones que de sus acciones realizan, se hacen presentes las elaboraciones simbólicas compartidas por su agrupación con los otros, por sus participación en subculturas y por otra parte, el recurso a mitos de carácter también colectivo.

El conjunto de elementos que se vienen incluyendo en las relaciones estructurales y culturales de la trama organizativa se proponen como marco analítico a modo de plano orientativo para abarcar una realidad que sabemos histórica, sujeta a dinámicas continuas de interacción, pero que puede ser susceptible de análisis a partir de la observación de las prácticas desarrolladas y narradas por sus actores. El modelo propuesto de configuración de la trama organizativa desde la intersección de las relaciones culturales y estructurales, guía en el capítulo once de la segunda parte, el estudio empírico de un centro escolar de secundaria. Se dibuja a partir de las prácticas observadas el campo social de interacciones resultante.

La imposibilidad de abarcar todas y cada una de las prácticas de la trama organizativa nos remite al origen de nuestro objeto de estudio: las interacciones del psicopedagogo y su incidencia en las dinámicas instituyentes-instituidas en una organización escolar. Por ello se acota el interés de las prácticas observadas, relatadas y analizadas en torno a las intervenciones del psicopedagogo y la comprensión de la trama organizativa de un centro para aproximarnos a las dinámicas instituyentes e instituidas que operan en la organización escolar siguiendo las prácticas de este profesional.

Los cuadros siguientes cinco y seis, representan la caracterización de la escuela como trama organizativa y el despliegue de relaciones que configuran el modelo de análisis de la organización escolar propuesto.

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

ÁMBITO INSTITUCIONAL



CONFIGURACIÓN SOCIO-HISTÓRICA

ÁMBITO MACROORGANIZATIVO



FINES Y FUNCIONES



TRAMA DE RELACIONES

RELACIONES ESTRUCTURALES



RELACIONES CULTURALES



CONTEXTO DE INTERACCIONES

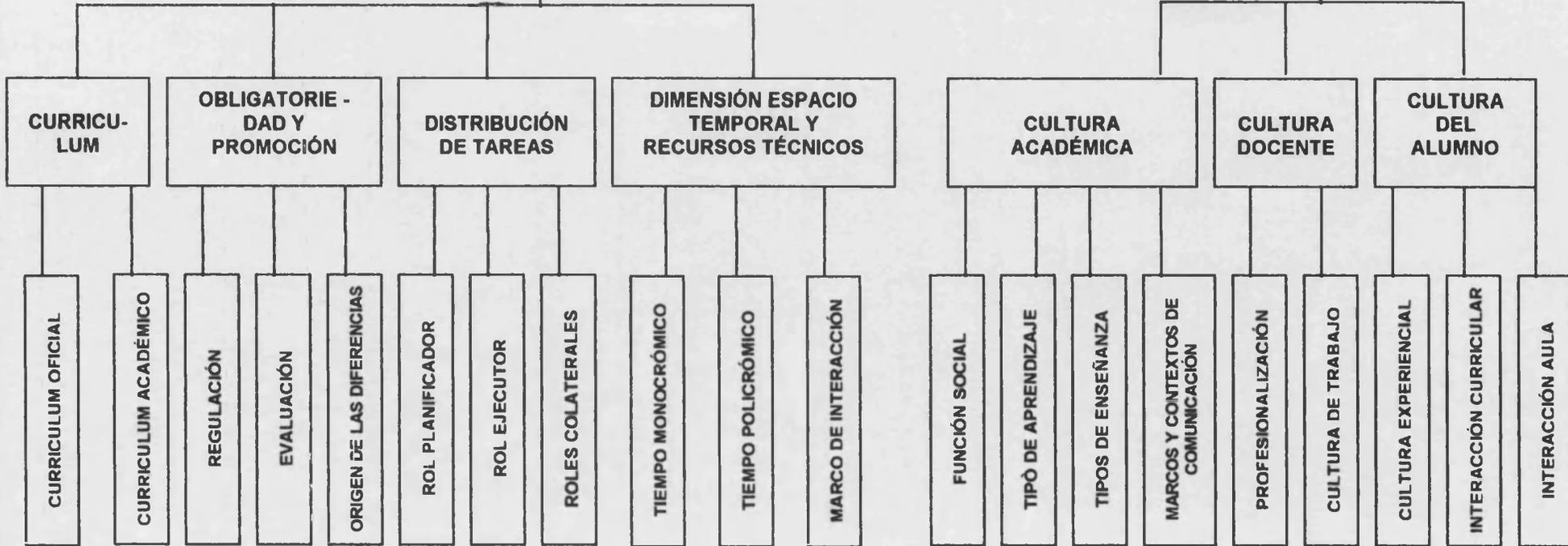


PSICOPEDAGOGO

ESCUELA TRAMA ORGANIZATIVA

RELACIONES ESTRUCTURALES

RELACIONES CULTURALES



CAPÍTULO 5.- EL PSICOPEDAGOGO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

“Es necesario una actitud reflexiva ante las respuestas dadas a los problemas por las prácticas habituales. El agente de apoyo desarrolla su competencia tomando postura frente a la educación. Sin embargo, la enseñanza es una práctica compleja, porque no hay un único modo de entender los asuntos y, porque tampoco existe un solo camino para trabajar con ellos. La visión del agente de apoyo es una entre otras posibles. El problema es dónde están las otras y cómo se incluyen en el proceso de asesoramiento. Si el asesoramiento trabaja en instituciones educativas donde suelen convivir subculturas, y donde los grupos sostienen intereses divergentes y si la intervención del asesoramiento tiene que contribuir a su capacitación, la única salida plausible es la construcción de una visión múltiple que refleje toda la complejidad de los puntos de vista en juego y, que al mismo tiempo, promueva una mayor comprensión de los posibles acuerdos y de las discrepancias.” (Rodríguez Romero, 1996c: 214)

EL PSICOPEDAGOGO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

- 5.1. El psicopedagogo un profesional experto-práctico en la escuela.
- 5.2. Aproximación al campo discursivo de la psicodagogía y de la escuela comprensiva.
- 5.3. El rol del psicopedagogo.
- 5.4. Modelos de intervención.
 - Ejes vertebradores de la intervención.
 - Modelos de intervención. Hacia un modelo sociopedagógico.

Interesa en este capítulo adentrarnos en la caracterización del psicopedagogo como un profesional que desarrolla sus prácticas en las interacciones de la escuela, desde su posición de práctico-experto mediador de un discurso. En el entresijo de relaciones organizativas que supone la escuela, el rol del psicopedagogo entraña un profesional socializado en el imaginario de un poseedor de conocimientos que le legitiman para emitir informes psicopedagógicos o coordinar una labor tutorial del profesorado. En los capítulos precedentes se ha analizado la legislación que regula las funciones del profesional de la psicopedagogía en los centros escolares enmarcada en un contexto socioeconómico neoliberal. Se han justificado las prácticas como acción socialmente configurada y estratégicamente reinterpretada por los sujetos en sus diversos contextos. Se trata ahora, de revisar qué se entiende por profesional, y las bases de legitimidad que encuentra el psicopedagogo en los discursos correspondientes a su ámbito de saber reconocido como tal.

A largo de los capítulos anteriores se ha analizado el ámbito de las relaciones en las que los individuos se socializan, adquieren su cultura experiencial, las instituciones y su operatividad simbólica y normativa, y el ámbito macroorganizativo y legislativo. Hemos pasado a la organización escolar y regresamos al ámbito micro para vincular estos ámbitos de análisis que proponíamos en nuestro modelo explicativo. Regresamos a la acción social que hemos considerado objeto de conocimiento: las interacciones del psicopedagogo como profesional en un centro público de enseñanza secundaria.

¿Qué tipo de profesional es el psicopedagogo, en qué discursos del saber hace residir su calidad de experto y legitima su rol en la organización, qué modelos de prácticas parecen explicar las intervenciones de los psicopedagogos, qué elementos diferencian su cultura profesional en las interrelaciones que desarrolla en la escuela? Estas son las cuestiones que constituyen el hilo conductor del capítulo.

5.1.-EL PSICOPEDAGOGO, UN PROFESIONAL EXPERTO-PRÁCTICO EN LA ESCUELA.

La presencia del psicopedagogo en la organización escolar es posible precisamente por ser reconocido como una persona formada en las áreas de la Psicología y de la Pedagogía y poseer las habilidades técnicas que acompañan el desarrollo de las funciones de un profesional de la psicopedagogía en el centro escolar.

Larson (1989: 209) propone que la profesión es *“la denominación que damos a un conjunto de formas históricas concretas que establecen vínculos estructurales entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones, y /o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseables”*. A partir de la reflexión de Larson extraemos estas notas diferenciadoras en el concepto de profesión:

- Los fenómenos profesionales deben analizarse en relación con la producción social.

- Se trata de un concepto situado en un proceso histórico.

- La profesión en su significado ha de incluir por fuerza la función esencial que desempeñan los fenómenos profesionales en la práctica social de las sociedades más avanzadas: organizar la adquisición y certificación de la pericia en áreas funcionales amplias sobre las titulaciones educativas formales en posesión de determinados individuos.

- La educación formal concede la calificación para el desempeño de puestos de trabajo de los que rutinariamente se excluye a quienes no lo poseen.

- Los títulos funcionan, aunque imperfectamente, como moneda aceptada, tan sólo en áreas específicas de una jerarquía que une el prestigio social con el intelectual (Larson, 1988: 168).

- Los profesionales, reconocidos socialmente, y con el apoyo del Estado, se preocupan de afirmar su monopolio del discurso ejerciendo así una influencia eficaz, silenciosa e invisible.

Al individuo profesional le interesa un exponente legitimado de sus conocimientos, de su crecimiento cognitivo identificado con su condición de experto para trasladarlo al mercado, de tal manera que aunque pierda importancia el contenido y la dirección de tal crecimiento, le sean validados sus conocimientos

como experto. Es en las universidades desde donde se difunde esa legitimación debido a que encarnan la utoridad transcendente de la ciencia como conocimiento y los títulos universitarios validan las pretensiones de conocimiento de los expertos.

En algunos campos de la ciencia, el crecimiento experimentado a finales del XIX permite a los científicos presentar por primera vez la conexión entre teoría, investigación científica y las aplicaciones tecnológicas. Esto y el progresivo avance en innovaciones tecnológicas integradas en la industria ratifica la autoridad de la ciencia y la función técnica del experto que ostenta así el poder de la razón basada en el progreso técnico. Volvemos a tropezar con la supremacía de la ciencia y el mito del progreso y de la técnica que opera en el imaginario social.

El profesionalismo asienta la legitimidad de su poder social en los monopolios privados del conocimiento experto, así los profesionales trataran de actuar con la convicción de su derecho a hablar sobre su ámbito, tratarán de afirmar su monopolio sobre el discurso como expusiera Foucault (1986, 1987). Esto genera un tipo de poder diferenciado del poder político y del poder coercitivo. Se trata de un poder silencioso que desarrolla una influencia invisible, pero con consecuencias presentes en la obligación no-física de aceptar las definiciones, de internalizar las normas morales y epistemológicas. Es un discurso de alguna manera impersonal porque formula las pretensiones de conocimiento más generales, pero también es profundamente personal porque los individuos que internalizan los discursos generales y concretos de su cultura lo experimentan como expresiones naturales de su propia voluntad y razón (Larson, 1988: 157).

En estos procesos de asentamiento de la función del experto, juega un importante papel la implantación del sistema de educación de masas de carácter meritocrático. Bajo los presupuestos de una educación para todos se difunde un compromiso de igualdad para con las personas que logran desigualmente los niveles de educación a su alcance en una sociedad fundamentada en la desigualdad económica.

Basándose en la singularidad de aptitudes y motivación, las diferencias en la condición de experto parecen explicar gran parte de las diferencias sociales según la posición ocupacional. El sistema de educación presenta el conocimiento accesible a todo el que quiera aprender y tenga capacidad para hacerlo y justifica meritocrática e individualmente la desigualdad. El título académico certifica una base de conocimientos estandarizados cuya adquisición se relaciona con la calidad

de experto, unas oportunidades y privilegios en el mercado de trabajo y a su vez un status social y privilegios laborales. Ahora bien, dentro de cada campo de conocimiento se estratificarán los expertos que definan los temas de conocimiento válido y los criterios de pertinencia y de verdad (Larson 1989, 210).

En el S. XX se justifica la corriente en pro de la movilidad social a través de la educación, y se generan argumentos para legitimar la desigualdad social mientras el control del conocimiento y la información cobran un carácter de recurso de poder para los expertos que desarrollan sus discursos especializados.

Mencionaremos, no obstante, resquicios del sistema de educación formal que en la actualidad es escenario de oposición en la organización social. El descontento de generaciones de jóvenes contra la naturaleza o la ausencia del trabajo o la adaptación cínica o pasiva surgida en la escuela, evidencian que la tendencia racionalizadora, y totalizadora en la escolarización, no proporcionan una base suficiente de legitimidad cultural a la cambiante organización del poder y de la desigualdad.

Se aprecia una vinculación decisiva y contradictoria a la educación formal de la legitimidad y de los principios motores del Estado capitalista tardío en su fase de superdesarrollo. *“La posesión de un conocimiento certificado, especializado y objetivado es el mecanismo clave de legitimación de las diferentes posiciones y rangos de la división social del trabajo; sin embargo, al mismo tiempo, el conocimiento se convierte en un factor fundamental de producción y administración, no como un objeto muerto, conseguido de una vez para siempre, sino como un proceso, una capacidad que debe renovarse constantemente para poder ser usada de modo eficaz”* (Larson, 1988: 166).

El Psicopedagogo como experto

El psicopedagogo detenta las condiciones de formación que le acreditan para ser reconocido en el sistema de titulaciones como un conocedor de ciertas áreas de saber, posee un bagaje teórico adquirido en contacto con los planes formales de estudio de las facultades y entidades colindantes, reúne un conjunto de habilidades y destrezas técnicas que le capacitan para desarrollar un discurso referido a la psicología del escolar y a las condiciones del contexto pedagógico en el que se va a desenvolver su labor.

La condición de universitario del psicopedagogo certifica la ostentación de un conocimiento identificado formalmente con unas áreas del saber científico que le sitúan como experto. Este conocimiento se relaciona con la utilidad tecnológica reconocida para validar el desarrollo de una ocupación en la estructura social, en nuestro caso en la organización escolar de enseñanza secundaria. Su vinculación a una comunidad de expertos supone una visión del mundo, incorporar unas preferencias, mantener unos principios ideológicos en el nivel que ocupa en la organización escolar y en las instituciones que representa (Popkewitz, 1989).

El discurso del psicopedagogo tratará de reafirmar sus dominios del saber teórico científico-técnico en el que se adscribe, de tal manera que introduce a través de sus relaciones, sus técnicas, sus principios, unos códigos que se convierten en códigos de verdad al marcar lo que sí, o lo que no debe hacerse. De esta manera su discurso y sus prácticas generan mecanismos para descubrir la verdad del error y prescribir actuaciones.

Los contenidos, los procesos y métodos del experto se presentan como algo externo al quehacer humano, asistimos a la reificación del conocimiento como la razón instrumental por excelencia, y se reduce la dinámica de la vida a problemas de administración y de control (Popkewitz, 1990). Puesto que los expertos representan la universalidad y objetividad de la ciencia, el discurso que desarrollan los expertos o las comunidades de investigación se erigen en un status legitimador vinculado al poder.

Ya hemos señalado con Foucault que para las disciplinas científicas las regiones centrales de los campos discursivos, el espacio social concreto desde donde se emite el discurso más verdadero en defensa de los códigos de práctica dominante, reside en la sociedad moderna, en la universidad. En la actualidad ligados a las grandes empresas se generan también círculos de investigación y producción de nuevas tecnologías. Por lo que respecta a las profesiones, la región central tiende a coincidir con el sistema de investigación y formación.

Larson (1988) sitúa en la región central a los creadores del saber, investigadores o sistematizadores de conocimientos pertinentes los encargados de la enseñanza rodean a los investigadores. En un segundo círculo concéntrico se localizan a los que divulgan el saber y hacen visible la profesión en la prensa y otros medios. Los gestores participarían directamente en la promulgación de códigos y el mantenimiento de las fuerzas institucionales que sostienen las regiones

central y periférica. En la región periférica los practicantes materializan las consecuencias de los discursos verdaderos emitidos en la región central, estos son referidos a los códigos de prácticas. Los discursos verdaderos elaborados en el centro son invocados por los practicantes para fundamentar sus prácticas.

Las actividades relacionadas con el conocimiento han experimentado pues, una diferenciación y especialización que ha dado lugar a una compleja diversidad de instituciones, organizaciones y grupos profesionales. Coincidiendo con el esquema de Larson, Nieto (1996) propone clasificar las siguientes funciones:

- .- Creación y producción del conocimiento (investigación científica y práctica profesional investigadora).
- .- Selección y organización del conocimiento (elaboración de modelos, currículo, libros de texto, materiales curriculares).
- .- Difusión, distribución, diseminación o transferencia de conocimiento (publicaciones, agentes de enlace).
- .- Almacenamiento de conocimiento (archivos, memoria individual y colectiva)
- .- Utilización o aplicación de conocimientos (relaciones de retroacción con cualquiera de las demás funciones)

Siguiendo éste análisis el psicopedagogo se sitúa en los círculos periféricos, desarrolla y defiende en su práctica los discursos enunciados por los investigadores y que en la universidad le han sido transmitidos. Ha sido diferenciado socio-epistemológicamente, dotado de unos discursos de prácticas que se fundamentan en los saberes científicos emitidos por los investigadores, por lo tanto él representa a su vez un mediador instrumental de la metodología científica y un difusor de los saberes reconocidos en la comunidad científica a la que se adscribe.

La existencia de una pluralidad de discursos en un campo discursivo no significa que todos son considerados igualmente verdaderos. La verdad es una cuestión de autorización y poder que se relaciona con las demostraciones científicas a las cuales en nuestra sociedad les atribuye una validez epistemológica superior. En nuestro caso, el psicopedagogo no se haya en situación de poder como para influir en la definición de verdad de los discursos reconocidos en la comunidad de investigadores y de docentes universitarios, no obstante, consideramos que él vehiculiza, en sus interacciones y en su práctica, la difusión en la organización escolar de diferentes discursos.

El desarrollo de la función del experto se relaciona con la validez reconocida del conocimiento científico, garantía última y fundamento de la utilidad tecnológica. Esta función se interpreta como una manifestación de poder personal del experto por su eficacia, al mismo tiempo que se caracteriza por su objetividad totalmente despersonalizada en cuanto recurre a la ciencia. No obstante, el experto practicante tiene la región central muy distante, se encuentra sumido en una amplia variedad de “verdades” y debe renegociar sus autoproclamaciones como poseedor del discurso verdadero en las diferentes situaciones a que le lleva su ejercicio profesional.

Por lo visto hasta aquí el psicopedagogo ha adquirido de la universidad un conocimiento científico que le legitima como profesional y en su posición de experto en la organización escolar desarrollará unas prácticas y técnicas fundamentadas en aquel y materializadas en un discurso. Respecto a este discurso, el psicopedagogo no ha participado para influir en el carácter de verdad de los códigos utilizados. Se ubica en el área periférica del campo del saber psicopedagógico y se le puede considerar un experto-práctico. Se le contempla como un agente de difusión o mecanismo de flujo de conocimiento generados en otros niveles. Según una racionalidad técnica-instrumental hegemónica, los profesores son aplicadores del currículum diseñado por otros, desde fuera.

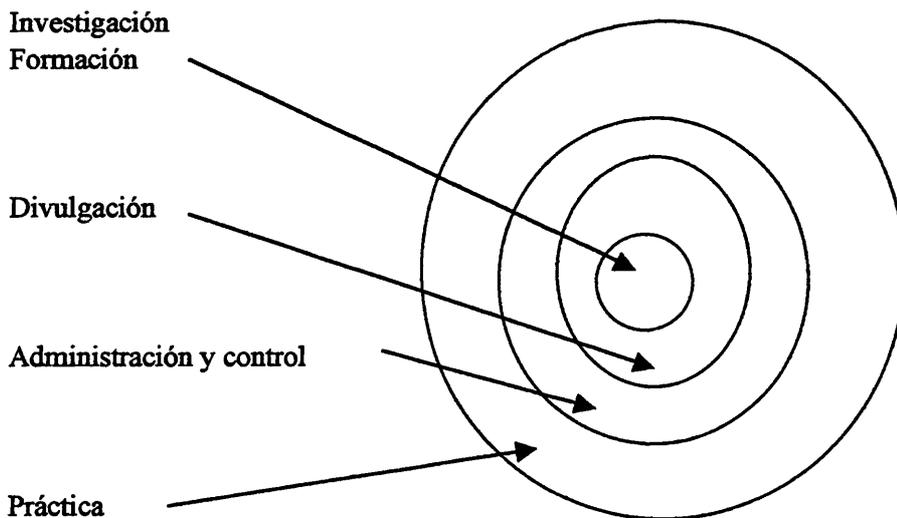


Fig. 4: Representación de las “regiones” de los campos discursivos de las profesiones siguiendo la propuesta de Larson (1988).

En el espacio central los investigadores emiten los campos discursivos verdaderos mientras en la periferia los prácticos los evocan. Vemos como las actividades relacionadas con el conocimiento se presentan diferenciadamente distribuidas en estructuras muy especializadas, se produce una disociación entre los componentes del conocimiento, su accesibilidad y su transmisión. A la separación en la apropiación de los campos discursivos y funcional, le corresponde otra que tiene que ver con el poder y la autoridad, una jerarquización de la toma de decisiones respecto del diseño, gestión y desarrollo de las prácticas educativas, así como una jerarquización del papel que pueden desenvolver los agentes implicados.

Este análisis converge con la revisión sociopolítica de las reformas educativas llevado a cabo por Popkewitz (1994) en el sentido de entenderse el asesamiento al profesorado como una práctica más de regulación social dentro de la dinámica general que ponen en marcha los estados para legitimar nuevas formas de epistemología social a través de las reformas educativas.

La aparición de éstas supone un cambio en la concepción de la preparación pedagógica del profesorado, se introduce una racionalidad que valora la ordenación, la mensurabilidad, la reproductibilidad y la jerarquía como claves esenciales para la reforma de las cuestiones personales y sociales. En este sentido cabe analizar el asesoramiento como formas sutiles de control simbólico, y replantearse la producción y utilización del conocimiento en cuestiones contingentes, contextualizadas e imprevisibles como son las interacciones llevadas a cabo por actores en la trama organizativa. Las certidumbres epistemológicas de la ciencia ilustrada en las que se ha basado la legitimidad de los expertos son cuestionadas.

5.2.-APROXIMACIÓN AL CAMPO DISCURSIVO DE LA PSICOLOGÍA Y DE LA PEDAGOGÍA EN LA ESCUELA COMPRENSIVA

Una de las anteriores notas definatorias de profesión, señalaba cómo los profesionales reconocidos socialmente y con el apoyo del Estado trataban de afirmar su discurso como una forma de acotar el acceso a él, y también de monopolizarlo para reafirmar su status diferenciado de los no-conocedores,

mientras el discurso monopolizado ejerce una influencia eficaz, silenciosa e invisible. Nos interesa conocer cómo ha venido asentando su discurso el psicopedagogo y la influencia derivada de ello para comprender su rol en la organización escolar.

Se presenta en el análisis un panorama representativo de cómo la Psicología se adueña de campos discursivos originarios en otras ciencias y va perfilando el suyo propio. Así mismo, trataremos de recoger un panorama respecto a lo que suponen los enunciados psicopedagógicos defendidos por la Reforma Educativa como exponente de un discurso técnico-burocrático.

Se pretende llevar a cabo un análisis paralelo de las teorías de la psicología y las prácticas que se han tratado de derivar de ella en la escuela. De igual modo se relacionan las principales corrientes pedagógicas y su materialización discursiva en la escuela en el contexto español actual.

Se parte de diferenciar en principio la psicología de la pedagogía como campos discursivos que vienen a confluír en la institución escolar. Para abordar al profesional de la psicopedagogía en el centro escolar de secundaria, nos centraremos en la actualidad cuando convergen las prácticas pedagógicas sustentadas en teorías psicológicas como las de Piaget o Freud y al psicopedagogo se le considera un experto-práctico que vigila y sanciona el proceso de desarrollo del alumno en el sistema escolar.

Se han expuesto detenidamente algunas de las corrientes que ha ido originando la psicología en sus intentos históricos de explicación del origen de la inteligencia y funcionamiento de los mecanismos psicológicos de la persona. El prisma que guía el siguiente recorrido se enfoca hacia una perspectiva crítica del psicólogo en su relación con la enfermedad y la normalización de la persona, y por ende del escolar, en la sociedad. Se considera el discurso pedagógico a raíz de la escuela comprensiva y la confluencia de ambos campos, de la psicología y la pedagogía.

Panorama del discurso psicológico en torno al trastorno en la escuela

En el capítulo primero se recogen algunas corrientes de la psicología a partir del problema del desarrollo del individuo y la naturaleza social de los procesos identitarios. En este apartado el foco de análisis se traslada a las bases de la psicología que conectan con el discurso del psicopedagogo en el contexto educativo actual, como contenido que legitima su rol profesional. Ya se ha situado en el capítulo tres, en las regulaciones oficiales, (LISMI, LOGSE y LOPEG) el fundamento legislativo que acompaña al desarrollo disciplinar de la psicología, el diagnóstico y las políticas de integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

El trastorno como objeto de la psicología, la metodología científica, la atención al desarrollo evolutivo del niño y el paradigma y prestigio de las ciencias experimentales configuran el telón de fondo en el que extraer las raíces del discurso psicológico en la escuela.

Desde el campo de la clínica, el psicoanálisis es la corriente que pretende tener la llave de los trastornos, estos son reconducidos al nivel psicológico. La clave de la vida humana reside en la infancia y la resolución del complejo nuclear del Edipo, por lo tanto se justificará la intervención psicoanalítica como la encargada de resolver los desórdenes de la persona y de normalizar sus comportamientos.

En la época en que surge el psicoanálisis resultaba problemático el paso de un sistema que castigaba la transgresión de la ley a otro que hiciera imposible la transgresión de la misma. Foucault analiza (1986) como del castigo y de la represión de carácter visible y local, se pasa a una supervisión difusa y generalizada. Foucault (1991) afirmaba que la aparente liberalización defendida por el psicoanálisis que restituye al loco su palabra, viene a ser una vuelta de tuerca más en la que la sinrazón quedaba encerrada en una textura de relaciones de poder bajo la omnipotente mirada del médico psicoanalista. Deleuze y Guattari (1973) centran sus observaciones críticas en la estrecha relación que mantiene la concepción edipiana y el capitalismo de Estado.

La corriente conductista marca la orientación científica de la psicología. El conductismo representa el enfoque de la psicología científica que tendrá que “*describir la conducta del hombre en términos no diferentes de los que utilizaría*

para describir la conducta de un buey destinado al matadero” (Watson, 1972). En la misma obra este autor afirma que “nadie debería intentar el estudio del niño sin suficientes conocimientos previos de fisiología y de psicología animal (p: 119).

El psicólogo tratará de ser antes que nada científico y poder anticipar la conducta humana basada en estímulos y reacciones controlables y estables, resultado de un proceso de condicionamiento escrupulosamente programado para los conductistas. Se aplican los mismos métodos con los que son abordados los fenómenos naturales a las conductas humanas y se intentan entrenar y manejar como en los laboratorios han experimentado con animales. Se considera al Conductismo una verdadera ciencia natural y justificada en la verdad científica. Esto lleva consigo la naturalización de la organización socio-política según Varela y Alvarez-Uría (1986: 93) y el ocultamiento del carácter político del Conductismo.

Mientras el Conductismo supone la observación y control de la conducta humana para su total adaptación, con la consiguiente pérdida de consideración a la conciencia, la Psicología Experimental se desarrolla en el terreno de la medición fiable y válida de constructos como las aptitudes, capacidades o inteligencia. Las pruebas psicométricas han ocupado en la escuela numerosas horas en la búsqueda de la clasificación de los alumnos y la determinación de su rendimiento para explicar diferencias individuales “incuestionables” porque venían ratificadas por informes y pronósticos.

El psicólogo al aplicar pruebas validadas estadísticamente recibía el respaldo de una ciencia experimental y por tanto no cuestionada. Mientras la inteligencia es concebida como una herencia y es medible, no cabe plantearse otras conexiones con el contexto socio-cultural o la estructura económica. Binet representa la introducción de la psicología a la escuela en cuanto a la medición de la inteligencia y las aptitudes; y la obtención de perfiles psicológicos. La utilización de la escala de Binet ha conducido a clasificar a los niños mentalmente anormales. La generalización de estos tipos de escalas se extiende a los adultos y son en la actualidad usadas en la escuela. La evolución de la medición ha conducido a las llamadas pruebas cualitativas y de observación.

Alejándonos del trastorno pasamos a analizar la ampliamente seguida hoy en día, propuesta piagetiana de la escuela de Ginebra. La Epistemología Genética piagetiana plantea conocer la evolución del pensamiento en base a una concepción adaptativa de la inteligencia. Varela y Alvarez-Uría (1986: 82, 83)

analizan como los estadios propuestos en esta corriente se hacen coincidir por sus seguidores con la estructura de la escuela, estadio de las operaciones concretas y la enseñanza primaria, y el estadio hipotético deductivo con cuotas altas de formación que a su vez se podrían relacionar con usos y dominios del lenguaje ligados al accionamiento idealista propio de la clase dominante. Se cuestiona de los trabajos derivados de las aportaciones de Piaget, la pretensión de presentar que las abstracciones, las leyes generales, las categorías universales que dan cuenta de la evolución del pensamiento (asimilación, equilibración, adaptación, los estadios), no contemplan que el desarrollo cognitivo, la realidad, el espacio y el tiempo, y otros elementos de análisis, están políticos y socialmente marcados.

Difundido el Cognitivismismo como corriente de la Psicología científica de mayor raigambre en la actualidad, se descubre en su discurso una justificación de la selección y superioridad de unos sobre otros que alcanzan estadios superiores en la evolución de su desarrollo cognitivo. Se naturaliza el medio social y la psicología obvia las diferencias de otro tipo en la realidad social.

La influencia del darwinismo se hace presente en la naturalización de la organización sociopolítica de la sociedad. El Conductismo considera la cultura y la sociedad como evoluciones del medio natural, él mismo se presenta como una verdadera ciencia. Desde el Cognitivismismo se parte de una concepción adaptativa de la inteligencia y se naturaliza el medio social, triunfan los que mejor se adaptan en la búsqueda del equilibrio social.

La Psicología ha venido enfatizando su carácter "científico" adoptando de las ciencias naturales enfoques y conceptualizaciones así como metodologías e instrumentación en las investigaciones.

Piaget fue considerado un gran psicólogo y científico que dominaba la práctica de la observación y de los interrogatorios así como el método clínico que aprendió en un centro psiquiátrico. La proyección de su obra en las escuelas ha tenido una repercusión importante. Las prácticas escolares se han vestido de didácticas fundamentadas en la génesis del pensamiento pero obviando los contenidos sociales en los que se sustenta la estructura del pensamiento.

En sus prácticas el psicólogo se adentra en la vida presentando como cuestiones individuales la definición de la personalidad, los programas de aprendizaje; interroga y cronometra respuestas, diagnóstica anomalías, mide

rendimientos inteligentes, modifica las conductas, jerarquiza, ordena. En definitiva es una ciencia normalizadora que utiliza conceptos como inteligencia, personalidad, adaptación o integración que son conceptos normativos, y que por otra parte se presentan fuera de la territorialidad social (Varela y Alvarez-Uría, 1986).

Sustentada en la ayuda al individuo, en la explicación de sus procesos internos, la psicología difumina un control y dominación sobre la base de un saber-poder como sugería Foucault. El psicólogo puede definir lo normal y lo patológico, evaluar al alumno con problemas y con “necesidades educativas especiales”.

Las corrientes del autocontrol y de la no directividad, por ejemplo, inducen a las personas a que sean sus propios agentes de control y en la escuela se llevan a cabo programas de desarrollo de las “habilidades sociales y de la asertividad” dado que desde el cognitivismo se justifica que la persona cuenta con estrategias para adaptarse y el psicólogo le introducirá en el desarrollo de esas habilidades. Pero no se introduce la consideración del entorno socioeconómico como inductor de procesos que poco favorecen el desarrollo autónomo de la persona en contextos y relaciones de dominación.

Se reconoce pues en el diagnóstico, o en la valoración del alumno en cuanto a su grado de “diferencia individual respecto a la norma”, la principal fuente de identidad y de coherencia en la que se sustenta la profesión del psicólogo en la escuela.

Se aprecia en el enfoque construccionista la elaboración de discursos que cuestionan el conductismo, el cognitivismo y constructivismo imperantes, y tratan de avanzar un discurso fundamentado en el análisis de las relaciones trabadas en los contextos sociales actuales (Gergen, 1996).

El discurso de lo pedagógico

El discurso pedagógico aquí analizado, se sustenta en diferentes campos, desde la consideración de la escuela en su vertiente comprensiva y el tratamiento de la diversidad, hasta los elementos del currículum, la innovación educativa, la evaluación psicopedagógica, los proyectos de centro y la práctica de la evaluación. Se introduce en este apartado la cuestión a partir de la escuela comprensiva y los

elementos que en la LOGSE acompañan su justificación, sus principios, la atención a la diversidad, la orientación educativa, las elaboraciones y proyectos de cada centro y el papel del psicopedagogo, en el amplio discurso que emanan de estas conceptualizaciones.

La escuela Comprehensiva

En el libro blanco (1989) para la Reforma, la Escuela Comprehensiva aparece como el tipo de institución escolar que ofrece a todos una forma de enseñanza que desarrolla un currículo básico común dentro de una misma institución escolar y una misma aula, con la finalidad esencial de lograr una educación integradora que dé respuesta a las aspiraciones de igualdad de oportunidades para todos los alumnos, sin que se excluya la atención debida a la natural diversidad que existe siempre entre los alumnos y alumnas de una misma escuela. La escuela comprensiva se corresponde con la escuela llamada integradora, unificada, la escuela primaria institucional ordinaria y su ampliación en un tronco común en la secundaria.

Sería peculiar del nuevo tipo de escuela el intento de ampliar al máximo el tiempo y las posibilidades de educación de todos los escolares cualesquiera que sean la procedencia, las capacidades o aptitudes. En inglés, de donde se importa el término, se usa referido a la escuela secundaria para todos los niños de una zona.

En cuanto al origen y situación actual de la escuela comprensiva habría que remontarse en Europa a que los sistemas educativos diferenciaban dos vías en sus estructura de enseñanza, claramente vinculadas a unas clases sociales de procedencia del alumnado.

La Grammar School, le Lyceé, el Instituto, acogían a chicos y chicas de la burguesía o de la aristocracia. Mientras la Petit École, Parochial, Common School, Volksschule, o la escuela primaria en nuestro caso, escolarizaban a los hijos de las clases populares. La prolongación de la escolaridad obligatoria a lo largo del S.XX, y fundamentalmente en los años sesenta, no se tradujo en una integración vertical de ambas escuelas.

Hasta los años cincuenta, los sistemas europeos cuentan con una organización escolar favorecedora de la selección y clasificación precoz de los alumnos. Se diferencian una rama académica-científica de alto prestigio, una rama

técnica, y una rama profesional menos valorada. Es decisiva la influencia de la clase social en la asignación temprana a estas ramas.

Se podría situar a partir de los años sesenta un proceso de expansión educativa, la renovación de métodos y contenidos en la enseñanza, y la adopción de la confianza en la educación como instrumento para promover el desarrollo y neutralizar las desigualdades sociales y culturales. El Estado español, en pleno franquismo, retrasa la extensión de la enseñanza a niveles de escolarización generalizada, y en los años noventa se acomete la renovación de estructura, métodos y contenidos hacia la escuela comprensiva.

Ya se ha señalado que la ley General de Educación (LGE) de 1970 representa la extensión de la educación hasta los catorce años, el intento de escolarizar a toda la población a partir de los seis años, pero también la institucionalización de la doble vía BUP, FP que en Europa se intentaba combatir. En España no es hasta los planteamientos de la Reforma Educativa que se cuestiona el sistema dual y otros requisitos integradores de la escuela comprensiva. Y es que en la transición se consolidan desde sectores políticos, sociales, económicos y profesionales, críticas y expectativas hacia el sistema educativo en el sentido de ofrecer la igualdad de oportunidades escolares, acometer el llamado fracaso escolar, los cambios acaecidos en la sociedad civil democrática y sectores económicos en desarrollo, se asiste al rechazo de la escuela por un importante contingente de alumnos jóvenes y otros problemas en las aulas reclaman cambios.

Fernández Enguita (1987, 1997) sitúa como iniciadores de los sistemas comprensivos a EEUU, y a la URSS (con peculiaridades), mientras que el Reino Unido, Dinamarca y Países Escandinavos introducen la escuela comprensiva a finales de los años cincuenta; en los países mediterráneos es en los años sesenta. Los países de lengua alemana son los más reacios a la reforma comprensiva.

Los principios básicos que reseñan los textos reconocidos en los círculos oficiales españoles de la reforma (Ferrandis Martí, 1988) para caracterizar el movimiento en pro de la escuela comprensiva son:

1.-Proporcionar una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos. Los objetivos y los contenidos de la educación son los mismos para todos. Así pues, tienen derecho a desarrollar óptimamente sus posibilidades, relacionándose con sus compañeros y accediendo

al amplio espectro de oportunidades educativas, vocacionales, recreativas y para una plena participación comunitaria disponibles para todos.

2.-Reunir de ordinario chicos-chicas en una misma comunidad rural o urbana. La escuela comprensiva pretende favorecer la comunicación intersexual partiendo de la premisa de que la función comunicativa es una necesidad básica en el ser humano, ya que el hombre como ser sexuado, no puede prescindir en su formación del enriquecimiento que supone la relación complementaria con el otro sexo. La escuela comprensiva apunta una vía superadora, no segregadora, en la que la mejor estrategia para hacer frente a las diferencias provenientes del sexo en educación es la de la individualización educativa dentro de un contexto educativo estimulativo común.

3.-Ofrecer el mismo currículum básico abierto y flexible para todo el alumnado. Lo básico es aquello que es transversal de todo el currículo y referencia prescriptiva y homogeneizadora para la actividad de los centros. El marco del currículo básico ha de venir definido por un mismo y común proyecto educativo de centro. Objetivos educativos, principios psicopedagógicos, valores, acción tutorial, organización escolar, definen el proyecto educativo y no sólo el diseño base de cada área curricular. Así mismo, el currículo básico ha de incluir una misma y única titulación para todo el alumnado que ha acabado la enseñanza obligatoria, sin más requisitos.

4.-Subrayar aprendizajes funcionales básicos generales e interdisciplinares que preparen para la vida.

5.-Retrasar al máximo la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes. Se trata de evitar las elecciones profesionales o educativas en un momento muy temprano y que pueden resultar irreversibles. Tan injusta resulta la "selección temprana", como la "elección temprana". En primer lugar, porque hay que ofrecer a todos los alumnos una enseñanza general y, en segundo lugar, porque las posibilidades de elegir coloca en desventajas a los alumnos procedentes de clases deprivadas socioculturalmente y a los alumnos lentos de aprendizaje. Éstos por falta de perspectivas, de actitudes positivas hacia lo escolar, de consideración por lo académico, se sitúan frecuentemente en las opciones menos valoradas y que suelen preparar para la profesión inmediata y no para continuar estudios. Asimismo, cuanto antes se permita elegir optativas, más pronunciado es el sesgo sexual de las opciones (los chicos hacia ciencias, las chicas hacia letras).

6.-Ofrecer las mismas oportunidades de formación básica a todos los alumnos sin distinción de clases actuando de mecanismos compensadores de las desigualdades de origen social y económico.

Una escuela comprensiva intentará equilibrar desequilibrios entre los alumnos que por razones socioeconómicas y culturales se encuentran en condiciones de desigualdad para afrontar los estudios. No se trata de aplicar el concepto académico de recuperación, sino de desarrollar plenamente el concepto de educación aplicándolo, en este caso, al estudio y atención de las desventajas socioeducativas.

La escuela comprensiva se presenta como un modelo de calidad. Se trata de constituir una escuela para todos, más integradora que segregadora que atienda a la igualdad de oportunidades, a la extensión de una mayor cultura común y para todos, y que esté abierta a la diversidad dentro de una misma escuela.

Ahora bien, estos principios y finalidades se concretan con unos planteamientos que requieren diseñar una enseñanza obligatoria que ofrezca las mismas oportunidades de instrucción, las mismas experiencias educativas a todos, con independencia de origen social, sexo y raza.

Siguiendo esta lógica, la enseñanza debe articularse con el principio de dar respuesta real a las necesidades educativas de todos los alumnos desde los Proyectos Curriculares del centro educativo y las programaciones del profesorado atendiendo a la diversidad, para que los planes de estudio se adapten a los intereses, capacidades y motivaciones de cada uno de los alumnos y alumnas.

No se puede pretender la uniformidad. Es necesario un equilibrio entre comprensividad del currículum y la diversidad del alumnado. Estos dos principios, la comprensividad y la atención a la diversidad constituirán, junto con la flexibilidad del currículum, la opatividad, la troncalidad, el aprendizaje significativo, la orientación y la transición a la vida activa, la autonomía de los centros, y la innovación del profesorado, componentes de un discurso que trata de condensar un amplio cambio en la escuela española para los años noventa.

¿En qué cambios se concreta lo hasta ahora dicho como discurso oficial que se intenta introducir en las escuelas? Los grandes núcleos de contenido de la Reforma giran en torno a la consideración de la escuela como institución que se adapta a las necesidades y capacidades del alumnado, al mismo tiempo que responde a las demandas de una sociedad que asiste a grandes cambios, de globalización de la economía, reestructuración de los sistemas de contratación laboral, que precisa ciudadanos formados en la polivalencia y amplitud de los

medios tecnológicos y de comunicación que se extienden y afectan a la cultura y formas de vida y a los que la escuela debe tratar de preparar.

Dos grandes mensajes se deducen de esta consideración: El currículum común para todos que evita la segregación y procura la integración, y la flexibilidad y diversidad que pretende compaginar un mundo circundante sometido a un proceso amplio de tecnologización y mecanismos globalizadores, con los intereses, motivaciones y capacidades de los nuevos ciudadanos. Esta confluencia de principios y finalidades se presentan como un continuo que la nueva estructura del sistema educativo y concretamente la Enseñanza Secundaria Obligatoria, integra en una serie de medidas a adoptar por los centros educativos, profesorado y administración educativa. Y en este punto continúa el discurso oficial bien trabado.

Principios y medidas que desarrolla la escuela comprensiva en la Reforma de los años 90 en España y que fundamentan su discurso pedagógico:

- La atención a la diversidad del alumnado en el currículum, contextualizado en el entorno del alumno.
- Principios que guían la enseñanza-aprendizaje, derivados de las teorías del aprendizaje significativo, funcional, globalizador, evaluación formativa y metodologías activas. Se propone aprender a aprender, la adquisición de estrategias de aprendizaje y autoregulación del proceso por parte del alumnado.
- La enseñanza preprofesionalizadora introducida en las áreas de conocimiento de la enseñanza obligatoria secundaria para iniciar al alumnado en habilidades y recursos que conectaran posteriormente con sus expectativas profesionales y le faciliten la inserción sociolaboral.
- La optatividad como forma de responder a los intereses del alumnado pero también de conectar con el amplio abanico de ofertas y posibilidades sociales y laborales.
- La enseñanza secundaria de carácter terminal y propedeúico.
- Integración en las aulas del alumnado con necesidades educativas especiales. La administración dota de los recursos adecuados previa evaluación psicopedagógica, para atender estas necesidades.
- Se originan otras formas peculiares de atención a la diversidad en estos casos: adaptaciones del currículo, significativas o no, de acceso; diversificación curricular, y adaptación curricular en grupo.
- Integración en las aulas del alumnado de procedencia multicultural.

- La labor docente entendida como labor tutorial que procura la integración del alumnado y su escolarización en la diversidad.
- La orientación escolar y profesional concebida como labor educativa a desarrollar en las aulas y con apoyo de profesionales específicos, que prepara en los diferentes itinerarios educativos.
- La formación sin segregaciones suscitará la necesidad de agrupamientos flexibles, materiales didácticos diversos y programaciones adaptadas.
- La introducción de contenidos transversales en las áreas que aborden la igualdad de sexos, la educación ambiental, la educación para la salud, la educación para la paz.

Todo ello desde una concepción globalizadora que ajusta el currículum a una estructura por niveles de concreción. El nivel oficial o Diseño Curricular Base en el que participa parcialmente la correspondiente administración educativa por autonomías, el nivel de diseño que corresponde a los centros educativos y que viene enmarcado en un Proyecto Educativo, y el nivel de concreción máximo que es desenvuelto por el profesorado en sus programaciones y que debe recoger todos los principios antes expuestos.

Y para justificar la introducción de este complejo repertorio de conceptos, recomendaciones y prescripciones, el lenguaje psicopedagógico de la Reforma también se pronuncia sobre la figura del docente innovador, que reflexiona en su práctica y se renueva en su formación en los centros escolares, coordinándose y emprendiendo proyectos de innovación en la práctica.

Consideramos que es un discurso bien trabado en los principios que recogen las necesidades sociales hacia la institución escolar, las demandas de cambio y de reestructuración del sistema educativo, a la vez que sustenta los cambios en las directrices de un marco altamente psicologizado y prescriptivo. Recoge las teorías de la psicología del aprendizaje, recomendaciones de organización escolar en cuanto a agrupaciones o metodología en las aulas. Se fundamenta en una teoría del currículum a medio camino entre una concepción altamente técnica de la profesionalidad docente enunciada en los términos de la corriente de investigación-acción y de desarrollo del profesor reflexivo.

En cuanto al psicopedagogo, cabría apuntar que se trata de un técnico socializado y formado en ese discurso, es el experto; mientras que el profesor de

secundaria se encuentra con dos funciones derivadas de la LOGSE en las que no ha sido formado y que se le adjudican vinculadas a la labor docente, se trata de la tutoría y la orientación, y la atención a la diversidad del alumnado (necesidades educativas especiales incluidas). Fácilmente se produce una vinculación entre el discurso psicopedagógico que acompaña los requisitos de la escuela comprensiva, las funciones del psicopedagogo en el departamento de Orientación, y las nuevas tareas adscritas hacia el profesorado.

En general se desarrolla un lenguaje de tinte innovador y adaptado a los cambios sugeridos desde entornos culturales y económicos en los que la flexibilidad, la optatividad, la tecnología, y la integración social, representan requisitos hacia la escuela. Se reclaman resultados formativos para las generaciones de ciudadanos abiertos a la desregularización del sistema de contratación y la pérdida de poder del Estado frente a la defensa de la sociedad del bienestar (Castells, 1998).

A estas alturas del análisis vamos a considerar el discurso no diferenciado de los campos de la psicología y la pedagogía. Los contenidos y teorías en los que el psicopedagogo fundamenta su saber entrelazan uno y otro campo al igual que las propuestas teóricas que respaldan la Reforma Educativa en España.

Si el estudio del discurso pedagógico aquí presentado arranca de la escuela comprensiva con relación a una tendencia que venía produciéndose en Europa desde los años sesenta en pro de la integración y un tronco común de enseñanzas en la escuela secundaria, las teorizaciones y experimentación llevada a cabo en España en los años ochenta consolidan un panorama complejo que va desde las teorías del aprendizaje y la enseñanza en boga (cognitivismo y aprendizaje significativo) hasta la estructura del currículum que se denomina flexible y que preescribe muy ajustadamente la práctica docente pasando por la tutorización y la orientación educativa.

Se considera que la complicidad del discurso psicopedagógico entraña contradicciones en la práctica de los centros de manera que se consolidan las tendencias más conservadoras de una institución poco dada a los cambios y resistente a las innovaciones. Y esta complejidad, entre otras, actuaría para situar la presencia de un profesional práctico-experto en un sistema educativo que precisa renovarse, se legisla su renovación, se articula sobre la base de un discurso psicopedagógico mientras se alude a requerimientos sociales y económicos, de

fracaso escolar y de adaptación a demandas tecnológicas, y de mercado. Estamos en presencia de los mecanismos contradictorios propios de las funciones institucionales que verifica la escuela, las políticas educativas que regulan el sistema educativo y los principios a los que dicen responder tanto unas como otras, como los cambios respaldados por el discurso psicopedagógico.

Se constata según lo dicho hasta ahora que el discurso psicopedagógico otorga contenido, justifica desde las teorizaciones de la psicología y la teoría del currículum, la nueva estructura educativa y el cambio que dice requerir el entorno socioeconómico. Ahora bien el desarrollo de este discurso y las medidas derivadas de él, difuminan y distraen en la práctica de la organización escolar contradicciones fuertes del sistema educativo en relación con el entorno macroorganizativo, político y social.

Intentemos desglosar las sutilezas que puede entrañar el discurso psicopedagógico para legitimar contradicciones y paradojas. Algunas ya se han puesto en evidencia al analizar en el capítulo tres los desarrollos legislativos referidos a la LOGSE y la LOPEG.

Institución meritocrática, discurso por la integración

El alumno o la alumna promocionará a lo largo de la enseñanza primaria y la secundaria cursando unos ciclos. El sistema prevé la repetición de cursos y la preparación de adaptaciones curriculares para aquellos que no logran superar los requisitos del currículum. En la Enseñanza Secundaria se concentran situaciones en las que los alumnos experimentan un fracaso escolar, o un rechazo hacia la escuela. Se entiende que desde los centros y desde las aulas se ofrecen respuestas variadas que posibilitan la atención a las necesidades, motivaciones, intereses del alumnado, e incluso un sistema de optatividad que amplíe sus intereses. Este es el discurso de la integración, todos los alumnos adquirirán un tronco común de conocimientos y capacidades acorde con sus características. La escuela secundaria cumple el doble papel de satisfacción de los objetivos terminales de la etapa y propedeútico para acceder a otros niveles del sistema educativo, la formación profesional específica, o los bachilleres.

Si nos detenemos en el carácter propedeútico y terminal de la enseñanza secundaria, y los elementos curriculares y organizativos que la acompañan encontramos la pervivencia de un sistema que tiende hacia la administración de los

títulos porque esta es una de las funciones de la escuela, y paralelamente se habla de promoción del alumnado en ciclos y etapas, atención a la diversidad y propuestas de troncalidad en la enseñanza para todos los alumnos.

La escuela debe cumplir su función social e integradora siendo para todos los alumnos, sin embargo no todos los alumnos se sienten, o son integrados. En este punto entra la mayor carga psicopedagógica para el profesorado: conocer al alumnado, sus dificultades, su entorno familiar, realizar una labor tutorial. Hasta aquí el profesorado, la organización del currículum, las relaciones en el centro escolar, la agrupación en aulas por grupos heterogéneos, los recursos didácticos y metodológicos diversos y activos, los principios de aprendizaje significativo y funcional, guían la programación y el aula. Para analistas críticos como Varela y Alvarez-Uría (1991) se trata de una transformación del sistema escolar tradicional que implica cambios en la percepción de la infancia y del alumno, en las funciones de los profesores, en las concepciones del tiempo y del espacio, en las formas de organizar, transmitir y evaluar conocimientos.

En palabras de Bernstein (1990) se avanzaría hacia las pedagogías invisibles en consonancia con la nueva clase media que parece poseer un sistema de control centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación, y que por tanto concede una importancia especial a las interacciones sociales y a la utilización de los distintos lenguajes, incluido el denominado lenguaje del cuerpo. No obstante, y revisando la no puesta en marcha de la escuela comprensiva en Gran Bretaña, las expectativas centradas en que las pedagogías invisibles podían favorecer a los alumnos de las clases más desfavorecidas, se han visto truncadas por diversas y complejas causas. Las pedagogías invisibles implican formas de control que están muy alejadas de las que habitualmente operan en el medio en el que viven las clases populares. Las madres no pueden colaborar en unos códigos de transmisión que no dominan y que parecen destinados a beneficiar a los hijos de las nuevas clases medias. Por otra parte los principios de currículos integrados en los que se basa la escuela comprensiva siguen sin satisfacer la disgregación entre mundo laboral y sistema escolar.

Ahora bien, la no integración del alumnado, el rechazo escolar, el fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, ¿no son a caso resultante de un confluencia compleja de factores entre los que no se pueden obviar la estructura económica y social de procedencia del alumno, junto con la propia función homogeneizadora y selectiva del sistema escolar, la reproducción y exclusión cultural pareja a los

códigos académicos? ¿Qué pasa? Se detectan y se toman medidas educativas, pero ¿acaso se trasciende en otros ámbitos de factores?. La institución escolar filtra estas cuestiones y paradojas.

En una sociedad en la que la divulgación de los conocimientos es tal que se encuentran al alcance de la mayoría a través de los diferentes medios de comunicación, y en la que los títulos académicos no van parejos a la probabilidad de obtener un empleo, la credibilidad social hacia la institución escolar, y especialmente en el tramo de la enseñanza secundaria, pierde tantos. El aumento de la problemática social entre los jóvenes y su marginación del sistema laboral estable, así como la entrada en los centros de secundaria de actitudes de rechazo, explican la urgente necesidad de introducir cambios tanto en la estructura de la enseñanza secundaria, como en la justificación de las nuevas formas de hacer y entender la enseñanza en pro de una integración de los chicos y chicas de catorce y dieciséis años.

El discurso psicopedagógico fundamentado en la atención a los intereses y motivaciones de los chicos y chicas, en la opcionalidad y optatividad de unas áreas de conocimiento, en la labor tutorial, y en el aprender a aprender en una sociedad de cambios, proporciona amplia justificación al sistema de valores y prácticas que respaldan los intereses representados en las fuerzas sociales, políticas y económicas que originan la Reforma Educativa.

Y en casos de alumnos con graves déficit, se definen las necesidades educativas especiales, o medidas extremas de adaptación curricular, los grupos de diversificación o las adaptaciones en grupo. El rol prescrito del psicopedagogo consiste en aportar un diagnóstico del alumno o de la alumna. Es una evaluación que recoge las características personales, familiares, y trayectoria académica. El técnico confirma o propone que esos alumnos precisan recursos especiales, ayuda psicopedagógica, de manera que el entramado escolar tratará de desenvolver medidas también psicopedagógicas frente a realidades con otras lecturas y orígenes.

Siguiendo con los componentes psicopedagógicos del discurso de la atención a la diversidad, cabe mencionar de nuevo cómo la preparación de adaptaciones curriculares para con alumnos con necesidades educativas especiales, reclama en la práctica del profesorado preparación y trabajo muy específico, pero sobre todo un alto grado de vinculación para con la filosofía de la educación para todos, la

integración, y la enseñanza como una actuación de carácter moral que entraña compromisos de orden ideológico. Estas cuestiones entran en conflicto con planteamientos técnicos y racionales de la práctica docente, incluso de los planteamientos psicopedagógicos que tratando de presentar la integración como valor, fuerzan complicadas tareas con alta carga burocrática. Recordemos no obstante, para tratar más adelante, el perfil de innovador e investigador que se adjudica al docente en su centro de trabajo.

Consideremos también los itinerarios educativos que se establecen en la Enseñanza Obligatoria, Ciclos Formativos Profesionales, los Bachilleres y la universidad que se convierten en rutas complicadas en las se presenta como imprescindible la orientación vocacional y profesional para la carrera, el asesoramiento vocacional. El psicopedagogo adquiere el rol de apoyo y asesoramiento al profesorado para atender a la diversidad del alumnado y de orientador para los chicos que accederán a los diferentes títulos de familias profesiones, a los bachilleres, o se examinarán para acceder a la selectividad universitaria.

Pero esta labor orientadora ya es posterior a la integración del alumnado en la enseñanza secundaria. El entrenamiento en la toma de decisiones, la preparación para la búsqueda de empleo son funciones del psicopedagogo para con aquellos alumnos que ya han superado su título de Graduado Escolar en secundaria y que por lo tanto han tenido éxito en el sistema meritocrático antesala de la universidad.

Cuando el discurso psicopedagógico no va acompañado de unos fundamentos críticos y reflexivos acerca de cuestiones sociológicas o epistemológicas del currículum, de la función de la escuela, y de los roles del docente o del psicopedagogo, éstos tienden a entrar en la dinámica del discurso que justifica psicopedagógicamente unas prácticas disgregadoras

El docente técnico y el discurso de la innovación y la autonomía

Se ha venido señalando cómo el discurso psicopedagógico de la escuela comprensiva y de la integración de todo el alumnado conlleva unas prescripciones implícitas y prácticas muy concretas para con la labor del profesor. Los cambios que se propugnan requieren que el profesor adquiriera buenas dosis de información y de formación en los diseños curriculares de la etapa, en la consideración de la diversidad del alumnado, desarrolle metodologías activas y participativas,

diversidad del alumnado, desarrolle metodologías activas y participativas, practique una evaluación de conocimientos, actitudes y procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y programe áreas transversales al currículum ordinario. Todo ello en un contexto de reflexión sobre la práctica y sobre las bases de una coordinación entre el profesorado de la etapa que atienda los objetivos terminales en el contexto local de su alumnado. Se extienden las bases psicopedagógicas y se convierte en más compleja la tarea docente.

Sintetizando, dos serían los requerimientos y justificaciones que presenta el texto de la Reforma Educativa. Uno la necesidad de un profesorado en continua formación y reciclaje que le prepare en los principios psicoeducativos propuestos, y dos la concepción de la autonomía del profesorado en los centros educativos para desarrollar el currículum abierto y flexible que se propone.

En todo este discurso veremos como las formas organizativas, los condicionantes administrativos reales que acompañan el desarrollo de las medidas, la propia cultura docente, o las reacciones e inercias frente a los cambios, generan un continuum de contradicciones del que no queda al margen la labor de asesoramiento del psicopedagogo. Aunque exponemos diferenciadamente cuestiones referidas a las prácticas y formación del profesorado y la autonomía de los centros para su mejor desarrollo, son aspectos imbricados en una compleja red que a su vez conecta con los principios de la escuela comprensiva, el carácter meritocrático de la institución y su pretensión de adaptación a un panorama neoliberal que sitúa la escuela pública más allá de la etapa cualitativa en la que surge la LOGSE.

El punto de partida es la consideración de unos planteamientos psicoeducativos que legitiman la Reforma y en los que el profesorado de secundaria no está formado. Se consideran la formación y la innovación del profesorado como piedra angular del desarrollo de la escuela comprensiva y sus principios de integración. Las condiciones para procurar esta formación, y la investigación del profesor sobre su práctica se entienden como un elemento de calidad del sistema al que la administración debe responder. ¿Qué formación, sobre qué fundamentos epistemológicos, en qué condiciones de trabajo, sobre qué modelo de formación? Sin la intención de ser exhaustivos, otros trabajos desarrollan esta cuestión (Martínez Bonafé, 1998; Popkewitz, 1990, 1994; Pérez Gómez, 1990, 1999; VVAA, 1995). Cabe señalar la desigual evolución del tema desde que se genera la Reforma y en la que se diseñan modelos de formación

cercanos al enfoque de investigación-acción, pero sobre todo el carácter de Reforma prescriptiva y técnico-burocrática.

Entre los fenómenos que desdibujan en la práctica este modelo encontramos:

- .- Recorte de recursos reales para una formación de alto coste.
- .- Falta de reconocimiento de realizar esa formación en los centros y en condiciones compatibles (horarios, espacios, fundamentos epistemológicos.) con el análisis en la práctica de propuestas teóricas y reflexivas.
- .- Estructuración de cursos de formación siguiendo la racionalidad técnica para la consideración de la práctica del profesorado más eficaz y rentable.
- .- Pérdida de influencia de los sectores de profesorado más innovadores en la preparación y desarrollo de la Reforma.
- .- Desmantelamiento de los Centros de Profesores y retirada de medios económicos mínimos en pro de la formación del profesorado sobre las bases propuestas en la fase de experimentación y los primeros años.
- .- Prevalencia en los Centros de Secundaria de profesorado socializado en las enseñanzas de Bachilleres y niveles selectivos de la Formación Profesional, y defensores en principio de currículum académicos restringidos desarrollados desde prácticas individualizadas y relaciones balcanizadas entre los profesores.
- .- Ausencia en la mayoría de los centros de secundaria de una trayectoria de funcionamiento colegiado, de coordinación y preparación en común de proyectos y planes de trabajo siguiendo una racionalidad ética y un compromiso profesional hacia la escuela pública como proyecto democrático.
- .- Proletarización del profesorado frente a la autonomía defendida y aumento y complejización de sus tareas.
- .- Diseños Curriculares en gran medida prescriptivos.
- .- El papel de las editoriales para cubrir espacios de recreación del conocimiento y reflexión del profesorado ocupado en otras tareas.
- .- Dificultades importantes de mantener su incidencia por parte de colectivos innovadores y críticos del profesorado.

En política educativa se concluyen tres cuestiones muy significativas, por una parte la ausencia de presupuestos económicos y voluntad política para desarrollar los principios de la integración en el sistema educativo y la formación del profesorado, y por otra la introducción en las coordenadas de la mercantilización del servicio público de la enseñanza en España, y la pérdida de vigencia del modelo de educación como recreación cultural de la sociedad democrática.

En este mismo orden de cosas se sitúa la trayectoria seguida por la conceptualización de la autonomía de los centros y del papel del profesorado para elaborar desde el consenso, el análisis de la realidad del alumnado y la identidad propia, las bases del currículum y la toma de decisión correspondiente en los centros.

Quizás se podría considerar este discurso como el más novedoso pero también el más paradójico en su desarrollo. Numerosas cuestiones acompañan el discurso y la preparación de los proyectos educativos en los centros. Siendo los centros de primaria los que iniciaron la aplicación y elaboración del PEC, las experiencias hablan de debates fructíferos allí donde ha sido posible desarrollar la discusión y colegialidad entre el profesorado, y de sesiones penosas de conflicto y diferencias que no han ahondado en el pluralismo y explicitación de los valores y compromisos para con el hecho educativo y el centro escolar. En la mayoría de los centros la autonomía definida en sus proyectos se limita a la cumplimentación de documentos sin debate, sin reflexión, sin compromiso, una respuesta a un requerimiento burocrático.

No obstante la autonomía de los centros y el desarrollo de la profesionalidad docente y la adecuación al entorno que propugna, entraña elementos sustanciales para con las relaciones en la organización escolar. ¿Es posible recrear el currículum común, abierto y flexible, se dan las condiciones de formación, trayectoria y planteamiento del profesorado como docente reflexivo o intelectual creativo? ¿Se dispone de los recursos derivados de una escuela comprensiva por la integración y para atender a la diversidad del alumnado? ¿Se produce una estructura de tareas consensuadas y distribuidas en el seno de un funcionamiento colegiado? ¿La autonomía de los centros viene acompañada de autonomía en la decisión de atribución de recursos? ¿Se encuentra el profesorado en los centros de Secundaria en condiciones de introducir las áreas transversales, o se considera que eso está bien pero "carga más de tareas al profesor"?

El desarrollo de la LOPEG hemos comentado que significa en los centros una ratificación de estructuras jerárquicas, refuerzo de la gestión administrativa por parte de la dirección, la evaluación externa de los centros y muy poco de apuesta por la gestión democrática que respaldaría las bases para un cierto funcionamiento autónomo de los centros, más allá de elaboraciones como declaración de principios, y la carencia efectiva de recursos y apoyo de las políticas de la administración educativa.

Pongamos un ejemplo sucedido a principios del curso 99-00 en centros de secundaria de la Comunidad Valenciana. Un centro elabora un Plan de Normalización Lingüística acorde con el contexto sociolingüístico de su entorno y del alumnado, del que se deriva la catalogación de puestos de profesores en la lengua que se pretende impulsar. El profesorado nombrado por la administración sigue un procedimiento de comisiones de servicio sin tener en cuenta la catalogación concreta definida en el centro de manera que dicho Plan, incluido en su Proyecto Educativo, se confirma como un documento inviable.

Otro ejemplo, es frecuente la configuración de los grupos de ESO en los que se advierte la presencia de Adaptaciones Curriculares significativas para alumnado con necesidades educativas especiales. Decíamos antes que estas se entienden como recursos educativos de alumnos evaluados psicopedagógicamente. Pues bien, siendo que se prevee una reducción de alumnado en esos grupos para atender dichas necesidades, la puesta en marcha del curso desconociendo esas necesidades provoca que cuando se detectan el número de alumnos ya está fijado, los recursos adjudicados, y horarios previstos en funcionamiento.

No existe una flexibilidad real en el currículum, en las relaciones estructurales del centro, en los recursos, en la preparación de esos recursos. Y añadamos que se desconocen las necesidades del alumnado que están en segundo ciclo de la ESO porque la etapa se desarrolla en centros diferentes. La administración no cumplimenta la integración de la etapa estrella de la Reforma. No se prevee la vinculación de los centros de primaria y secundaria para la adscripción del alumnado por la "libertad del mercado" priorizada por la política educativa del momento y que considera la libertad de elección de las familias. Son ejemplos claros del gran contraste entre los principios de calidad y de integración social, de autonomía de los centros y la desregularización y abandono de la escuela pública.

5.3.-EL ROL DEL PSICOPEDAGOGO

Se trata en este apartado de recopilar las funciones adjudicadas al psicopedagogo ya reseñadas en las líneas anteriores pero bajo el prisma de la organización escolar en sus relaciones y microcontextos.

Se pretende revisar el rol atribuido al psicopedagogo y la incidencia en las dinámicas de la organización escolar. La atribución de funciones corresponde a los ámbitos institucional, legislativo y macroorganizativo. Son tareas estipuladas en la legislación ya analizada en el capítulo tercero y que son producto de las funciones que la institución precisa del experto-técnico para desarrollar el discurso de la integración, de la calidad, del asesoramiento a los centros, y de la autonomía del profesorado en la escuela.

Interesa recorrer el ámbito de las relaciones en el que la acción social, las prácticas del psicopedagogo se desenvuelven en el contexto microorganizativo de la escuela de secundaria y trazar lo que consideraríamos la aproximación al rol instituyente-instituido de este profesional.

Puesto que ya han sido abordados los ámbitos que nos explicaban la configuración de la acción social, este apartado se fundamenta ineludiblemente en los capítulos anteriores, y resulta a su vez que una síntesis, una integración de ellos para abrir las perspectivas de estudio de un caso en un centro de secundaria.

Si repitiéramos el viaje recorrido hasta aquí, cabría recordar que la cultura experiencial del psicopedagogo, sus procesos de socialización, identitarios y de adopción de perspectivas estratégicas en las relaciones escolares, se contextualizan además de en sus experiencias en diversas instituciones, en su formación como psicopedagogo en las corrientes intelectuales del momento y de la comunidad universitaria frecuentada para la obtención de su crédito profesional, y en la experiencia incluida la docente o de psicopedagogo.

La formación y la experiencia profesional constituirían dos ámbitos de socialización por los que el psicopedagogo participa de los subuniversos simbólicos en los que otorgar significado a su cultura profesional y a su rol. Estos procesos de socialización y su propia cultura experiencial como profesional de la psicopedagogía explicarán la adopción de estrategias de intervención en los contextos microorganizativos.

Los subuniversos simbólicos de los que participa estarán impregnados, crítica o acríticamente, del discurso psicopedagógico, y por supuesto las funciones relacionadas con ese discurso configuran un componente importante de su rol atribuido en la institución escolar.

El psicopedagogo en el conjunto de relaciones estructurales de la trama organizativa escolar

En el conjunto de relaciones que hemos reconocido como estructurales de la organización (currículum, promoción y selección, distribución de tareas, espacio temporales y recursos) al psicopedagogo se le adjudican los siguientes papeles:

- Posibilidad de ejercer docencia sin menoscabo del resto de tareas.
- Elaboración de informes individuales para los alumnos con dificultades o necesidades especiales y que por tanto no siguen los ciclos promocionales en el sistema.
- Se le reconocen tareas de coordinación y mediación en la labor tutorial y orientadora del profesorado.
- Asesoramiento al centro escolar para la elaboración de los proyectos.
- Dinamización de la innovación educativa.
- Asesoramiento al profesorado en la elaboración de las adaptaciones curriculares del alumnado diagnosticado con necesidades educativas especiales.
- Participación como jefe de departamento en la comisión de coordinación pedagógica, órgano de coordinación intermedio entre la dirección del centro y el claustro de profesores que prepara los proyectos del centro.
- En la utilización de espacios, tiempo y recursos, las prescripciones hacia el psicopedagogo se entremezclan con las dirigidas a los demás elementos de la organización escolar.

En cuanto al currículum, al psicopedagogo directamente no se le adscribe la docencia en ningún área de conocimiento de Secundaria Obligatoria. En bachillerato existe una materia optativa denominada Psicología. La caracterización de un currículum restringido o reconstruido, y sobre qué sustrato de modelo de aprendizaje y de enseñanza, darían pauta de esta faceta del rol del psicopedagogo. No obstante es mínima la dedicación en ella. Si algo llama la atención es que el psicopedagogo no se caracteriza en sus funciones adjudicadas por ser docente. Ahora bien, sí que es importante su posicionamiento en este punto cuando se relaciona con los profesores o con los alumnos, cuando se producen debates sobre los proyectos del centro, o cuando se realizan comentarios informales sobre la marcha de las clases.

Las reducidas horas de dedicación docente que puede atribuirse el psicopedagogo son además de Psicología, optativa en Bachiller, algunas horas de

actividades relacionadas con “Habilidades Sociales” o “Búsqueda de Empleo e iniciación profesional”.

La elaboración de informes sobre alumnado con dificultades es la función que mayor grado de identidad origina en el rol del psicopedagogo a raíz del discurso de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de la normativa que se deriva. Se han nombrado las numerosas implicaciones que esta tarea representa para aspectos como la adjudicación de recursos educativos por parte de la administración, la organización de esos recursos en el centro escolar, las tareas de los docentes que atiende a ese alumnado, pero sobre todo la conceptualización de la integración o selección del alumnado.

Las relaciones en torno a esta función adquieren diversas connotaciones en cuanto que suponen el encuentro del profesional de la psicopedagogía con el profesor, uno diagnostica, el otro desarrolla las medidas educativas. Los dos pueden ser técnicos, los dos pueden ser expertos, se pueden relacionar desde la colaboración y colegialidad recíproca, o desde el asesor distante que “dicta” el informe. Se pueden relacionar desde la cultura de la individualidad “natural” que explica las deficiencias del alumnado, o desde la cultura del profesional moral y socialmente consciente de los contextos que inducen a las dificultades del alumno. Se pueden relacionar desde la posición del profesional asentado, o desde el experto que defiende su parcela de saber. Se pueden relacionar desde la desconfianza de profesionales, o desde la reconstrucción de saberes contextualizados en realidades cambiantes.

Se produce una diferenciación de funciones pero que confluyen en el centro, el rol del psicopedagogo se concretará por la percepción y construcción que el psicopedagogo realice, pero también mediante sus posiciones e interacciones en las relaciones desarrolladas con profesorado, alumnado, familias. Con el profesorado además de establecerse una diferenciación de funciones se puede producir una jerarquización en la adjudicación de tareas en el sentido ejecutor o decisor que se señalaba en el capítulo anterior o se puede tender hacia la colegialidad y la corresponsabilidad en compromisos con el valor educativo y formativo de las prácticas docentes y de la trama organizativa como proyecto democrático.

La tarea de coordinación de la labor tutorial del profesorado, coloca al psicopedagogo en una posición de mediador ajeno al desarrollo directo de la tutoría, y lo ubica como asesor para que el docente ejerza de tutor. En la enseñanza

secundaria esta confluencia entre psicopedagogo y docente es origen de divergencias entre los roles del docente socializado en un área de conocimiento y con desigual formación e implicación en una labor que se vincula a saberes psicopedagógicos.

La función de asesor se extiende a las tareas que genéricamente se le adjudican al centro como comunidad educativa, “elaborar proyecto educativo, proyectos curriculares, dinamizar la innovación del profesorado”. De nuevo la figura del psicopedagogo recobra el carácter de experto para cuestiones que se defienden como motivo de autonomía del centro, o de desarrollo del profesorado. El centro y el profesorado, la comunidad educativa pueden configurar sus señas de identidad, y sus proyectos curriculares propios. Se conjuga el lenguaje contradictorio de la autonomía, e innovación creativa con la figura de un asesor-experto.

Los roles reconstruidos de unos y otros precisaran resolver posiciones de expertos y facilitar corresponsabilidad desde el compromiso. Cuando el experto se ve obligado a defender un discurso propio, no compartido, se agudizan las imposiciones, o se producen prácticas sustitutivas. Se potencia la contradicción del rol experto que asesora o dinamiza con el lenguaje de la autonomía y la innovación. Mantener la figura de experto inducirá relaciones de desigual posición en la organización, en distribución de tareas jerarquizadas.

Reconstruir el rol puede ser potenciar relaciones de cooparticipación en el análisis de los problemas, la invención de vías para proyectar la corresponsabilidad en las realizaciones públicas de esos proyectos. Hablamos entonces de remodelación de las perspectivas de acción de los actores en contextos de relación también reconstruidos como experienciales y participativos.

Reconstruir los roles entraña revisar la potestad de configurar el conocimiento pero no como parcela de poder individual y para uso en la defensa de status de experto. Esto remontaría a considerar que el origen de las dificultades de los alumnos, no sólo tiene que ver con su “natural” diversidad. Se puede cuestionar por tanto la adopción exclusiva de medidas psicopedagógicas, y contextualizar la autonomía de los centros y del profesorado, en la encrucijada del momento sociocultural e histórico de la institución.

La caracterización de los contextos de interacción y del conocimiento generado y utilizado en ellos, configuran los elementos claves para la reconstrucción del rol profesional del psicopedagogo en la trama organizativa. Pero también la racionalidad ética que guían la participación en un organización inscrita en coordenadas políticas e históricas, de manera que el posicionamiento de partida de los proyectos que elaboran los propios actores adopten unos valores acerca de la solidaridad, la pluralidad cultural o la producción y utilización del conocimiento en la escuela pública. Se propone pues, avanzar en la conceptualización del conocimiento contextualizado y la elaboración de saberes compartidos así como el compromiso ético en la aplicación de esos saberes en el proyecto de la escuela pública.

5.4.-MODELOS DE INTERVENCIÓN DEL PSICOPEDAGOGO

Analizar los procesos y realizar el seguimiento concreto de las interacciones del psicopedagogo en la organización escolar requiere la elaboración de unos modelos que nos permitan representar aspectos de las funciones y tareas objeto de estudio.

En una primera aproximación se entiende por modelo “una representación simplificada de la realidad que refleja el diseño, la estructura y los componentes de un proceso de intervención psicopedagógica” (Alvarez G. M. y Bisquerra R., 1996).

En el campo de la intervención psicoeducativa, de la orientación escolar y profesional, no podemos hablar de elaboraciones teóricas que fundamenten los modelos. Algunos autores proponen hablar de enfoques. Así Patterson (1978) diferencia: Enfoques racionalistas, Teorías del aprendizaje, Enfoques psicoanalíticos, Enfoque perceptivo-fenomenológico, Terapias existenciales y Enfoque ecléctico.

Rivas (1988) analiza los enfoques del asesoramiento vocacional desde la teoría del rasgo psicológico, desde la teoría psicodinámica, la corriente rogeriana, el enfoque evolutivo, y desde la teoría conductual-cognitiva. Escudero (1986)

reduce el panorama de enfoques a tres: el modelo psicométrico, el modelo clínico-médico, y el modelo humanista.

En el campo de la intervención psicopedagógica encontramos que las diversas teorías dominantes en la Psicología o en la Educación han venido derivando en postulados y propuestas de líneas de actuación práctica en relación con los fenómenos, pero existen dificultades a la hora de clasificar los modelos concretos de intervención. Por otra parte no existe una clarificación acerca del campo de la psicopedagogía, se acentúan diversas áreas, la orientación escolar y vocacional, la organización escolar, la psicología educativa, la educación especial, la innovación educativa, o la supervisión de centros.

Se han desarrollado enfoques que analizan realidades relacionadas con intervenciones en el campo de la terapia, del "counseling", de la organización y la resolución de problemas. En pocos casos se ocupan de la práctica psicoeducativa en la escuela. Nieto (1993); Marcelo y Yañez (1997); Nieto y Botías (2000) analizan el asesoramiento de equipos de apoyo exteriores a los centros educativos creados paralelamente a la legislación educativa en el territorio MEC y Martín (1994) en Cataluña. Luque y Mora (1999) abordan la revisión de la intervención psicopedagógica en Andalucía. Rodríguez Romero (1996b) plantea el asesoramiento en educación desde diferentes facetas, la formación permanente del profesorado, la inspección educativa, la orientación escolar, la innovación educativa y la organización escolar.

Nuestro posicionamiento desde la organización escolar enmarcada en un contexto sociohistórico nos conduce a la búsqueda y a la elaboración de unos ejes vertebradores en torno a los cuales podamos analizar las actuaciones concretas.

El campo disciplinar que parcialmente se aproxima a la figura del psicopedago que nos hemos fijado como objeto de estudio en nuestro trabajo es el de la orientación educativa y las prácticas del psicopedago en la organización escolar. Consideramos que la Orientación Escolar no se ajusta a la intervención legislada y en las dimensiones que pretendemos comprender, pero vamos a extraer de esta área académica aquellos avances e investigaciones que conectan con nuestro estudio para ampliar los ejes explicativos de la intervención.

Para aproximarnos a las interacciones del psicopedago mediante unos modelos recurrimos a los siguientes ejes:

1. La intervención directa-indirecta

El psicopedagogo centra su intervención con el destinatario directo de su acción, o con el grupo. En la intervención indirecta, existe un mediador que recoge sugerencias del psicopedagogo para llevarlas a la práctica. El profesorado, el tutor vienen siendo los mediadores más frecuentes. También pueden ser los padres que desarrollan unas pautas en el contexto familiar.

Se puede considerar indirecta la intervención del psicopedagogo en el claustro de profesores para que se incluyan determinadas propuestas de tutoría en el proyecto curricular de centro, intervenciones con la dirección, jefatura de estudios, etc. Esta actuación supone una intervención más a nivel de las relaciones estructurales de la organización. Se están considerando en las mediaciones el reparto de tareas en cuanto a roles ejecutores o intermedios, y también las regulaciones sobre las prescripciones referidas a proyectos de centro y plan de acción tutorial. Son ejemplo de propuestas de planes que abarcan a profesores y alumnado y que indirectamente pueden incidir en las interacciones.

La intervención mediacional nos daría cuenta de actuaciones que siendo indirectas, no se desarrollan directamente con el orientado o grupo de ellos sino que inciden a través de un mediador que vehiculiza la intervención. En algunos casos el mediador puede ser una persona como el padre, o el tutor, en otras la mediación no es una entidad personal sino elementos discursivos elaborados en la organización. Este aspecto es diferente al eje que veremos de actuación por programas.

2. Eje de intervención individual-grupal

En un extremo de este eje situamos la intervención individual cuya manifestación más extendida es la entrevista. En el extremo opuesto la intervención en grupos adopta distintas formas: pequeño grupo, medio, gran grupo, y hasta comunidades como asociación de alumnos, o de padres. Fuera del centro escolar podría ser en el barrio por ejemplo.

La predominancia de enfoques clínicos y del counseling llevó a la práctica generalizada de la atención individual y de las entrevistas. En estos momentos y en el campo escolar éstas quedan para los casos en que no sea apropiada una intervención sobre el grupo.

3. Eje de intervención externa-interna

La intervención externa es desarrollada por especialistas ajenos al centro, no pertenecen al centro. La intervención es interna si es realizada por personal perteneciente al centro. Este es el caso que nos ocupa.

Se considera intervención interna la acción tutorial. Los gabinetes privados y los equipos de intervención sectorial operan en el ámbito externo. En otras Comunidades Autónomas y en los territorios ordenados anteriormente desde el MEC, se desarrolla la intervención externa.

La regulación legislativa en torno a los departamentos de orientación supone un enfoque de intervención interna en los centros educativos de secundaria. Esta constituye una dimensión importante a considerar en el modelo aproximativo de análisis puesto que es inseparable en una perspectiva contextualizada de la interacción cuando situamos al psicopedagogo como actor en una organización.

4. Eje de intervención reactiva-proactiva

Se considera intervención reactiva aquella que se centra en la necesidades explícitas, es de carácter correctivo o remedial. Las intervenciones que se ocupan de la atención a las dificultades de aprendizaje y de adaptación social, así como del tratamiento de las dificultades educativas especiales, son situaciones habituales de intervención reactiva. El modelo clínico se situaría en un polo de este eje.

La prevención y el desarrollo centrarían la intervención proactiva, y se ubicarían en el extremo opuesto del eje.

5. Eje de intervención a partir del análisis sociohistórico contextual

En este eje circula el carácter de interrelación de los elementos que contempla la intervención. En un extremo se sitúa la intervención que considera un único elemento, y en el extremo opuesto se situarían intervenciones que abarquen la reflexión acerca del contexto sociohistórico en el que se inserta la organización e institución escolar en la que se desarrolla la actuación psicopedagógica. Por ejemplo las dificultades de aprendizaje consideradas como procedentes de las características del alumno sería una intervención unidimensional. Mientras que la consideración de diversos contextos como el aula, el desarrollo curricular, el centro

escolar, la familia, el espacio social, económico e institucional que asiste al alumno y la concepción acerca del currículum que se despliega en el centro supondría una intervención ampliamente contextualizada.

Este eje no viene siendo considerado en la mayoría de los modelos objeto de atención en los campos de la orientación educativa y de la intervención psicoeducativa. Consideramos su inclusión para poder abarcar no sólo el aspecto individual o de grupo en la intervención, sino también el entramado de lo organizativo, de lo institucional y del contexto sociohistórico.

Planteábamos al principio de este epígrafe las carencias analíticas que el campo de la orientación suponía para nuestro objeto de estudio. La consideración de este eje trata de vincular las intervenciones del psicopedagogo con el marco conceptual que venimos exponiendo. La naturaleza de los fenómenos que nos preocupan la caracterizamos por su configuración sociohistórica, institucional y organizativa desde la acción estratégica de los actores que participan y otorgan significado a las prácticas desarrolladas en la escuela.

Para atender las prácticas del psicopedagogo proponemos un eje de consideración que permita abordar los diferentes niveles de interinfluencias en el campo de lo escolar en el que opera el psicopedagogo, y la deconstrucción analítica que él realiza para la comprensión de su intervención. La conceptualización del conocimiento como elaboración contextualizada y compartida, y la responsabilidad ética del compromiso en los contextos se hacen compatible en este proceso de deconstrucción. Estaremos así más cerca del dibujo del entramado organizacional y de las dinámicas instituidas–instituyentes que evolucionan en el centro escolar.

5.4.1.-Modelos de Intervención

En la bibliografía referida a modelos de intervención psicoeducativa y de orientación escolar (Bisquerra y Alvarez, 1996; Sancho, 1987; Escudero, 1986; Nieto, 1993 y Nieto y Botías, 2000), se recoge, entre otras, la clasificación de modelos referidas a la actuación clínica, de servicio, de consulta, por programas, intervención tecnológica, psicopedagógica y ecológica. Añadimos la aproximación a un modelo sociopedagógico.

Modelo clínico

Centrado en la entrevista como instrumento característico, la intervención es de carácter individual, directo y remedial. Se fundamenta en la relación personal del psicopedagogo-alumno, orientador-padre. Se trata de establecer una relación de ayuda con el propósito de satisfacer las necesidades definidas como de carácter personal, y educativo del individuo. Se focaliza pues en el individuo sin consideración de dimensiones organizativas, institucionales o contextuales más amplias. Posee un carácter eminentemente terapéutico y sólo ocasionalmente preventivo y de desarrollo personal. El psicopedagogo asume la responsabilidad de dirigir el proceso de relación. En el campo educativo viene considerándose un modelo complementario a la acción con grupos.

Modelo de Servicios

En este modelo el "cliente" posee la iniciativa de demandar la asistencia, se asemeja al modelo clínico pero puede abarcar la atención en grupo. El psicopedagogo se inscribe en una institución-servicio que responde a la petición del cliente.

La utilización de servicios varía en su aplicación como servicio privado o como servicio público. El modelo de servicio se ha extendido vinculado a instituciones públicas en el área social y en el campo educativo, afianzándose a partir de los años ochenta. Los servicios dependientes de la administración pública muestran una línea jerarquizada con carencias a niveles de coordinación y asesoramiento.

Este modelo se caracteriza por una intervención remedial, individual o grupal, que depende casi exclusivamente del especialista y raramente contempla agentes educativos, la organización y la comunidad en su conjunto. Generalmente tienen un carácter externo a la escuela. En la Comunidad Valenciana es el modelo operante en enseñanza primaria con algunas variaciones.

Modelo de Programas

Desde este modelo la intervención se organiza a partir de la definición de un modelo estructurado en unas fases: 1. Análisis del contexto para detectar necesidades, 2. Formular objetivos, 3. Planificar actividades, 4. Realizar actividades y 5. Evaluación del programa.

En la actuación por programas primero se trata de detectar las necesidades de alumnos, del centro y las funciones se desarrollan por objetivos. Se puede centrar en un colectivo, conjugar con actuaciones individuales y puede prever la implicación de los agentes educativos así como contemplar el contexto inmediato de intervención.

El programa puede tener un carácter tanto preventivo y de desarrollo como proactivo o remedial. En el carácter del análisis en el que se fundamente el programa, y en las bases en las que haga derivar objetivos y dimensiones a considerar, estriba la contextualización de la intervención.

El modelo de programas deriva del mundo de la empresa y de la corriente eficientista por objetivos. En la enseñanza predominan los programas basados en enfoques evolutivos y cognitivos y en la mayoría de los casos no asumen, de forma operativa y planificada su evaluación y eficiencia.

Al modelo de programas apoyado por un servicio en el centro, como puede ser el departamento de orientación, se le ha denominado modelo de servicios actuando por programas (Álvarez González, 1995; Bisquerra, 1996 y Rodríguez Espinar y otros, 1993). En la Reforma educativa española, este sería el modelo sugerido para la intervención psicopedagógica: la Tutoría, el Departamento de Orientación y Equipos de Sector.

Se trata de un modelo intermedio entre el modelo de servicios y el modelo por programas que pretende relanzar la acción tutorial y la orientación en los centros, el profesor-tutor sería el responsable de la acción tutorial y orientadora en su grupo-clase, contando con la colaboración del psicopedagogo, que actuaría como servicio interno, en el análisis de las necesidades y en el diseño y evaluación del programa. La relación que se potencia entre los profesionales tiende a ser técnica e instrumental mediatizada por los objetivos propuestos en el programa y que en la mayoría de las ocasiones parte de definiciones del problema ajenos a los

integrantes del centro. Es frecuente que desde la administración se emitan programas de intervención con los que no se identifican los profesionales que los han de desarrollar.

Modelo de consulta

En este modelo se pretenden contemplar la intervención indirecta sobre el individuo o el grupo con la implicación de los agentes educativos, padres, profesores, y también la institución como tal. Se le denomina modelo de consulta y formación y se define como la relación entre dos o más personas del mismo nivel o status que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar o asesorar a una tercera. Ésta puede ser una persona, un programa, una institución, un servicio, una empresa, etc. En este caso el especialista no sólo ha de centrar su acción sobre el sujeto, sino que ha de hacer de consultor, formador, provocador de cambios del resto de agentes implicados en la intervención consultada.

Las funciones de consulta cumplen dos objetivos, a) como actividad profesional de ayuda a los diferentes agentes y a la institución u organización, y b) como una estrategia de intervención y formación.

Cabe señalar que este modelo se fundamenta en una relación triádica en la que consultor y consultante operan al mismo nivel, se aceptan y respetan desempeñando cada uno su papel. Se establece la relación consultor-consultante y éste lo hace con el interesado. Sólo en contadas ocasiones el consultor actúa de forma directa, precisamente cuando el consultante, después de haber recibido el asesoramiento, no se encuentra todavía dispuesto y preparado para afrontar la relación con el sujeto. El consultante actúa de mediador realizando una intervención directa; mientras que el consultor presta una ayuda de forma indirecta. Aunque el consultor no entra normalmente en contacto directo con el interesado, sí que controla y supervisa el proceso de la consulta.

El modelo de consulta se desarrolla en diferentes campos, uno de ellos es el de la salud mental, otro el de las organizaciones donde se prima la función del consultor como agente de cambio o consultor de procesos que ayuden a proporcionar las competencias para resolver los problemas y asumir las responsabilidades. Este modelo ha sido extrapolado al campo educativo.

Considerada la escuela como una organización, encontramos actividades de consulta centradas en la preparación de actividades de formación para el colectivo de profesores, o la consulta para la elaboración del proyecto educativo de centros.

En el campo educativo el consultor habitual es el psicopedagogo, el consultante es el profesor que actúa de mediador, y el cliente es el alumno. Puede ser el padre el cliente, o puede ser el tutor el consultor, los padres mediadores y el cliente el alumno.

Se diferencian dos ópticas en la forma de encarar la consulta:

Sería terapéutica cuando se trata de intervenir sobre el problema y adopta un carácter prescriptivo. Y la consulta puede ser preventiva y de desarrollo, con un carácter colaborativo y mediacional cuando se centra en el contexto.

Esquemáticamente las fases del modelo de consulta son :

1. Partir de una información y clarificación del problema.
2. Se diseña un plan de acción.
3. Se ejecuta y se evalúa ese plan de acción.
- 4 Se dan sugerencias el consultante para que pueda afrontar la función de consulta.

En el ámbito educativo, el orientador debe compaginar la acción directa e indirecta sobre el alumno. En el modelo propuesto por el Ministerio de Educación, el psicopedagogo se convertiría en un consultor y formador de profesores, de padres y consultor de la propia organización educativa.

Pasa a ser el dinamizador de la acción orientadora, facilitando las competencias adecuadas, la implicación y formación necesarias en los distintos agentes educativos. El modelo contempla tanto la consulta externa como interna a la organización escolar. Se le sitúa como facilitador de procesos de mejora desde una óptica técnica y eficientista de la organización y la gestión.

Desde esta perspectiva se le solicita al psicopedagogo los informes “expertos”, en los que fundamentar tomas de decisiones respaldadas por el aval que las legitima. Pero esto no se presenta con las connotaciones a niveles macroestructurales que puede tener y que recogíamos en los análisis de las regulaciones legislativas y en el mito del especialista experto.

Modelo tecnológico de intervención psicopedagógica

Nombramos este modelo siendo que se encuentra en una fase de desarrollo inicial y que plantea discusiones en torno a su carácter de modelo o de recurso, porque en determinados procesos de orientación y de la tarea de los psicopedagogos se va imponiendo.

Se trataría de la aplicación de sistemas informáticos a la educación y a la orientación. En este proceso se pueden diferenciar tres fases:

1. Los medios tecnológicos se utilizan como ayuda a la medición y evaluación de pruebas psicotécnicas.

2. Estos medios ya no sólo se utilizan como ayuda a la medición y evaluación de pruebas psicotécnicas, sino que constituyen verdaderas bases de datos de tipo educativo y ocupacional, y

3. Se elaboran sistemas para el asesoramiento y la orientación con la aparición de programas interactivos para ser utilizados a través de ordenadores personales. En esta última fase ha tenido lugar la aparición de sistemas inteligentes, la tecnología multimedia y las técnicas hipermedia como favorecedoras de la información, formación a través de gráficos, audiovisual, animación, etc. (Marco, 1995).

En estos momentos, este conjunto de tecnologías podrá poner a disposición de profesionales de la educación estrategias y sistemas interactivos en los procesos de aprendizaje, en la información personal, académica y ocupacional; en los procesos de toma de decisiones, en los itinerarios de inserción socio-laboral, en la superación de handicaps de tipo motórico y psíquico, etc. Pero no se plantea el modelo más allá del mero recurso instrumental, desde la perspectiva crítica que referíamos al hablar de las relaciones estructuradas en el campo social de la organización escolar y su caracterización como fenómeno de amplio espectro.

Estos sistemas se encuentran en estado de iniciación en algunos centros de enseñanza.

Modelo psicopedagógico

Los modelos considerados hasta ahora no se dan íntegros, puros y únicos en la realidad de la intervención educativa. Son modelos que guían la acción pero se

adaptan a los diversos contextos en los que se desarrollan y en esa realidad encontramos combinaciones de más de uno de ellos.

Por modelo psicopedagógico vamos a entender una intervención que transcurre en un sentido indirecto, grupal, proactivo prioritariamente e interno al centro.

Se interviene indirectamente a través de la consulta y atención a la institución más que a través del aula. Esto se facilita a través del Plan de Acción tutorial y los tutores que ejercen de mediadores. Es por tanto una actuación grupal, no obstante se atiende en algunas circunstancias directamente a algún alumno, pero no como forma habitual.

Se trata de una intervención interna en cuanto que psicopedagogo, y tutores, pertenecen y actúan en el centro. Se pretende implicar al claustro de profesores en la orientación a través Plan de Orientación y del Proyecto Curricular de centro integrando contenidos como información académica y profesional, estrategias de aprendizaje autónomo, temas transversales, prevención y desarrollo personal.

Se caracteriza por ser una intervención proactiva y de desarrollo que trata de prevenir un campo amplio como sería el fracaso escolar y la inserción socio-laboral, prevención del consumo de drogas, desarrollo de habilidades sociales, el autoconcepto, autoestima y asertividad. Se acepta también la atención de ciertas necesidades especiales y por tanto la intervención correctiva y terapéutica.

Sería un modelo distante de la intervención clínica como planteamiento general. La consulta es un elemento esencial y se pretende intervenir mediante programas. Estos programas tendría que ser realizados siempre que sea posible por parte del profesorado y los tutores. Se habla de intervención mediante Sistema de Programas Integrados.

Se ha expuesto con anterioridad, en el capítulo tres, que las regulaciones legislativas emanadas de la LOGSE proponen la intervención en los centros desde este modelo, con pequeñas variaciones según las comunidades autónomas. Centrado en la coordinación de la Acción tutorial y la atención a las necesidades educativas especiales, en la dinamización de la innovación educativa en los centros, y el asesoramiento para la elaboración de los proyectos educativos y

curriculares. La evaluación psicopedagógica del alumnado con dificultades confería la función de mayor entidad para el psicopedagogo.

Modelo sociopedagógico

No se encuentran referentes bibliográficos en este sentido. Algunos autores hablan de modelo ecológico o de consulta estratégica cuando se tiene en cuenta no sólo la intervención sobre el sujeto sino también sobre el contexto. Presenta un enfoque integral del problema y pretende dotar al sujeto de competencias para afrontar sus propios problemas (Alvarez y Bizquera, 1996).

En el eje que hemos definido a partir de la interrelación de los elementos contemplados en la intervención podemos situar las actuaciones que consideran en un extremo la focalización en un sólo elemento (el alumno aisladamente como origen y destino de la intervención), y en el otro extremo se tiende a analizar la compleja red de interrelaciones entre el quehacer docente, el contexto educativo y su entorno sociohistórico.

La consideración de la complejidad en la que está inmerso la tarea educativa escolar conduce a enmarcar la intervención del psicopedagogo en procesos grupales, organizativos, e institucionales. Así se comprende que entraría en relación con otras instituciones como la familia, el municipio, los sindicatos, la administración educativa, o partidos políticos, desde su ubicación en la trama escolar.

Ahora bien, el psicopedagogo no es el único responsable en este guión de intervención puesto que precisa estar inmerso en visiones conjuntas resultado de los análisis contextuales a los que nos referimos. Visiones que contemplen la territorialidad globalizadora que envuelve la escuela, las contradictorias finalidades que enmarcan la institución, las relaciones estructurales y culturales, las interacciones profesor-psicopedagogo, profesor-alumno, psicopedagogo-familia, en unas formatos de comunicación y discursivas que desvelen los contextos de elaboración de significados.

Si en el modelo psicopedagógico se considera la implicación del profesorado, y la realidad nos dice que pocas veces se consiguen llevar adelante proyectos integrados de intervención, más extraño resultan actuaciones conjuntas

consecuentes con la consideración del contexto pluridimensional que atraviesa la intervención del psicopedagogo y de los docentes.

Siendo que al psicopedagogo se le sitúa en un campo discursivo que se ocupa de la psicología del alumno y de las medidas que atienden en la escuela su desarrollo, mientras que ambas no se interrelacionen y se expliquen conjuntamente con otros campos como serían la sociología, la historia, la filosofía, o la política, se entiende que el psicopedagogo se mueva difícilmente en las perspectivas de un modelo sociohistórico.

No obstante ésta es la propuesta que se deriva de la reconstrucción del rol del psicopedagogo que se viene defendiendo, de manera que el profesional se ubica en contextos de interacción en la trama organizativa y propone la generación y utilización del conocimiento para ampliar la comprensión e intervención en esos contextos compartidos con otros actores y para elaborar el sentido de sus proyectos en un compromiso explicitado hacia la escuela pública como garante del derecho a la enseñanza educativa en contextos democráticos.

SEGUNDA PARTE

I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO DE CAMPO

CAPÍTULO 6. EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. El psicopedagogo como objeto de estudio: incidencia en la trama organizativa.

Concreción del objeto.

Conceptualización de las categorías de los fenómenos analizados.

6.2. Ámbitos de inserción del objeto de estudio.

6.3. La investigadora y el interés por el objeto.

6.4. Fuentes de las que surge el objeto de la investigación.

6.1.-EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

Son objeto de la investigación las prácticas del psicopedagogo en la trama de relaciones de la organización escolar y su incidencia en las dinámicas instituyentes-instituidas.

Las prácticas del psicopedagogo serán analizadas como interacciones en la organización escolar. El análisis de las prácticas como interacción requiere describir el marco en el que se realizan esas prácticas, la escuela, y los actores que participan; considerar los contextos macrosociales, y la presencia de las instituciones en la conformación de los actores. Con ello se pretende ubicar el desarrollo de las prácticas como actuaciones configuradas en procesos sociales, culturales e históricos.

Se pretende develar el rol que el psicopedagogo realiza en los encuentros que mantiene con los actores en la organización escolar y analizar las repercusiones que ello tiene en la misma. Las tareas, las interacciones del psicopedagogo, se desenvuelven en la trama de relaciones que es la escuela; se trata de comprender como incide la figura del Psicopedagogo en las dinámicas instituyentes–instituidas de la organización escolar.

El conocimiento derivado de la explicación de las prácticas en estos términos puede acercarnos a reconocer un papel instituyente-instituido por parte del psicopedagogo en sus intervenciones en la organización escolar.

Las personas se configuran como sujetos y actores de su vida en su entorno, se desarrollan en la interacción con su grupo social de referencia y en los diversos contextos de los que participa (familia, escuela, amistades, deportes, trabajo). Se configuran en interacciones con otras personas y actúan regulados por instituciones de las cuales son partícipes e interactuantes. De la misma manera el psicopedagogo participa de una configuración que le permite funcionar profesionalmente como tal y desarrolla un rol en la organización escolar. Decimos entonces que el psicopedagogo adopta una identidad profesional y un rol en la organización.

Se pretende comprender la intervención del psicopedagogo en la organización escolar considerando su actuación en la perspectiva de acción que

guía sus interacciones, participe de los entornos culturales e institucionalmente imbricada en unas coordenadas sociohistóricas.

Supuestos de partida e hipótesis

En el marco conceptual se han presentado los elementos relacionados con el objeto de estudio que operan como supuestos de partida de las cuestiones que interesan desarrollar. Sintetizo estos supuestos:

- .- Considerar que la fuente de conocimiento de las prácticas del Psicopedagogo está definida en términos de interacciones sociales.
- .- Considerar la organización escolar como escenario inmediato en el que se desenvuelven las prácticas y en el que analizaremos su carácter instituyente-instituido.
- .- Considerar la interacción social el origen de las instituciones y a éstas como elementos entrecruzados entre los diversos ámbitos en los que se desenvuelven los individuos. Las personas construyen socialmente la realidad y a su vez ellas se configuran en esa misma interacción. Estos procesos son de naturaleza simbólica, se desarrollan por medio de la socialización y vinculan a las personas con entornos culturales que constituyen su referente para nombrar y explicarse la realidad, y adoptar perspectivas de acción.
- .- La escuela cumple su función en la proyección de propósitos complejos, y en ocasiones contradictorios, que la sociedad le delega para contribuir en estos procesos de socialización y culturización.
- .- En la escuela se detectan “mitos” con un potente poder explicativo en el ámbito cognitivo y afectivo y que se insertan en el conocimiento práctico de los miembros de la organización escolar.
- .- La figura del psicopedagogo va a ser considerada como profesional institucional introducido en la organización escolar en un momento sociohistórico y en un marco determinado. Concretamente en la Comunidad Valenciana y dentro del Estado Español en un proceso de aplicación de la Reforma Educativa entroncado con las tendencias neoliberales de la economía y unas peculiares coordenadas históricas y culturales.

La incidencia del Psicopedagogo se va a tratar de comprender con las consideraciones que se vienen analizando, de manera que las prácticas como interacciones sociales y los procesos sociohistóricos, institucionales y culturales que las explican configuran el referente marco de esta investigación.

- Otro supuesto en el que nos basamos es que el análisis de los encuentros del psicopedagogo precisa considerar que la **organización escolar y los actores** que en ella intervienen, interactúan con el psicopedagogo en un flujo de relaciones culturales y estructurales.

Los procesos de socialización e identitarios de las personas se relacionan con la configuración de su cultura experiencial en la interacción social y en la participación en sistemas interpretativos de carácter simbólico y motivacional que caracterizan la cultura de las personas y de los grupos. La interacción social fundamenta la constitución y consolidación de las instituciones, pero también éstas se explican por el carácter creativo, intencional y reflexivo, de la acción de las personas.

Con estos supuestos de partida nuestra **hipótesis** se desarrolla en los siguientes términos: El Psicopedagogo se configura siguiendo procesos de socialización e identitarios que le posibilitan ser sujeto y actor institucional en tanto en cuanto participa de una serie de subuniversos simbólicos vinculados a su formación y experiencias peculiares y específicas, y se dota de unas perspectivas de interpretación y de intervención con las que actúa en las interacciones que mantiene en la organización escolar al desempeñar su rol profesional.

Las cuestiones que acompañan esta hipótesis son:

- Se entiende por cultura profesional del psicopedagogo la peculiar caracterización de ser, sentir y actuar como psicopedagogo en la trama organizativa escolar.
- En las interacciones que mantiene el psicopedagogo en la organización escolar se puede descubrir la compleja relación entre el ámbito microorganizacional de la escuela y las instituciones y el marco sociohistórico hegemónico.
- ¿Opera el psicopedagogo como un profesional-experto que legitima desde su intervención dinámicas instituidas, o podemos relacionar la actuación del psicopedagogo con la trama de dinámicas instituyentes-instituidas desarrolladas en la organización escolar? ¿Cómo se produce la interacción del psicopedagogo en las dinámicas instituyentes-instituidas de la organización escolar en la que interviene
- Se trata de intervenciones más próximas a crear condiciones favorecedoras de las dinámicas instituyentes en la organización escolar cuando las perspectivas de acción que guían la actuación del psicopedagogo consideran:

* el contexto de la interrelación

* la propia organización escolar como trama de relaciones estructurales y culturales

* a las personas de la organización que intervienen como actores en las coordenadas sociohistóricamente configuradas e institucionalmente atravesadas por tendencias hegemónicas y legitimadoras del sistema.

Se tratarían de intervenciones cercanas a desencadenar dinámicas instituyentes en la organización cuando el encuentro se desarrolla hacia la consideración de las personas como susceptibles de redefinir esos contextos y capaces de buscar nuevas perspectivas de acción, individual y colectivamente.

Cuando las interacciones mantenidas por el psicopedagogo adoptan la perspectiva de enmarcar sus prácticas en la organización escolar, en la función de la escuela, en el contexto, como construcciones sociohistóricamente configuradas e institucionalmente atravesadas, así como susceptibles de redefinición por los actores que participan de las interrelaciones; ¿se pueden considerar interacciones que profundizan en tendencias organizacionales hacia dinámicas instituyentes? La redefinición de los contextos de interacción se vincula con perspectivas desde el deseo y el conocimiento de los actores para plantearse la interacción y abrir proyectos de reconstrucción de la realidad.

En tanto en cuanto en la organización escolar se avance hacia la clarificación de las manifestaciones culturales propias y singulares de los actores y de la trama escolar, las dinámicas se inclinan hacia vertientes instituyentes, mientras que la prevalencia de las relaciones estructurales acentúa la institucionalización de la organización escolar en el sentido de considerarla como órgano natural de funcionamiento independiente que poco tiene que ver con el contexto sociohistórico y con el margen de intervención desde la autonomía como actores.

Se pretende recorrer el camino que permita relacionar los encuentros del psicopedagogo en su rol institucional junto con la trama de relaciones organizativas en las que se desenvuelven sus prácticas por una parte; con la proyección de la institución escolar y de la cultura hegemónica en las coordenadas sociohistóricas actuales, por otra. Así como vincular todo ello con el conjunto de los mitos a los que se recurre para acceder a realidades vividas como ya construidas. Mientras, el supuesto reside en la consideración de los actores, incluido el psicopedagogo, como estratégicos y con márgenes de autonomía en las interpretaciones culturales compartidas que explican los contextos de significación; por lo tanto los actores

pueden redefinir intencionalmente la comprensión de esas realidades y sus perspectivas de acción.

La comprensión de las prácticas y perspectivas de acción del psicopedagogo se ubican en el trazado de las relaciones estructurales y culturales que en el escenario escolar se dibujan desde una perspectiva sociohistórica, y desde la comprensión de los márgenes de actuación autónoma que los actores aplican en la interpretación de estas relaciones.

La naturaleza de los fenómenos y procesos que se abordan, conducen la investigación hacia la consideración de la perspectiva de los actores sociales, al carácter contingente, contextualizado y emergente de las prácticas desarrolladas, y a la imbricación a niveles macroorganizacionales de los ámbitos que atraviesan tanto la organización escolar, la cultura experiencial de los actores como la peculiaridad del rol del psicopedagogo.

Se precisa un enfoque microorganizacional de análisis que posibilite relacionar los enunciados de la cultura de los actores y sus encuentros e interrelaciones, en la línea de los planteamientos etnometodológicos para fundamentar el estudio en el enfoque que de las actuaciones realizan los actores, y en los planes de acción seguidos. La perspectiva etnográfica contribuye con sus aportaciones en el marco teórico explicativo y metodológico de este estudio planteado.

Por otra parte, la constante referencia a los procesos institucionales en la configuración de la realidad social plantea conceptualmente la presencia del ámbito macroorganizativo y de los procesos sociohistóricos de referencia que se han desarrollado en el capítulo tres del marco conceptual.

Sintetizando, el objeto de este estudio se centra en las prácticas y en el desarrollo de las interacciones del psicopedagogo en la organización escolar, y la incidencia de su intervención en las dinámicas instituyentes-instituidas de la misma.

Acercarse al rol del psicopedagogo como sujeto-actor en la organización escolar orientará la investigación con el propósito de rastrear la naturaleza de esa configuración. En este sentido se plantea una primera fase de la investigación centrada en la percepción que de su rol y otros elementos relacionados con él,

tienen unos psicopedagogos. Se pretende elaborar constructos que posibiliten diferenciar elementos temáticos de la cultura profesional de un psicopedagogo.

Sirviéndome de relatos de profesionales que narran como se han “hecho psicopedagogos” se podrán extraer los constructos que pudieran servir de guía de análisis en el estudio de los encuentros e interrelaciones de un psicopedagogo en una escuela en toda su complejidad de relaciones.

Un enfoque holístico, contextual y narrativo de las interacciones y de las prácticas del psicopedagogo se presenta como la orientación metodológica para abordar tanto las interacciones del psicopedagogo como la incidencia de sus prácticas en un contexto complejo como es la escuela.

El estudio de las dinámicas e interrelaciones de una organización escolar constituye el foco escénico de análisis para el objeto de estudio y la comprensión de la interrelación del psicopedagogo. El análisis de un caso posibilitará describir, en esta comprensión, el carácter de la incidencia del psicopedagogo en las dinámicas instituyentes e instituidas de la organización escolar.

Se pretende establecer el puente entre el nivel micro y el nivel macroorganizativo por la conexión biunívoca entre la configuración social del rol y la cultura profesional del psicopedagogo por una parte y la comprensión de los trazados de la escuela en los que se desenvuelve como actor y sujeto el psicopedagogo y el resto de actores, por otra. El punto de partida es la consideración de que psicopedagogo y escuela están atravesados por los procesos institucionales y macrohistóricos. Pero a su vez en la constante reconstrucción de la trama organizativa se pueden advertir dinámicas balanceándose hacia posiciones más instituidas o hacia aperturas instituyentes. En este cruce de procesos, se estudia la incidencia de las prácticas del psicopedagogo.

Adentrarse en esta cuestión podría aportar pautas para la comprensión de fenómenos complejos, trabados entre las prácticas cotidianas de los miembros de una organización y las aparentemente alejadas estructuras económicas, políticas, sociales, o legislativas.

6.2.-ÁMBITOS DE INSERCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Concreción empírica del objeto: Camino de ida y vuelta desde la realidad experiencial

Los supuestos de partida han sido fruto de unos planteamientos y cuestiones que la investigadora ha elaborado a partir de ciertas tradiciones filosóficas y éticas; y de su experiencia en centros escolares, como estudiante, como docente y como psicopedagoga, como miembro de un movimiento de renovación pedagógica y como partícipe del movimiento sindical de trabajadores de la enseñanza. El origen de las preguntas e hipótesis propuestas reside en una percepción de realidades empíricas desarrolladas desde la socialización profesional y la experiencia cultural acumulada, la influencia de círculos científicos determinados y un compromiso político como profesional y ciudadana.

La elaboración teórica presentada ha girado en torno a estas cuestiones originadas en realidades concretas, pretendo retornar a concretar el desarrollo del objeto en fenómenos empíricamente localizables a partir de las categorías elaboradas en la conceptualización que las explica en la primera parte del trabajo.

Las prácticas desarrolladas por un psicopedagogo concreto, en un centro público de enseñanza secundaria constituyen el escenario empírico que se elige para los propósitos planteados. La intervención de un psicopedagogo en los encuentros con los actores y miembros de la escuela, las relaciones que operan en el centro escolar son las experiencias clave para adentrarse en el objeto. Se analizan los siguientes fenómenos:

- .- La actuación del psicopedagogo desde su perspectiva en las interacciones desarrolladas en una organización escolar de secundaria.
- .- La trama global de relaciones que dibuja la organización escolar considerada.
- .- Perspectivas de los actores que intervienen en esos encuentros e interacciones.
- .- Mitos enunciados por los actores en sus narraciones.
- .- La interrelación entre las prácticas del psicopedagogo y actores en las dinámicas organizativas.

Estos fenómenos se estructuran en las categorías siguientes:

- .-Las interacciones del psicopedagogo en la trama organizativa.
- .-Dibujo de la trama organizativa a partir del conjunto de relaciones que la caracterizan desde la perspectiva de los actores.
- .-Las dinámicas instituyentes-instituidas y su trayectoria en la trama organizativa. Incidencia de las interacciones del psicopedagogo en ellas.
- .-Mitos presentes en la organización escolar.

Se sintetizan en dos los focos nucleares de atención en el estudio de campo, el psicopedagogo en su intervención y la incidencia de la intervención en la organización escolar en la que se desenvuelve. Las interacciones del psicopedagogo, sus relaciones y los actores que participan en esa organización constituyen elementos protagonistas que desarrollan los focos nucleares. Y por otra parte se trata de conectar la organización escolar con la institución escolar en el fluido de dinámicas instituyentes e instituidas y los mitos narrados como elementos simbólicos a los que recurren los actores.

Conceptualización de las categorías de los fenómenos a analizar

LAS INTERACCIONES DEL PSICOPEDAGOGO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Las interacciones refieren la interrelación que mantienen los actores, en nuestro caso la interacción del psicopedagogo en la organización escolar con el resto de miembros. Esta categoría nos sitúa en la caracterización que los actores elaboran para describir y explicar el marco de interrelación en la perspectiva en la que Goffman define marco. El marco de interrelación configura y viene definido por la percepción y la narración de los propios sujetos de manera que en esa interacción se puede reorientar la actuación, y por el conjunto de elementos que circundan este marco. Los elementos que circundan este marco se sitúan en la categoría de la trama organizativa. Las cuestiones que se refieren a los miembros de la interacción se conceptualizan por la perspectiva de actuación del propio psicopedagogo, el rol profesional y la perspectiva de los actores que intervienen en la interacción.

Perspectiva de actuación del propio psicopedagogo: Se trata del conjunto de ideas, creencias, esquemas prácticos de actuación, afectos, saberes explícitos e implícitos que orientan al actor hacia la intervención en su escenario, en este caso guían su práctica como psicopedagogo en un centro escolar.

La elaboración de una perspectiva de actuación se inserta tanto en los procesos de socialización profesional del psicopedagogo y en su cultura experiencial, como en los esquemas prácticos que orientan su acción con intención de manifestar competencia profesional.

Desde el marco teórico la categoría de perspectiva de actuación se relaciona con la socialización profesional, con la interpretación que de los acontecimientos y del escenario se construye el sujeto en la propia intervención, sus sentimientos y proyectos, de la definición en forma de saberes explícitos y tácitos que elabora de la trama organizativa, pero también de su función y rol profesional en la misma.

Rol profesional: Trata del conjunto de expectativas, funciones y tareas que institucionalmente se adjudican al profesional de la psicopedagogía. En esta categoría se comprende que interviene tanto el rol definido en las estructuras educativas como la interpretación que de ellas, del contexto, realiza el propio psicopedagogo y los actores.

Esta categoría se relaciona estrechamente con la perspectiva que el psicopedagogo traza para su intervención puesto que en su socialización profesional reside la elaboración de subuniversos simbólicos propios de la caracterización de profesional y la defensa del discurso de experto práctico que lo identifica.

Tanto en la configuración de la perspectiva del psicopedagogo y actores, como en el rol profesional se advierte la presencia de las instituciones, bien en la socialización profesional del psicopedagogo, bien en la configuración sociohistórica de la trama del centro escolar.

En las interacciones se advierten realizaciones rituales, rutinarias, estratégicas, intencionales, formales e informales, llevadas a cabo en contextos de interrelación con los demás actores de la organización. Se hace necesario ampliar esta categoría e incorporar las perspectivas de los demás actores en las interrelaciones con el psicopedagogo.

La perspectiva de los actores partícipes en las interacciones y en los encuentros con el psicopedagogo. Al igual que el psicopedagogo, los actores manifiestan sus perspectivas en las interacciones y encuentros que mantiene, interesa analizar la perspectiva de los actores que interactúan con él en la organización escolar a partir de sus actuaciones, y que participan de la trama de relaciones que configuran la escuela. El rol profesional, y la cultura de los actores también configuran la interacción, no obstante el interés de la categoría se acota en cuanto a actores de la organización que se interrelacionan con el psicopedagogo en la escuela.

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO TRAMA DE RELACIONES

Los elementos que desarrollan la categoría de la organización escolar se han detallado en el capítulo cuarto, son:

Relaciones estructurales

- .- Relaciones estructuradas por el carácter graduado y obligatorio de la escuela.
- .- Relaciones estructuradas por el curriculum.
- .- Relaciones estructuradas por la distribución de tareas.
- .- Relaciones estructuradas por dimensiones temporales, espaciales y tecnológicas.

Relaciones culturales

Las relaciones culturales comprenden el conjunto de referentes que los sujetos utilizan y elaboran para asentar sus creencias, intenciones y motivos, sus patrones de conducta. La significación que el actor como alumno, como profesora, como padre, otorga a sus formas de pensar, sentir y actuar; encuentra en la cultura pertinente de su grupo (de alumnos, profesores, padres.) los referentes de interpretación.

MITOS PRESENTES EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Se han definido como mitos las enunciaciones que los actores realizan respecto de ciertos fenómenos caracterizándolas con la grandiosidad de lo que no es cuestionable, no precisa explicación y se legitima por un consenso que se

presupone reconocido por todos. En el capítulo tres analizamos “lo cualitativo”, “la ciencia, el progreso y las nuevas tecnologías”, y “el saber del profesor experto”.

En las explicaciones que los actores realizan de sus propias razones y actuaciones se pueden localizar los mitos predominantes en una organización escolar. Cada actor recurrirá en mayor o menor medida a uno u otros mitos diferentes. Con el análisis de la presencia de los mitos se pretende relacionar estos fenómenos simbólicos con las perspectivas de los actores y la difusión de elementos cognoscibles y afectivos como componentes de universos simbólicos de los que participan los actores y que se incorporan a la cultura referencial de estas perspectivas personales y colectivas.

DINÁMICAS INSTITUIDAS–INSTITUYENTES EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Esta categoría de análisis se entiende desde la consideración de la escuela como organización que materializa la institución escolar. La consolidación del proceso de institucionalización de la organización reside en el fluído de las dinámicas instituyentes–instituidas. Lo instituyente se comprende como actividad creativa, en el sentido de instalar nuevos modos de relación, valores y creencias, que resitúan las reglas vigentes en la organización. En sus relaciones los miembros generan intereses, acciones y valores que cuestionan las reglas instituidas. Tanto en la actividad racional como en la improvisación y el azar se sitúa la fuente de la actividad instituyente. Lo instituido refiere el conjunto de normas y reglas que consolidan la actividad estructural de la organización.

La categoría comprende el flujo de dinámicas que tratan de consolidar las reglas y normativas institucionalizadas, y de dinámicas que modifican de alguna manera esas reglas instituidas y cuestionan los mecanismos de regulación y control. La exploración de esta categoría precisa de la descripción de la organización en el conjunto de actividad de los miembros, en las prácticas de interrelación y el cruce de elementos estructurantes y elementos culturales de la organización.

Como se han definido los procesos de institucionalización en términos de internalización de la norma y de representación de universos simbólicos compartidos, será a través de las prácticas de interrelación en las que los actores proyectan sus perspectivas de creencias y de acción en la organización la manera

en que se pongan de manifiesto la participación de los actores en las dinámicas instituyentes–instituidas.

Analizando las relaciones estructurales y culturales de la organización se dibuja el trazado de dinámicas en el que se podrá descubrir la presencia de creencias, reglas y normas, control y sanción por las que opera la institución. Mientras, las relaciones culturales en su interacción con esta presencia también nos da cuenta de los procesos de significación e interpretación a los que recurren los actores concretos y en las diversas prácticas.

Se trata de una categoría que enlaza actores y organización escolar en el telón de fondo de la institucionalización. Tanto actores en sus diferentes roles como la organización escolar materializan funciones, normas y reglas institucionalizadas e interiorizadas como naturales. Lo instituyente como generador de nuevos modos de relación, valores y creencias se manifiesta en la interacción y en proyectos de acción. Representa la vertiente creadora en el orden social que se considera en la investigación, el organizacional escolar.

Será preciso reconocer en el conjunto de prácticas analizadas las pautas que permitan apreciar las dinámicas instituidas-instituyentes y estudiar en nuestro caso este fluir en relación con el rol desempeñado en sus interacciones por el psicopedagogo en una organización.

Los indicadores para calibrar las dinámicas instituidas-instituyentes en el entramado organizativo se elaboran conceptualmente a partir de las parejas dialógicas propuestas por Schvarstein (1998) y que se tratan detenidamente en el capítulo siguiente, apartado dedicado al Análisis Institucional.

Relaciones entre las categorías

Las categorías tratan de conceptualizar las cuestiones que explican la actuación del psicopedagogo en la organización escolar contemplando las dinámicas instituyentes e instituidas que prevalecen y los mitos a los que recurren los actores con los que interactúa el psicopedagogo. Se han definido unas categorías en torno al psicopedagogo, las prácticas, su rol y su perspectiva de acción, la categoría interacción para designar el contexto inmediato de encuentro,

siendo la referencia de estos encuentros las relaciones estructurales y culturales que dibuja la trama organizativa escolar.

Se establece una estrecha vinculación entre las categorías propuestas de manera que siendo los encuentros unas interacciones entre actores de la organización escolar, será a partir del análisis de las relaciones entre actores y la trama organizativa que se podrán desarrollar el análisis de las prácticas del psicopedagogo, las perspectivas de los actores participantes y el rol del psicopedagogo. Estos análisis inducirán a develar los mitos presentes en la organización por una parte, y dibujar el flujo de dinámicas instituyentes e instituidas por otra .

Representamos gráficamente a continuación las relaciones y confluencia entre las categorías propuestas:

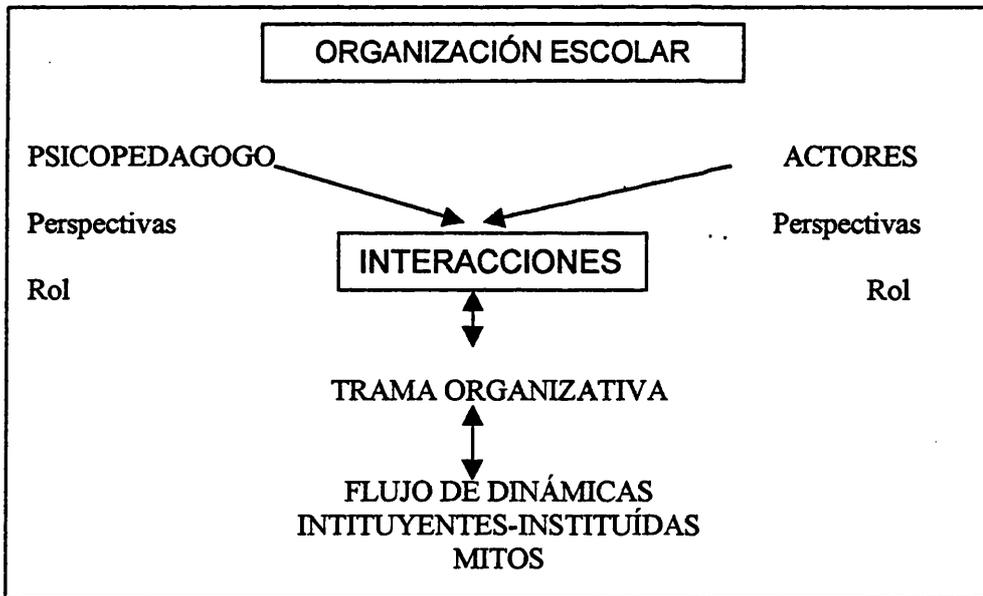


Figura 5: RELACIONES ENTRE LAS CATEGORÍAS DE LOS FENÓMENOS A ANALIZAR

6.3.-LA INVESTIGADORA Y EL INTERÉS POR EL OBJETO DE ESTUDIO

El Problema de la investigadora

En el presente trabajo la investigadora conoce el campo por ser una profesional de la psicopedagogía como las personas que son objeto de estudio. Esto es reconocido como una ventaja puesto que le dota de un conocimiento del campo que le acerca a los pormenores del contexto, le permite conocer el lenguaje y los entresijos de la cultura de este entorno.

Desde la perspectiva de la Etnografía se considera necesario que el investigador se halle familiarizado previamente con el campo de observación, e incluso se entrena a observadores en el conocimiento del contexto para poder extraer mejor aprovechamiento de las estrategias de recogida de datos una vez introducidos en el medio de estudio.

El conocimiento del contexto de estudio no impide otra serie de inconvenientes como pueden ser precisamente los derivados de que ello condiciona las observaciones. También puede determinar la presencia en la investigadora de preconcepciones que orienten la conceptualización teórica y la elaboración de los constructos analíticos. Estas preconcepciones se tienen que tratar de explicitar puesto que al mismo tiempo que pueden enriquecer la investigación, habrá que tratar su presencia sino es controlada por parte de la investigadora.

Relato de datos e ideas ya poseídos por la investigadora antes de iniciar el trabajo de campo.

Con la creación en los centros de secundaria de la figura del psicopedagogo escolar, esta investigadora proyecta en su imaginario unas expectativas con una importante carga innovadora hacia las funciones que se le adjudican inicialmente al profesional por parte de la administración educativa. En esta proyección se tiene que advertir la formación en los principios de investigación-acción y las experiencias en renovación pedagógica. Paralelo al desempeño de funciones como psicopedagoga en un centro de secundaria, asisto a una cierta movilización de los psicopedagogos en EEMM de la Comunidad Valenciana con el fin de clarificar la ubicación administrativa que se le debería reconocer a los Servicios Psicopedagógicos (SPES).

En asambleas con otros Psicopedagogos sobre su la situación administrativa y reconocimiento de status profesional, asisto en los años 1991-95 a una demanda judicial y negociaciones con la administración, por parte de este colectivo, acerca de la resolución y revaloración del status del profesional de la psicopedagogía en los centros publicos de la Comunidad Valenciana.

Entre los Psicopedagogos se advierte gran incertidumbre respecto a su situación debido a la emergencia de una nueva legislación que los deja en una posición estancada o de desventaja en cuanto al reconocimiento de escala profesional.

Con la creación de los SPES (Servicios psicopedagógicos en la Comunidad Valenciana, 1989) se define la figura de Profesor especialista en Psicopedagogía (PES). Posteriormente, la LOGSE (1990) de ámbito orgánico y estatal recoge la denominación de Profesor de secundaria especialidad de psicología y pedagogía. El PES corresponde a una posición profesional catalogada en la Comunidad Valenciana (1989) con desventajas de status y reconocimiento profesional. En años anteriores la administración había recurrido a maestros psicólogos o pedagogos para la puesta en marcha de la LISMI (1982, Ley de integración social del minusválido). Con los SPES se pretende integrar a servicios preexistentes (Multiprofesionales, SOEVS, y Gabinetes municipales) que habían intervenido fundamentalmente en centros escolares de primaria y se amplía la intervención en los centros de EEMM.

En las asambleas del colectivo de PES se advierte una necesidad de autoreconocimiento del psicopedagogo. El tema central de debate y negociación con la administración es el propio psicopedagogo en su status profesional y su situación de inestabilidad respecto a las posiciones administrativas y legislativas en otras comunidades autónomas del Estado español.

Es posible que la propia percepción de falta de reconocimient" en la definición administrativa-laboral del psicopedagogo obligue a estos a la búsqueda de una consideración que respalde su figura en las escuelas, en el ámbito académico y ante ellos mismos en el ámbito profesional y laboral.

¿Está realizando la investigadora una proyección de su propia incertidumbre e indefinición de la figura al abordar el Psicopedagogo como objeto de estudio en

el sentido de clarificar los vaivenes administrativos o la falta de reconocimiento laboral y social hacia sus funciones en el centro de secundaria?

¿Se trata de un colectivo no conformado como tal en esos años, rodeado de indefiniciones por parte de la administración y en la organización escolar, por su reciente creación?

¿Se podría entender la falta de claridad en la definición administrativa del psicopedagogo por problemas políticos y económicos en el momento en que fueron creados los SPES en la comunidad Valenciana?

¿La incertidumbre procede de la caracterización disciplinar adjudicada al psicólogo y al pedagogo?, ¿ más bien se debe a la adscripción a unos campos de conocimiento y a unos discursos que precisan una negociación para su aceptación en la organización escolar? ¿Se trata de una situación de entrada de una nueva figura profesional que junto a una complejidad de factores como puede ser la implantación de la Reforma educativa, genera nuevas relaciones y reacciones en la escuela?

¿El carácter no-material de las instituciones, su operatividad simbólica recurre a profesionales prácticos-expertos que difunde discursos imbricados en las corrientes culturales predominantes?

¿Qué sucede cuando en las escuelas se recurre al psicólogo cuando se tratan niños problemáticos susceptibles de fracaso escolar y no se plantean ámbitos de decisión políticos y factores relacionados con la distribución de la riqueza social y cultural?

Retornando a ideas previas en la investigadora, se advierte una cierta necesidad de reclamar identidad entre los profesionales cuando se reúnen a tratar su situación administrativa. Esto hace cuestionar la percepción que como profesionales tienen los psicopedagogos si relacionáramos la función social que desarrolla la escuela y la contribución del psicopedagogo en ella. Aparentemente la posición de reclamar ante la administración un reconocimiento explícito de su situación legislativa y laboral pone en evidencia que la figura del psicopedagogo es confusa en los centros escolares.

Esto suscita la necesidad de profundizar tanto en la perspectiva legislativa, en las políticas educativas que dan origen al SPE (años ochenta) como a entender que expectativas se tiene en los centros escolares respecto al psicopedagogo.

Otra idea que aparece es que no son un colectivo conformado previamente para actuar en la escuela. Son maestros, profesores de secundaria, psicólogos y pedagogos. Los elementos que los unen en las primeras convocatorias de SPES son:

- .- La formación académica en una, o en las dos carreras superiores.
- .- La superación de una selección.
- .- La experiencia docente como funcionarios docentes públicos.

Se advierte pues en la investigadora una conjunción de interrogantes referidos a los contextos en que son creados los servicios psicopedagógicos en la Comunidad Valenciana, la inestabilidad en la definición administrativo-laboral de los mismos, la paralela reactividad de los centros de secundaria que acogen a estos nuevos profesionales, la articulación de la figura del psicopedagogo en los centros de trabajo y su proyección en los mismos. A estas cuestiones se le añaden planteamientos por introducir dinámicas innovadoras y un compromiso por el desarrollo profesional en un centro escolar de participación democrática.

6.4.-FUENTES DE LAS QUE SURGE EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto de la investigación surge de inquietudes de la investigadora relacionadas con las prácticas directas de un psicopedagogo, con sus quehaceres concretos y el margen de autonomía que se le reconoce y que él desenvuelve. La relación con profesores, padres, alumnado, equipo directivo le sitúan como un profesional, pero no realiza funciones semejantes a las del profesor, aparece la incógnita de cómo es reconocida esta figura entre profesores y alumnos en un centro escolar, ¿cómo se inserta un psicopedagogo en las dinámicas de un centro escolar de secundaria? ¿Qué expectativas existen hacia este profesional?

Otra fuente de cuestiones importantes son los planteamientos acerca de la verdadera función de la escuela en los momentos actuales y como contribuye el psicopedagogo en funciones no explícitas de socialización y estratificación del

escuela comprensiva y en psicología cognitiva, o bien el seguimiento de unas estipulaciones normativas y regulaciones administrativas, ¿sirven de guión para analizar su intervención? b) Si nos planteáramos que la intervención participará de un proyecto de innovación de un centro escolar precisamos conocer las dinámicas aparentes y subyacentes que determinan el funcionamiento de una escuela como organización de la institución escolar y entonces preguntarnos: ¿Cómo podría orientar su rol un psicopedagogo con el propósito de actuar estratégicamente en este proyecto hacia la reconstrucción democrática de la escuela?

**CAPÍTULO 7.-TEORÍA QUE SUSTENTA EL OBJETO DE LA
INVESTIGACIÓN**

TEORÍA QUE SUSTENTA EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

7.1. Teorías relevantes en los conceptos propuestos.

Interaccionismo Simbólico.

La Etnometodología.

Los Relatos de Vida.

7.2. Otros campos de estudio.

El Análisis Institucional.

Aportaciones de Castoriadis, Touraine y Berger y Lucmann.

Parejas dialógicas: encuentro entre la organización y la institución.

7.3. Compatibilidades y contradicciones entre las influencias teóricas y otros factores.

El marco conceptual considera ampliamente los fundamentos de los procesos de configuración de la persona desde las perspectivas del Interaccionismo de Mead, el enfoque Sociohistórico de Vygotsky y la Psicología Cultural de Bruner, para acercarnos a la caracterización del sujeto desde su cultura experiencial. La caracterización de la cultura profesional del psicopedagogo se ha proyectado desde las coordenadas sociohistóricas actuales y las políticas educativas de nuestro entorno recogidas en el capítulo tres, junto con los contenidos discursivos y modelos de actuación en los que se cifra el estado de la cuestión acerca del psicopedagogo en el centro escolar de secundaria, que se han abordado en el capítulo cinco. Se precisa en este momento ampliar la fundamentación teórica que respalda las categorías “Interacciones del psicopedagogo y los actores en la trama organizativa”, y “las dinámicas instituyentes-instituidas en las organización”.

La conceptualización de la categoría organización escolar como trama organizativa de relaciones culturales y estructurales se ha desarrollado suficientemente. Se remite para su consideración al capítulo cuatro del marco. También la categoría de mitos se aborda en el capítulo dos.

En cuanto a las categorías de análisis

Se tratan en el primer apartado de este capítulo las aportaciones del interaccionismo simbólico como telón de fondo que explica la categoría central definida en términos de la interacción del psicopedagogo y se detallan los planteamientos que desde la Etnometodología explican las perspectivas de los actores y la consideración de estos como miembros activos en la organización escolar. En coherencia con los planteamientos naturalistas que se sigue en la investigación, la perspectiva de la investigadora se advierte en todo el proceso.

En el segundo apartado el Análisis institucional como corriente de estudio se incorpora para fundamentar el tratamiento de las dinámicas en la organización escolar. Desde la Sociología se recurre a otras aportaciones críticas representadas por autores como Touraine, Castoriadis y Berger y Luckmann. Y por último se recogen la serie de parejas dialógicas que se proponen como indicadores de las dinámicas instituyentes-instituidas en la trama escolar.

7.1- TEORÍAS RELEVANTES EN LOS CONCEPTOS PROPUESTOS

El Interaccionismo Simbólico

El Interaccionismo Simbólico nos aporta las bases para plantear una conceptualización que permita abordar el encuentro y la relación entre el psicopedagogo y otros actores en la organización social. La naturaleza de nuestro objeto de estudio es la **interacción** entre personas consideradas como sujetos activos que intervienen en su contexto, pero a su vez ellas vienen configurándose en procesos de socialización y de experiencias sociales atravesadas por instituciones y marcos sociohistóricos que están presentes de una u otra manera en el contexto organizacional en el que interaccionan y en la configuración de los propios interactuantes. Interesa aproximarse también a las repercusiones en cuanto que la interacción en la que participa el psicopedagogo desencadena dinámicas instituyentes-instituidas en la propia organización.

¿Qué aspectos se derivan del objeto de estudio planteado en estos términos?.

1º: El foco de estudio es una **acción de índole social**, es una acción conjunta.

2º: Esta acción se considera social en diversas dimensiones.

- Interacción entre sujetos que se ven afectados por la propia interacción. No se puede comparar a la suma de dos productos materiales prefijados antes y después de la interacción, no permanecen inalterables tras la interacción. La acción social es encuentro entre al menos dos actores protagonistas en un marco.

- Reconocimiento de la **subjetivización y culturalización** de los actores en procesos de relación social. Sin los procesos de socialización, sin su desenvolvimiento en continuas experiencias de grupo y organizaciones, las personas no serían lo que son en el momento de la interacción.

3º: Se desenvuelve en un marco concreto e inmediato para estos sujetos como es una **organización escolar peculiar**.

4º: Las instituciones en su contexto están presentes en la interacción y las personas mismas no son ajenas a la presencia de aquellas. No son ajenas en ellas mismas, en la organización y por tanto en la mediatización que las instituciones supondrán para el proceso de interacción.

5º: La acción social está vinculada a unos procesos sociohistóricos de indudable repercusión en el antes y después y en cómo transcurrirá la interacción.

La acción de carácter conjunto aparece en los niveles de interacción no sólo en los planos individuales. Aparece por y en los entramados organizacionales en los que se desenvuelven las personas.

La contribución de G.H. Mead al pensamiento sociológico consiste en el argumento de que la conducta humana no puede ser entendida propiamente a menos que primero sean entendidas las materias sociales organizacionales en las que tiene lugar la conducta (Úriz Pemán, M.J. , 1993: 87).

¿Cuál sería la nota distintiva de esta acción conjunta que no puede ser comprendida fuera de las matrices organizacionales?. El carácter diferenciador de la acción llevada a cabo en procesos de interacción social es la peculiaridad de las personas, precisamente su potencial simbólico. Su capacidad de representarse a la otra persona, de representarse la situación común en la que se encuentran y representarse a sí mismo. *“La interacción simbólica supone los procesos de interpretación, descubrir el significado de la acción ajena; y definir, transmitir indicaciones sobre cómo actuar”*. (Blumer H., 1982).

Supuestos que subyacen en el Interaccionismo Simbólico

La significación. Los seres humanos vivimos en un mundo de significados y respondemos a los objetos según los significados que les atribuimos. Los significados son un producto de la interacción social. Este concepto básico en el Interaccionismo Simbólico conjuga tanto la percepción social como el pensamiento individual. Esto nos remite también en la línea de lo que Berger y Luckman llaman relación dialéctica entre el individuo y la sociedad, la cual es facilitado a través de la interacción.

Mead habla de indicaciones que se dan los individuos de forma que cada uno va moldeando su acción según lo que observa en los demás. El individuo se va configurando mediante la socialización. Los hombres, a diferencia de otros seres, manejan símbolos y a través de ellos intercambiamos significados con los demás en los procesos de comunicación e interpretación.

Las definiciones de la situación se producen y se modifican en la propia interacción social. Los significados se manipulan y se transforman mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con lo que va

hallando a su paso. *“La definición de la situación es un proceso por el que se atribuyen significados a los elementos que están presentes en una situación dada”* (Etxebarria, Páez, y otros; 1987: 71).

El significado se considera desde esta perspectiva como un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos en la medida que estos interactúan. En el proceso de interpretación que sigue la persona se reconocen dos etapas. En la primera, el agente se indica a sí mismo las cosas que poseen significado. Es un proceso social interiorizado, el agente está interactuando consigo mismo, es un proceso de comunicación, algo más que un proceso psicológico. En la segunda etapa, como resultado de este proceso, el agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados teniendo en cuenta la situación en la que se halla inmerso y da la dirección de su acto.

La explicación remarca como los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción. En el inicio del trabajo hemos visto la importancia de ello en la postura de Mead respecto a la configuración de la autoconciencia.

La acción. La acción, la conducta cobra un protagonismo diferenciado del Behaviorismo. Blumer (1988: 48) la define en estos términos:

“La acción se configura en el enfrentamiento con el mundo. Al formularse indicaciones a sí misma e interpretarlas, la persona tiene que forjar y conjuntar una línea de acción. Para poder actuar, el individuo tiene que determinar lo que desea, fijarse una meta u objetivo, planear de antemano una línea de comportamiento, advertir e interpretar las acciones ajenas, asumir su propia situación verificarse a sí mismo con respecto a esto o aquello, concebir lo que hay que hacer para otros casos, y frecuentemente, estimularse ante condiciones que le crean obstáculos o situaciones desalentadoras”.

La caracterización de la persona como organismo activo adopta en Mead un papel predominante. El individuo afronta, asume y actúa respecto a los objetos. Se entiende por objetos todo aquello que se puede señalar o a la cual puede la persona hacer referencia, sean objetos físicos, personas, algo imaginario o material.

El individuo agente. La persona en el desarrollo de su actividad es considerado como un organismo agente. Es capaz de hacer interpretaciones en el proceso de la interacción y puede ser objeto de sus propios actos porque posee un "sí mismo." El ser humano es un objeto para sí mismo, se convierte en auto-objeto en el proceso de interacción en el que otras personas definen a otras personas ante sí mismo. Mead señala que para que una persona se convierta en objeto para sí misma ha de contemplarse desde fuera. Y esto sólo puede hacerlo poniéndose en lugar de otra y observándose o actuando en relación consigo misma desde esa nueva perspectiva. La interacción que entabla la persona consigo misma se produce a través de un proceso social de autoformulación y le permite darse indicaciones a sí misma y guiar sus actos.

En las propuestas de Mead la autoconciencia es un tema central, y no sólo surge dentro de un contexto social, sino que es en sí misma una construcción social (Mead, G.H. 1990).

Organizaciones e instituciones. El Interaccionismo Simbólico considera la acción colectiva o conjunta resultado de un proceso de interacción interpretativa. Los actos que configuran las organizaciones, instituciones, redes de interdependencia, *"no son algo estático, sino dinámico; por ello es necesaria la interpretación de los agentes participantes conforme van afrontando las situaciones"*. (Blumer, H., 1982, 43).

El cambio social se convierte así en un proceso interno continuo de la vida del grupo. Se considera que este permanece siempre en un estado de desarrollo constante e incompleto. Si bien se reconocen modelos recurrentes de acción conjunta, especialmente en una sociedad humana consolidada, estos se fundamentan en los significados comunes preestablecidos que marcan una acción esperada de los participantes; también cualquier nueva forma de acción social es fruto de un proceso interpretativo en el que el papel y el destino de los significados han variado.

Por otra parte es necesario señalar la vinculación temporal que toda acción tiene con la precedente. *"Las indicaciones y las interpretaciones mediante las cuales los individuos forman y mantienen sus relaciones organizadas son siempre, en cierta medida, un bagaje de su pasado"* (Blumer, H., 1982: 44).

Los primeros aspectos señalados como derivados de objeto de estudio referidos a la interacción y la acción consideradas en sus dimensiones sociales son ampliamente tratadas desde el interaccionismo simbólico. Nos aporta una formulación que explica el papel de la significación que para el actor tiene su conducta y del cual podrá ir elaborando sus apreciaciones e interpretaciones sobre la actuación de los otros y la diferenciación del sí mismo como objeto y como construcción de su yo.

En esta aproximación de las posiciones interaccionistas se aprecia que si bien la organización, la institución y la proyección histórica de la conducta son contempladas, no reciben un tratamiento suficientemente elaborado. No obstante otros autores como Berger y Luckmann (1991) basándose en los presupuestos del Interaccionismo Simbólico, desarrollan el origen de las instituciones en la construcción social de la realidad que generan las personas en su actividad.

Se hará también preciso reconsiderar ciertos aspectos de la Etnometodología y de la teoría de Goffman (1994) referida a la realidad como escenario social en el que nos desenvolvemos los actores sociales.

La Etnometodología

En una perspectiva interpretativa, tanto los trabajos de Blumer o Mead, como los de Garfinkel, no conciben al actor como individuo que actúa exclusivamente en función de un sistema de normas. La actuación de la persona queda definida por las relaciones que establece con los demás, que contribuyen a identificar su rol social. Las acciones quedan desprovistas de un significado estable; deben ser interpretadas a menudo en el curso de las interacciones. Se concibe la interacción como un proceso de interpretación que permite a los actores comunicar y mantener activos sus intercambios, interpretando su lenguaje y sus actos.

El contexto deja de ser un marco pasivo de la acción, es a su vez interpretado. Marco y acción son susceptibles de posteriores interpretaciones, se vuelve a definir la situación de manera que los significados que se atribuyen a las acciones son también susceptibles de ser reformulados (Coulon, 1995: 29).

Los procedimientos o métodos interpretativos utilizados por los actores en su vida cotidiana constituyen el objeto de preocupación de los etnometodólogos (Cicourel, 1979; Garfinkel, 1967; Coulon, 1987, 1995). Garfinkel, fundador de esta corriente, define el razonamiento sociológico práctico como los procedimientos o etnométodos objeto de estudio de la etnometodología. Se trata de una práctica social reflexiva que trata de explicar los métodos de todas las prácticas sociales, incluyendo las de la propia corriente. Esto supuso cuestionar los métodos y objetos de la sociología parsoniana, entre otras posiciones.

Criticar el objeto y los métodos de la sociología que centrada en encuestas y en sí misma no considera las condiciones contextuales, trata los niveles macro para explicar o evaluar las acciones en términos de racionalidad o de normas preestablecidas.

Los procedimientos interpretativos del actor social

Desde el objeto de estudio planteado interesa el foco de análisis que los etnometodólogos centran en las actividades prácticas concretas para poner de manifiesto los procedimientos con que los actores, utilizando su sentido común producen y tratan la información en los intercambios, y usan el lenguaje como recurso. Se reconoce una propiedad natural del mundo, es descriptible, inteligible, susceptible de ser revelado por las acciones prácticas emprendidas en la vida cotidiana de las personas.

La consideración de los hechos sociales como realizaciones prácticas y su descriptibilidad llevan a Cicourel (1979) a la caracterización de los procedimientos interpretativos del actor social. Se ocupa de las prohibiciones y las obligaciones presentes en la vida cotidiana, las que denomina las reglas de superficie. Pretende estudiar el modo en que los individuos, en su razonamiento práctico cotidiano, o incluso en sus actividades científicas hacen uso de procedimientos interpretativos para reconocer la pertinencia de las reglas de superficie y transformarlas en comportamiento práctico impuesto.

Proponen las siguientes propiedades de los procedimientos interpretativos:

.- La reciprocidad de las perspectivas: Se fundamenta en la intercambiabilidad de los puntos de vista y la conformidad del sistema de pertinencia aportadas por Schütz.

.- La hipótesis de la cláusula "et caetera". Para que dos actores se entiendan no es suficiente la reciprocidad de las perspectivas, han de compartir una comprensión común de los intercambios. Por medio de la cláusula "et caetera" que los actores no dejan de usar inconscientemente, pueden captar el significado de los acontecimientos, pese a su carácter impreciso o a su ambigüedad. Durante la interacción surge el acuerdo, se aplica la cláusula "et caetera" y se revela que emisor y destinatario aceptan tácitamente y asumen juntos la existencia de significados e interpretaciones comunes, independientemente de que el contenido de sus descripciones les resulte o no evidente. Esto para Coulon (1995: 15, 20) pone de manifiesto la existencia de un conocimiento común socialmente distribuido.

.- El carácter prospectivo-retrospectivo de los acontecimientos. Los miembros identifican expresiones imprecisas, ambiguas o truncadas, y les otorgan significados contextuales y transcontextuales, gracias al carácter retrospectivo-prospectivo de los acontecimientos que dichas expresiones describen. En virtud de esta propiedad el emisor y el receptor conservan su sentido de la estructura social por encima de posibles dudas o malentendidos.

.- El lenguaje también es reflexivo. Elemento constitutivo y fundamental en nuestra vida, posibilita reconocer y hacer inteligibles las instituciones.

.- Los vocabularios descriptivos como expresiones deícticas. Los vocabularios se consideran índices de la experiencia y rasgos constitutivos de la propia experiencia que quieren describir. Es necesario tener en cuenta el contexto que permite dar un contenido y captar la fidelidad de la expresión deíctica considerada.

Estas propiedades adquieren la importancia de dotar a los individuos de procedimientos interpretativos. Su uso supone la adquisición de un cierto número de reglas por parte del niño y el adulto, y que sean entendidas como instrucciones que permiten la negociación del orden social.

La noción de perspectiva

En un estudio dedicado a la cultura estudiantil en una facultad de medicina, Becker, H., Geer, B, Hughes, E. y Strauss, H. (en Coulon, 1995: 75), elaboran junto al concepto de cultura estudiantil, el de perspectiva que se considera particularmente útil para los propósitos del trabajo.

Estos investigadores designan con el término perspectiva la forma habitual de pensar y sentir de una persona que se encuentra en esa situación. Se trata tanto de las ideas y creencias de la persona como de las acciones. Los pensamientos y las acciones están coordinados en la medida en que, desde el punto de vista del actor, las acciones parecen fluir naturalmente de las ideas contenidas en la perspectiva. Las ideas parecen justificar la acción de tal manera que las acciones nacen de las creencias y las creencias justifican las acciones.

Las perspectivas, siguiendo con estos estudios, aparecen cuando se nos plantea una situación en la que elegir. Como todo el mundo no trata una situación de la misma forma, la situación sólo es problemática en función de la perspectiva adoptada. Cabe diferenciar entre perspectiva inmediata y a largo plazo. Estas últimas son aquellas que han conducido al individuo hasta la situación en la que se encuentra. La perspectiva contiene una definición de la situación. Y a diferencia de los valores incluye la acción, son específicas de una situación y surgen como respuesta a una presión institucional, mientras que los valores son generales y abstractos, aplicables a numerosas situaciones, y contemplan una consecuencia de la posible acción derivada.

Las perspectivas compartidas por un grupo son las formas de pensar y actuar que los miembros del grupo entienden como naturales y legítimas. Cuando los individuos se enfrentan a los mismos problemas, en situaciones que valoran del mismo modo, surgen las perspectivas compartidas por el grupo. Así cobran la validez de las cosas que todo el mundo conoce y que todo el mundo hace.

La noción de miembro

Desde esta corriente la noción de miembro no se refiere a la pertenencia a un grupo o comunidad, el término remite a que los individuos debido al hecho de que hablan un lenguaje “natural”, están implicados de alguna manera en la producción y la presentación objetivas del conocimiento de sentido de sus asuntos cotidianos, en tanto que fenómenos observables y susceptibles de ser narrados. Convertirse en miembro es afiliarse a un grupo o a una institución con el paulatino dominio del lenguaje institucional común. Tal afiliación se basa en la particularidad de cada individuo, en su singular forma de habérselas con el mundo, de estar en el mundo, en el seno de las instituciones sociales de la vida cotidiana. Afirma Coulon, (1995: 177): *“Un miembro es una persona dotada de una serie de procedimientos,*

métodos, actividades y destrezas que la capacitan para inventar mecanismos de adaptación, con el fin de dar sentido al mundo que le rodea”.

La capacidad que adquiere el miembro de basar las acciones propias en la información tácita de la organización social, le proporciona una comprensión de la acción social supuestamente común y compartida con los demás. El miembro adquiere una objetivación natural de un mundo que en principio le podía resultar problemático. El miembro ha adquirido unos esquemas operadores de la práctica que le proporcionarán confirmación de la corrección en la comprensión e interpretación de los acontecimientos. Los actores recurren a un saber tácito en el curso de sus actos que les proporciona un significado en el continuo estado de reelaboración de los intercambios sociales. El miembro habrá adquirido los métodos de comprensión, y la consideración de objetivación del mundo social, como natural y compartida por el saber tácito, por la información reconocida como aceptada y no problemática, aunque indefinida.

La aceptación y el uso de la información tácita proporcionan al actor constancia del éxito de sus procedimientos. El saber tácito se manifiesta en las descripciones y los comentarios que el actor utiliza para exponer y justificar su acción. Pero además, el miembro precisa mostrar la competencia como tal. Se entiende por competencia un conjunto de conocimientos prácticos socialmente establecidos que empleamos en el momento oportuno para dar a entender que los poseemos.

Los trabajos producidos desde la Etnometodología en el campo de la educación se han desarrollado en torno a la selección y la discriminación en la escuela, y la afiliación de los estudiantes en la cultura universitaria. Se trata de intentos de comprensión de los mecanismos cotidianos que conectan con la selección social.

La perspectiva del investigador

Se ha puesto de manifiesto en las propuestas desarrolladas hasta ahora, y así se propugna desde la óptica de los etnometodólogos, que el propio investigador desarrolla su estudio recurriendo a unos procedimientos y razonamientos que inciden y deben ser tenidos en cuenta a lo largo de la investigación. Este enfoque caracteriza una de las notas definitorias de la investigación interpretativa y contextualizada, y recuerda en el campo de la educación la aportación de Woods

(1987, 1998) al recomendar una propuesta de modelo alternativo de investigación que trabaje con los agentes, dentro de la escuela. Con estas aportaciones se acerca la sociología a los profesores y se avanza en los intentos de construir un corpus de conocimiento que genera una epistemología común a sociólogos y profesores. Y esta vinculación se fundamenta en la utilización de técnicas etnográficas.

La Nueva sociología: Los Relatos de Vida

Los relatos de vida ofrecen un marco teórico y una propuesta metodológica de gran interés en el desarrollo del objeto de estudio propuesto. La consideración de las interacciones del psicopedagogo y los actores en la trama organizativa precisa de un recurso que recoja las perspectivas de los protagonistas, lo que piensan, lo que dicen, lo que sienten y lo que hacen, desde sus propios enunciados. Autores como Ibañez, García Ferrando y Alvira (1994); Marinas y Santamarina (1993, ed.); Poirier y otros (1996); Ferraroti (1991); han llamado la atención sobre este campo.

Se remite al lector al capítulo siguiente de esta segunda parte para detenerse en el desarrollo de los relatos de vida, de manera que se aprecie coherentemente las aportaciones de los relatos en el diseño metodológico del trabajo de investigación.

7.2. OTROS CAMPOS DE ESTUDIO

El Análisis Institucional

Se trata de una vertiente de la Sociología de las instituciones que pretende mostrar bajo qué condiciones el análisis de las mismas puede conducir a una transformación de nuestras relaciones con las instituciones. No siendo un movimiento homogéneo, puede decirse que se proponen el descubrimiento del significado de la institución, a la vez lugar de la ideología dominante pero también soporte de todas las manifestaciones reales, imaginarias o simbólicas del instituyente.

Extienden sus raíces en la psicología analítica y en la psicoterapia institucional a partir de psicoterapias individuales y psicoterapias en grupo.

También la dinámica de grupos de Kurt Lewin, la escuela de la sociometría, las intervenciones psico-sociológicas, los grupos T, o los grupos de formación, se encuentran en la base de la psicología institucional. Numerosos son los autores y las corrientes que se han derivado de este movimiento. Lapassade, Lobrot, Lourau, Hess, Guattari, Deleuze, Oury, Vázquez desarrollan estudios en el campo del Análisis institucional, la Pedagogía institucional, o siguen orientaciones Autogestionarias como Bessieres. Otros Basaglia, Illich y Cooper en el contexto italiano e inglés se enfrentan a los principios institucionales.

Esta corriente aporta dimensiones significativas en el marco del trabajo que nos ocupa en el sentido de considerar el saber y el conocimiento como reflexión sobre uno mismo y del mundo en el que se está inmerso para tratar de cambiarlo y cambiarnos. Para Ortigosa (1977) el análisis institucional es un intento de romper con el saber oficial instituido. Los analistas proponen que el modo de relación y comunicación con los otros es lo que hay que transformar y romper para hacer del conocimiento un verdadero vehículo enriquecedor, donde cada uno aporte lo que pueda según su propio saber y experiencia.

Destaca en los autores de la corriente una concepción sobre la institución social de base psicoanalítica y crítica marxista, pero también tratan de desarrollar un método de análisis con proyección científica y la implicación metódica del observador en el análisis institucional con el fin de develar e interpretar lo oculto, lo censurado.

Adoptan en su contexto de los años cincuenta y sesenta una ruptura con los planteamientos dominantes en la izquierda marxista que se fundamentaba en el materialismo histórico. Se sitúan como analistas implicados al tiempo que reconocen el poder instituyente de los miembros de la organización. La demanda del análisis institucional de la organización abre dimensiones operantes dialécticamente, tanto desde la organización, como desde la acción e intervención que se le reconoce a la demanda. El análisis colectivo de lo instituido-instituyente trata de desenmascarar incluso el estatuto disimulado del sociólogo.

Guattari (1977: 23) presenta las instituciones como la trama social que *“unen y atraviesan los individuos, los cuales por medio de su praxis mantienen dichas instituciones y crean nuevas instituyentes, de manera que el análisis institucional es de carácter desvelador o interpretativo de lo dicho, de lo oculto”*. Con el fin de

hacer emerger un material analizable recurren a los analizadores, contruidos, históricos y naturales.

El analista construye analizadores científicos como pueden ser los grupos de cura psicoanalítica, de autogestión, o las unidades terapéuticas de base. En una institución de cura, los analizadores son los lugares donde se ejerce palabra, o también dispositivos que provocan la revelación de aquello que estaba escondido.

El analizador natural se refiere a la forma micro-social de la institución. Los analizadores históricos son los acontecimientos que revelan las contradicciones de una época y producen un análisis en el acto del que es realmente incapaz el saber instuido. Instituido se considera como negación del saber social (Lapassade y otros, 1977: 87)

En el análisis Institucional retienen del psicoanálisis el descubrimiento de una producción del inconsciente oculto tras activos de represión vinculados a diversos conflictos. Introducen la hipótesis de un inconsciente institucional que es el campo político reprimido y olvidado. Las nociones de transferencia y de inversión libidinal también son utilizadas. Los conceptos de transferencia y contratransferencia son articulados para adentrarse al mismo tiempo en los procesos sociales, mientras que la intervención y la economía libidinal interesa en cuanto inversión libidinal que se desarrolla en el campo social.

Distinguen, tomando como referencia los grupos de formación, tres niveles de análisis, el grupo, la organización y la institución. El grupo significa lo espontáneo, lo flotante, lo original. El nivel organizacional lo refieren a la gestión, programación de la sesión de formación, con una disposición de roles y actividades. El nivel institucional es definido cuando se produce una cierta división y cuantificación del tiempo social; una división del saber; una relación entre el saber y el poder; una referencia a la generalizada idea de escuela como lugar colectivo de formación separado de las otras prácticas sociales; y una relación de clientela en cuanto que un grupo profesional privado propone sus servicios en el mercado de la formación. Es en este nivel que plantean el análisis y el problema del cambio en la institución.

El funcionamiento institucional será el objeto de estudio de estos autores, a la vez que la implicación del analista, la caracterización de los institucional y la relación de lo instituido e instituyente para el cambio.

Para los propósitos de este trabajo rescatamos la noción de grupo-sujeto frente a los grupos dominados. El grupo sujeto es fundador de ellos mismos a partir de la asunción de una ley interna. Se proponen interpretar su propia posición y se constituyen en una perspectiva de contestación y de lucha sobre la base de su práctica concertada de análisis y de investigación.

Guattari (1977) analiza los grupos dominados o grupos-objetos en la medida que siguen siendo el objeto de otros grupos (instituciones) de los cuales reciben sus determinaciones. La jerarquización y el modo de funcionamiento les son impuestos con ocasión de su ser ajustado a otros grupos. El grupo es dominado, es heterónomo. No puede ni pensar ni controlar por sus propios medios sus implicaciones políticas y sociales. Esta *"heteronomía es instituida al mismo tiempo que un no-saber sobre su funcionamiento"* (Bernard, M. 1977: 237). El grupo-sujeto pretende tener una postura sobre su conducta e intenta elucidar su objeto, comprender su ley interna, su proyecto, su acción sobre otros grupos, se hace susceptible de marcar una ruptura en los procesos identificatorios que crean el no-saber.

Para el analista intitucional el peso de lo instituido marca el funcionamiento sobre el no-saber del grupo. Las reglas del grupo dominado, interiorizadas parcial o totalmente pasan a ser implícitas, dan cuerpo a la universalidad imaginaria de lo instituido. La estancia en el grupo se presenta para ocultar del deseo y de la muerte, mientras que para Guattari el paso por el grupo es transitorio y todo fantasma es de grupo, por lo tanto la noción de fantasma de grupo recubre todas las inercias, todo lo que impide desembocar en el grupo acción, o grupo-sujeto. Aparece en este menester la noción de transversalidad como el objeto de la investigación de un grupo-sujeto.

La transversalidad es una dimensión que se sitúa entre la verticalidad de la estructura oficial de jefes y subjefes, y la horizontalidad como conjunto de relaciones más o menos informales, o más o menos institucionalizadas. La verticalidad que se refiere al peso de lo instituido corresponde a lo que denominan grupos de trabajo y grupos de dominación, la horizontalidad pura corresponde a los grupos de base o autonomizados en su alienación.

Unos y otros son grupos que no-saben sobre su funcionamiento, sobre la trama institucional que los atraviesan. La resolución de la verticalidad y la

horizontalidad estriba en la transversalidad que es *“el realismo, la palabra, el deseo, el saber.. La puesta en posición de una estructura de transversalidad en el grupo implica una redefinición del rol de cada uno y una reorientación del conjunto”* (Bernard, 1977: 239).

La investigación sobre la relación entre lo instituido y lo instituyente en una organización y su cambio, tendrá como propósito el funcionamiento de grupos como sujeto o grupo acción, en tanto que busca su saber, develar su ley interna de funcionamiento, ejerce su palabra y reconoce su deseo y su muerte. Tratará de poner en evidencia las estructuras de relaciones verticales y horizontales de manera que se hagan explícitas las implicaciones políticas y sociales del grupo y tienda hacia su autonomía conociendo su propia negación. La implicación del analista, sus transferencias y contratransferencias en el proceso, también han de ser tenidas en cuenta en el transcurso del análisis.

En estas explicaciones del funcionamiento institucional y del grupo-sujeto hacemos residir el propósito de analizar las dinámicas instituyentes-instituidas en la organización escolar y las interacciones del psicopedagogo.

En consonancia con los planteamientos de la transversalidad que lo institucional desarrolla tanto en los procesos de socialización como en las interrelaciones de las personas, su tránsito provisional por los grupos y en las diferentes instancias organizativas, interesa definir un marco de interpretación de las dinámicas instituidas-instituyentes en base al uso de la palabra, del saber y del deseo que ejercen las personas en su contexto de interacción en grupo. El marco se dirige a explicitar si se produce la apropiación del no-saber y del no reconocer la muerte del grupo transitorio que la transversalidad institucional tiende a extender en lo instituido.

Siguiendo la terminología de estos autores el marco de interpretación de las dinámicas instituidas-instituyentes transcurre en la configuración de grupo-sujeto que tiende a conocer su ley interna, reconoce los fantasmas que proyecta en el grupo, descubre sus influencias en otros grupos, en política y en las relaciones macrosociales. Se trata de avanzar desde la heteronomía hacia la autonomía del grupo-acción de manera que se evidencian las estructuras de funcionamiento y de dominación y se reconstruyen los diferentes roles y el propio grupo reorienta en sus relaciones las dinámicas de lo instituyente.

En nuestro análisis de lo organizativo escolar, situaríamos la configuración de un grupo-acción basándonos en el develamiento de las relaciones estructurales que atraviesan la escuela y en las relaciones culturales que sus actores van trazando más o menos próximas a lo que se entiende por grupo acción. Se tratan las dimensiones estructurales ya estudiadas en su cruce con las relaciones que los diversos subgrupos entre profesorado o alumnado comparten. La consideración del rol del psicopedagogo cobra sentido en los contextos de interacciones y de los posibles subgrupos culturales en los que se inserta.

La palabra y la omisión de la palabra, el saber y no-saber, el deseo y el no-deseo acerca de la transversalidad en el conjunto de flujos comunicativos y de dominación que configuran la trama organizativa; darán cuenta de la vida institucional que asiste en la escuela.

En otros apartados del trabajo se atiende ya a la implicación del observador como elemento interinfluyente, se reconocen aspectos implícitos u ocultos de su propia intervención en el proceso de observación e investigación. El analista sigue en este sentido el proceso de ser atravesado por las instituciones y desarrolla su propio autoanálisis en el conjunto de relaciones en las que se implica como observador o investigador.

Otras aportaciones en la línea del Análisis Institucional

Elaboraciones recientes de otros autores aportan desde diversos campos de estudio la reconsideración del Análisis Institucional en una llamada de integración hacia el estudio de la vida social, del individuo-sujeto activo y de la vida de las organizaciones.

Los institucionalistas han abierto caminos influyentes en la sociología crítica, en la filosofía política o en la pedagogía autogestionaria. Siguiendo con los propósitos del trabajo interesa revisar la posición de autores como Castoriadis o Touraine a los que se hacía referencia anteriormente, que aportan su reflexiones en el terreno de la subjetivización de la persona y su relación con las instituciones en el campo de la Filosofía y la Política.

Ya se ha expuesto en el capítulo dos del marco conceptual, cómo la institución total de la sociedad se teje en el magma de las significaciones imaginarias sociales de manera que el individuo adopta un sistema de interpretación del mundo, incorpora como individuo social las instituciones, a la vez que éstas se recrean por la acción instituyente de los individuos en sus relaciones sociales, de manera que las instituciones constituyen un nivel intermediario entre los territorios social e individual. Ahora bien, al tratar las dinámicas de la organización escolar actual, como campo de acción social de los sujetos-actores, se sitúa el contexto macroorganizativo y socio-político de referencia en la configuración de la democracia autoinstituyente en contextos intermedios de significación.

Castoriadis: la Filosofía y la Política en la base de una sociedad democrática. El desarrollo de la autonomía personal en el marco de la autonomía colectiva.

Retomo en este punto la consideración de la Filosofía y la Política en la base de una sociedad democrática que sabe que no hay significación definitiva, que crea sentido con la participación recreadora del público y conoce su autolimitación cuestionándola (Castoriadis, 1998: 67, 185). La sociedad democrática es autorreflexiva y se autoinstituye, se interroga sobre la significación permanentemente. Y por otra parte, la sociedad en sus raíces sociohistóricas adopta sus valores, sus significaciones, y el individuo no puede crear su sentido individual si no es en el marco colectivo de significaciones.

La democracia, es pues, la autoinstitución de la colectividad por la colectividad, autoinstitución entendida como movimiento que reposa en determinadas instituciones, y los ciudadanos tienen conciencia de que las leyes han sido hechas por ellos, y pueden ser cambiadas por ellos mismos. La Filosofía y la Política representan para este autor cuestionamientos radicales de las significaciones imaginarias establecidas y de las instituciones que las encarnan.

En sus planteamientos va más allá de los institucionalistas cuando apunta que una sociedad *“democrática sabe, y debe saber que no hay significación garantizada, es más, vive en el caos, ella misma es un caos que ha de darse su forma, y esta forma jamás es establecida de una vez por todas.”* Se trata de una interrogación permanente de la sociedad sobre sí misma, y la puesta en cuestión de

sus instituciones y sus significaciones. *“Una verdadera democracia es una sociedad autorreflexiva, que se autoinstituye, vive precisamente asumiendo la mortalidad virtual de toda significación instituida”* (Castoriadis, 1998: 67).

Se consideran sociedades heterónomas aquellas que quedan instituidas en la clausura de las significación y del sentido mientras que la autonomía colectiva reside en la interrogación y la ruptura del sentido instituido, en el desarrollo de la flexibilidad y cuestionamiento de las representaciones instituidas y heredadas de la colectividad. Y es que el hombre es un ser que busca sentido, lo crea primero, pero crea el sentido en la clausura de significaciones instituidas, mientras que la ruptura de esta clausura, la interrogación sobre las representaciones instituidas es propio de la filosofía y de la política. Esta ruptura se produce, según nuestro autor, históricamente en las prácticas democráticas de la sociedad griega y la Europa Occidental moderna.

Los planteamientos que se pretenden resaltar atañen a la Antropología Filosófica y a la Ontología puesto que *“ el ser en general, es tal que hay seres que se alteran a sí mismos y crean sin saberlo, las determinaciones de su ser particular. El ser es tal que hay seres que pueden crear la reflexión y la deliberación mediante las cuales alteran de forma reflexiva y deliberativa las leyes, las determinaciones de su propio ser”*. Esto vale para todas las sociedades (Castoriadis, 1998: 115).

Y siguiendo con sus aportaciones, la consideración del sujeto psíquico, social e histórico conduce a explicar en la imaginación radical de la psique singular, la condición positiva de la reflexión, de manera que es esta imaginación lo que permite la creación de lo nuevo, el surgimiento de esquemas originales de pensamiento y de lo pensable, y por otra parte, porque hay imaginación radical, no petrificada, no limitada a formas dadas y conocidas, el ser humano es capaz de recibir, acoger la creación original de otro. Por ello habla Castoriadis de un nuevo tipo de individuo: *“la subjetividad reflexionante y deliberante, crítica y lúcida abierta a lo nuevo, que no ahoga las obras de la imaginación -la suya o la de los otros- sino que es capaz de recibirlas críticamente, de aceptarlas o de rechazarlas”*(p.119)

La conceptualización social-histórica de las instituciones y de la vida social del individuo es ineludible como marco de ruptura y apertura de las significaciones y de las recreaciones. De esta manera los comportamientos y las instituciones

refieren su validez en la trayectoria socio-histórica. Se enfatiza en y por lo social-histórico la subjetividad reflexionante y el sujeto político. La cuestión ética es por lo tanto creada en y por la historia. La política se erige en actividad lúcida y reflexiva que se interroga sobre las instituciones de la sociedad con la pretensión de su transformación.

Con estos planteamientos el autor pretende desmoronar las posturas del relativismo absoluto a que conduce la clausura de lo establecido, a la idea de un sistema encerrado en su propia clausura, de una propiedad concreta o un enunciado que no considere el movimiento en la búsqueda de dar con lo que es filosófica y políticamente coherente.

La aportación que se pretende resaltar es el cuestionamiento y transformación de la realidad configurada social e históricamente, a partir de planteamientos que residen en el ejercicio de la filosofía y la política por parte del actor. Éste puede, creativamente, introducir reflexiones y reinterpretar las significaciones de su identidad y autonomía en un colectivo que tienda hacia la democracia instituyente.

La sociología crítica de Touraine

La Sociología como práctica social en el intento de Touraine por desprenderse de las categorías heredadas de la sociología, abre el campo a las reflexiones sobre las relaciones sociales para hacer aparecer las relaciones ocultas tras las situaciones. Se trata de poner al descubierto las imágenes que una sociedad, un grupo o actor se atribuye directamente por medio de las categorías que regulan sus prácticas.

Para Touraine (1993: 267) el sujeto en el mundo moderno está cada vez más lleno de la referencia a un sujeto que es libertad, de manera que se plantea como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus acciones y su situación, y esto le permite concebir y sentir sus sentimientos como componentes de su historia personal de vida, concebirse a sí mismo como actor. El sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor. El sujeto supone el control ejercido sobre lo vivido para que tenga un sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en unas relaciones sociales transformándolas, pero sin identificarse nunca completamente con ningún grupo,

con ninguna colectividad. Con su posición, Touraine hace hincapié en ser actor que modifica el entorno material y social, las relaciones de dominación y las orientaciones culturales.

El proceso de subjetivización es pues la transformación del individuo en sujeto, la transformación del sí mismo en actor, y en el dominio de sus obras que se le resisten. En su afirmación como sujeto, el individuo combina el deseo con la empatía. Es en la relación y en la acción interpersonal, y en la relación amorosa o amistosa, donde se afirma el sujeto. Concede una gran importancia a la comunicación a través de la cual dos seres se reconocen mutuamente como sujetos y se esfuerzan por transformar su relación en fundamento de un fragmento de vida social. *“Sólo cuando el individuo sale de él mismo y habla al otro, no en sus papeles, en sus posiciones sociales, sino como sujeto, es proyectado fuera de su propio sí, de sus determinaciones sociales, y se vuelve libertad”*. *“Es mediante la relación con el otro como sujeto, como el individuo cesa de ser un elemento de funcionamiento del sistema social y se vuelve creador de él mismo y productor de la sociedad”*.

(1993: 290, 291)

Considera junto con la vida social como campo de relaciones entre los actores sociales, el cambio de ésta, la resistencia al poder. Y es que según este autor, la cultura actual ha hecho aparecer el deseo impersonal, el lenguaje del inconsciente, los efectos de la organización sobre la personalidad individual, de manera que la imagen que el individuo adquiere de él a través de sus intercambios del lenguaje con otros en el seno de una colectividad, está socialmente determinada, impera esa relación en la definición misma del papel y de la expectativa que le acompaña, uno no es sí mismo sino en medio de otros. Mientras que el yo, el sujeto, está en el centro de la modificación del entorno material y social. El proceso de subjetivización es lo opuesto de la socialización, de la adaptación a unos estatutos o a unos papeles sociales, pero sin encerrarse en una contracultura de la subjetividad y comprometiéndose en la lucha contra las fuerzas que destruyen activamente el sujeto. (1993: 341, 350).

Se retoma de esta posición la vigencia del proceso de ser actor y de serlo según afirma Touraine, en la resistencia a las instituciones. Es preciso situar estos escritos en la búsqueda que el autor hace por recuperar el marco de la modernidad en los años noventa frente a las presiones de los que defienden el posmodernismo.

Parejas dialógicas: Encuentro entre la organización y la institución

La organización escolar materializa, en el conjunto de relaciones que se vienen considerando, la institución escolar. El carácter estructurante, normativo, simbólico, y coactivo en ocasiones, que desarrollan las diferentes instituciones, y en concreto la institución escolar, conduce a investigar las dinámicas instituyentes-instituidas en un complejo proceso de relaciones que den cuenta de lo que Schvarstein (1989, 1998: 212-214) contempla como relaciones dialógicas específicas en la determinación de las organizaciones. Esta aproximación a la identidad de las organizaciones y a su diseño, trata de explicitar las contradicciones de tipo universal y las particulares de una organización. El autor elabora esta propuesta siguiendo los fundamentos del análisis insitucional.

Dado que los procesos de institucionalización van acompañados de constantes paradojas y contradicciones, retomamos la propuesta del Schvartstein con el propósito de ampliar la óptica de aproximación que contribuya a comprender las dinámicas instituidas-instituyentes en una organización escolar.

Se presentan parejas de conceptos en relación que encierran una tensión, contradicciones presentes en la institución y en las organizaciones particulares:

.- La relación universalidad-particularidad. La escuela representa una institución universalmente aceptada en la sociedad moderna ocupada de escolarizar a todos sus miembros y socializarlos como ciudadanos productivos y creativos en el mercado laboral, mientras que cada escuela particular desarrolla específicamente las tareas de escolarización y enseñanza con diferencias y peculiaridades propias. La universalidad y la particularidad se expresan también a través de lo semejante y lo diferente entre organizaciones, o entre lo homogéneo y lo heterogéneo.

.- La relación entre lo emergente y lo existente. Se trata de una tensión que transcurre entre la innovación y la repetición, se enfrentan los intentos de cambiar cosas y mantener otras, entre el cambio y la invarianza, las rutinas y lo nuevo.

.- La relación revolución-evolución es una cuestión de grado del polo anterior de la innovación. Se desenvuelve entre la continuidad y la discontinuidad de medidas o decisiones anteriores.

- La relación entre crítica o negación y afirmación se refiere a la depreciación-apreciación, la contingencia-regularidad, acontecimiento-estructura.

Es el diálogo entre la estructura existente, lo instituido y la disconformidad y el cambio y lo instituyente.

- La relación complejidad-simplicidad da cuenta del desarrollo de la reflexión y la acción, o del análisis e intervención en diferentes ámbitos de la organización.

- La relación entre endocausalidad y exocausalidad de los procesos de cambio será exponente de la adjudicación de las causas a elementos internos o externos de la organización para explicar cambios en la misma.

- La relación desvelamiento-ocultamiento de las contradicciones existentes en la organización, exposición u ocultamiento de cuestiones subyacentes en la trama organizativa. Se vincula esta relación con aflorar o mantener lo inconsciente.

- La relación orden-desorden. Las decisiones en un sentido acarrearán consecuencias en otro, y lo ordenado en un ámbito puede desencadenar un cierto desorden y reestructuraciones en otro.

Mientras el autor, Schvarstein considera estas contradicciones para ser tenidas en cuenta en el diseño de las organizaciones, en el trabajo apuntamos que estas relaciones dialógicas pueden ser referente del encuentro entre la organización y la institución. En el caso de lo escolar añadimos dos parejas:

- La relación entre la integración-exclusión del alumnado

- La relación entre el afrontamiento-la evitación del conflicto

De la organización objeto y de la organización sujeto

Realiza Schvarstein (1998: 294) un paralelismo de lo que apuntaban los autores institucionalistas (Gauttari 1973) y distingue entre organización objeto, u oyente y la organización sujeto.

Son oyentes u objeto, aquellas organizaciones cuyo orden interno está sobredeterminado en gran medida por el orden social total, de manera que constituyen agencias en las que se producen acríticamente los modelos hegemónicos institucionales. Si se trata de organizaciones con sus propias coherencias internas a cuya luz se establecen las relaciones con el contexto se las

denomina sujeto. En su trayectoria, son organizaciones que abordan su objeto, "*son oídas y oyentes, enuncian algo desde una subjetividad que tiene vocación de palabra*". Schvasrtein (1998: 294). En la investigación abordo la caracterización de organización sujeto como organización en la que sus actores agencian su saber, no-saber, y su deseo no-deseo, de manera que procuran la creación de contextos de reflexión y análisis, que desarrollan el saber sobre la propia organización y su proyección histórica e institucional, desenvuelven proyectos e intenciones de actuación compartidas.

Esta caracterización responde a la consideración de contextos de interacción de los actores como recreadores de significados y por lo tanto activos en la reinterpretación de las pautas de acción desde la cultura de los miembros. Los actores pueden reconsiderar los marcos que reglan los contextos de interacción. La investigadora se posiciona de esta manera hacia la consideración de los actores que cuestionan tanto los significados compartidos como los contextos de interacción en los cuales se asientan las perspectivas de acción de ellos mismos en la organización.

7.3. COMPATIBILIDADES Y CONTRADICCIONES ENTRE LAS INFLUENCIAS TEÓRICAS Y OTROS FACTORES.

La progresión del estudio desde las primeras formulaciones del objeto han clarificado, pero también han conducido a comprobar la complejidad de los ámbitos que abarcan las cuestiones planteadas.

Inicialmente se trata como objeto las prácticas del profesional de la psicopedagogía en la organización escolar, la pretensión de develar las prácticas en las interacciones de éste, nos conduce directamente a un problema de índole social y a considerar la interdependencia que las actuaciones sociales entrañan con las instituciones y la organización. El objeto excede el ámbito de la escuela, afecta a la concepción de la organización escolar, pero no se puede desligar de la configuración sociopolítica que la hace comprensible y la explica. Es insuficiente centrarnos en el ámbito de lo escolar, transcendemos a una contextualización macroorganizacional en la que las políticas educativas y sus correlatos históricos, económicos y culturales tienen mucho que decir.

Siendo el punto de partida en las cuestiones planteadas las prácticas del psicopedagogo y su incidencia, estaba concediendo al psicopedagogo un posible protagonismo que sólo se entendía si otorgaba a los componentes de la organización escolar la caracterización de potenciales actores partícipes en las interacciones desarrolladas en la trama organizativa escolar.

El tema de los actores como miembros y miembros estratégicos ha exigido profundizar en la concepción de la subjetivización y la construcción de significados por parte del individuo. En este punto encontramos la posible confrontación de las teorías que remarcan la presencia de los universos simbólicos institucionalmente desarrollados y la concepción de la psicología cultural con los intentos de ubicar los márgenes de autonomía de los individuos en sus escenarios vitales de carácter colectivo y político, y exigiendo el proyecto de escuela un compromiso ético.

El desarrollo de estas cuestiones me conduce a prismas confeccionados desde diferentes áreas de conocimiento y sobre todo me posiciona en la interconexión de estos prismas para investigar objetos de estudio complejos y dinámicos, construidos y reconstruidos en la fluidez de fenómenos sociales, políticos, culturales, y sometidos a significación e interpretaciones múltiples.

La caracterización de las prácticas como acción social y los ámbitos de desarrollo, configuración y mantenimiento de las actuaciones de las personas, entrañan la dificultad en cuanto a que hay que desligar conceptualmente los procesos identitarios de los individuos que refieren su yo y su cultura en sistemas simbólicos también de carácter social.

La búsqueda de la conexión entre la intervención del psicopedagogo y las dinámicas de cambio y de institucionalización en la organización, hacía necesario la conceptualización de los procesos que puedan explicar como una organización escolar, sociohistóricamente configurada transcurre en la peculiaridad de su trama de relaciones y desde la perspectiva de sus actores. ¿Dónde comienza o sigue la interconfiguración de los roles institucionales de los actores, dónde la participación estratégica de los actores en los encuentros y en las prácticas de manera que reconstruyen su rol? Teóricamente no se puede plantear el estudio si no es desde un marco interdisciplinar que considere la perspectiva de los actores y los ámbitos socioculturales en los que se configura e interpreta esta perspectiva.

Ardoino (1980) sugiere el término de multirreferencialidad para dar cuenta de la complejidad de un fenómeno desde diversos niveles de análisis en la investigación en educación. En este caso recurrimos a diversas disciplinas, métodos y enfoques que circulan desde la microsociología hasta el análisis institucional, se trazan posiciones interpretativas y se recurre a la narración que de sus perspectivas relatan los actores en sus contextos vitales.

Este cambio de epistemología en la ciencias sociales, el reconocimiento del agente activo, que interpreta contextos cambiantes e inestables, es un exponente del tránsito del modelo de la modernidad con su cohesionada narrativa fundamentada en la razón y la ciencia, hacia las elaboraciones de agentes autónomos que recrean en contextos intermedios de significado los proyectos de democracia participativa y adoptan el realismo epistemológico y el objetivismo cualificado iluminado por el conocimiento y los criterios éticos, al servicio de los propios actores. (Giner, 1997: 34, Gimeno, 1999a: 83)

La adopción de los métodos de investigación derivada de estos planteamientos toma un camino claro hacia la Etnografía en educación, el estudio de casos y los relatos profesionales de los actores. La lógica situacional que trata de integrar la perspectiva micro y macro, y el reconocimiento de una realidad cambiante interpretada por los actores, conducen el diseño hacia un enfoque plural, flexible y progresivo.

CAPÍTULO 8. MODELO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

MODELO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

8.1. La Etnografía orienta el diseño.

8.2. El objeto propuesto. Características del diseño derivado de la naturaleza del objeto de estudio: reactividad del diseño, enfoque holístico contextos naturales, percepciones de los participantes y estudio sincrónico y diacrónico.

8.3. Procedimientos para la obtención de datos.

La observación. Las entrevistas. Los relatos de vida. Documentos

8.4. Condiciones del diseño elegido.

En la fase de los relatos. En la fase del estudio de un caso.

Tiempo, financiación, instrumentos, conocimiento y destrezas de la investigadora.

8.1 LA ETNOGRAFÍA ORIENTA EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

La investigadora extrae su objeto de estudio de la realidad. Se pretende analizar un aspecto de ésta que para ella es significativa. El marco teórico de referencia en el que se mueve la investigadora y su medio profesional, se insertan en un contexto experiencial próximo, al cual pretende referir su análisis. Considero que la concepción de la realidad está mediada por el círculo científico de referencia y estos presupuestos guían la definición del objeto de estudio, la conceptualización que de él elaboro y por tanto la elección de mis posicionamientos metodológicos acordes con los fenómenos que corresponden al objeto de estudio.

La Etnografía como modelo para diseñar la investigación

En el universo social que pretendo analizar interesa describir e interpretar unos fenómenos, la interacción del psicopedagogo en la organización escolar, de carácter dinámico, complejo y multidimensional. Investigar procesos de interacción, las consecuencias intencionales o no, la presencia de estructuras latentes y sus repercusiones en la organización escolar, el estudio de escenarios y grupos culturales, es objeto de la etnografía educativa que desde diseños cualitativos puede documentar la vida escolar, o buscar modelos apropiados de explicación y respuestas a las experiencias aportando mejoras a las prácticas educativas y escolares.

La perspectiva metodológica etnográfica se entronca con la tradición naturalista y cualitativa en las Ciencias Sociales. Se adopta en esta investigación el enfoque de la Etnografía Educativa para sustentar y diseñar el estudio de campo.

Se trata de considerar la investigación etnográfica como un proceso en el que las estrategias y el diseño utilizados proporcionan datos fenomenológicos; estos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Las estrategias utilizadas tratan de obtener datos empíricos y naturalistas como se dan en la vida humana real. La investigadora se sirve de la observación y se propone no manipular intencionalmente las variables del estudio.

La Etnografía pretende elaborar descripciones globales de los fenómenos en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellos, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. Se considera que la investigación etnográfica es holística.

Goetz y LeCompte (1988) proponen unos modos suposicionales para abordar cómo los científicos sociales enfocan la realidad y su explicación de distintas maneras y la elección consecuente que hacen acorde con ellas, de perspectivas investigadoras. Es un intento de superar la dicotomía cualitativa-cuantitativo sobre la propuesta de cuatro dimensiones continuas referidas:

- a) Al lugar de la teoría en la investigación (inducción-deducción);
- b) Al lugar de la evidencia en la investigación, a la medida en que los resultados del estudio de un grupo son generalizables a otros (generación-verificación).
- c) A los modos de formulación y diseño de las unidades de análisis de un estudio (construcción-enumeración).
- d) Y por último, la caracterización de la obtención y análisis de los datos en cuanto a si son o no utilizadas estrategias que contemplan la conceptualización de los participantes sobre sus experiencias y su mundo (subjetividad-objetividad).

Los estudios en ciencias sociales pueden ser situados entre ambos extremos de las dimensiones y pueden combinar cualquiera de las cuatro modalidades con las otras tres. La Etnografía se caracteriza por estar más próxima a la investigación inductiva, generativa, constructiva y subjetiva.

La investigación inductiva más pura comienza por la recogida de datos mediante la observación empírica o mediciones de alguna clase, y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas.

Para abordar la evidencia en la investigación, una posición generativa se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia. Se puede iniciar sin ningún marco teórico particular.

En nuestro modelo se propone la construcción de categorías de análisis de los fenómenos a observar y generar a partir del desarrollo de la investigación, proposiciones descriptivas y relacionales de los fenómenos. En cuanto a los modos

de formulación y diseño de las unidades de análisis de un estudio, una investigación constructiva se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir del continuo comportamental. En el transcurso de la observación y la descripción se revelan las unidades de análisis.

La Etnografía se decide por diseños de investigación subjetivos para describir las pautas culturales y de comportamiento tal y como son percibidas por el grupo investigado. Su finalidad es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo. (Goetz ,J.P. y LeCompte, M.D., 1988: 32).

En la Etnografía se consideran y admiten las experiencias subjetivas tanto del investigador como de los participantes, se facilita de esta manera un control más consciente de los sesgos de observador y de la reactividad de los participantes.

El trabajo sigue un modelo etnográfico que pretende la construcción de categorías analíticas, próximo a la subjetividad de los participantes y del analista, y a una investigación inductiva y generativa.

El papel de la teoría

La experiencia y las preocupaciones generadas en su práctica profesional, indujeron a la investigadora a la búsqueda y conceptualización de las cuestiones que se vienen planteando. La profundización en la naturaleza de los fenómenos analizados conduce a la aproximación que se ha realizado hacia la construcción social de los significados y la cultura experiencial de los individuos, la sociología, el análisis institucional, el rol del psicopedagogo, la organización escolar como configuración sociohistórica, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, y propuestas teóricas colindantes.

La perspectiva metodológica con que se aborda el objeto es la Etnografía Educativa. Se pretende elaborar un diseño que transite de las constataciones emanadas de las prácticas en una escuela, hacia las propuestas teóricas que estas corrientes ofrecen como explicaciones. En nuestro caso se trata de realizar un papel conceptualizador inicial, para poder orientar el descenso al centro escolar de secundaria, a las perspectivas de los actores, a la actuación del psicopedagogo y al análisis de las dinámicas instituyentes-instituidas de la organización.

Pretendo describir las prácticas del psicopedagogo en la que se ha definido como trama organizativa, la escuela, pero en el desarrollo del diseño propuesto se contempla la posibilidad de revisión tanto del diseño como de las categorías conceptuales iniciales.

No se trata de verificar ninguna teoría previamente desarrollada en otro lugar, ni se pretende trasladar las descripciones obtenidas a otros contextos con intenciones de generalizar conclusiones.

Propongo elaborar una propuesta explicativa de las interacciones del psicopedagogo en su desarrollo en una escuela concreta y sociohistóricamente configurada. Desde la Etnografía Educativa, el estudio de un caso se propone como instrumento apropiado a estos objetivos. Sería la fase central de la investigación: el análisis de la interacción de un psicopedagogo en un centro escolar público de secundaria en el que interviene.

En cuanto al psicopedagogo considero que los presupuestos de su configuración como rol institucional, y los contenidos de sus universo simbólicos como profesional; requieren la indagación, a partir de enunciaciones de los propios psicopedagogos, de constructos que facilitarían la comprensión de sus interacciones y la constatación de estos constructos como instrumentos válidos de análisis en el transcurso del estudio de un caso. Para ello diseñamos una primera fase de recogida de entrevistas y de elaboración de los relatos profesionales de psicopedagogos.

8.2. EL OBJETO PROPUESTO. CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

El objeto de estudio propuesto y las cuestiones señaladas anteriormente nos inducen a tratar los siguientes aspectos: el carácter de las relaciones entre el objeto y las cuestiones que lo desarrollan (prácticas en la interacción en una organización escolar, rol profesional, perspectivas de los actores y dinámicas organizativas), la reactividad del diseño, las poblaciones y contextos objeto de estudio, el enfoque holístico del diseño, los contextos naturales de observación y el carácter sincrónico y diacrónico del estudio.

Características del diseño derivado de la naturaleza del objeto de estudio

El objeto referido a indagar las prácticas del psicopedagogo y su incidencia en una organización escolar, se centra en el relato de los componentes de su configuración profesional. Se trata de un objeto sustentado en procesos de naturaleza simbólica y por lo tanto accesible a partir de las enunciaciones verbales, y de las actuaciones observadas. Remarcamos pues, su carácter descriptivo.

El acercamiento a una organización escolar, como contexto en el que analizar el objeto de estudio, requiere un diseño que permita describir una trama de relaciones imbricadas entre sí. La figura del psicopedagogo se sitúa en esta trama de relaciones, y también adoptan un carácter descriptivo las interacciones con los actores que se desarrollan en el centro escolar objeto de análisis.

Las interacciones del psicopedagogo en la organización, categoría empírica de observación en nuestro diseño es extraída a partir de los enunciados y actuaciones de los actores y de la observación. El diseño precisa considerar la enunciación, descripción y observación de los fenómenos en los que residen tanto la actuación del psicopedagogo y las interrelaciones desarrolladas, como su incidencia en las dinámicas organizativas.

La reactividad del diseño

La reactividad del diseño ha de ser contemplada en el propio transcurso del desarrollo de la investigación puesto que tratándose de un escenario natural de complejas interrelaciones, la presencia de la investigadora y el trabajo propuesto, pueden influir en el contexto y en las interrelaciones llevadas a cabo.

La consideración de la reactividad del diseño se pondrá de manifiesto tanto en los procesos de planificación como en el estudio del campo, realización de entrevistas, observaciones, y otras operaciones de recogida de datos. Para ello se recurre a instrumentos como el diario de la investigadora en el proceso de introducción en el centro escolar objeto de observación y en la revisión explícita de las derivaciones del diseño. Las consideraciones a que dé lugar la reactividad del diseño se harán patentes en el desarrollo del diseño y en la revisión final del estudio del caso.

Enfoque holístico

Los fenómenos propuestos nos inducen a un análisis de tipo interno en un caso como es una organización escolar, pero también requiere el análisis de varios psicopedagogos en una fase inicial de extracción de los constructos que sobre el rol del psicopedagogo se han configurado basándose en manifestaciones de los propios profesionales. Se trata pues de un enfoque holístico en cuanto al tratamiento de las interacciones en la organización escolar, y un enfoque naturalista atendiendo a las narraciones de los actores y del psicopedagogo.

Contextos naturales

Los fenómenos que tratamos de identificar deben ser examinados en sus contextos naturales, no se trata de manipular las observaciones o las condiciones en que se desenvuelven, o recrear una situación de laboratorio.

Se recogen las percepciones de los participantes, se tratará de reconocer la perspectiva de acción de los propios actores. En la fase inicial de indagación del rol del psicopedagogo, se pretende fundamentar en sus narraciones unos constructos que orienten el análisis de las perspectivas de intervención del psicopedagogo estudiado en su centro escolar.

Se trata de un estudio sincrónico en el que las actuaciones actuales de los actores son analizadas. En las narraciones de los psicopedagogos se hace presente la perspectiva temporal de estos en cuanto a acontecimientos pasados. La comprensión de los fenómenos en tanto en cuanto experiencias transcurridas y vividas por los actores en la organización y en sucesivos tiempos, precisa pues una consideración diacrónica. Las entrevistas y los relatos abarcan la dimensión histórica y subjetiva.

Con lo dicho hasta ahora estamos en condiciones de abordar las características de los datos que requiere la investigación. Planteo en una fase inicial la necesidad de diseñar la recogida de datos enunciados por los propios psicopedagogos, el registro de testimonios verbales nos lleva a los **relatos profesionales**. Por otra parte se requiere la observación directa de las interacciones y prácticas desarrolladas en una escuela. Esta fase central se fundamentará en el **estudio de un caso**, un psicopedagogo en su centro escolar público de secundaria.

Se trata pues de datos que son manifestaciones verbales de los psicopedagogos, manifestaciones de los miembros de la escuela, datos extraídos de la observación de acontecimientos y actuaciones de las personas, y datos documentales que nos refieran a la organización escolar en su contexto sociohistórico.

Los modelos de investigación que mejor recogen estos fenómenos son de índole cualitativo y naturalista. La etnografía, la etnografía educativa, el análisis de casos y los relatos profesionales nos orientan en el diseño de la investigación propuesta.

Si hasta ahora se han analizado las peculiaridades de los objetivos planteados, las características de los mismos y la elección de un modelo de investigación respaldado por la teoría y la naturaleza de los fenómenos estudiados, se presentan a continuación los procedimientos para la obtención de datos que la etnografía viene utilizando y que serían adecuados en el modelo de investigación propuesto. El desarrollo de estos instrumentos concretos en el diseño, se tratan más extensamente en el capítulo nueve dedicado a la planificación del desarrollo del diseño.

Los capítulos diez y once recogen el desarrollo del diseño planificado. Por una parte los relatos profesionales o fase inicial del diseño y por otra el estudio del caso de un psicopedagogo en un centro escolar.

8.3 PROCEDIMIENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS

El carácter fluido, interpersonal y complejo de nuestro objeto de estudio, nos plantea unas estrategias para recoger la información desde el entorno que posibiliten acercarnos a: 1) los constructos que los participantes poseen de la situación de interacción, 2) la trayectoria biográfica-profesional en cuanto a su configuración como Psicopedagogos, 3) a la interacción propiamente desarrollada en los encuentros en la organización escolar, y 4) al conjunto de relaciones que dan cuenta de la trama organizativa en los que se desenvuelven las interacciones.

Se considera que la selección de los instrumentos ha de ajustarse al fenómeno en estudio, al contexto y al marco de referencia que orienta la investigación. El amplio abanico de estrategias de recogida de datos utilizados en la Etnografía, se plantea la elección de métodos como la observación, los instrumentos diseñados para la propia investigación, las entrevistas y los análisis de contenido de los artefactos humanos.

Goetz y LeCompte (1988) proponen la denominación de métodos interactivos a aquellos que obtienen los datos de las respuestas de los participantes a preguntas del investigador. Se consideran métodos intrusivos en tanto que el investigador establece una interacción personal con los participantes; esto supone la ventaja de poder obtener con más facilidad información relevante para los interrogantes del estudio.

La reactividad que la presencia de la investigadora provoca en el escenario de estudio ha de ser tenida en cuenta por la posibilidad de introducir datos falsos o desorientadores.

Como métodos interactivos se utilizan las entrevistas y una modalidad específica a desarrollar en el marco de una entrevista que son los relatos de vida. En nuestro estudio las narraciones biográficas se centrarán en la referencia a la configuración profesional desde la perspectiva de los propios psicopedagogos.

Como métodos no interactivos se utilizarán la observación no participante, también el análisis de documentos y el diario de la investigadora son procedimientos apropiados en el diseño.

Las entrevistas

La observación y las entrevistas constituyen los instrumentos por excelencia en etnografía para la recopilación de datos que tienen como origen y contexto a las personas en su entorno habitual. En ocasiones las entrevistas son el *“único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de hacer que las cosas sucedan y estimular el flujo de datos”* (Woods, P., 1987: 77).

Entre los distintos formatos que puede adoptar la entrevista, en el planteamiento de la investigación, interesa considerar entrevistas no estandarizadas, la entrevista estandarizada no presencionalizada, y semiestructuradas.

En las estandarizadas no presencionalizadas se presentan las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los entrevistados, pero el orden puede alterarse según las reacciones de éstos. La flexibilidad en el orden de preguntas permite una actitud más natural y receptiva por parte del investigador. En la entrevista no estandarizada no están fijados ni el orden de las preguntas ni su contexto, el enfoque es informal. La entrevista no presencionalizada sirve de guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador pretende reunir. La semiestructurada facilita la emergencia de temas por parte del entrevistado

Las entrevistas pueden adoptar las siguientes formas: entrevistas a informantes clave, biografía o historias profesionales y encuestas, estas últimas no se consideran adecuadas en el diseño. Se amplían las características de las entrevistas a informantes clave, las historias profesionales, la realización de las entrevistas, y los relatos de vida.

Entrevistas a informantes clave

En una investigación, el informante clave es la persona que está en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador. Puede tratarse de individuos que han permanecido un largo periodo en el contexto de estudio, o que conocen bien su entramado cultural, o que por su posición tiene acceso a datos que para otros miembros del grupo no son accesibles. La propia peculiaridad del informante clave ha de tenerse en cuenta. (Goetz y LeCompte, 1988: 134).

El psicopedagogo va a constituir un informante clave en la investigación y en el estudio de un caso.

Historias profesionales

La estrategia de recoger información a partir de la narración de las vidas de sus protagonistas que posteriormente se utiliza para formular preguntas o establecer

inferencias acerca de la cultura de un grupo humano, recibe el nombre de entrevista biográfica, historia profesional, o relatos de vida (Poirier J. y otros, 1996).

En Etnografía Educativa las historias profesionales se pueden utilizar para valorar la repercusión en los roles de los profesores de sus diferentes experiencias vitales y la formación que recibieron. El enfoque adoptado precisa el diseño de instrumentos de investigación que descubra los constructos que el Psicopedagogo elabora y en los que fundamenta la intervención. Para ello la entrevista semiestructurada en la que se desarrollan los relatos profesionales del psicopedagogo constituye el instrumento adecuado.

En los apartados del trabajo referidos a la planificación del desarrollo del diseño (capítulo nueve) se recogen las cuestiones relacionadas con los relatos de vida en la investigación, siendo que servirán de instrumento para comprender la configuración del Psicopedagogo en un centro educativo como sujeto institucional.

Las entrevistas abiertas, semiestructuradas y no secuencializadas resultan estrategias útiles en el marco del análisis de un caso para conocer las perspectivas de los actores de la organización sobre las intervenciones y encuentros con el psicopedagogo.

Realización de las entrevistas

Las entrevistas van a estar elaboradas en función del tipo de información que se pretende, la estructuración y secuenciación de las preguntas, y los aspectos logísticos generales (longitud prevista, número de entrevistas, la interacción entrevistador-respondiente); son aspectos que afectan al contenido, al protocolo y al guión de la entrevista.

Los datos obtenidos por medio de las entrevistas pueden categorizarse de distintas maneras, se consideran diferentes tipos de organización para la información recogida.

Goetz y LeCompte (1988: 139) recogen, entre otras, la clasificación en seis tipos de preguntas: 1) preguntas sobre experiencia y comportamiento, que descubren lo que los entrevistados hacen o han hecho; 2) preguntas sobre opiniones y valores, que descubren las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias; 3) preguntas sobre sentimientos, que descubren

cómo los entrevistados reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones; 4) preguntas sobre conocimientos, que descubren lo que los respondientes saben acerca de sus mundos; 5) preguntas sobre lo que sienten, oyen, tocan, gustan, y huelen en el mundo que les rodea; y 6) preguntas demográficas y antecedentes, con las que obtienen autodescripciones de los respondientes. A este esquema se le pueden introducir preguntas alusivas a la dimensión temporal.

Al situarnos en unas entrevistas cualitativas, los datos tratan de ser reveladores de los significados de los participantes, interesa la percepción y perspectiva que a través de las entrevistas manifiestan los entrevistados.

El diseño de entrevistas requiere un número suficiente de ensayos y errores, con el fin de establecer la disposición y formulación óptimas de las cuestiones exploratorias necesarias para adaptarlas a la variedad de las respuestas de los entrevistados.

Por otra parte, en la organización de las secuencias de las preguntas se precisa tener en cuenta la obtención de los datos pertinentes para las cuestiones de la investigación y la utilización de los recursos disponibles. Por ello la secuencialización debe asegurar la exhaustividad de las respuestas y, al mismo tiempo, minimizar la repetitividad, la fatiga y el aburrimiento del entrevistado y de la investigadora.

En cuanto a aspectos de logística general que proporcionan el marco general se van a considerar cuatro: 1) duración de la sesión, 2) número de sesiones necesarias; 3) escenario en el que transcurrirá la entrevista; y 4) identidad de los individuos implicados.

Para todo ello se ponderan factores como la cantidad de datos requeridos, tiempo y relación inicial necesarios para establecer un buen rapport; interés de los entrevistados para proporcionar los datos; tiempo y atención que puede preverse razonablemente que se dediquen entrevistador y respondiente a la tarea; y número de entrevistados exigidos para el plan de la investigación dentro del período de tiempo especificado para la recogida de datos.

La actitud del entrevistador y la interacción a establecer con el entrevistado son cuestiones ampliamente tratadas y cuidadas por los etnógrafos. Se remarcan unos atributos personales como requisitos en las entrevistas. Estos van

desde la confianza, la curiosidad y la naturalidad (Woods, P., 1987), hasta la capacidad de establecer un buen "rapport" con el entrevistado para facilitar un estilo conversacional de interacción cotidiana. Este estilo comunica empatía, estímulo y comprensión, y permite a los entrevistados sentir que lo que dicen es aceptable y significativo.

Los relatos de vida

Los relatos de vida son utilizados frecuentemente en antropología, sociología, en psicología y en historia. Se pretende en este apartado situar la problemática teórica y práctica de la metodología de los relatos de vida.

Los relatos de vida aportan una materia prima de gran interés en la metodología de investigación sociológica desde la pretensión de recuperar la perspectiva del individuo en las explicaciones de sus actuaciones. Esto sin olvidar que de alguna manera la propia narración encuentra en las formas culturales compartidas los términos del relato.

Autores como Poirier J, Clapier-Valladon, S. y Raybaut, P. (1972, 1980, 1996) han venido tratando la etnobiografía y los relatos de vida cruzados. Justifican el interés que despierta su uso en las investigaciones de diversas disciplinas a partir de una confluencia de factores sociohistóricos que convergen en el relevo de la transmisión de los saberes tradicionales. Los abuelos ya no coinciden con las nuevas generaciones y estas no participan de sus saberes ni de sus modelos de vida. En el panorama postmoderno que nos dibuja Gergen (1997), la autobiografía se escapa a la identidad del individuo cuando las relaciones saturan la continua reconstrucción del yo.

Autores como Ferraroti (1980, 1991); Thompson (1983, 1988); Morin (1980) y Bertaux (1983), abordan las historias de vida desde la perspectiva de una sociología que contempla las instituciones y las historias personales, y que trata de "*reunificar el pensamiento de lo estructural y de lo simbólico para llegar a un pensamiento de la praxis*" (Bertraux, 1983: 156).

Es una corriente que introduce un importante giro en la sociología y en sus métodos, en el compromiso del sociólogo y su inmersión en el campo de estudio. Se parte del movimiento histórico de la realidad, de la unidad del ser en el mundo y

de lo cotidiano. Se inscriben en una óptica hermenéutica como instrumento para realizar la unidad del movimiento sincrónico y el diacrónico. Consideran el conocimiento sociológico como participación de las personas en el descubrimiento de los hechos poco a poco y se extraen las construcciones con las que operan los actores de la sociedad por mediación de los campos semánticos propios.

Planteamientos teóricos diversos han abordado el tema presentando en ocasiones aparentes contradicciones. Así por ejemplo se habla de relatos directos o indirectos según sea el narrador quien directamente aborde el relato, o medie la figura del investigador. Se puede plantear la narración en torno a un tema especializado o tratarse de un relato completo y exhaustivo de la vida de un sujeto.

En el transcurso de la locución del informador puede darse una libertad total de palabra o desarrollar el investigador la dirección del relato. En este sentido se respeta que el narrador posee todas las respuestas, se le deja total libertad para relatar y contestar, pero es necesario considerar que eludirá algunas cuestiones, se extenderá y puede olvidarse de otras. Por ello Poirier y otros (1996: 36) plantean una semilibertad apoyada en una guía memoria que se pone a disposición del narrador si se trata de una biografía directa y como recordatorio para el investigador en la indirecta.

Otras discusiones se centran en qué personas serán objeto de análisis según su posición dominante o marginal en la sociedad. Se han originado núcleos de estudiosos preocupados por unos y otros enfoques de los relatos.

Surgen preferencias entre la conveniencia de mantener la conversación como un coloquio singular con el informador solo; o la presencia de varios auditores como fórmula de profundizar en los temas abordados. De cualquier manera, según las circunstancias se aconseja un coloquio singular o una discusión de grupo.

Respecto a los materiales producidos se plantea la reproducción total sin modificar nada, repeticiones o errores, modulaciones, silencios, etc.; pero también habría que considerar una alternativa que respetara lo esencial del mensaje deshaciéndose de redundancias o impropiedades. Este problema se vincula a la crítica del documento. Para ello se abordará una elaboración conjunta narrador-auditor.

Por último, los relatos de vida considerados testimonios susceptibles de un respeto, también deben ser verificados, reconsiderados y comprobada su fiabilidad con el contraste. Los relatos de vida permiten unas condiciones específicas de producción, en el transcurso mismo de la elaboración del documento es posible utilizar métodos diversos de reelaboración.

El papel del auditor ha sido objeto de debate. Se trata para unos de realizar un papel de "presente-ausente". Otros autores subrayan que el relato de vida constituye un acto de búsqueda e investigación, implicando no sólo la persona del locutor, no sólo su entorno social, sino también la persona del investigador que practica la entrevista, y su propio medio socio-cultural. "*La recepción del relato no será solamente pasiva; el auditor se encuentra completamente comprometido en esta empresa de creación común*" (Poirier, J. y otros 1996: 42). Esto conduce al entrevistador a la elección de un método semidirectivo, y su papel variará dependiendo del caso.

Al investigador lo estamos llamando entrevistador, auditor, se trata del compañero de viaje del narrador, ha provocado su relato, colabora en la producción del relato, no es un encuestador en el sentido de experto que lanza una pregunta tras otra. El documento producido procede de lo interrogado o planteado, pero la interrogación es ella misma a su vez descendiente del entrevistador.

El relato supone una colaboración entre el locutor y el co-locutor, se va a considerar al investigador copartícipe de la producción final y no un mero auditor, ni tampoco un formulador de preguntas sucesivas como ocurre en las encuestas por cuestionarios.

El problema de las distorsiones

La producción de enunciados está mediada por una serie de prismas y pantallas-deformantes o ciegos según Poirier, presentes pero ignorados en la mayoría de los casos por narrador y auditor. Sin ser consciente el narrador al reordenar las secuencias de su vida es posible que proceda a una reconstitución parcialmente falsa o artificial de la realidad, pasando por alto elementos molestos y contradicciones, y primando los que proporcionan mayor coherencia a su vida. En la transposición de lo real se pueden producir distorsiones, deformaciones u ocultaciones.

El investigador, responsable de la redacción final, posee una disposición privilegiada gracias a la cual se sitúa en un punto de vista distinto al del narrador que aprecia su propia vida. Con el efecto de distanciamiento, el co-locutor adopta una visión más desinteresada, sin que ello anule su propia subjetividad.

Otros problemas posibles residen en la necesidad de intercomprensión entre los miembros de esta cooperación cuando en ocasiones, los lenguajes y las perspectivas culturales, no son las mismas. No contemplar el problema, desconocerlo o mal interpretarlo arriesgarían el conjunto de la investigación.

Recogida del material

El relato de vida tiene como práctica esencial la entrevista, sea un trabajo sobre una persona única o se constituya como un elemento en una encuesta a personajes múltiples.

Los primeros contactos comportan una importancia especial debido a que se va a engendrar una cierta familiaridad entre narrador y co-locutor, de manera que se debe fundamentar en una cierta relación interpersonal para lo cual es preferible una conversación inicial y no la entrevista.

En el relato tenemos frente a nosotros un sujeto único en una situación singular, por supuesto que es una persona inserta en un contexto, pero a la hora de la elaboración del texto final y de su análisis, la forma del relato, las condiciones en que se ha producido deben contemplarse desde la singularidad del sujeto y de la situación. (Poirier, J. 1996: 74)

Se dejará al narrador relatar a su ritmo, se podrá extender en las distorsiones y las anécdotas. El relato de vida es realizado a partir de entrevistas repetidas. La segunda entrevista es frecuentemente un retorno hacia atrás sobre el primer relato recogido, como si la evocación del pasado hubiera suscitado el regreso de los recuerdos acompañados de una reflexión en las motivaciones múltiples. La repetición de las entrevistas permite la profundización en la información y su control. Posteriormente el analista se encontrará con la dificultad del estudio del material recogido y la facilidad de la disgregación desarrollada.

La guía-memoria

Si la entrevista tiene por finalidad la recogida de la información de la cual el narrador es portador, el investigador se dotará de la doble precaución de recoger todas las informaciones con profundidad, y de restituir el discurso en su singularidad. La entrevista guiada y semiestructurada nos proporcionan la técnica más adecuada. Se propone focalizar el estudio en las situaciones vividas y los acontecimientos que las rodean. Previamente el entrevistador se provee de un plan y de una guía.

La guía se convierte en un instrumento para no dejar que el narrador se disperse, permite pedirle que la información se centre. No se trata de una serie de preguntas siguiendo la metodología del cuestionario de las encuestas. Comporta un cierto número de temas precisos que orientan y canalizan el relato. Es una guía-plan, el cuadro temático de las entrevistas, puede servir como estructura base para la elaboración de preguntas si se quiere completar las entrevistas. Proporciona el primer marco categorial del análisis de contenido del relato global. (Poirier, J. y otros: 149).

Por otra parte, la guía es un instrumento útil cuando se solicita al sujeto que redacte él mismo su relato. La guía de la entrevista cobra vital importancia y ésta aumenta en los relatos de vida acumulados.

En el relato de vida único se pueden repetir las entrevistas. Para hacer progresar el relato, para escapar de la redundancia estéril, el informador necesita hacer precisar cada una de las informaciones y reflexiones realizadas, y también orientar al sujeto hacia temas que no sean espontáneamente abordados.

Otro aspecto de índole material a tener en cuenta, es la provisión de técnicas de grabación apropiadas en calidad y dotaciones. Aparatos de grabación, micrófonos idóneos si se trata de una situación de grupo, grabadoras preparadas para facilitar la transcripción; son cuestiones instrumentales que determinan la calidad y buen aprovechamiento de los materiales recogidos y su facilidad en el registro para el tratamiento posterior; por ello se debe cuidar la elección correspondiente.

Tratamiento del material

Se comienza por la transcripción fiel de lo hablado, sus repeticiones, eventuales faltas de lenguaje, pausas, suspiros, silencios, también las intervenciones del entrevistador serán registradas en el momento en que se producen. La entrevista es fechada, anotada su duración. Se identifican bien las anotaciones y se numeran. Se precisa conservar el material bien etiquetado, se anotarán fecha, número, circunstancias, tema abordado y a posteriori anotaciones que se precisen. En los folios se dejan márgenes y se cuida el espacio interlineal, se realizan copias, se trata de asegurar la legibilidad para otros lectores. Con la transcripción inicial el documento se convierte en un material utilizable por sí mismo, o bien en un material susceptible de un proceso de investigación.

Este material se convierte en ocasiones en una lectura fastidiosa y compleja. La significación del relato no aparece bien en la abundancia del discurso, la abundancia de anécdotas puede ocultar el sentido más que expresarlo. Puede ser que el cuidado en la transcripción minuciosa e integral dificulte el acceso a lo individual. Es recomendable que el analista sea la misma persona que realiza la entrevista.

Elementos no verbales

Considerar la situación en que transcurre la entrevista exige estar atentos a comportamientos y detalles que pertenecen al mundo de la comunicación no verbal, son elementos que no pertenecen al discurso directamente pero tienen su incidencia e importancia.

Las entrevistas repetidas permitirán observar como son utilizados los gestos, los suspiros, risas, onomatopeyas, modulaciones de la voz, velocidad, tono, silencios, qué ruidos y sonidos acompañan la palabra, etc. Estos elementos son abordados en la obra de Goffman; y también estudiados por autores como Watzlawick y Bateson.

En cuanto a los gestos lingüísticos podemos apreciar aquellos que acompañan el razonamiento y los que completan o reemplazan la palabra. Los gestos que acompañan el razonamiento y doblan la palabra son los que acentúan el contenido del discurso y constituyen la traducción corporal del proceso de pensamiento (pausas, inflexiones de la voz, manos abiertas, manos que golpean la

mesa, pie que marca el suelo, puño cerrado, etc. Los gestos que completan o reemplazan la palabra son los que simbolizan un objeto, evocan una forma, sugieren una idea (levantar los hombros) las mímicas de duda de sugestión y de complicidad.

Fases en el tratamiento del material

En el paso de lo hablado a lo escrito recorreremos dos fases, la transcripción y la relectura para una primera elaboración del relato. Irán apareciendo problemas en las sucesivas fases de ensamblaje y reelaboración hasta la presentación definitiva preparada para el análisis y el montaje definitivo del texto. (Poirier, J. y otros 1996: 89, 90)

Primera fase: la transcripción. Se transcriben a mano o a máquina las entrevistas registradas en el cassette, se espacian suficientemente las líneas y se deja un margen amplio. Dejar espacios en blanco para los pasajes no comprendidos será útil.

Segunda fase: la relectura. Se relee escuchando de nuevo la cinta para completar mientras tanto los espacios en blanco dejados durante la transcripción. Esta fase supone un control necesario del material en bruto. Las notas que se habían tomado sobre el desarrollo de la entrevista se precisarán con el fin de constatar aportaciones de interés. Por ejemplo se anotarán interrupciones o expresiones significativas.

Sabemos que no se pueden transcribir íntegramente entonaciones, ritmos, gestos y mímicas, no se trata de una posición purista de transcribirlo, no es posible, se produce una cierta adaptación al pasar a la escritura. Cuando van apareciendo problemas como por ejemplo usos gramaticales no totalmente correctos no podemos perder de vista el propósito de recoger un conocimiento para su comprensión y análisis, no se trata de una réplica exacta de la forma oral. Los problemas aumentarían si el trabajo se encarga a un mecanógrafo.

Tercera fase: las redundancias excesivas, o las alusiones a lo largo del relato lo hacen pesado y en ocasiones hermético. Se realiza una nueva lectura, se suprimen interjecciones, repeticiones inútiles, palabras sin continuación, y si es necesario para la comprensión de las frases se restablece el orden de los términos. Se

rectifica la puntuación, se incorporan las mayúsculas. Se va introduciendo un orden en el relato a partir de un ensamblaje.

Cuarta fase: Nos encontraremos con relatos cercanos que comportan unas variantes de secuencias importantes. Se tratará de ensamblar el texto, extraer las variantes significativas, las que aportan un suplemento de información y permiten los recortes incorporándolas al texto. Éste aparecerá más completo desde el punto de vista de la aportación de conocimientos. (Poirier y otros, 1996: 100).

Se efectúan las aproximaciones con las narraciones ulteriores o anteriores de una misma situación. Se señala mediante subrayados o juegos de colores los elementos que aportan los suplementos de información y que será necesario integrar al texto precedente. Sin perder de esta manera su carácter propio se manifestará un máximo de hechos por enriquecimientos sucesivos.

En cada una de las fases se podrán ir cercando los temas que constituyen un núcleo alrededor del cual, en una investigación por relatos de vida acumulados, la información se va a saturar por matizaciones, ambivalencias, controversias. Esto prepara para establecer un orden temático. Según la naturaleza del tema tratado, se podrá elegir entre un orden cronológico o un orden temático. Esto exige que el analista especifique las razones, los momentos en los que establece el orden y los procedimientos que va a seguir (notas explicativas al principio del capítulo, páginas intercaladas, posteriores, anexos, llamadas). En todo momento el lector debe saber si el material pertenece o no al emisor inicial. (Woods, P., 1987).

El orden cronológico no requiere que se respete sin fallos y se cubran estrictamente todas las etapas. Se trata de exponer una continuidad que hace inteligible el texto al lector.

El orden temático implica un análisis de contenido previo por categorías extraídas del corpus del texto y una organización de datos en ideas básicas y acontecimientos esenciales. Los discursos que transcurren y se repiten delante del auditor comportan unas unidades significativas. Las entrevistas se articulan en temas y acontecimientos. El relato de vida puede ser presentado teniendo en cuenta estas articulaciones que constituyen como titulares de capítulos que guían al lector y sostienen su interés. Este es el procedimiento clásico del análisis temático de un texto que valora las partes más importantes, las afirmaciones capitales, las intenciones más o menos explícitas del autor.

Los títulos deben aproximarse lo máximo posible a los propósitos del autor retomando lo más frecuentemente posible todo o parte de una frase y escindiendo el continuum en párrafos que constituyen unidades de sentido.

Quinta fase: Con la estructuración anterior se han señalado los puntos centrales de interés, se trata ahora de ilustrar el discurso. Para ello se realiza una nueva lectura y una nueva presentación del texto. Se procede a insertar los elementos complementarios obtenidos en la cuarta fase y anotaciones al margen, para ello el texto sigue teniendo un margen suficiente y un amplio interlineado.

Análisis y montaje del texto

En el tipo de trabajo que se pretende presentar, el recopilador del texto y el analista deben ser la misma persona, y se deben distinguir ambos procesos. El analista antes de enfrentarse al personaje debe despejar todas las ambigüedades del relato y en consecuencia debe reflejarse antes o después del mismo la descripción minuciosa del desarrollo de su trabajo de recogida.

La organización del texto de un relato implica por una parte la condensación de la información y por otra un montaje. Se trata de restituir el sentido del texto y para ello se precisa un análisis de contenido previo. (Poirier, J. 1996: 117). El relato de vida registrado forma un conjunto, comporta una trama que escapa a la lectura paso a paso o a la escucha del material bruto emitido.

Los recortes temáticos que previamente se realizan en el análisis del contenido le restituyen la continuidad significativa. Se trata de encontrar la lógica y las significaciones intrínsecas de lo vivido y presentárselas al lector de una forma homogénea. Se realiza un trabajo de análisis y de síntesis, se produce una modificación de la forma del relato, y concretamente del modo de transmisión, con la precaución de restituirle la plenitud del sentido y respetando la enunciación del narrador en el montaje definitivo.

El investigador interviene en la medida en que reorganiza el discurso y lo analiza. Se deben respetar dos precauciones: utilizar en el texto definitivo las frases del narrador, y señalar todo lo que son aportaciones propias del analista como títulos, subtítulos, epígrafes, capítulos, anotaciones, comentarios, unidades temáticas.

El entrevistador especifica en un anteproyecto las explicaciones referidas a las modalidades de la recogida del texto oral y sus métodos.

Antes de pasar a abordar los procedimientos que conducen al análisis del contenido es preciso referirse al problema del contenido manifiesto y sentido latente no explicitado en el discurso. Esta distinción adoptada a partir del psicoanálisis otorga a lo latente el valor de lo integral y verídico.

Desde la lingüística se proponen los conceptos de denotación, referido a la lectura directa del signo en tanto que relación de significación, y connotación. Un cierto número de experiencias ligadas a la historia del grupo social o de la historia individual, a la larga están asociadas al concepto denotado; estas ideas, estos sentimientos constituyen las connotaciones del signo. Las connotaciones y sus homologas las significaciones latentes son analizables por la interpretación (Lasarre, D., 1978).

Los comentarios que se sitúan en el nivel de lo manifiesto se extraen de la audición minuciosa y repetida del relato. Cobran importancia los procesos de escucha y transcripción pero también forma parte de la observación descodificar y comprender, evidenciar en definitiva, las regularidades del discurso. Los comentarios y las interpretaciones serán de naturaleza diversa; organización del discurso ligada a la lectura en profundidad, análisis de lo declarado a partir de complementos de información recogidos, relaciones de analogías, de causalidades, de ambivalencia de negaciones de varias partes del relato, asociaciones de ideas, señales de redundancia, o interpretaciones de las intenciones reales o supuestas. (Poirier, J. y otros, 1996)

El investigador va recogiendo en estas denotaciones aquello que es más significativo para el sujeto y le puede solicitar a lo largo de las entrevistas que profundice o precise su pensamiento. Ahora bien los comentarios que el analista pueda realizar respecto al contenido latente siguen modelos de interpretación variables según teorías y analistas.

Dos perspectivas teóricas pueden enmarcar el análisis del contenido latente. En la primera el relato de vida es situado en un contexto social, cultural e histórico, y por tanto se trata de un testimonio social, las connotaciones son compartidas por un grupo. Verón (1996: 241) señala que "*las operaciones productivas del sentido*

en el seno del discurso, las operaciones por medio de las cuales el sentido es investido en las materias significantes, son al mismo tiempo prácticas sociales específicas". Encontrar los rasgos de esta "palabra social" supone una clarificación por el contexto y no solamente sobre el texto, y un trabajo desde el saber histórico, sociológico y de la etnología.

La segunda perspectiva interpretativa del contenido latente se fundamenta en la persona y su subjetividad, requiere un trabajo de análisis psicológico y se ha inspirado principalmente en el psicoanálisis. Se tendrían en cuenta los lapsus, la condensación o la sobredeterminación que emergen del texto.

Los postulados que vienen fundamentando el presente trabajo confieren a los contextos sociales en interacción de la persona, la explicación marco para comprender la configuración e identidad de la misma, pero desde el protagonismo que el individuo ejerce en la interpretación de las organizaciones sociales. Por lo tanto, si el relato es una producción personal, en ella encontramos el rastro indudable de un contexto socio-cultural que ha intervenido en su materialización.

Considero que el análisis del contenido manifiesto y el contenido latente deben coexistir, al mismo tiempo que éste no puede ser realizado sin el primero.

No es propósito del estudio realizar una explicación de la vida y personalidad de los sujetos que se entrevisten, se trata de encontrar los mecanismos que explican la intervención de un profesional desde su cultura experiencial, en los procesos de interacción de su práctica profesional. Interesa su relato como enunciación de su visión del desarrollo de sus tareas en un centro escolar y en una determinadas coordenadas sociohistóricas.

La posición teórica adoptada conduce a suponer que entre los mecanismos que explican la intervención del psicopedagogo han de ser contemplados los procesos de socialización profesional, y en ellos la localización de los universos simbólicos que estructuran el conocimiento y la base de decisiones prácticas del psicopedagogo en su perspectiva de acción.

Siendo que cada psicopedagogo es considerado un actor social, interesa su relato particular, pero siendo que el actor se ha socializado en instituciones y organizaciones de carácter social, en el relato podremos extraer las enunciaciones que revelen los universos simbólicos que puedan ser comunes al psicopedagogo

para el desarrollo de su tarea profesional, para la comprensión de las perspectivas que le orientan en su actuación.

En este sentido, no interesa una lectura caracteriológica que persiga señalar los rasgos personales de los narradores, sin con ello negar que están presentes. Reconocemos que no existen dos maneras idénticas de vivir las situaciones humanas y que las cargas emocionales de los acontecimientos o los sistemas de valores son peculiarmente manifestados.

8.4. CONDICIONES DEL DISEÑO ELEGIDO

Condiciones del diseño en la fase de los relatos

La fase inicial se centra en la preparación de los relatos de vida profesional de unos psicopedagogos con el fin de recoger datos acerca de la percepción de los profesionales de su rol en los centros de trabajo. Siendo los relatos de vida un instrumento que nos posibilita la elaboración de constructos para entender este rol, se pretende aplicar los constructos deducidos de los relatos de vida en la observación y seguimiento de las prácticas en directo de un psicopedagogo. Se podrá así contrastar estos constructos en su validez investigadora, y en la propia descripción de las interacciones y de los procesos organizacionales en los que interviene el psicopedagogo. En las características analizadas de los relatos de vida más arriba expuestas se presentan las primeras orientaciones acerca de los requisitos de estos instrumentos. Cabe ahora avanzar condiciones referidas al tiempo, la financiación, los instrumentos, conocimientos y destrezas necesarios en el investigador.

Financiación: La preparación y realización de las entrevistas, el tratamiento de los materiales obtenidos, la reconstrucción de los relatos y la elaboración de categorías de análisis se desarrolla en esta investigación sin ningún tipo de financiación específica. Se cuenta con las posibilidades y aportaciones de la investigadora y el entorno en el que transcurre su tarea profesional y de investigación. Las entrevistas, la entrada en un centro escolar y el proceso de recogida de datos en la fase del estudio de un caso se prevé ser desarrollada con la colaboración desinteresada de las personas y entidades requeridas. En algunos casos es evidente que la mediación de personas conocidas se hace necesaria para llevar a buen puerto las actividades previstas. En ocasiones se recurre a la mediación del departamento universitario vinculado a la temática del estudio para la obtención de instrumentos materiales de grabación o bibliográficos.

Tiempo: Los relatos profesionales requieren un tiempo de preparación, la conexión con la persona objeto de estudio y todo el proceso de tratamiento descrito hasta la obtención de las categorías de análisis. La entrevista inicialmente se plantea de una duración no superior a la hora y media en los despachos de los profesionales en los centros escolares. Ahora bien no existe un tiempo prefijado de antemano, sí se trata de no exceder un intervalo que pudiera provocar el cansancio del entrevistado o la repetitividad.

Instrumentos: Se detallan en el apartado precedente las cuestiones referidas a entrevista, observación y relatos de vida como instrumentos de recogida de datos fundamentales en el diseño planteado.

Conocimientos y destrezas en la investigadora: Se ha procedido a estudiar y consultar autores e investigaciones precedentes en estos campos de análisis. Si bien se disponía de amplia experiencia en entrevistas en el terreno de la práctica psicopedagógica, los fundamentos y destrezas correspondientes a los relatos de vida han sido objeto de estudio y entrenamiento. En este sentido se ha planteado desarrollar entrevistas repetidas y el procesamiento posterior de las mismas hasta obtener el relato de vida de una psicopedagoga como entrenamiento previo y poder adquirir mayores destrezas en la elaboración del guión, en el desarrollo de la entrevista propiamente dicha y todo el tratamiento de los textos obtenidos. Este entrenamiento posibilita la contrastación de la idoneidad del primer guión.

Duración de esta fase: Esta fase se inicia en octubre de 1997, transcurre hasta la primavera de 1998, y se retoma en Octubre de 1998 con el fin de entrevistar al psicopedagogo clave en el estudio de un caso. Se realizan tres entrevistas de entrenamiento a una psicopedagoga y obtención del relato de vida profesional correspondiente, cuatro entrevistas a cuatro psicopedagogos de las que se elaboran los relatos profesionales incluidos en el estudio en el capítulo diez, y tres entrevistas al psicopedagogo informante-clave en el estudio del caso de un centro de enseñanza público de secundaria y que se introduce en el capítulo once.

Condiciones del diseño en el estudio de casos

Financiación: La realización del estudio de casos no cuenta con ningún tipo de aportación específica, se abastece de la posibilidades de la investigadora, la colaboración del director del trabajo, la contribución de las personas y el centro investigado, y la mediación de personas como pueden ser profesionales profesores.

Tiempo: El estudio de una caso requiere la preparación de los objetivos y el diseño propiamente, la negociación de entrada y desarrollo del trabajo en el contexto de investigación, realización de la recogida de datos por medio de instrumentos antes descritos y el tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

También el posterior proceso de interpretación de los datos serán objeto de planificación.

La realización de este diseño se planifica desde Noviembre de 1998, hasta junio de 1999 coincidiendo con el calendario escolar de un centro educativo. Se inician las primeras tomas de contacto con el centro una vez pasado el principio de curso y antes de las vacaciones navideñas para poder realizar la recogida de datos entre noviembre de 1998 y Junio de 1999.

El tratamiento de los datos recogidos y el análisis de los mismos culminarían en un primer informe que se presenta al centro a finales de Junio.

Instrumentos: El estudio de un caso precisa de variados instrumentos, desde la observación directa y no participante, hasta la entrevista semiestructurada, las observaciones en diferentes contextos y consultas documentales. En el capítulo anterior hemos analizado estos procedimientos de obtención de datos y en el siguiente desarrollamos la planificación de las estrategias seguidas para la recogida de datos.

Se requiere una cuidada presentación de los objetivos del trabajo y negociación del desarrollo del estudio en la comunidad educativa analizada, así como una clara exposición de la posición de la investigadora.

Conocimientos y destrezas de la investigadora: La adecuación del método de estudio de caso a los objetivos y cuestiones de este trabajo conducen a la investigadora a profundizar en los conocimientos y destrezas reconocidas como recomendables por la bibliografía y las características del centro elegido en el marco conceptual que orienta la investigación.

**CAPÍTULO 9.- PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DEL DISEÑO
DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO**

PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO

9.1 El rol del investigador

- Preconcepciones
- Conocimiento del campo
- Implicaciones y compromiso
- Definición del rol

9.2. Fuentes de recogida de datos

- Población objeto de estudio
- Centros de secundaria

9.3. Estrategias de recogida de datos

9.3.1 Fase inicial: Relatos profesionales. Guión de las entrevistas

- Obtención de las categorías temáticas de análisis de la cultura profesional del psicopedagogo

9.3.2 Fase central: el estudio de un caso

- Propiedades, aplicación, condiciones y dificultades en el estudio de casos
- Escenarios, relaciones e instrumentos de recogida de datos.

9.1. EL ROL DEL INVESTIGADOR

Preconcepciones de la investigadora

En el capítulo primero presentábamos los fines de la investigación en relación a cuestiones y preguntas surgidas de la cosmovisión de la investigadora, se entiende que las hipótesis de trabajo y el interés del estudio residen en la forma de percibir la realidad y en las apreciaciones que de ella nos hacemos desde el entorno habitual, profesional o académico y sociohistórico en el que circulamos. Enunciaba las fuentes del trabajo originadas en la interrogación sobre el rol del psicopedagogo, la función social de la escuela, las prácticas desarrolladas en los centros escolares y el flujo de dinámicas instituyentes-instituidas en el que los actores sociales se desenvuelven.

Evidentemente la investigadora da forma a los interrogantes y fines que sustentan el trabajo, cuenta con preconcepciones más o menos elaboradas que actúan de explicaciones iniciales para los fenómenos objeto de atención y orienta el proceso de investigación por los derroteros acordes con sus planteamientos teóricos y prácticos de la realidad cuestionada. Sabemos que tanto las preconcepciones como los planteamientos teóricos-prácticos que respaldan la investigación, se insertan en el conjunto de planteamientos de las comunidades científicas afines, de manera que la propia investigación toma cuerpo desde el paradigma de investigación significativo en las preconcepciones de la analista. También se ha venido defendiendo el requisito de explicitar esta posición de la investigadora insertada en la subjetividad de su cultura experiencial y profesional, y el paradigma interpretativo marco de investigación al que se acoge.

Se revelan preconcepciones derivadas de la experiencia docente en centros de primaria y secundaria, la experiencia en sindicatos de enseñanza y movimientos de renovación pedagógica, y en un compromiso con planteamientos de innovación de la enseñanza y defensa de la escuela pública en colaboración con otros docentes y en marcos políticos de democracia autoinstituyente.

He pasado por etapas en las que la educación se proyectaba políticamente como medio de igualación y promoción social, he pasado por la preparación profesional en los discursos hegemónicos en la LOGSE. Me he preguntado en numerosas ocasiones qué ocurre en una organización escolar cuando surgen conflictos vividos como graves entre los profesores, entre los profesores y la

administración, entre las escuelas y las comunidades municipales para obtener recursos materiales, o entre los profesores y las directrices legislativas y qué referentes disponíamos los miembros de una escuela para apreciar cambios y mejoras en el proyecto de educación planteado.

He vivido la aparición de leyes en la época de la transición política española y la creación de los consejos escolares con la finalidad de fomentar la participación social, y asisto en estos momentos a un cuestionamiento de la institución escolar en el entorno de la difusión de medios tecnológicos y de comunicación, la tendencia a la denominada “globalización” de la economía y la aparición de nuevas formas sociales de vida, de relaciones, de planteamientos vitales junto a distribuciones descompensadas de riquezas y formas de producción.

Estas cuestiones no serán resueltas en el presente trabajo, pero se trata de un telón de fondo con el que la investigadora aborda y desarrolla su proceso investigador. Es un requisito ineludible la clarificación del rol del investigador, para ello abordo el conocimiento que se posee del campo de análisis, la implicación y el compromiso que se pretende y la definición del rol de investigadora.

La investigadora conoce el campo de estudio

Blumer nos presenta su posición desde el Interaccionismo Simbólico y exhorta a que el acto científico debe examinar directamente el mundo social. Alude a que pocas veces el investigador participa en la vida de la esfera social que se propone estudiar, y no se halla en contacto con los actos y las experiencias de la gente que se desenvuelve en ese mundo. (1982: 26).

En este caso la investigadora conoce el área de la vida objeto de estudio, está familiarizada con lo que realmente acontece en el entorno objeto de análisis. A su vez este conocimiento supone unas creencias e imágenes elaboradas de antemano que conforman una perspectiva particular del contexto en estudio.

Como especialista, la investigadora utiliza además, otro conjunto de imágenes preconcebidas producto de las teorías, las creencias vigentes en sus propios círculos profesionales y las ideas sobre cómo ha de estructurarse el mundo empírico para que le permita desarrollar su procedimiento de investigación.

El mérito de un estudio naturalista reside en que respeta el dominio empírico y permanece cerca de él. Este respeto y aproximación son particularmente importantes en las ciencias sociales debido a que los seres humanos, en su existencia de grupo, forman mundos y esferas de vida distintos. Estos mundos representan y configuran la vida social de la gente, sus actividades relaciones e instituciones.

La investigadora en este caso participa y vive en unas instituciones, una de las cuales, la educativa, es objeto de cuestionamiento. Una motivación de este trabajo es la búsqueda de clarificaciones y localización de referentes teórico-prácticos en las corrientes filosóficas y sociológicas vigentes para ampliar explicaciones respecto a preguntas como: ¿cómo incide el psicopedagogo en la organización escolar?, ¿cómo opera la psicopedagoga? Siendo que la organización como tal se está estudiando ampliamente y su papel es reforzado desde diferentes corrientes ¿cómo explicar las incidencias de los actores de un centro educativo en referencia a proyectos que lo configuren como contextos de reconstrucción cultural y democráticos?

La psicopedagogía procede de dos ramas académicas del saber, pero a su vez habría que considerar que las clarificaciones y localización de referentes teóricos-prácticos se ve mediada por la desconcertante variedad de escuelas de pensamiento y tipos de programas que se ofrecen en este y otros campos. Giddens (1997: 109) en su análisis sobre la modernidad señala el constante desacuerdo entre expertos tanto acerca de la teoría como del diagnóstico práctico o cómo algunos psicólogos descartan la eficacia de la mayoría de las formas de terapia.

El campo más concreto en el que se desarrolla el trabajo corresponde a la psicología educativa y a la pedagogía; el mundo de la docencia, de la escuela, las prácticas de enseñanza y el tratamiento del alumnado, son los focos de atención de un psicopedagogo.

La trayectoria de la creación de los Servicios Psicopedagógicos (SPES) en la Comunidad Valenciana y su inserción en los centros de secundaria ha sido recorrida como profesional por la investigadora. Se conocen además los centros de secundaria desde las relaciones y dinámicas que lo configuran, imbricada como profesional psicopedagoga desde el curso 1989.

La investigadora ha pasado por dos procesos de selección oficial para realizar sus tareas profesionales, esto le ha permitido familiarizarse con la formación inicial y reconocida que se considera vigente para el desarrollo de las funciones prescritas desde la administración. El capítulo cinco del marco conceptual, se detiene en la caracterización del psicopedagogo como experto práctico en la escuela, divulgador del discurso oficial de la Reforma educativa y mediador en los centros de planteamientos profesionalizadores que restan autonomía a los centros.

El mundo de la organización escolar se presenta fundamentalmente como un órgano que ha de funcionar bien, reclama como demanda más clara la atención del psicopedagogo que “arregla todo, solucionador de lo no solucionable”, que repare las disfunciones. No obstante siendo esta una exposición sintetizada de la metáfora más difundida en torno a la escuela, la investigadora se ve atraída por un amplio conjunto de elementos sociales, políticos e históricos presentes en la organización escolar y que se advierten más potentes que una normativa oficial. Reconocemos la dificultad de revelar en la escuela procesos complejos y por ello aceptamos que el desconocimiento de estos flujos estructurales y culturales que operan en la escuela entrañan un desafío conceptual y operativo para su descripción y para proporcionar bases de proyectos instituyentes..

Por otra parte el enfoque del análisis holístico, contextual y naturalista me posiciona en un rol que trata de explicitar sus objetivos, sus métodos de indagación, preconcepciones y teorías implícitas en el propio transcurso de la investigación empírica. La investigadora no niega estos aprioris y se propone atender a la reactividad del contexto de estudio al propio diseño.

Implicación de la investigadora

El diseño de la investigación que se propone exige detenerse en la implicación que el desarrollo de la misma supone en el campo de estudio. En las entrevistas a los psicopedagogos para elaborar los relatos de vida profesional, el compromiso se establece “cara a cara” con los psicopedagogos afectados. Se trata de una relación en la que la investigadora solicita la colaboración para una entrevista, se anuncia el tema y los elementos del guión de la entrevista y objetivos generales del trabajo. Se procura facilitar las condiciones de tiempo, duración, horario y ubicación, según la conveniencia del entrevistado. La investigadora se compromete al uso de las entrevistas para este trabajo y se ofrece la posibilidad de

que el entrevistado lea y revise el texto elaborado a partir de la transcripción y la elaboración de los relatos.

En el análisis de las interacciones en una organización escolar, la implicación es más compleja puesto que siendo la entidad una trama multidimensional, tropezamos con la situación de negociar no sólo con el psicopedagogo, sino con miembros de la organización que representen diferentes sectores de funciones y de responsabilidad. Por una parte se tratará de informar de los objetivos del trabajo, condiciones para su desarrollo, procedimientos de recogida de datos, elementos afectados, tratamiento de los datos, informe y uso del informe. Será necesario negociar estas cuestiones, informar y recavar la aprobación de los responsables del centro escolar, así como estar atentos a las posibles reticencias, malentendidos, u oposiciones a la introducción de una investigadora en un centro escolar. Estas cuestiones son importantes para tenerlas en cuenta y contemplarlas en el propio desarrollo del diseño planificado.

Por otra parte el compromiso de la investigadora se presentará por escrito en un documento en el que se explicitan los objetivos generales, el tipo de metodología utilizada, la participación de los miembros de la escuela, los plazos temporales previstos y la presentación del informe referidos a los datos.

La negociación se realiza mediante la conexión con el psicopedagogo, algún miembro del equipo directivo, y se presenta en Consejo Escolar, si lo decidieran estos y otras instancias del centro escolar que lo requieran.

Rol de la investigadora

Se ha presentado el papel de la investigadora en el enfoque y decisiones acerca de los objetivos, planteamientos y diseño del trabajo, se pretende en este apartado especificar el rol a desempeñar en las fases del diseño que entra en conexión con el campo de estudio. Se ha avanzado ya el papel de la investigadora como entrevistadora y co-locutora de los psicopedagogos que intervienen siguiendo en su relato el guión propuesto, pero desde la autonomía del que narra su percepción de los hechos. La voz es del entrevistado, la investigadora facilita un guión de presentación y desarrollo.

En el campo de estudio elegido de un centro de secundaria los papeles de la investigadora se desglosan en varias facetas. Por una parte se responsabiliza de elaborar el diseño, contactar con el centro y presentar el proyecto. En este sentido

la iniciativa y la definición de los términos por los que se pretende el estudio corresponden a la investigadora. La defensa del diseño inicial, la negociación de las condiciones, del acceso a las diferentes fuentes, la clarificación de cuestiones y explicitación del compromiso forman parte de una fase inicial preparada previamente por la investigadora.

Una vez aprobado y establecido los términos de la presencia de la investigadora los procedimientos recomendados para la recogida de datos requieren un rol de observadora no participante, y participante en ocasiones, en el seguimiento de las prácticas del psicopedagogo y de encuentros propios de las dinámicas del centro (reuniones del profesorado, entrevistas con padres, etc.).

Se desarrollará un rol de entrevistadora co-locutora en las entrevistas pactadas previamente con actores de la organización tomados como informantes claves el psicopedagogo, algún miembro del equipo directivo, algún profesor/a, algún tutor/a, algún padre o madre y algunos alumnos y alumnas que hayan intervenido en las interacciones del psicopedagogo observadas anteriormente.

Este papel se entiende en los términos de marcar las líneas de la entrevista pero no determinar estrictamente el orden, ni cerrar totalmente el contenido de la misma. Se actúa con un guión preparado para orientar la entrevista pero también se cuenta con la libre expresión del entrevistado.

La entrevistadora responde a las cuestiones planteadas con relación a la investigación pero evita introducirse activamente en el transcurso de la actividad habitual de los miembros y de la organización escolar. Para desarrollar el papel de disponibilidad en cuanto a dudas o cuestiones relacionadas con el estudio y no interferencia se tratará de realizar observaciones en su contexto habitual. Las entrevistas se realizarán en tiempos ajenos a las actividades docentes.

Sabemos que la presentación del trabajo, su negociación y condiciones de desarrollo suponen una reactividad en el centro, se trata de permanecer atenta, localizarla, explicitarla. No se pretende llevar a cabo una labor de convencimiento acerca de los presupuestos teóricos y creencias en los que se basa esta investigadora. Se actuará desde el respeto a los acontecimientos y posturas manifestadas. No es el propósito del trabajo debatir posiciones divergentes de los miembros, cuestionarlas o confirmarlas. En algún momento la presentación del trabajo supone una toma de posición que puede ser contestada, el rol que elegimos

pretende aceptar que todos los actores, y la investigadora incluida, actuamos desde nuestra cultura peculiar, opinamos y sentimos de maneras diferentes, pero no pretendemos entrar en flujos de poder, de persuasión, o de debate internos.

Estas cuestiones que pueden surgir abiertamente se pospondrán al debate que acompañe la presentación del informe final de los datos recogidos con el fin de tenerlas presente pero no introducir elementos que distorsionen la trama de relaciones propia del centro analizado.

Se trata de una investigadora que explicita sus pretensiones y posiciones, observa, solicita la colaboración de los actores para acercarse a su percepción del centro escolar y de las interacciones con el psicopedagogo, y que trata de contrastar los datos para elaborar la descripción que las categorías extraídas de las manifestaciones e interacciones de los miembros que ellos mismos devuelven. Esta descripción compondrá el informe a presentar y a debatir en la organización con la pretensión de ofrecer pautas de análisis y comprensión de la incidencia del psicopedagogo en una organización escolar.

9.2. FUENTES DE RECOGIDA DE DATOS

Población objeto de estudio

La población de psicopedagogos en centros públicos de la Comunidad Valenciana abarca tres modalidades. Psicopedagogos adscritos a centros específicos que atienden alumnado con necesidades educativas especiales, psicopedagogos que atienden centros de enseñanza primaria y en tercer lugar psicopedagogos adscritos a centros de secundaria.

El área de estudio que nos interesa se circunscribe al psicopedagogo en el centro de enseñanza secundaria. Se excluye al psicopedagogo en centro específico de Educación Especial porque en estos centros las demandas van a requerir en gran proporción una atención de diagnóstico y tratamiento individual de todo el alumnado del centro escolar. Este campo específico del alumnado escolarizado con necesidades educativas profundas reúne unas características que no son objeto de estudio en el trabajo.

En enseñanza primaria los psicopedagogos encuentran más dificultad en vincularse al centro como organización debido a que atienden más de un centro y comparten su dedicación con otro organismo administrativo (las sedes sectoriales del servicio).

La situación de atender más de un centro también se producía para algunos psicopedagogos de enseñanza secundaria que desarrollaban sus tareas en poblaciones rurales donde el alumnado de secundaria no era muy numeroso ni en B.U.P, ni en F.P. Estos profesionales tampoco serían objetos de análisis. A partir del curso 96-97, se adscribe un psicopedagogo para cada instituto.

Cuando se finaliza la investigación todos los centros de Enseñanza Media, 240 en la Comunidad Valenciana, se han convertido en centros de Secundaria, coexisten enseñanzas de la ley de Educación de 1970 (últimos cursos de BUP y COU; y el segundo grado de FP.) con la segunda etapa de la ESO, los Ciclos Formativos profesionales y los Bachilleres correspondientes a la LOGSE de 1990 que se implantan generalizadamente el curso 2000-2001. Cada centro de secundaria tiene adscrito un psicopedagogo independientemente del número de alumnado matriculado, el proceso de incorporación de un psicopedagogo a todos los centros de secundaria se venía produciendo desde 1987.

Para la obtención de datos interesa pues un centro de secundaria que sea atendido por un profesional de la psicopedagogía, por su interacción en el centro como organización única y peculiar.

La generalización de los datos obtenidos y de las conclusiones del estudio no es un objetivo de este trabajo puesto que se fundamenta en la descripción subjetiva que de la interacción nos van a proporcionar sus participantes en un contexto concreto. Consecuentemente no interesa un procedimiento de selección mediante el muestreo estadístico más propio de diseños que pretendan ser generalizados a otros entornos.

Siendo que se trata del estudio en un ámbito micro-organizacional, desde un marco institucional, el desarrollo de la investigación precisa seleccionar un caso en una fase central del diseño. No nos interesa descubrir datos susceptibles de comparación y contraste con los de otros grupos distintos.

Para una aproximación al campo referido a la configuración del rol de Psicopedagogo y la perspectiva de intervención con la que interactúa en los encuentros en la escuela; se necesitará un procedimiento de recogida de datos previa que permita conocer la visión que de ello tienen algunos psicopedagogos. Con ello se pretende elaborar unas categorías que nos posibilite deducir los constructos que expliquen los modelos de comprensión y perspectivas con los que el psicopedagogo se hace presente en las interrelaciones y en su intervención en el medio escolar de secundaria.

Estas estrategias se basarán en métodos de recogida de datos como son la entrevista semiestructurada y los relatos de vida, expuestos en el capítulo anterior. Y el estudio de un caso que se propone como la fase central de la investigación.

Procedimientos de selección de la fuente de datos

En cuanto a los métodos de obtención de datos el trabajo se guía por muestreo de conveniencia o muestreo intencionado (en Goetz y LeCompte, 1988, Patton, 1980) respondiendo a dos criterios. Por una parte la facilidad de acceso y diversas cuestiones del centro de secundaria para el estudio de un caso.

Y por otra, considerando la entrevista que precede al relato profesional, el conjunto de criterios se refieren a: a) formación inicial del Psicopedagogo; b) experiencia del Psicopedagogo como docente; y c) centro en el que el Psicopedagogo desarrolla sus funciones.

Estos criterios responden a conceptualizaciones teóricas preconcebidas por la investigadora. En cuanto a las entrevistas para obtener los relatos profesionales se considera que estas tres dimensiones interactúan en la configuración del Psicopedagogo como sujeto institucional y por tanto en su identidad profesional; así como en el desarrollo de su práctica y en los marcos en los que transcurren los encuentros en el centro escolar.

El procedimiento de selección siguiendo estrategias de muestreo por criterios intencionado cabe distinguirlo del muestreo probabilístico. También en la selección del caso de estudio los criterios de selección se alejan de la búsqueda de la muestra representativa.

Criterios de selección para la entrevista a los psicopedagogos

La fase inicial del proceso de obtención de datos se centra en las entrevistas relativas a los relatos de vida profesional de algunos psicopedagogos. Los criterios que guiarán la selección de los psicopedagogos a entrevistar se van a referir a la formación inicial, la experiencia docente y el tipo de centro en el que desarrolla su tarea.

En cuanto a formación inicial se puede contemplar la desarrollada en torno a las dos carreras universitarias, psicología o pedagogía, o las dos, y también la formación del profesorado de EGB o Magisterio. Fuera de esta campo concreto podría darse el caso de haber recibido formación en otras áreas académicas o actividades profesionales.

El Psicopedagogo previa a su incorporación como tal en un centro de enseñanza puede haber sido profesor (en primaria, secundaria, o universitaria), e incluso poseer experiencia profesional en campos no relacionados con la organización escolar.

Otro criterio diferenciador a tener en cuenta lo constituye el tipo de centro en el que el Psicopedagogo desarrolla sus funciones. Al centro de secundaria lo diferenciaremos por las enseñanzas legisladas por la LOGSE que desarrolla y la dimensión del mismo por el número de alumnado que atiende; esto condiciona, entre otros aspectos, la necesidad y formación del profesorado y la articulación de la organización escolar.

En cuanto al tipo de enseñanzas que imparte podemos diferenciar Bachillerato Unificado Polivalente y Formación profesional, enseñanzas dadas a desaparecer a lo largo de los cursos 1998-2002, y la enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachilleratos legisladas por la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que no se implantan generalizadamente en su segundo ciclo hasta 1998, cuando ya están realizadas las primeras entrevistas.

En los grandes centros de Enseñanzas Medias de las grandes ciudades de la Comunidad Valenciana siguen impartándose BUP y FP mientras que los centros que adoptan las nuevas enseñanzas se han implantado y con carácter experimental en centros pequeños y de poblaciones intermedias por el número de habitantes.

La configuración profesional de los Psicopedagogos que pretendemos analizar se ha venido realizando en períodos anteriores con la Ley del 70 vigente, y se concretiza en su lugar de trabajo. La obtención de datos ha de realizarse en centros que vienen funcionando con psicopedagogo al menos cuatro cursos para poder haber experimentado el proceso de interacción en la organización escolar, para que sea posible su relato y analizar con coherencia y contraste, y con una trayectoria histórica suficiente.

Sintetizando los requisitos de los Psicopedagogos a entrevistar en una primera fase recorren estas opciones:

- .- Psicopedagogo/a con formación en Psicología.
- .- Psicopedagogo/a con formación en Pedagogía.
- .- Psicopedagogo/a con formación en ambas carreras.
- .- Psicopedagogo/a con formación en Magisterio.
- .- Psicopedagogo/a con experiencia docente.
- .- Psicopedagogo/a con experiencia en otro campo profesional.
- .- Psicopedagogo/a en un centro de BUP al menos cuatro cursos.
- .- Psicopedagogo/a en un centro de FP, al menos cuatro cursos.
- .- Psicopedagogo/a en un centro de Secundaria, al menos cuatro cursos.

La selección con estudio de caso

Al tratarse de un objeto de estudio de tipo cualitativo y naturalista se ha definido la investigación con estudio de un caso y no con una muestra. Tomamos una unidad social como universo de investigación. Ahora bien, se trata de seleccionar el caso que nos sirva, y que mejor nos sirva. Stake (1998) propone como criterios de selección la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Frente a criterios de selección por muestreo basados en que sea un caso típico, un caso extremo o desviado, se ha optado por un criterio de conveniencia.

Considerar la facilidad para acceder al caso, la acogida, la posibilidad de identificar un informador y contar con actores dispuestos a dar su opinión, serán cuestiones a tener en cuenta dado las limitaciones de tiempo y de recursos, y las posibilidades de acceso que condicionan el trabajo de campo.

Ya se ha aludido a la no generalización del estudio de un caso como pretensión de este trabajo, por otra parte el estudio de un caso no es representativo de una muestra y por tanto difícilmente se plantea defender la tipicidad del caso

seleccionado. En el punto anterior acotábamos las características del psicopedagogo a estudiar en un centro de secundaria de la Comunidad Valenciana y la posible formación y experiencia profesional con la que nos podríamos encontrar, así como el requisito de ser psicopedagogo al menos durante cuatro cursos en el centro de secundaria.

Se adoptan criterios de selección que favorezcan el acceso al centro, la facilidad para abordar al informante clave que será el psicopedagogo y su experiencia profesional en el centro seleccionado. Se ha contemplado en la selección que fuera un centro en el que su psicopedagogo no hubiera sido entrevistado en la fase de elaboración de los relatos profesionales.

Al posicionarnos por el estudio de un caso que no opera como típico, hemos repasado los centros que reunieran las condiciones de ser abordables, que coincidiera que el psicopedagogo o psicopedagoga fuera accesible a las pretensiones de la investigación y que el psicopedagogo trabajará en él al menos cuatro cursos para garantizar una trayectoria en la interrelación con el centro mínimamente articulada. Todos los psicopedagogo que operan en un centro público de secundaria cuentan con la titulación o en Ciencias de la Educación, Psicología o en Pedagogía, y otros además cuentan con la formación en Magisterio con la que accedieron al cuerpo de maestros.

Con estos criterios se restringe la gama de centros de secundaria, con un psicopedagogo abordable y con esos años trabajando, diferente de los psicopedagogos ya entrevistados. La investigadora realizó una revisión de los psicopedagogos y los centros susceptibles de reunir estas condiciones.

Se seleccionó un centro de ESO, anteriormente de FP, cuyo psicopedagogo había tenido contactos con la investigadora como profesor de Enseñanza Secundaria, y más tarde como compañero psicopedagogo en algunos encuentros profesionales. Este psicopedagogo que a partir de ahora vamos a llamar "Vicent" realizaba funciones de psicopedagogo desde 1987, y en el mismo centro desde 1993, no había sido entrevistado previamente y muestra una actitud muy favorable hacia su trabajo profesional y de colaboración. En principio se presenta como un potencial informador-clave colaborador y candidato a ser objeto de estudio.

A esta circunstancia se unía las referencias globales que se tienen de su centro como un instituto que al haber sido uno de los primeros que introdujera los

estudios contemplados en la LOGSE reunía la característica de tener experiencia en las propuestas que esta ley realizaba respecto a elementos estructurales en el funcionamiento de los centros. Además se “había difundido” en el entorno de los institutos de secundaria que se trataba de un centro que habían realizado importantes esfuerzos por resolver cuestiones particulares del centro referidas a la puesta en marcha de esta ley.

Como el objeto de estudio pretendía contextualizar la interrelación del psicopedagogo en su centro con el marco social y legislativo hegemónico, la adscripción de este centro a las enseñanzas de la nueva ley nos parecía una circunstancia muy favorecedora para contemplar un caso concreto en esta contextualización respecto a la implantación de la LOGSE.

En síntesis, el centro seleccionado reunía la potencialidad de ser accesible a la investigadora, contar con un psicopedagogo en principio considerado como abordable y colaborador, que desarrollaba su tarea en el mismo centro más de cinco años y además ser un centro con experiencia en las enseñanzas y formas organizativas derivadas de la LOGSE. Es un instituto que ha experimentado la transición de ser centro de Formación profesional a centro de Educación Secundaria Obligatoria. Esto aparece como un elemento histórico que se aprecia como valioso.

9.3. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS. PROCESO

9.3.1.Fase inicial: Relatos Profesionales

Recogida de datos para elaborar Relatos Profesionales

En la fase inicial se trata de la aproximación a cómo se han conformado los psicopedagogos entrevistados como sujetos y actores de una institución escolar, cómo perciben su rol y cultura profesional.

A partir de los relatos de psicopedagogos sobre “Cómo te has configurado como psicopedagogo”. Relatos de aspectos relevantes de su formación, de la experiencia docente y de las prácticas que más le han influido en su identidad como

profesional de la psicopedagogía. Y la vinculación de estas perspectivas al momento sociohistórico vivido. Relatos sobre qué creía que se esperaba del psicopedagogo cuando iba a acceder a trabajar como tal. Y relatos sobre cómo viene influyendo sus intervenciones en el centro a nivel de alumnado, profesorado, prácticas educativas, organización del centro u otros aspectos.

En los relatos se trata de extraer cómo se percibe a sí mismo el psicopedagogo como profesional, localizar universos simbólicos propios de los psicopedagogos. Se pretende obtener categorías para analizar la configuración del sujeto psicopedagogo en la institución, las prácticas llevadas a cabo y su incidencia en la organización Escolar. Con ello es posible entrever los instrumentos profesionales y los modelos de intervención que utilizan en sus prácticas para acercarnos a las perspectivas de acción en las que transcurren las intervenciones. Pasamos a describir la planificación que antecede a la realización de las entrevistas.

Establecer contacto con el Psicopedagogo para entrevistarlo. Establecer contactos con un Psicopedagogo que pasa a ser un entrevistado clave para elaborar un relato profesional supone explicarle el objetivo del trabajo, por qué le hemos elegido, qué pretendemos de él, qué tiempo prevemos que va a durar el trabajo en común; consensuar con él el espacio, el tramo horario, la duración de cada sesión de trabajo y otras cuestiones que el psicopedagogo pueda plantear.

Se asegura la confidencialidad en el uso de los datos extraídos y se expone el compromiso de utilizar los datos para los fines manifestados.

Presentar los fines del trabajo. La entrevistadora señala al psicopedagogo seleccionado los fines del trabajo en estos términos:

“Se trata de un estudio para una tesis doctoral que responde al interés de la autora en profundizar en el conocimiento de las interacciones y tareas que realiza un psicopedagogo en un centro de secundaria. El marco por el que me guío para analizar las tareas es el de la comprensión de las perspectivas por los que se orienta, el origen, desarrollo y repercusiones de estas tareas en la organización escolar. No se trata de analizar la eficacia de las intervenciones, se trata de comprender a qué responden las actuaciones de los psicopedagogos”.

“En una primera fase de la investigación me propongo explicar cómo se ha producido la cultura profesional del psicopedagogo en cuanto a trayectoria de vida

que conduce a su momento actual profesional. Esto comprendería su formación académica y no académica, su experiencia profesional en la educación o en otros campos, sus prácticas como psicopedagogo, sus concepciones sobre temas que él considere importantes en su percepción del trabajo del psicopedagogo en una organización escolar (la educación, la escuela, la psicología, la pedagogía, modelos de actuación, la vida de un centro, las familias, el alumnado, el sistema escolar, el papel social de la escuela, del psicopedagogo). Son temas importantes siguiendo la propuesta previa de la investigadora. En la primera fase, a partir de los relatos, se pretende extraer las categorías analíticas que permitieran acercarnos al rol del psicopedagogo y desarrollar el estudio de un caso en una organización concreta desde una categorización anterior de algunos temas que componen la cultura profesional de los psicopedagogos estudiados. La socialización profesional y la elaboración de perspectivas de actuación en la trama organizativa constituyen los ejes que conjeturamos para comprender la cultura profesional del psicopedagogo”.

Relatos de vida profesional del psicopedagogo

GUIÓN-ESQUEMA

Los datos a obtener en la primera fase de entrevistas para la obtención de los relatos de vida profesional pretenden una aproximación a:

- .- La percepción que sobre la configuración de su vida profesional tienen los propios psicopedagogos.
- .- Las líneas teóricas en las que se han formado.
- .- Los recursos instrumentales prácticos que han tenido que desarrollar por su trayectoria experiencial en la práctica profesional (enseñanza, psicopedagogía, u otras).
- .- La visión que tienen de la organización escolar.
- .- La interacción de los puntos anteriores y las modificaciones habidos en su trayectoria profesional.

En otro punto del trabajo (apartado 8.3) apuntábamos que la guía-recordatorio es un instrumento útil tanto al investigador como al narrador para orientar la entrevista. Se respeta la fluidez del entrevistado, la libertad del narrador, se trata de desarrollar una narración semidirigida en tanto que se producen omisiones, olvidos o dispersiones. La entrevistadora precisa un “recordatorio” que

le permita profundizar respecto a sus propios objetivos en el transcurso de la entrevista y en el análisis y tratamiento del material obtenido.

Este guión contiene enunciados y cuestiones sugerentes para elicitación la continuidad del relato, para procurar las alusiones a aspectos no tratados o para relacionar los datos con determinados aspectos objeto de investigación. El guión puede proporcionar epígrafes introductorios para el análisis de contenido a desarrollar una vez ya recopilados los relatos.

El guión propuesto es:

Referencia a la configuración del psicopedagogo, antes de acceder al centro de secundaria.

- .- Formación seguida. En el ámbito académico. En el ámbito no académico.
- .- Ideas, técnicas, teorías que recuerda haber incorporado a partir de esa formación.
- .- ¿Qué cuestiones le conducen a recibir esta formación, académica, no académica?
- .- Experiencias en otras profesiones. Saberes adquiridos, habilidades desarrolladas. Incidencia de ello como psicopedagogo antes de acceder al centro.
- .- Experiencia en docencia. Percepción sobre un Psicopedagogo cuando es docente. ¿Se planteaba la labor del Psicopedagogo estando en la escuela como profesor, en qué consistiría?
- .- ¿Cómo entendía el centro escolar?
- .- ¿Cómo ve en ese momento la aparición del Psicopedagogo en centros de secundaria?
- .- ¿Cómo considera las expectativas de la administración?
- .- ¿Había mantenido contactos con la Reforma Educativa? ¿Qué opinaba?

Referencia a la incorporación del Psicopedagogo a un centro de secundaria

- .- Expectativas respecto a la incorporación.
- .- ¿Qué supone la incorporación profesional?
- .- ¿Qué presupuestos teóricos le orientan en la incorporación ?
- .- ¿Qué estrategias adopta?
- .- ¿La incorporación del Psicopedagogo en el centro ha seguido alguna característica peculiar?
- .- ¿Cómo es recibido en el centro?

- .- ¿Se plantean ámbitos concretos de demanda?
- .- ¿Se le plantean problemas? ¿De qué índole? ¿Cómo los percibe el psicopedagogo?
- .- ¿Cómo actúa el Psicopedagogo?
- .- ¿Tareas más significativas?
- .- ¿Cómo cree el Psicopedagogo que le reciben o consideran la figura del Psicopedagogo los distintos sectores del centro (padres vinculados o no al centro, alumnado, equipo directivo, sectores de profesores, personal no-docente)?
- .- ¿Tiene alguna relación la incorporación del Psicopedagogo con la Reforma educativa?

En referencia a la fase posterior de incorporación del Psicopedagogo al centro de secundaria

- .- ¿Considera qué ha incidido en el centro?
- .- Aspectos en los que ha incidido.
- .- Intervenciones que realiza.
- .- Tareas que le demandan según sectores.
- .- Experiencias anteriores que le orientan en su trabajo.
- .- Técnicas e instrumentos que utiliza.
- .- Áreas de formación a las que recurre.
- .- Evoluciones que advierte en cómo se dirigen, se relacionan con él los distintos sectores del centro escolar.
- .- Evolución en los presupuestos y planteamientos propios respecto a los modelos de intervención a seguir.

Análisis posterior de las entrevistas

Los datos obtenidos de los relatos siguiendo este guión puede conducir a unidades temáticas del tipo:

- .- Configuración de la cultura profesional y perspectivas de acción.
- Saberes (Formación reglada, no reglada, modelos de análisis de los problemas, ideas teóricas, conocimientos sobre técnicas e instrumentos).
- .- Prácticas (Aplicación de los saberes procedentes de ámbitos personales, profesionales diversos).
- .- Valores y normas de conducta personal y profesional que orientan sus prácticas y consideraciones.

- .- Socialización profesional (Universos simbólicos compartidos y manifestados en los discursos, y presencia de lo institucional).
- .- Organización escolar.
- .- Expectativas recíprocas.
- .- Sectores del centro con los que interacciona.
- .- Problemas.
- .- Incidencia de la intervención.

Cabe recordar lo que se apuntaba en el capítulo anterior en relación al guión de la entrevista como el primer marco de análisis categorial de los datos obtenidos.

9.3.2.Fase central: ESTUDIO DE UN CASO

¿Qué proceso de investigación permite abarcar el objeto de estudio en su conjunto y en sus dinámicas e interacciones? ¿Cómo comprender los marcos en los que transcurren las interacciones del psicopedagogo, las interrelaciones desde las perspectivas del psicopedagogo, alumnado, profesores, equipo directivo, actores de la organización? Se considera que analizar las prácticas del Psicopedagogo en una organización concreta y en el entramado de interacciones y regulaciones que funcionan en la misma, permite resolver hasta que punto el conocimiento sobre las prácticas nos posibilita comprender la incidencia del psicopedagogo en las dinámicas instituyentes e instituidas de la organización.

Al finalizar el proceso se pretende describir el caso de un psicopedagogo insertado en una organización escolar, cómo se ha configurado el psicopedagogo, qué modelos explicativos y perspectivas guían sus prácticas en las interacciones, y qué modelos de intervención sigue en las mismas. Atendiendo a las perspectivas del resto de actores en la organización interesa conocer la visión de estos respecto a la intervención del psicopedagogo.

El estudio de un caso permite analizar, desde las diferentes perspectivas, las intervenciones del psicopedagogo y dimensionar los procesos instituidos-instituyentes que de ellas se derivan. Supone una fase posterior de la investigación a la obtención de datos a resultados de los relatos de vida profesional. Estos nos proporcionan un panorama sobre la formación de las perspectivas a las que recurren los diferentes psicopedagogos en sus intervenciones. Se considera que esta visión genera los indicadores para acercarnos a las actuaciones del Psicopedagogo,

con lo que dispondríamos de unas categorías de análisis para contrastar en un caso concreto.

El estudio del caso concreto trataría de ir desgranando cómo en la trama organizativa se plantean las interrelaciones, estas se materializan en encuentros e interacciones entre psicopedagogo, actores de la organización, y cómo la resolución de estos encuentros se teje en las dinámicas instituyentes instituidas. La fase central en el diseño de la investigación desarrolla el estudio de un caso, en un centro de secundaria.

Se expone a continuación el estudio de casos y características del mismo como metodología de investigación, sus condiciones, dificultades de aplicación y cuestiones importantes a considerar, tanto para su validación e interpretación de los datos obtenidos como en el conjunto del trabajo. Son cuestiones de índole general a tener en cuenta para la planificación del diseño que venimos justificando. En el capítulo once se describe el desarrollo del estudio del caso elegido.

El estudio de un caso

La complejidad de la realidad organizacional que se trata de explicar y los planteamientos que inducen a considerar los procesos concretos de la realidad de los actores y del psicopedagogo, orientan la investigación hacia el estudio de un caso como recurso metodológico adecuado a nuestro objeto de estudio. El estudio de un caso es una metodología que permite concentrar la atención de la investigación en los procesos y problemas concretos de las prácticas y realidades cotidianas. Permite unir la teoría con la práctica para llegar a la conceptualización a través de la acción directa y diaria en un aula, en una institución, en un individuo, eventos u otros fenómenos.

Es una estrategia de análisis que al estudiar la realidad detalladamente puede llegar a contemplar las interacciones y dinámicas que se producen en el transcurso de la situación observada, y se caracteriza por su flexibilidad y aplicabilidad a contextos naturales. En este trabajo y con una perspectiva naturalista, holística y etnográfica, interesa el estudio del caso singular como un modo disciplinado y cualitativo de investigación. Se trata de comprender la globalidad de las situaciones personales y la secuencia de las interacciones en su contexto. El caso es algo

específico, algo complejo en funcionamiento. Stake (1998: 16) constata que el caso es un sistema integrado, tiene unos límites y unas partes constituyentes.

El estudio de casos destaca la unicidad y busca la particularización, se ocupa de un caso particular al que se llega a conocer bien y no pretende la generalización o la comparación exhaustiva con otros. El caso es un objeto acotado. Se puede plantear un estudio de caso intrínseco cuando el caso nos viene dado por el interés en sí, por el interés en aprender de él. Se llama estudio instrumental de un caso cuando la investigación del caso se refiere a la comprensión de otras cuestiones.

Siendo el objeto de estudio la comprensión de las prácticas del psicopedagogo en las dinámicas organizativas de un centro escolar, se desarrolla el estudio de un caso centrado en una escuela de educación secundaria con el fin de explicar las relaciones entre las interacciones del psicopedagogo y las dinámicas organizativas de dicho centro. Se trata pues de un estudio del centro escolar con un interés instrumental. El centro escolar no es el fin directo del estudio del caso. El centro escolar como trama organizativa contextualiza el conjunto de relaciones estructurales y culturales e interacciones en las que se desenvuelve el psicopedagogo.

Características del estudio de casos

A la investigación con estudio de caso se le reconocen propiedades esenciales como:

Es particular en cuanto que se centra en una situación particular, en un programa, en un individuo, o en un evento concreto.

Se trata de un estudio descriptivo dado que pretende realizar una amplia e intensa descripción de la unidad de estudio.

Es heurístico en el sentido de iluminar al lector sobre la comprensión del caso, esta faceta conecta con el potencial formativo que el estudio de casos posee.

Se considera el estudio de caso inductivo puesto que llega a los conceptos o hipótesis partiendo de los datos, posee la capacidad de generar descubrimientos. (Ruiz Carrascosa, 1995: 134).

El estudio de casos es un instrumento de conocimiento de un sujeto, de una realidad única que puede extenderse a la consideración de un individuo, al

conocimiento de una realidad particular o de un grupo. Nuestro caso se refiere a un psicopedagogo en una organización escolar.

Estas propiedades convierten el estudio de caso en una metodología indagatoria, pero numerosos autores le reconocen su proyección en la formación del profesorado, o en el entrenamiento de investigadores (Pérez Ferra, 1995; Eisner, 1998). Es una metodología formativa para el investigador y para los participantes en el estudio.

El estudio de casos responde a otros objetivos como el de diagnosticar una situación para orientar, para llevar a cabo un asesoramiento o una intervención terapéutica. Se le reconoce como una estrategia valiosa para la toma de decisiones. Como método de investigación se ha ocupado en Medicina y en Educación Especial de un conjunto de mediciones del caso individual. En Derecho o en Escuelas de Comercio se ha empleado con propósitos instructivos. En investigaciones cuantitativas se ha recurrido al estudio de casos para completar la información obtenida con otras metodologías.

Se trata de una metodología de investigación y de formación ampliamente utilizada en campos distintos de la educación. Sánchez Valle (1995) reclama el estudio de casos para elaborar lo que denomina la microhistoria o la historia desde abajo, pero también para la Didáctica o para la Psicología.

Aplicación del estudio de casos en esta investigación

El estudio de casos reconoce la complejidad y variedad del entramado social. Contemplar la realidad del caso como una unidad posibilita atender tanto a la historia como a las perspectivas de las personas que se relacionan en y con esa unidad. Interesa subrayar el carácter holístico con el que se aproxima esta metodología al objeto de estudio y la caracterización de la interrelación del psicopedagogo en la organización escolar como realidad dialéctica y compleja. No se pueden simplificar las realidades complejas abordadas desde la práctica cotidiana. Se tratará de analizar e interpretar desde la dialéctica de las realidades vividas. Por la naturaleza del presente estudio enfatizo las posibilidades de análisis mediante el estudio de casos.

Otra ventaja para aplicar el estudio de casos es su conexión directa con la realidad, su dimensión particular y contextual que posibilita la comunicación entre investigación, teoría y práctica. Permite profundizar en el proceso de investigación

y a su vez se generan conceptos que revierten en los marcos teóricos previos pudiéndolos modificar. Esto introduce en los diseños la posibilidad de reelaboraciones y nuevos enfoques. Por ello definiendo junto con Stake (1998) en la línea de los estudios cualitativos, seguir un **enfoque progresivo** en la investigación con estudio de un caso. Al perseguir la comprensión del caso en su totalidad cabe la posibilidad de modificar las preguntas iniciales de la investigación a medida que se desarrolla el estudio del caso. Requiere estar atentos a la información que surge y que habla por sí misma. Para Eisner (1998: 206) se trata de un **enfoque emergente**. La adopción de estos enfoques revierte metodológicamente en que el análisis de los datos y su interpretación sigue un curso paralelo a la recogida de los mismos.

El análisis de un caso induce a la acción, en nuestro caso se inicia en la interacción y puede ser utilizada como retroalimentación para descubrir nuevas relaciones y conceptos. Esta ventaja del estudio de casos repercute en los participantes en cuanto a tomas de decisiones fundamentadas en la totalidad de la información disponible puesto que las experiencias prácticas analizadas se entienden dentro de un conjunto.

Por otra parte los resultados obtenidos son asequibles a una variedad de audiencias y su difusión se facilita por el lenguaje y la forma de presentar los informes.

En situaciones escolares, el estudio de casos resulta de gran utilidad para el profesorado que colabora en la investigación puesto que permite planificar situaciones de progreso de la tarea desde parámetros fundamentados en las experiencias prácticas. Otro efecto es el que resulta de sentirse escuchado y entendido por personas que muestran interés por la opinión y experiencia del profesor o del alumno, el investigador trata de crear un clima cómodo para que el entrevistado revele lo que siente, piensa o teme (Eisner, 1998).

Consideraciones de las dificultades y condiciones de aplicar el estudio de caso

He mencionado la implicación de la investigadora en el tema de estudio, esto puede resultar una dificultad que ha de ser considerada desde la conceptualización y el enfoque que viene guiando el trabajo y que ha orientado la adopción del

estudio de casos como metodología apropiada. También precisa ser contemplado el conocimiento previo que se posee del campo de análisis.

Por otra parte la presencia de la investigadora como observadora y entrevistadora veremos que interviene e influye en el propio ocurrir de las situaciones analizadas. El desarrollo del estudio de casos considerará observaciones y revisión de los datos recogidos de manera que se consiga la información interviniendo lo menos intrusivamente posible en el transcurso habitual del caso. Se trata de una presencia en la que la observadora es empática y no intervencionista, sólo cuando es necesario se realizan entrevistas y otras actividades de recogida de datos.

El enfoque interpretativo en el que se fundamenta el estudio de casos requiere una actitud paciente y reflexiva de manera que se esté dispuesto a considerar otras versiones. Por otra parte, se trata de evitar conceder mayor atención a la interpretación de la investigadora en detrimento de la comprensión de cómo ven los actores y personas estudiadas los sucesos.

El estudio de casos se caracteriza por un informe de resultados y conclusiones muy cuidado y comunicado a los participantes en la situación analizada. Otra cuestión es la confidencialidad de los datos recogidos directamente en los que se basa la interpretación y el informe del analista. Los problemas pueden derivar tanto del no respeto de la confidencialidad de los datos como de la posible postura de la investigadora ante la calidad de los fenómenos observados y posibles dilemas o contradicciones que suponen para ésta. Eisner (1998) nos alerta sobre el carácter de dilema que se plantea en las investigaciones cualitativas y la atención que se requiere de las consideraciones éticas a desarrollar en estudios de casos en los que participan personas, incluido el investigador con una perspectiva de mejorar la situación analizada.

El estudio de caso se ocupa de significados, normas culturales, costumbres y actitudes de personas. Al ser concreto guarda una resonancia con la propia experiencia que es vivida. El actor es protagonista y aporta su propio significado de los hechos. Se trata de una descripción particularista, inductiva e interpretativa. Cabrá diferenciar bien los hechos de las opiniones en los miembros del grupo.

Otras cuestiones que aparecen en el estudio de caso para tener muy presentes son la preservación del anonimato de las personas observadas y su consentimiento,

la pugna por el acceso a los datos y el control de éstos por parte de los diferentes grupos interesados. También se necesita tener en cuenta que, en ocasiones, la audiencia no está en condiciones de distinguir entre los datos que se han recogido y la interpretación que de ellos hace el investigador.

En definitiva el estudio de casos permitirá contrastar la teoría, pero en ningún caso construye teoría por sí (López Barajas, E., 1995: 23)

Los instrumentos de recogida de datos requeridos van a ser: las entrevistas, observaciones no participantes, consulta de documentación, las notas de campo y el diario de la investigadora. Los primeros procedimientos de recogida de datos ya han sido tratados, nos detenemos en el análisis de documentos, el diario de la investigadora y las notas de campo.

Análisis de documentos

La evidencia de documentos, fundamentalmente escritos, se nos ofrece como un recurso de indagación y de recogida de información. En los centros escolares los documentos escritos ofrecen una amplia variedad desde el proyecto de centro, las programaciones de aula, actas de las reuniones de consejos escolares, los proyectos de trabajo, los informes, actas de evaluación y otros materiales.

Se prepararán cuidadosamente las preguntas y el sistema con el que se indaga en los documentos, así como el tiempo y la utilidad. Sabemos que el tiempo no se puede determinar exactamente con antelación pero sí se puede planificar su distribución razonablemente.

El diario

Este procedimiento de recogida de datos posibilita recabar información de las personas implicadas en la investigación. En el presente trabajo se plantea el diario de la investigadora como recurso a seguir en el estudio del caso. Se tratará de registrar las observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, suposiciones, hipótesis y explicaciones que surjan en el transcurso de la estancia en el campo de estudio. El diario trata de reconstruir las situaciones con fidelidad al recoger la

información más significativa desde el prisma de la investigadora con una base de continuidad.

Las notas del diario se toman poco tiempo después de que los acontecimientos ocurran, esto los convierte en una fuente de datos próxima. Consta la fecha y hora con lo cual preservan la secuencia y duración de determinados hechos y actividades.

El diario implica una recogida retrospectiva de la experiencia propia de la investigadora y de los otros. Puede contener notas confidenciales sobre observaciones, sentimientos, reflexiones, o explicaciones, se refleja lo que ha sucedido, por qué, las situaciones más conflictivas descritas y explicadas y las posibles interpretaciones.

Las notas de campo

Es un documento valioso para recoger la información sobre el terreno de estudio, se trata de garantizar que no se pierda la información obtenida y que ésta sea accesible en cualquier momento a nuevos análisis e interpretaciones. Se relatan las observaciones detalladas, las situaciones, las personas que intervienen, las conversaciones si es posible con el lenguaje de los mismos participantes, reacciones observadas, y se complementa con las ideas, reflexiones e interpretaciones que las observaciones sugieren al observador.

Entre estos contenidos descriptivos y reflexivos se confecciona un material importante para el estudio, se parte de datos originales, crudos, primitivos y se convierten en datos elaborados, "notas cocidas" con la incorporación de los comentarios, reflexiones y detalles que el investigador aporta.

En las notas de campo se diferencia en los márgenes y en secciones aparte esos comentarios e interpretaciones del observador respecto a las descripciones y notas de lo observado.

En las notas de campo se registrará la fecha, lugar, personas, ambiente físico de la observación, las interacciones sociales que se desarrollan, las actividades realizadas por los participantes recogiendo su lenguaje, y las percepciones y sentimientos que expresan. Separadamente a estas descripciones se incluyen esas

intuiciones y reflexiones que el observador va elaborando al finalizar cada observación.

A propósito de la generalización

Establecer generalizaciones que sean aplicables a diversas situaciones conlleva por parte del científico la búsqueda de la causa y el efecto expresada en una teoría fundamentada en hechos. Desde esta pretensión el investigador realiza observaciones en las diversas situaciones y trata de eliminar aquello que es situacional para hacer que los efectos contextuales se compensen y así averiguar las relaciones explicativas más generales y constantes. Se trata del enfoque que siguen los investigadores cuantitativos.

Para la comprensión que se persigue en la investigación cualitativa de un caso es importante la unicidad de los casos y de los contextos individuales, llegar a entender la particularidad del caso. No se pretende comprender en qué se diferencia de otro, o compararlo con otros. Interesa adentrarnos en un caso concreto y analizarlo.

Stake (1998: 46, 78) propone la llamada “generalización naturalista”, planteada en trabajos anteriores para referirse a la generalización que hacen los propios lectores del informe del estudio de caso y que se fundamenta en que las personas perciben las cosas de forma diferente debido entre otras cuestiones a que la experiencia determina en parte los significados.

Con el estudio de un caso se desarrolla una investigación en que la particularidad y unicidad del caso resaltan la experiencia de los propios actores y el investigador trata de trasladarla en su relato al lector. Estas son las características de la metodología del estudio del caso que interesa. Se fundamenta en la observación directa de lo sucedido, de lo corriente, sin que la investigadora intervenga, tratando de influir lo menos posible en el campo de observación. No coincide en los objetos de estudio en los fines y condiciones de la investigación con las pretensiones de generalización en estudios cuantitativos.

El estudio de caso único no permite la generalización de las conclusiones halladas a un problema mayor o a un grupo normativo, ni siquiera a otros grupos, estudiantes o entidades. Es una investigación subjetiva. El investigador interpreta desde su subjetividad para la comprensión de las situaciones. En los informes esta

característica del estudio de casos queda patentizada de manera que el lector reconoce la subjetividad del mismo.

Pero por otra parte los informes tratan de contribuir a que los lectores realicen sus propias interpretaciones y produzcan una experiencia indirecta.

El estudio de caso: Estructura y planificación

Avanzamos en este apartado unas notas generales acerca de la estructura temática que se pretende seguir a la hora de guiar el estudio del caso en la investigación en el campo. El desarrollo de la estructura y la formulación de temas del caso son expuestos en el mismo capítulo con el fin de presentar la ordenación de los pasos seguidos y resultar así más clarificador para el lector.

Al tratarse de un centro escolar analizado como estudio instrumental en el marco de investigación del trabajo, se opta por planteamientos temáticos, por formulación de problemas que previamente se ha planteado la investigadora y otros sugeridos en la observación del caso. Los temas conducen la atención hacia los posibles conflictos, hacia las situaciones problemáticas, hacia la comprensión de los fenómenos objeto de estudio. Se pueden presentar en forma de afirmaciones temáticas o de preguntas temáticas y no tienen una formulación simple o clara, se imbrican en contextos políticos, sociales, históricos y personales, de manera que resultan en numerosas ocasiones controvertidos. Stake (1998: 26) propone para este tipo de estudio instrumental una estructura basada en la formulación de temas que atiendan a la complejidad y a la contextualidad del caso.

En la estructuración del estudio del caso por temas cabrá diferenciar las preguntas informativas, las preguntas evaluativas, los temas éticos y los temas émicos.

Se desarrollan las preguntas que persiguen recoger una información en el conjunto del estudio, o preguntas evaluativas acerca de cuestiones del centro y del psicopedagogo, de aquellos temas que preocupan a la investigadora. Las preguntas planteadas en la entrada en el escenario del estudio corresponden a la investigadora, se denominan *éticas*, y pueden partir de experiencias previas, de lecturas, de otros casos investigados, y proceder de la comunidad investigadora.

Si bien la lista inicial de preguntas temáticas dominantes en el estudio son preguntas exteriores, aportadas por esta investigadora; la entrada en el campo de análisis seguramente provocará alguna modificación y reestructuración.

La atención a los temas que preocupan a los actores generarán los temas émicos. Por ello contemplar el acople de temas dominantes en el caso instrumental, los temas de la investigadora y los temas que van surgiendo, justifica tanto la fase de observación e introducción en el centro escolar del caso, como la adopción del enfoque progresivo en cuanto a la renovada revisión de temas formulados en el desarrollo del diseño y en la planificación de la investigación en el campo.

El desarrollo del estudio del caso tratará en el capítulo once de abarcar las condiciones y dificultades señaladas hasta aquí y la previsión de la estructura formulada en temas dominantes. Las fases de entrada en el campo de estudio, desarrollo del trabajo en el campo, revisión de temas y problemas, revisión de las fases previstas de recogida de datos y contrastes de información relevante configuran el estudio del caso. La selección del centro ha sido avanzada al tratar las fuentes de recogida de datos. Y por último se aborda el análisis e interpretación de los datos.

Análisis e interpretación de los datos

Hasta ahora se ha justificado el estudio de un caso como instrumento metodológico acorde con el objeto de estudio. Entre otras características del estudio de caso interesa retomar el carácter progresivo y emergente derivado del dinamismo de los contextos naturales y particulares que en los que se desenvuelve la interacción del psicopedagogo en una organización escolar, y la conceptualización teórica que ha guiado la definición del objeto de estudio.

El marco conceptual desarrollado, el objeto de estudio que se plantea y el campo observado mediante estudio de casos, conducen a que los datos que se recopilan en el desarrollo del análisis sigan un tratamiento coherente con los planteamientos cualitativos y naturalistas que nos han llevado a optar por este instrumento y con las cuestiones de la investigación.

Interesa, pues, en este punto introducir las bases en las que el análisis e interpretación de los datos obtenidos cobran su coherencia a lo largo del estudio de un caso en el diseño planificado.

El punto de vista que guía la recogida de datos responde al enfoque teórico elaborado por la investigadora, pero también a los procesos de teorización que desarrolla a lo largo de la estancia en el campo y la recogida de datos. Como en todo proceso de cognición se producen unas tareas formales consistentes en la percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación, establecimiento de vínculos y relaciones y especulación acerca de los hechos y de las relaciones entre los fenómenos reseñados.

En las primeras etapas de observación cualitativa interesan todos los elementos de los fenómenos observados en el contexto y que son objeto de atención para el investigador. La actividad perceptiva trata de abarcar la complejidad de los acontecimientos. Ahora bien, posteriormente se limita el ámbito de registro y se tiende a utilizar inductivamente las anotaciones y transcripciones o comentarios para generar unidades de análisis o categorías temáticas (Goetz, J.P. y LeCompte, M.D., 1988: 176; Eisner, E., 1998: 222).

Las tareas de comparación, contrastación, agregación y ordenación de los datos tal como los realizan o enuncian los actores preceden a la obtención de estas categorías temáticas por parte de la investigadora. La categorización requiere además de la descripción de lo observado, la estructuración de los fenómenos, la división en unidades y estudiar cómo se asemejan, cómo se distinguen, cómo se relacionan. Para Goetz y LeCompte (1988: 177) las bases de diferenciación y clasificación de los elementos que constituyen los fenómenos pueden ser de carácter espacial, físico, temporal, filosófico, gramatical o social, de manera que el investigador emplea estas bases para definir el uso de las unidades y su significación.

Stake (1998: 72) sugiere la suma categórica o la interpretación directa como estrategias que se deben seguir en el análisis. Eisner (1998: 223) propone una estructuración del análisis de los datos a partir de los temas importantes de los actores o del investigador. Desde nuestro punto de vista las estrategias de análisis a desarrollar en paralelo a la teorización comentada consisten en un trabajo de inducción reflexiva y de comparación constante de las unidades de análisis de los fenómenos y de sus relaciones entre ellos. Las notas de campo, las entrevistas, los

relatos profesionales, el diario de la investigadora y los documentos revisados son analizados emergiendo de este análisis los temas significativos para actores e investigadora. Sobre estos temas se aplica una inducción en busca de posibles categorías o indicadores temáticos de los que desarrollar hipótesis y explicaciones.

La inducción analítica es completada por medio de la comparación de estos indicadores con todas las incidencias observadas y revisión de los datos recogidos a la luz de la primera categorización temática. Con el análisis de las observaciones primeras se inicia el descubrimiento de temas significativos y las relaciones entre ellos de manera que el proceso es continuo. Los indicadores son contrastados con el conjunto de datos obtenidos y a su vez se comparan con los nuevos acontecimientos observados. En el desarrollo pueden surgir nuevos temas o unidades de análisis y datos que refuten los primeros indicadores inducidos. Este proceso indudablemente dejará en el camino del análisis gran parte de los datos recogidos y revisados, se trata de no perder de vista el objetivo, los temas claves y el caso.

SEGUNDA PARTE

II DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

**CAPÍTULO 10.- LOS RELATOS PROFESIONALES. FASE INICIAL EN
EL DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO.**

LOS RELATOS PROFESIONALES

10.1. De la entrevista al relato profesional. Procesos de preparación y tratamiento de las entrevistas. Análisis temático de los relatos.

Relatos de Jaime, Rafa, Asun y María.

Categorías temáticas extraídas de los relatos.

10.2. Categorización de los elementos temáticos de los relatos:

Formación y experiencia profesional.

Interrelación centro educativo-psicopedagogo.

Modelos de intervención.

Regulaciones administrativas y legislativas.

10.3. Aproximación a la cultura profesional del psicopedagogo.

10.4. Imbricación del rol del psicopedagogo en el modelo propuesto de análisis de la trama organizativa.

10.1- DE LA ENTREVISTA AL REALATO PROFESIONAL

Proceso de preparación y tratamiento de las entrevistas. Análisis temático de los relatos.

La planificación de la investigación en el campo contempla una fase inicial destinada a acercarnos a la configuración de los psicopedagogos a partir de los relatos profesionales de unos psicopedagogos seleccionados por los criterios de conveniencia ya expuestos en el apartado 9.2. En este capítulo se expone el desarrollo seguido para la obtención de los relatos recogidos a partir de las entrevistas mantenidas con cuatro psicopedagogos. Los procedimientos de acceso al psicopedagogo, desarrollo de la entrevista semidirigida a partir de un guión preparado, y el tratamiento de la entrevista, han sido extensamente abordados en los apartados dedicados a los instrumentos de recogida de datos en el diseño y la planificación de la investigación. La transcripción de las entrevistas se omite para evitar densidad al lector.

La presentación de los contenidos y procedimientos de las entrevistas que han concluido en unos relatos profesionales van a seguir el siguiente orden para cada una de las cuatro entrevistas mantenidas:

- 1.- Preparación de la entrevista. Desarrollo de la entrevista. Guión.
- 2.- Tratamiento de la entrevista que conduce a la elaboración por esta entrevistadora del relato profesional. El paso de la entrevista a relato.
- 3.- Relato profesional a partir de la entrevista mantenida.
- 4.- Comentarios al relato profesional. Elementos temáticos extraídos del relato.

Todo este proceso se experimentó previamente con tres entrevistas de entrenamiento de la investigadora a una psicopedagoga. Siendo el objetivo fundamental la preparación técnica de la investigadora, la previsión de problemas y situaciones a los que responder, y un adiestramiento en el tratamiento de las entrevistas para convertirlas en relato, no se considera oportuno recoger aquí las producciones resultantes de la entrevista de entrenamiento.

Por otra parte, dado que las conclusiones del entrenamiento han sido tenidas en cuenta en las entrevistas que aquí se recogen, el objetivo de preparación y de mejora para la entrevistadora es aportado en el desarrollo del proceso. Cuestiones

como el recurso al guión, la fluidez de la entrevista marcada por el entrevistado, la duración de la entrevista, y la atención a los elementos no verbales, se perfilaron mejor en las entrevistas recopiladas aquí, siendo muy útil el entrenamiento mencionado.

Recordemos que el guión seguido por la entrevistadora es un recurso de memoria y orientación con el fin de no alejarse de los objetivos planteados a la entrevista, reorientar si se hace preciso el desarrollo de la misma y tratar de que sean abordados los temas pretendidos sin limitar la fluidez del entrevistado en su enunciación. Se considera la entrevista como un proceso de conversación que guía la entrevistadora pero que respeta el discurso del entrevistado puesto que lo que se pretende es recoger el punto de vista del entrevistado respecto a los temas que preocupan a la investigadora. Presentado el guión en el apartado 9.3 no lo repetimos puesto que es el mismo.

Remarcar pues, el carácter subjetivo que el psicopedagogo impregna en la entrevista al relatar su experiencia profesional, sus vivencias como tal en un centro escolar; y la perspectiva naturalista y etnográfica acorde con los planteamientos teóricos que respaldan esta investigación.

La fase inicial de la experimentación persigue acercarnos a la visión que cada psicopedagogo entrevistado tiene de su rol como psicopedagogo para poder extraer los componentes de esa configuración profesional, lo que denominaremos una aproximación al universo simbólico del psicopedagogo que explica su cultura profesional y la configuración del rol institucional desde la perspectiva que estos cuatro profesionales de la psicopedagogía, enuncian en las entrevistas mantenidas con la investigadora.

Todo el proceso de preparación de las bases de la entrevista, el guión seguido, las entrevistas propiamente dichas, el paso de entrevista a relato y la extracción de los elementos temáticos que componen los relatos precisan ser entendidos como fruto del pensar y del hacer de la entrevistadora en su propósito de responder a los objetivos perseguidos en la investigación.

Cobra especial relevancia la intención de obtener a partir de los relatos que los psicopedagogos nos han narrado, una categorización de los contenidos abordados por ellos mismos a instancias de la entrevistadora siguiendo el guión de

la entrevista. Esta categorización se realizará desde el paso cuarto, es decir desde los elementos temáticos contemplados en los relatos.

En el apartado siguiente dedicado al análisis e interpretación de datos, se desarrollará el tratamiento derivado de los relatos que nos conducen a unas categorías de análisis de la configuración profesional del psicopedagogo.

El conjunto de la investigación sitúa la fase inicial en la recogida de estas entrevistas y su estructuración en relatos profesionales de cuatro psicopedagogos. La fase siguiente se adentrará en el análisis de un caso, un psicopedagogo en su centro escolar. Tendremos ocasión de aplicar las categorías extraídas de los relatos profesionales para comprender las interacciones de un psicopedagogo concreto en su centro de intervención.

Presentación de los Psicopedagogos entrevistados

El primer psicopedagogo entrevistado es **Jaime**. Desempeña sus funciones en un centro de secundaria, antes de bachillerato. En el momento de la entrevista, primer trimestre del curso 97-98, en el centro se ha iniciado la implantación del primer curso de ESO. La entrevista se desarrolla en un aula contigua a su despacho para no ser interrumpidos. Si tuviéramos que señalar algún dato diferenciador de Jaime remarcaríamos su paso por la administración educativa antes de ejercer como psicopedagogo y una expresión que él utiliza en su entrevista para definir coloquialmente el rol del psicopedagogo "el apañalotodo". Jaime será el psicólogo apañalotodo. La entrevista se realiza el 18 de noviembre de 1997 con una duración de una hora y quince minutos.

Joan es el segundo entrevistado, el dos de diciembre de 1997. En su despacho de un macrocentro de Formación Profesional, estamos una hora y media delante de la grabadora y media hora más conversando sin grabar. Joan es un maestro pedagogo, con experiencia en funciones de subdirector en una escuela de educación especial. Para personalizar su entrevista lo vamos a reconocer por el "pedagogo programador por objetivos". En su centro no se ha introducido la ESO correspondiente a la nueva estructuración del sistema educativo. Funciona un Ciclo Formativo de Grado Medio de las nuevas enseñanzas.

La tercera entrevistada es **Asun**, el 22 de diciembre de 1997, en su casa. Estaba previsto ser entrevistada posteriormente a María, pero la imposibilidad de

ésta para atendernos por su mucho trabajo nos induce a entrevistar antes a Asun. La entrevista sigue un ritmo vertiginoso de exposición por parte de Asun de manera que en una hora se aborda todo lo previsto. El relato de Asun lo vamos a diferenciar como el de la "Maestra pedagoga dedicada a sus chicos".

María, la cuarta psicopedagoga entrevistada nos dedica una hora cronometrada el día 11 de febrero de 1998. En su despacho de un instituto de bachiller nos contesta muy amablemente desde su posición de una "orientadora" veterana en múltiples facetas de docente, directora, maestra de educación especial, pero por encima de todo orientadora. La designaremos con el apelativo diferencial de la "orientadora".

La psicopedagoga entrevistada en la fase de entrenamiento recibe el nombre de Ana. El uso de su entrevista ha facilitado el proceso de preparación, la realización de las entrevistas y todo el tratamiento de las mismas para entrenarnos en la obtención del relato profesional. El contenido de su relato no es abordado en el análisis de datos a tener en cuenta. A los cinco entrevistados se les ha proporcionado la oportunidad de revisar sus relatos.

Proceso de tratamiento de las entrevistas

Realizadas las entrevistas en las condiciones ya comentadas, se procede a las fases de tratamiento de las mismas para su reelaboración hasta la presentación definitiva que nos posibilite el análisis del texto como relato profesional. Como se avanzó en el punto 8.3. del guión de investigación recurrimos a cinco fases de tratamiento y montaje del texto (Poirier, J y otros 1996)

En la primera fase del tratamiento de las entrevistas llevamos a cabo la transcripción del material grabado para pasar a una relectura escuchando al mismo tiempo la cinta y así completar alguna omisión o espacio en blanco de la primera fase. Así obtenemos los documentos de las entrevistas. En ellos se recogen las expresiones, estados de cansancio, risas, entonaciones de voz, repeticiones, expresiones de apoyo en el discurso oral, e interrupciones producidas.

En la tercera fase se suprimen interjecciones (hem., hum), o repeticiones inútiles (y tal, pues eso, ahí), se rectifica la puntuación e incorporan mayúsculas, se suprimen expresiones interrumpidas, sin continuación.

Se prescinde de los espacios en blanco que reflejaban los silencios para pensar. En esta fase se produce el traslado de lo transcrito a una elaboración más ágil y comprensiva, a un escrito más fluido que pierde el carácter de emisión oral espontánea pero que no altera el discurso.

La cuarta fase comporta el ensamblaje del texto tratando de recortar en él fragmentos que aportan un suplemento de información y se efectúan las aproximaciones con las narraciones ulteriores o anteriores de una misma situación. Se tratará de no perder el carácter propio, manifestar un máximo de hechos por enriquecimientos sucesivos. Se conectan fragmentos que aunque surgidos en diferentes momentos de las entrevistas están relacionados y no se pierde el guión argumental de la entrevistada. En este ensamblaje influye el esquema guión que orienta las entrevistas y que responde a los objetivos de las mismas.

Para que el ensamblaje resulte comprensible sin la pesadez de las repeticiones se *han conectado los párrafos del relato que no habían sido enunciados originalmente a continuación o que respondían a alguna cuestión de la entrevistadora, con letras en cursiva*. La letra en cursiva corresponde a palabras no pronunciadas textualmente por los entrevistados, son pues aportaciones de esta investigadora, pero con el cuidado de respetar la idea del párrafo que anteceden o de la frase que relacionan.

Se ha anotado en el margen como epígrafe unos contenidos cuando prosigue unos fragmentos que son relatados a partir de ese contenido. Por ejemplo: si se plantean las consideraciones del entrevistado respecto al centro escolar aquello que comenta viene precedido por el epígrafe "concepción del centro escolar"

El documento así ensamblado es el Relato. En él se reconoce una estructura básica de relato propiamente a partir de la entrevista cumplimentada con las aportaciones de los epígrafes de contenido que se han mencionado.

La quinta fase de tratamiento resulta del documento Relato con los comentarios que suscitan por parte de la entrevistadora en el margen.

El detallado análisis de los elementos temáticos nos conduce a la categorización que tratamos posteriormente.

El proceso seguido con cada entrevistado es: la preparación, realización de la entrevista, tratamiento de la misma, obtención del relato profesional y extracción de elementos temáticos contenidos en los relatos.

JAIME: De la entrevista al relato profesional

Preparación de la entrevista a Jaime. 2 Noviembre 1997

En el primer contacto con Jaime se proponen dos entrevista de una duración máxima aproximada de una hora y media. En la entrevista se abordaría la trayectoria profesional de Jaime antes, durante y después de su incorporación al centro como Psicopedago. Le avanzamos que nos interesa su formación tanto teórica como no teórica, relacionada con la psicopedagogía o referida a otros ámbitos, su experiencia profesional en la docencia o en otros campos, y sus intervenciones en el centro.

El centro donde trabaja Jaime es de BUP e incorpora este curso (97-98) primero y segundo de ESO. Cuenta con 1.100 alumnos. Nuestro entrevistado desarrolla sus funciones desde hace cinco cursos.

Jaime acepta complacido ser entrevistado en las condiciones que le propongo y comenta el aspecto narcisista que supone hablar de sí mismo y su trabajo.

La entrevistadora conoce por motivos de trabajo a Jaime desde los primeros cursos de funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos. Se han producido intercambios informales y contactos propios de coincidencias en encuentros de profesionales bastantes distanciados. Es una relación afable de compañeros que se conocen pero no se han compartido tareas o discusiones como para tener valoraciones previas de la trayectorias profesional del entrevistado.

El guión de la entrevista sigue la propuesta que se ha presentado anteriormente.

Tratamiento de la entrevista a Jaime

Realizadas la entrevista en las condiciones comentadas se procede a las fases de tratamiento de las mismas para su reelaboración hasta la presentación definitiva que nos posibilite el análisis del texto. En la primera fase llevamos a cabo la transcripción del material grabado para pasar a una relectura escuchando al mismo tiempo la cinta y completar alguna omisión o espacio en blanco de la primera fase. Así obtenemos el documento "Entrevista a Jaime 18 de noviembre de 1997". En él se recogen las expresiones, estados de cansancio, risas, entonaciones de voz, repeticiones, expresiones de apoyo en el discurso oral o ruidos ambientales. En la tercera fase se suprimen interjecciones (eh), o repeticiones inútiles (pues eso, pero bueno, ahí, en su momento), se rectifica la puntuación e incorporan mayúsculas, se suprimen expresiones. Suprimimos alguna referencia incompleta, o frase no coordinada fruto del discurso de Jaime.

En esta fase se produce el traslado de lo transcrito a una elaboración más ágil y comprensiva, a un escrito más fluido que pierde el carácter de emisión oral espontánea pero que no altera el discurso. Se facilita la lectura del texto que ya no es oral.

La cuarta fase consiste en el ensamblaje del texto como se ha expuesto anteriormente para recortar en él fragmentos que aportan un suplemento de información sin perder el carácter propio de relato y recoger un máximo de hechos. Se conectan fragmentos que están relacionados aunque se han expresado en diferentes momentos de las entrevistas y no se pierde el guión argumental de la entrevista. En el ensamblaje influye el esquema guión preparado que orienta la entrevista y responde a los objetivos de las mismas.

En el comienzo de la entrevista, Jaime narra, porque así se lo pido, sus tareas en el instituto de secundaria. Se ha ensamblado el texto presentando primero como llega a ser psicopedago desde sus formación en Psicología Clínica y su experiencia en un centro de Educación Especial pasando después a presentar la elaboración del modelo de servicio psicopedagógico por parte de la administración. Se ha seguido un orden temático en el que en la primera parte se introduce el relato con cierto orden cronológico: su formación, sus experiencias profesionales y su posicionamiento teórico, la puesta en marcha de los servicios psicopedagógicos y su evolución, para pasar a continuación a relacionar al psicopedagogo y sus tareas en orientación con otros cambios en la escuela. Son abordadas las tareas

desarrolladas por Jaime, se detiene en su incidencia en el centro, con padres y alumnado. El relato trata la posible indefinición del rol del psicopedagogo o la necesidad de su ubicación y concreción.

En cursiva se encuentran palabras nexos con los párrafos anteriores, que estaban contenidas en la pregunta, o que habían sido enunciadas y se daban por supuestas en el hilo discursivo de Jaime. En ocasiones se incluye algún monosílabo omitido por Jaime, o añadido para poder puntuar el párrafo anterior y relacionarlos. El documento así ensamblado lo denominó "Relato Profesional de Jaime".

De la quinta fase de tratamiento resulta el documento Relato Profesional de Jaime con los comentarios que suscita por parte de la investigadora para la extracción de los contenidos temáticos.

**RELATO PROFESIONAL DE JAIME
A PARTIR DE LA ENTREVISTA REALIZADA EL 18 DE NOVIEMBRE
DE 1997**

1. No sabes nunca como has llegado a parar aquí. Cuando empecé a trabajar en educación, yo hice psicología, vine de psicología, y psicología clínica además, que tiene poquito que ver con la educación. Mis primeros contactos en la educación fueron a través de la educación especial, bastante tópico y bastante habitual.

2. A partir de ahí te das cuenta de una de las ideas que aparece muchas veces en los libros y es que lo que sirve en educación especial sirve para cualquier otro nivel educativo y resulta que es cierto. Estuve allí un tiempo trabajando en un centro, grande además. Cuando comencé, bastante organizado, bastante de cara a puertas afuera, que quedase bien, cierta imagen. Con un estilo de hacer las cosas con cierta pulcritud en algunos aspectos.

3. Entonces con mucha gente de pedagogos y psicólogos vas viendo la forma de funcionar posible de un centro, no digo privado, pero dentro de un estilo de un centro privado, cuidar la atención a los padres, cuidar las formas, cosa que a veces en la enseñanza pública pues no se tiene demasiado en cuenta.

4. Fue un elemento de organización que me llamó la atención en su momento. A parte de las necesidades y complicaciones de funcionamiento de alumnos de educación especial. Eso durante bastante tiempo, previamente había trabajado como logopeda, y en reeducación con niños con problemas.

5. Luego un contacto más estructural de

- Formación
Psicología Clínica

Experiencia en
Educación Especial.

- Centro de Educación
Especial.

Cuida atención a los padres
Cuida las formas.

- Logopeda
- Reeducación de niños

- Organización de Centro

organización de centro bastante grande.

6. Luego pasé a tareas de administración también en la Consellería, con lo cual ves otra visión totalmente diferente, mucho más aséptica y mucho más complicada de lo que es la gestión de un centro educativo o de los recursos de unos centros educativos. Pero bueno, eso en un momento de teorización bastante fuerte por parte de la administración en cuanto a la implantación de la integración como filosofía educativa y la Reforma con todo lo que suponía de atención a la diversidad, pero también de relanzar tutorías, relanzar un planteamiento educativo no solamente instructivo, sino también con planteamientos educativos, todo lo que sería el aprendizaje significativo, todo lo que sería ese tipo de ideas pedagógicas. Bonitas y a veces difíciles de llevar adelante, también de alguna forma se está bastante en contacto con ellas.

7. Y al reengancharme otra vez, pasé por otros centros, pero ya con un centro de secundaria, de bachillerato, intentar ver como esa distancia tan importante que hay entre las ideas de la administración en un sentido, en el sentido técnico, y las ideas de lo que los profesores hacen en la realidad, juntarlo un poco. Es el papel que durante un tiempo he estado haciendo. Hay distancia, pero es una distancia recorrible, mucho más recorrible de lo que aparentemente es y mucho más entusiasuable para los profesores de lo que aparentemente se ve desde fuera. Cuando lo ven posible los profesores sí que se enganchan en su mayoría a cambiar formas de funcionar, en cuanto no se ve posible, pues es fácil quejarse y lamentarse y ese tipo de cosas.

8. Eso en cuanto al recorrido que he ido

- En la Administración
Filosofía de integración
educativa

RE	}	Filosofía de integración educativa
FOR		Relanzar tutorías
MA		Aprendizaje significativo

- Centro de Bachillerato
Aproximar ideas técnico-pedagógicas de la Administración al funcionamiento de Profesores.

- La orientación para la

haciendo. *En cuanto a teorizaciones* soy crédulo en el sentido de los planteamientos ideales que a veces ha hecho la administración, en cuanto a la orientación, y la orientación no solamente la típica profesional y escolar, sino la orientación a nivel general, a nivel amplio, me la he tomado bastante en serio. Como creo que sí que es posible he trabajado en esa línea.

9. Detrás de eso, desde el punto de vista del aprendizaje *está* el cognitismo, en la intervención también, desde el punto de vista de la orientación, educación para la carrera profesional, intentando que no sea solamente lo que tu das aquí como material, sino dar formas de ser capaz de adquirir más información, elaborar la información y tomar decisiones que responde porque todo el mundo acabamos haciendo lo mismo.

10. Unos parámetros que en su momento eran innovadores ahora ya no lo son demasiado, pero que fuera de ese esquema tampoco podemos funcionar. Una orientación muy de provocar que el alumno sea mucho más activo para buscarse información y para activarla. Tanto porque no puedes llegar a más, como porque cuando se vaya de aquí tiene que seguir buscando información y has de darle un hábito de funcionar de esta manera. Entonces por ahí sería el parámetro de funcionamiento.

11. Desde el punto de vista de escuela psicológica de fondo, es que tanto me da. Desde luego la aproximación así traslúcida o directa con el alumno puede ser de tipo humanista, y de tipo cognitivo en cuanto a la técnica de habilidades de estudio, o planteamiento de resolución de problemas, desde luego conductista no, y psicoanalítica tampoco, como los dos extremos en los que a lo mejor la gente

carrera.
Cognitismo

- El alumno:
- Adquiere más información
- Elabora la información
- Toma decisiones

- Escuela Psicológica:
- Humanista
- Cognitiva: Técnica de
Habilidades de estudio.
Resolución de problemas.

se posiciona para justificar cosas. Aquí no tiene sentido, en secundaria.

12. Cuando he estado trabajando en educación especial con severos era mucho más conductista, porque el material no te daba para hacer grandes elucubraciones. Aquí limitarse a planteamientos de modificación de conducta es perder el potencial más fuerte de los alumnos, que es la capacidad de inventar soluciones.

13. Yo pienso que sí que hay coherencia entre *mi formación, lo que he ido haciendo o elaborando*, es consistente una cosa con la otra. Al fin y al cabo haces la síntesis de todo lo que has ido viviendo. Técnicas que he estado utilizando en educación especial, no de los más afectados, pero sí cosas de problemas de aprendizaje, aquí son perfectamente aplicables, y ahora que tenemos alumnos más jóvenes y con mayor flexibilidad por nuestra parte para intervenir en su esquema curricular, mucho más que cuando es bachillerato puro y rígido. Sí que es una síntesis y también ha variado un poco la cantidad de demandas que tenemos, o sea es tal el arco de posibilidades de pedir asesoramiento que, que abrumba, es pesado.

14. *En el centro de educación especial* trabajábamos juntos un psicólogo y un pedagogo. Era un trabajo que te ibas complementando, se iban desdibujando las diferencias entre uno y otro. Al principio, cuando yo llegué ya estaba, pero primero eran compartimentos estancos, despachos separados, muchas diferencias artificiales, y conforme se fue avanzando y se iba trabajando la línea se borraba y nos suplíamos en funciones. Si alguien suple a alguien pienso que los que teníamos formación de psicólogos *nos* estábamos metiendo en el territorio de los

- Coherencia: formación
Experiencia
Síntesis de lo vivido.

- Experiencia con pedagogos en Educación Especial.

pedagogos, en la intervención educativa en los centros. Antes y ahora. Pero bueno hay unos más depredadores que otros, uno hace lo que puede.

15. Las funciones están muy desdibujadas en la práctica educativa en los centros. Desde ahí pensar como podía ser *un psicopedagogo* en un centro, no de educación especial sino de primaria o incluso de secundaria se veía tan lejos en esos momentos que no llegabas a configurar nada, pero que tampoco era tan distinto a la experiencia que estaba teniendo en ese momento.

16. En algunos momentos primeros de los SPEs, yo también estaba un poco por ahí con lo cual, parte de lo que se planteaba a nivel teórico al menos también era elaboración de la experiencia que se había tenido, que había tenido yo directamente trabajando.

17. Había poca gente con experiencia directa de intervención en escuelas a nivel institucional. La intervención psicológica que había casi siempre era procedente de gabinetes o de gentes contratadas por las APAs. Las intervenciones eran casos puntuales que te llegaban, reparación y vuelta a incorporar al grupo, era el modelo de este niño está pinchado, me arreglan el pinchazo y me lo devuelven. Ese modelo para nada se intentó cuando se comenzaron los SPEs.

18. El otro modelo que es intervención mucho más global, de trato con profesores, revisión de programas, qué es lo que se adapta al niño, qué es lo que pasa con sus padres, es lo que se diseñó en un momento como modelo integral de intervención en los centros educativos.

19. Otra cosa es que eso arraiga como arraiga, y que pasa por muchos vericuetos. Pero que un

- Antes de acceder
- No tenía elaborado
- No era distinto a la experiencia que tenía.

- Modelo de intervención integral en los Centros Educativos.
- Se ha ido configurando remotamente.

poco la proyección del modelo que yo tenía en su momento, sí que es el que se ha ido configurando remotamente en la actualidad. Remotamente porque una cosa es lo que podría ser y otra cosa es lo que está siendo. Tanto en primaria como en secundaria.

20. De un modelo inicial donde se estaba dando bastante importancia al psicopedagogo como elemento de cambio de los centros y de renovación de los centros y ajuste de los centros, luego se fue derivando por vericuetos administrativos inadecuados, con lo cual acabó siendo un problema de rol laboral más que de rol profesional. Eso ha interferido absolutamente el tema del desarrollo de la psicopedagogía en los centros, cuando se había partido de unas bases bastante buenas y bastante bien cuidadas y ha perturbado absolutamente lo que luego se está haciendo. Mucho de lo que hay sigue siendo inercia de unos modelos que se propusieron en su momento pero que en realidad apenas se han desarrollado.

21. Hay gente que no ha desarrollado totalmente lo que pone en los papeles que se podía desarrollar por malas relaciones con los maestros, por mala asunción del rol profesional, porque no se ha visto con suficiente claridad, porque la experiencia de estar atendiendo a centros intermitentemente no es buena porque la implicación no es todo lo intenso que debería de ser.

22. Se ha jugado a muchas cosas y el desarrollo esperable que había en un momento determinado se vio truncado por motivos administrativos, y porque no se hizo el reajuste conveniente a nivel de directrices y pienso que ahora se ha quedado muy lejos de lo que en

- El problema de rol laboral han interferido en el profesional.

- No se ha desarrollado lo que ponen los papeles.

- Lejanos al embrión inicial de los servicios de orientación.

principio como embrión era la idea de los servicios de orientación en los centros.

23. En un momento determinado Valencia era puntera en el tema, tuvo bastante tiempo, se interrumpió eso. Y luego lo que hemos ido todos cifrándonos es al modelo que el MEC dentro de la LOGSE ha ido imponiendo. Qué está bien ahora, pero que cuando empezó suponía un paso atrás respecto a los planteamientos que teníamos aquí a nivel de Comunidad. Esos vaivenes han ido haciendo que mucha gente se haya dejado de creer esto, y lo peor es la gente que se lo ha dejado de creer como usuarios intermedios, profesores o maestros de los centros que con tanto ida y venida ha perdido credibilidad en nuestras funciones.

24. Teóricamente *el modelo actual* es el mismo, pero se está delimitando mucho más, configurando como una pieza más de un sistema. Como un elemento más del centro, integrado en el centro, y esa integración es buena, pero también es mala porque ya deja de provocar cambios, se le configura mucho más un espacio concreto, unas tareas concretas, más previsibles si tu quieres, pero no estamos al nivel de lo que podría ser. También porque tampoco se puede pretender que el orientador sea una persona superpoderosa, que tampoco es bueno que tenga demasiadas atribuciones. Pero si no se consiguen crear las condiciones para que lo que se plantea se configure en algo, el trabajo nuestro no vale nada.

25. No vale nada porque es muy difícil en la medida que trabajamos indirectamente con la mayor parte de alumnos, directamente con los profesores, pero indirectamente en lo que hacen realmente en sus aulas. Entonces o bien

- Se ha ido imponiendo modelo LOGSE de MEC.

Los vaivenes en el desarrollo de los SPEs:

- Falta de credibilidad entre los usuarios.

- Modelo actual
Psicopedagogo un elemento más del Centro.
Se le configura un espacio concreto.
Se necesitan condiciones para el trabajo del Psicopedagogo.

- Se trabaja indirectamente con alumnos, en las aulas.
Se trabaja directamente con Profesores.

convences o bien favoreces unas condiciones para que eso vaya adelante o sino en cuanto das media vuelta deja de hacerse.

26. Esa normalización que tenemos en este momento como un funcionario más hace que uno se normalice de horario, de expectativas, de ganas de implicarse, de pocas ganas de pelear o más ganas de pelear según como te vayan muchas de tus cosas, que es lo que tiene que ser, una profesionalización. Pero se pierde, se pierde porque las directrices son contradictorias, cuando no hay ninguna muchas veces. No se cuida, y si no se cuida algo todavía tan incipiente porque no había tradición de esa figura en la escuela y menos en la escuela española, y se ha ido haciendo el modelo conforme se ha ido avanzando, el riesgo de que se quede en nada todavía es muy grande.

27. Porque los psicopedagogos no tenemos herramientas poderosas, porque no tenemos una capacidad real de hacer cambios en un centro determinado. Porque a veces tampoco sabes muy bien por donde vamos, porque con tanta demanda y oferta de cosas a hacer nos quedamos en nada. Entonces o somos mucho más restrictivos y nos ceñimos a un plan global de centro en el cual nosotros somos una pequeña parte de ese plan, o si no, por pretender abarcar muchas cosas nos quedamos sin ser eficaces. Y por tanto si no somos eficaces se preguntan que hacemos allí y a partir de allí no tenemos nada que hacer.

28. Cuando surgen los SPEs en medias, en el año 88-89, yo estuve muy en el inicio. La expectativa de la administración, me la olía pero había muy poca expectativa formulada, con lo cual mucho cristalizó en lo que se desarrolló.

- Normalización de horarios.

Normalización de expectativas.

Directrices contradictorias.

- El Psicopedagogo no tiene herramientas poderosas y capacidad real de cambio.

Ceñirse a un plan global para ser eficaces.

- Por parte de la Administración poca expectativa formulada en el inicio.

29. Había los SPEs de Básicas, y no se veía la necesidad de los SPEs de Medias por parte de casi nadie, ni siquiera de la administración.

30. Hubo unas huelgas de estudiantes que reclamaban una serie de cosas, gratuidad, mejora de la enseñanza, y entre las cosas que se acordaron en las asambleas que hubo para desactivar esas huelgas que fueron bastante movidas, fue crear servicios de orientación en los centros de bachillerato. Esa fue una demanda de los estudiantes, para nada el ministerio se planteaba en ese momento eso y para nada eso surgía como necesidad de una persona ubicada en el centro.

31. La administración en el territorio MEC lo que tenían eran los Servicios de orientación escolar y profesional. SOEVs cuya tarea fundamental era dar orientación en el sentido más clásico y más antiguo del término. Unas baterías de tests, una información, porque eran cuatro personas y no llegaban a más, tampoco podían hacer otro tipo de intervención, eso era lo que había.

32. Y lo que había en el ministerio, en el MEC, eran profesores que parte de su horario liberaban para atender tareas de orientación sin saber muy bien qué. Entonces cuando aquí se configura el compromiso político de hacer servicios de Orientación, se plantea cómo salen, si servía aquel modelo o se hacía un modelo distinto. En ese momento aquí, en la Comunidad Valenciana se plantea un modelo distinto de personas que podían proceder de los centros o no, podían proceder de secundaria o no, pero que tienen que conocer el tema de la psicopedagogía, ser psicólogos o pedagogos y además tenían que plantear un modelo mucho más parecido al modelo teórico que había en

- Estudiantes de Secundaria demandan Servicios de Orientación.

- MEC: SOEVs. Comunidad Valenciana.

primaria o en EGB en su momento, que el modelo de secundaria de otro tipo.

33. Un modelo donde se potenciaba fundamentalmente la tarea de la tutoría y la tarea de la orientación como algo que no solamente en un momento puntual hacer unos tests y dar una información, sino una orientación que supusiera recorrer el alumno, hacer el recorrido conjuntamente donde tu vas dando tu información, materiales, y hábitos de procesar esa información. Se plantea un modelo distinto.

34. De hecho en el primer año, se seleccionó a la gente que se presentó para centros que habían demandado ese servicio, no a cualquier centro. Los centros mandaban un proyecto diciendo lo que querían y cuando iba allí la persona seleccionada ya tenía un pequeño enmarque de que es lo que se esperaba de él. Generalmente pedían cosas fuera de lugar, pedían cosas como "resuélvame usted a mí los niños que no me siguen". Pero bueno, fue una primera demanda que había que dar algún tipo de respuesta.

35. En ese momento también se potenció desde la administración un sistema de orientación muy bien vendido pero luego bastante complicado de llevar adelante que era el SAV, sistema de autoayuda vocacional, con el apoyo de la universidad de Valencia, o alguna persona de la universidad como Paco Rivas.

36. También en ese momento Antonio Clemente estaba próximo al apoyo a ese tipo de cosas, a bastantes personas de la Universidad les interesaba el tema, aunque el supuesto que había muchas veces era un modelo ajeno a la realidad de los centros, y que costaba de juntar, pero hubo aproximaciones, y por ese camino en cuanto coger ideas fundamentalmente. Por el

- Modelo en el que se potencia : Tutoría
Orientación
al alumno.

- Primer año :
Algunos centros demandan
con un proyecto.

- S.A.V.

- Colaboración con la
Universidad.
Primeros borradores de la
Reforma.

camino los primeros borradores que había de la Reforma y que ideas habían respecto a la pedagogía y la orientación. Algunas entrevistas que se hicieron en su momento desde aquí con Marchesi directamente.

37. Era un poco recapitulación de todo lo que había sido la integración, cómo había sido en primaria, y cómo en secundaria, o como llevarla con niños más mayores, con todo el impulso hacia las tutorías.

38. Todo ese tipo de conglomerado de cosas fue marcando las primeras instrucciones de funcionamiento de los servicios de orientación, que luego se desvió hacia otro tipo de papeles, luego fue otra cosa distinta, pero en principio era en torno a eso. Se plantearon reuniones mensuales con todos los orientadores que había en su momento y el plan se iba modificando día a día.

39. Lo primero que surgió tras un año de experiencia era elaborar materiales por parte de determinadas personas para la tutoría. Era una demanda que se dio unificada, juntamente con eso se empezaron a establecer instrucciones de organización de los centros donde se constituye el departamento de Orientación, inexistente en bachillerato.

40. Unos horarios en tutoría con más énfasis que lo que se había dicho hasta ese momento. Marcar espacios para que aquello tuviese además de la teoría una aplicación práctica, eso se hacía, ¡cómo se hacía!. No todos los SPEs se lo creían pero por lo menos había un marco legal que posibilitaba eso para un desarrollo posterior.

41. No había prefigurada una expectativa, había un pequeño bosquejo, pero como no había ningún referente en todo el estado, y

- Recapitulación de la integración.

- Instrucciones primeras de funcionamiento de los SPEs.

Plan: modificando día a día.

- Marco legal:
 - Elaborar materiales para tutoría
 - Instrucciones para constituir el Departamento de Orientación en bachillerato.

- No había una expectativa prefigurada
No habían referentes en el

experiencias de fuera de aquí no nos servían porque los servicios franceses eran de orientación externa, los ingleses eran más en los centros de profesores, que estaban en auge en ese momento, y el modelo italiano era de la integración pero de una forma muy particular, aquí eso no existía, con lo cual se fue un poco inventando sobre la marcha, pero de teoría había muy poquito *por* delante *de lo* que en la práctica se iba desarrollando. Por otra parte parecía que se iba consolidando lo que se había planteado. En ese momento no fue mal la experiencia. La gente que intervino en su momento lo recuerda ese primer año pues con cierta atención, se cuidó bastante.

42. También se hicieron la incorporación de estos profesionales previo unas jornadas donde participaban equipos directivos y directores, por lo tanto la primera información que recibieron estas personas de la administración a nivel de contacto directo de cursos de formación, fue simultáneamente a orientadores y a equipos directivos, de manera que todos participaban de la misma información.

43. Se dedicó fundamentalmente a eliminar tópicos de lo que no debía ser y menos de lo que podría ser porque no sabíamos muy bien como hacerlo.

44. Ahí estaba la idea del psicopedagogo como elemento de cambio al surgir.

45. La reforma se había centrado básicamente todavía en primaria, y estaba muy lejos de incorporar los psicopedagogos en secundaria. Había otras muchas cosas que hacer grandes, estaba el libro blanco y como directrices generales sí que lo teníamos presente, pero cómo modelo de trabajo estaba todavía un poco ajeno. *La reforma* era un referente remoto, pero

estado.

Poquito de teoría por delante de lo que se iba desarrollando en la práctica.

- Jornadas de incorporación
- Equipos directivos de centros
- Psicopedagogos.
- Eliminar tópicos de lo que no debía ser.
- Idea del Psicopedago como elemento de cambio.

- La Reforma era un referente remoto en la puesta en marcha de los SPEs.

no un referente con cuestiones prácticas que llevar adelante. Porque la reforma andaba por otros sitios, ensayando más cambios didácticos y metodológicos que respecto a la acción orientadora que ni se planteaba aun ahí. Estaba presente, pero no se notaba demasiado, era muy latente. Realmente eso surge a pesar de la reforma y además de la reforma.

46. Surgen los SPEs en medias de unas demandas concretas de los alumnos de bachillerato en su momento más que por que la administración se plantease que era el momento de incorporar esos servicios de orientación en secundaria. La administración no se lo había planteado seriamente. Había algún departamento que lo planteaba como conveniente pero a nivel general no.

47. Surgió como una salida política, vistosa y de calidad, una medida de calidad en la enseñanza pero muy etérea, que no todo el mundo se la creía, es un poco distinto de la reforma.

48. También ocurría que durante la parte previa de transición, los ayuntamientos contrataron una gran cantidad de psicólogos y pedagogos como un servicio directo o muy próximo al usuario. Ayuntamientos, básicamente lo hicieron algunos de UCD y muchos del PSOE, sufragados con fuertes subvenciones de diputación.

49. Hubo un cambio político, eso lo asume la administración porque ya formaban parte de su equipo de gobierno los que habían potenciado los gabinetes municipales, pero desde la administración educativa, con lo cual se potencian los Servicios psicopedagógicos escolares y se siguen financiando o subvencionando en parte los gabinetes municipales.

- La Administración no se había planteado incorporar orientadores en Secundaria.
- SPEs: surge como salida política vistosa de calidad.
- Ayuntamientos: Contrataron Psicólogos y Pedagogos.

50. Pero ahí también hay un quiebro de las líneas directrices que profesionalmente dejó a mucha gente en la cuneta, que supuso problemas también. Un problema importante, importantísimo fue el que por el sistema de acceder a ese tipo de puestos, la administración al restringirse su acceso solamente a aquellas personas que previamente eran funcionarios docentes. Eso supuso una pérdida de buenos recursos personales y de animar aquello, supuso una pérdida. No fue posible porque no se permitía otra forma de hacerlo, pero no fue la mejor forma de hacerlo.

51. La experiencia de esas personas se hubiera podido asumir y además ceñir, porque esas personas tenían una experiencia muy amplia, y no siempre la adecuada, fueron los pioneros, había muchas experiencias aprovechables y mucha gente con muchos años de vinculación a la escuela. Si todo esto se hubiese podido absorber de alguna forma o reconducir, y recoger como elementos de impulso del otro modelo, se hubiese enriquecido más, se queda en vía muerta con lo cual de ahí han surgido recelos entre profesionales, falta de aunar esfuerzos, falta de un proyecto más amplio, y esto no ha potenciado para nada el llegar a buen término.

52. Eso fue un quiebro importante y otro quiebro importante fue la creación del cuerpo de profesores de psicología y pedagogía, con lo cual se encontró otra vía distinta de acceder a hacer lo mismo. Todo este tipo de cosas en lugar de aunar esfuerzos y experiencias han servido para quebrar la línea de trabajo y al final es un conglomerado cada uno hace lo que estima.

53. A nivel general partiendo de los libros o las

- Acceso a los SPEs: para funcionarios docentes.

- Dos quiebras:
 - No acceso de los gabinetes.

- Creación cuerpo de Psicología y Pedagogía
Cada uno hace lo que estima.

- Buen planteamiento :

cajas rojas del MEC y otros materiales del ministerio hay un buen planteamiento de lo que la orientación podría ser. Pero a veces por excesivamente pretencioso, por no poner los recursos técnicos y humanos, más que materiales, muchas veces para que aquello salga adelante y se apoye mutuamente con otros cambios en la escuela, se ha quedado en mucho menos de lo que podría ser.

54. *Cambios en la escuela como el proyecto educativo*, exigido realmente que se lleve adelante y no solamente un proyecto curricular donde fácilmente se pueda obviar el tema de la orientación. Un proyecto educativo donde se englobasen otro tipo de filosofía que no solamente la instructiva, cambios en la forma de configurarse los equipos directivos de los centros, cambios en los apoyos que los tutores perciben que son atendidos, bueno una serie de cosas a veces más de venta del producto que de lo que se puede cambiar en sí. Atender más a la gente en el momento que dispone un esfuerzo personal importante para cambiar hábitos de trabajo.

55. Dentro de esos cambios uno más es el orientador, pero no pretender que porque hay un orientador esos cambios se dan automáticamente. Eso ni funciona ahora, ni funcionará. Además se sobrecarga a unas personas con insuficiente tradición pedagógica en las tareas que a veces no se puede dar respuesta con lo cual frustra esa vía de desarrollo.

56. Falta tradición pedagógica no ya en su área profesional solamente, que eso es fácil de reciclarse y activarse, no está bien ubicado dentro de la configuración general del sistema educativo, todavía no está bien configurado

Por falta de recursos técnicos y humanos.

Menos de lo que podría ser.

- Cambios:
 - Proyecto educativo
 - Englobar filosofía no solo instructiva.
 - Forma de configurarse los equipos directivos.
 - Apoyo a los tutores.
 - Incluir Orientación.

- El Psicopedagogo no está bien ubicado en la configuración general del sistema.

como el profesor de Educación Física, otro profesor que se le ve perfectamente instalado en el sistema. Aún hay quien se cuestiona qué hacen esas personas aquí, que es lo mismo de ¿a mí para qué me es útil?.

57. Si alguien se formula eso están habiendo graves problemas de funcionamiento, o bien porque el que hace el rol no lo tiene suficiente claro para desenvolverlo con soltura, o bien porque el usuario, ese intermedio que es ese servicio, no se lo ha explicado bien o no lo quiere entender. Si eso ocurre es porque no se han creado las condiciones para que eso se asuma con naturalidad.

58. *Antes de* la incorporación en el centro había una persona que había estado en comisión de servicios *antes que yo*. Por lo que se me dijo en su momento y por lo que ha ido apareciendo después, la experiencia no fue del todo... Habían recelos respecto a lo que pudiese hacer otra persona aquí, en lo que funciona habían recelos importantes y durante unos primeros meses tuve que hacer un trabajo de reubicación y redefinición del rol, porque se le había percibido como alguien que iba contra los profesores, como alguien que se dedicaba a hacer muchos cuestionarios y poca intervención directa., como alguien que venía a presionar para que se hicieran las tutorías, etc.

59. Entonces un poco intuitivamente y un poco porque ya te suenan estas cosas, en cuanto llegué *en* las primeras reuniones de tutoría deje bien claro que el tutor era responsable de hacer o no las tutorías, en cualquier caso la dirección del centro, yo apoyaba y ayudaba pero para nada tenía que meterme si se hacían o no.

60. Cosas muy evidentes para mí pero no tan evidentes para el profesorado. Sirvieron para

- El Centro de Jaime antes :
 - Otro Psicólogo
 - Jaime redefine el rol
 - Tutorías responsabilidad del tutor.
 - Psicopedagogo apoya
-
- Respuestas ágiles a nivel más estructural.

romper un poco la idea de que es lo que yo podría hacer. Eso y ser muy ágil en dar una respuesta aunque sea parcial, pero sí en la medida de lo que era posible para luego ir llevando las cosas a otro nivel un poco más consistente, más estructural. Al principio fue difícil eso.

61. Una demanda concreta del centro que se inició y que se ha ido haciendo, una de las cosas que se veían como obvias era que cuando llegasen los alumnos de primero hacerles tests a todo el mundo.

62. Era la tarea abierta, que a todo el mundo le encantaba, aunque luego nadie sabía muy bien que hacer con eso. He tenido que hacerlo durante un tiempo hasta que se ha reconducido a otro tipo de cuestiones porque les parecía tan imprescindible que casi justificaba el papel, cosa que luego eso ha sido un trabajo añadido al trabajo que yo consideraba fundamental.

63. No está demás tener una fuente de información más, pero para nada informes a los padres, informes a partir de ahí, expectativas hacia los alumnos. *Se trata de* una tarea más de las que se pueden hacer, un puntito más de información junto con otros que son más importantes que éste. *De eso hace cinco años.*

64. *En* este momento lo que más tiempo me ocupa es preparar material para llevar adelante todo lo que es el Plan de Acción Tutorial, materiales para los tutores, las reuniones de tutores, coordinarnos para que salga eso más o menos al día, y luego darles el apoyo para que ello vaya saliendo. En la reunión se acuerda a lo mejor sacar unos temas, dicen que sí, ese material hasta que todo el mundo lo tenga y luego vienen corriendo a pedirte el material que te obliga a veces a interrumpir la tarea, a

- Demanda del centro.

- Pasar tests:

Una tarea más de información.

- Plan de acción tutorial

Materiales

Reuniones y coordinar

Apoyo a tutores.

dárselo inmediatamente.

65. Esta semana que se ha hecho la preevaluación, a partir de ahí han surgido gran cantidad de demandas de atención o bien a grupos de aula o a casos individuales, ahora ya estoy viendo a muchos casitos para tener más información y aprovechar mañana que hay reunión de padres, de acogida y de primera toma de contacto con los de primero de BUP y los de primero y segundo de ESO. Para citar a algunos y a otros simplemente decirles que llamaré más adelante para hablar con ellos sobre algún tema en particular.

66. Algunos casos ya más problemáticos urgentemente ya, mañana mismo cogerlos, esperemos que venga para atenderles. Ese hacer que fluya esa información y que se configuren las quejas de los profesores en algo concreto es lo que más tiempo me está llevando ahora y que lo arrastro a partir de este momento bastante.

67. En este momento también una parte importante que hay que poner en marcha es la de formalizar la información de carreras, salidas, para alumnos que son de COU fundamentalmente, también la orientación a tercero y segundo. En este momento aún no se ve este trabajo, es trabajo de preparar yo y de buscar la información o de recopilar la de otros años pero también lleva bastante tiempo.

68. Además de eso, estamos como muy cerca el equipo directivo y yo preparando el esquema del proyecto educativo de centro, que el año que viene queremos que esté, y eso supone un trabajo de trastienda bastante importante en el que me dan bastante papel a veces más del que yo quisiera, porque te llega trabajo cuando no están las cosas claras y eso supone darle muchas vueltas a todo, pero bueno pues esto es

- Preevaluación
 - Demandas individuales
 - Demandas de grupos.

- Fluir quejas profesorado.

- Información y Orientación.
 - A terceros.
 - A COU.

- Esquema Proyecto Educativo de Centro con equipos directivos.

lo que me está llevando muchísimo trabajo.

69. Yo sé que dentro de nada, cuando llegue la primera evaluación las consultas individuales de los alumnos, en lugar de ser tres o cuatro cada mañana que tengo ahora, serán diez o doce porque siempre ha sido así y no se puede atender y simplemente no puedes llegar a todo el tipo de demandas que hay.

70. Hacer un equilibrio entre un trabajo de estructura de centro que es el que se supone que permite crear un estilo de funcionamiento que llega a todo el mundo; y el trabajo de atención individual o de demandas individuales es difícil. La presión natural es de demandas individuales y la tendencia que yo quiero imponer es la de atender la estructura del centro porque crea hábitos distintos, un funcionamiento de otra manera que aún se consiguen si repasas con el tiempo pero que cansa mucho y cuesta mucho de automatizar.

71. *Lo de atender la estructura de centro es crear el hábito de que las tutorías se hacen y se hacen bien, que el seguimiento de los alumnos es algo que el tutor hace con normalidad, que llama a los padres con toda la fluidez que hace falta. Eso se hace, esas partes sí que se hacen. Se ocupa de la parte no solamente de aprobar y suspender sino de adaptación al grupo.*

72. Siempre que es posible atiende en primera instancia las quejas de los profesores respecto a su grupo de tutoría y no te delega automáticamente cuando hay un conflicto al psicopedagogo o a jefatura de estudios, que por parte de las sesiones de evaluación por ejemplo, hay una conciencia por parte de todo el mundo de que hay variables no académicas, o no estrictamente de calificación académica que hay que tratar y modificar. Ese tipo de mensajes es

- Crecen atenciones individuales.

- Trabajo de Estructura de Centro. Atenciones individuales. } Equilibrio difícil.

- Estructura de Centro -Funcionamiento. -Tutor se ocupa de adaptación al grupo. -Llama a los padres.

- En la evaluación considerar variables no académicos.

el que bueno estás continuamente lanzando, que forman parte de un estilo distinto de hacer el centro y que son estructurales del centro.

73. Hace ya dos o tres años aquí aprovechando los cursos que se hacen de Consellería tenemos todos los jueves por la mañana unos cursos; bastantes profesores que lo pidieron y se les acomodó el horario para eso, y yo que no me lo pedí y dieron por supuesto que tengo que estar allí. Un cursillo o cursillos diferentes sobre modos de evaluación, organización de centro, aspectos didácticos..., lo que sea. De ahí surgió un grupo de trabajo bastante amplio, como treinta profesores apuntados donde surgen temas de trabajo. Al final esos temas de trabajo que se habla mucho y se concretan poco, hay que concretarlos.

74. Parte del trabajo de la concreción estoy yo por ahí, no te digo que sea el único, pero sí estoy por ahí. Cuando estás en esas discusiones y tienes la impresión que se desvían mucho los temas pues se reconduce. A veces, antes de esas sesiones, nos reunimos la vicedirectora, el director, la jefa de estudios y yo a ver un poco lo que corresponde y los papeles que toca desarrollar a lo mejor a cada uno, o los temas que son más urgentes y más vigentes, y eso supone un trabajo fuerte, luego llega la síntesis y la reformulación.

75. Todo se ha ido focalizando hacia necesidades del instituto y necesidades vinculadas a la incorporación a la Secundaria Obligatoria, a la ESO. Básicamente todo gira entorno a eso, surgen cantidad de cosas, viene gente de fuera a contarnos sus experiencias, gente con más experiencia, pero todo va focalizado a concretarlo en un proyecto de centro.

Curso de formación.
Grupo de trabajo.
Poca concreción.

- Necesidades del Instituto y necesidades de incorporación de la ESO.

76. En principio soy uno más. Aunque yo he desarrollado algunas sesiones contando cosas, pero, igual que ha venido gente de fuera o algún otro profesor ha contado alguna experiencia, yo también he contado algunas de ellas. Un poco más activo que otros profesores en el sentido de buscar a gente para que venga o preparar el guión de la sesión, o hacer luego, colaborar para que salga la memoria, que la hace la vicedirectora, pero bueno colaboras mucho así, ver que temas son los que hay que priorizar, un poco mareando.

77. *El papel respecto al centro* es asesor técnico pedagógico. Sería la palabra que yo quisiera, que es un papel que me parece importante, lo que pasa que es un papel a veces indirecto, a veces sin un rol claramente definido, y es delicado moverse por ahí, ha hecho falta confianza total por parte del equipo directivo y del profesorado también, para que no te vean como que vas de venta de algo que ellos no quieren comprar. Estamos en un clima y en un momento donde esa desconfianza no existe y donde ya tienen un poco claro el perfil tuyo de apoyo técnico y ningún tipo de capacidad impositiva ni fiscalizadora en ningún papel.

78. *Eso conseguido..?* Se consigue en el equilibrio que estamos en este momento, al mínimo cambio eso se desequilibra, pero en este momento en ese punto sí. Son ochenta profesores, hay de todo, me trato profesionalmente con 60 o 70, hay otros que no, no tenemos nada que decirnos, no me preocupa.

79. Yo no lo sé muy bien *cómo he incidido*, mejor alguien del equipo directivo que puede objetivarlo más porque está más fuera. A mí me parece que esto avanza muy lentamente. El otro día en la última evaluación cogí un gran

- El Psicopedagogo Jaime:

Uno más, más activo, colabora más.

- Papel respecto al Centro.

Asesor Técnico Pedagógico.

Papel indirecto.

A veces sin rol definido.

Se necesita confianza del Centro hacia el Psicopedagogo.

- Incidencia

-Lenta.

-En tutoría.

-La Orientación.

-En problemas que tras –

mosqueo. Con el tema de una niña de integración.

80. Pero a fuerza de repetir los mismos mensajes pues algo quedará. Las tutorías no se cuestionan y se hacen con bastante énfasis, el tema de la orientación también está perfectamente delimitado, el tema de que cuando hay un problema que trasciende al grupo o al profesor sí que piden ideas al menos con bastante facilidad. Eso ya son hábitos que la gente ni se lo cuestionan, ni se lo plantean. Y el tema de que pueden recurrir al orientador para cualquier necesidad de trabajo de ese tipo es algo que pasa mucho, incluso con algunos profesores en particular que han tenido problemas en cuanto a... Han suspendido mucho, el grupo no les iban o se sienten mal en como fracasan sus alumnos en particular, hemos hablado algunas veces de cómo cambiar la forma de llevar la clase, cómo evaluar, me han traído exámenes, hemos visto un poco lo que estaba pasando, eso me parece que es un gran avance, no lo hace todo el mundo, y menos mal. Saben que pueden contar conmigo para eso, en ese papel estoy.

81. Cambios, dicen que los hay, pero yo no creo que sea solamente por el papel del departamento. Porque la gente quieras que no, siempre anda en otro estilo de trabajo y porque repetir lo mismo muchos años al final algo queda, pero vamos, yo creo que cambias dos variables y se desmonta el sombrero otra vez.

82. Mi máxima incidencia es en esos cursos que hay bastante gente. Es un momento en que la gente somos mucho más libre porque no hay ningún problema inmediato que hay que dar respuesta con lo cual la gente dice lo que le parece, entonces vas metiendo filosofía mucho más tranquilamente que cuando surge un

ciende grupo y profesor.

-Consulta de Profesores.

- Incidencia en los Cursos de formación.

problema que hay que darle una respuesta, ahí es poco apropiado filosofar, hay que darle una solución, aunque sea de parche. Ahí no.

83. Luego mucho, mucho en las sesiones de evaluación. Siempre que es posible haces que la reflexión sea un poco más allá de la cosa inmediata, y ahí vas diciendo los tópicos, de siempre la autoestima de los alumnos, la capacidad de mejorar a pesar de que parten de mala situación, son momentos en los que insistes bastante.

84. Luego tener con el equipo directivo bastantes reuniones para que esas cosas no se olviden excesivamente. Con jefatura de estudios que todas las semanas tengo reunión también, entonces al final hay temas que ya ni se hablan, tal cosa, pues ya está sale directamente, a eso me refiero.

85. Es un poco repetir lo mismo en diferentes sitios y durante muchos meses.

86. La filosofía es simplemente la que en estos momentos marca algunas de las cosas que en la Reforma aparecen respecto a la calidad de la enseñanza. La creencia de un grupo homogéneo como algo mejor que un grupo heterogéneo, dentro de ciertos márgenes, tampoco hay que creérselo todo. Pues un poco atacar de que tampoco es tan ideal que el grupo sea homogéneo, aparte de que es mentira, para funcionar mejor. La idea de que hay que evaluar no solamente los conocimientos sino otro tipo de cosas. La idea de que los niños no son malos ni son nuestros enemigos sino son los que sufrimos conjuntamente. La idea del alumno como enemigo del profesor es algo bastante presente.

87. A veces realmente el tópico de cada vez peor es cierto, pues hay más problemas de falta

- En sesiones de evaluación.
- Reuniones con el equipo directivo.
- Repetir lo mismo en diferentes sitios.
- Filosofía de la Reforma en algunas cosas.
- Problemas de indisciplina en un Centro con

de respeto, de indisciplina, cosas así, con lo cual aquí que es un centro con bastante énfasis en el tema del orden, aunque a veces es un poco excesivo, soy en estos momentos más partidario de mantener una estructura bastante rígida en cuanto a disciplina y orden que laxa, si no los propios alumnos sufren ese tipo de descontrol.

88. Yo también me he impregnado de la filosofía del instituto, tampoco es que sea que yo haya venido a traer aquí ideas. Es bastante el tema de la orientación como algo que cualquier profesor pueda hacer.

89. De los primeros temas que surgieron cuando vine aquí que es un poco curioso, pues se empeñaban que el psicólogo tenía que dar información y educación sexual. Yo dije que no sabía más que otras personas, ni más que el cura, que tampoco era la persona apropiada, ni más que ningún otro profesor, que era algo a hacer. Se metió en tutorías y, a lo mejor venía alguien de fuera, pero que cualquiera teníamos responsabilidad y conocimientos al respecto al nivel que hace falta funcionar.

90. Otra parte del trabajo mío es allanar problemas por el camino, cuando la gente se ve muy complicadísimo llevar hacia delante no sé qué, ponerle papeles o material delante para que vea que es mucho más sencillo de lo que se había imaginado. Animar y reforzar malos dominios de los profesores.

91. Una anécdota del otro día, una profesora, quejándose que siempre tiene problemas de disciplina en su clase, es muy estricta y le preocupa mucho la falta de educación y respeto de sus alumnos. Vino ya con algún alumno que tenía enfrentamientos fuertes. Pues fue darle la vuelta a eso, decirle, con tu experiencia, con todo lo que llevamos visto y hablado te va a

énfasis en el orden.

- La filosofía del Instituto impregna al psicopedagogo.

- Trabajo del Psico-
pedagogo.
-Allanar problemas.
-Animar y reforzar a malos dominios de los Profesores.

marear un mocoso de estos, ¡vamos a ver!. Alíate con él, habla con él aparte, no te enfrentes en grupo, haz este tipo de cosas, llegar a un mínimo trato y que vea que tu le respetas y que no hace falta hacerse el chulo para que vayas adelante. Bueno, tópicos, que además tienen más experiencia que yo en el aula y que no le sobaban pero que en ese momento decirle eso sí que le puso en marcha la parte más positiva y no la parte más represiva, el conflicto en ese momento se resolvió un poquito.

92. Un poco el papel de eso, de apañalotodo, y de recoger quejas, canalizarlas, decir pues mira si no llegas a más, pues no llegamos a más y hasta aquí.

93. Y el papel con los padres también es importante, también facilitarles a los tutores. Aquí hay bastantes visitas de padres, cosa que no siempre es bien vivido por los profesores, y no es bien vivido en la medida en que no tienen nada que decirles, entonces durante algún tiempo.., hace ya dos años nos planteamos la conveniencia de hacer algún tipo de esquema tanto en las reuniones con padres como en las visitas de padres con el tutor. Un esquema que a lo mejor van recogiendo información anecdótica o sistemática como ellos quieran, pero cuando llega el padre de fulanito además de poderle contar algo de su asignatura tenga algo que decirle de otras cosas. Incluso tener a su disposición la información que yo tenga para que rápidamente darles algún tipo de ideas que pueda salvar la situación. Ese tipo de cosas, han hecho sentir a los profesores apoyados, un poco más protegidos y por tanto se implican más, simplemente que tengan la sensación de que les apoyan el centro en alguna medida. Suena demasiado idílico, tampoco es

- Apañalotodo.
- Recoger quejas.
- Canalizar quejas.

- Intervención con padres.
- Preparar un esquema de atención al Profesor.

Apoyar Profesores.

todo bonito.

94. En sus tareas que no son estrictamente de impartir la disciplina..., que siente como que aquí me ha caído esto como un mal inevitable, que ese mal inevitable sea lo más compartido posible, y lo menos aislado. Que no hay que inventar soluciones a veces que no son buenas, sino que de alguna forma exista esa idea de que se puede contar cuando se quiere.

95. *Con el alumnado* en conflictos de aula prefiero no intervenir, porque prefiero que sea la dirección o la jefatura de estudios y yo dar al profesor algunas ideas al margen. Porque si yo tengo una clase conflictiva estoy desautorizando al profesor que es el que cada día está allí, con lo cual lo que aparentemente es una ayuda en realidad pienso que es una putada, y al principio lo entendían como falta de querer participar, pero cuando se ha ido entendiendo esta lógica les parece bien. Entonces si hay que sancionar se sanciona, el psicólogo no sanciona, pero si hay que analizar situaciones las analizamos, pero no necesariamente con los implicados alumnos delante, sino se dan pautas indirectamente, el profesor ensaya, que le va bien perfecto, que no, vuelta a ver que ocurre, ese tipo de cosas.

96. La *intervención individualizada* es inevitable además de excesivamente numerosa y de excesivo tiempo. O bien de consultas de cosas concretas, de carreras de estudio, que eso rápidamente le vas dando salida, o bien ya problemas de adaptación, de bajo rendimiento.

97. A veces cuando lees una directriz de la administración, estoy pensando concretamente respecto a adaptaciones curriculares de alumnos con algún tipo de problema, o la flexibilidad que se puede dar respecto a la evaluación de un

- Alumnado.
No interviene en conflictos del aula.
Dar pautas indirectamente.

- Intervención individualizada.
-Consultas.
-Problemas de adaptación.
-Problemas de bajo rendimiento.
- Directrices de Inspección.

alumno, el inspector te interpreta en un sentido estricto que solamente era aplicable a alumnos con problemas de audición o visión constatables, o motóricos.

98. Cuando un alumno a lo mejor aparentemente no tiene ningún tipo de trastorno, tiene graves problemas de lecto-escritura, cuando puede razonar perfectamente bien, y eso ha impedido hacerle una adaptación adecuada para que los profesores aunque no lo viesan claro con el imperativo de la legalidad o de la ley se hayan ceñido a eso. Un alumno que a lo mejor abandona el bachillerato sin necesidad, sin necesidad en cuanto a su potencial cognitivo, porque tenía problemas de lecto-escritura, porque tenía problemas en formas de hacer los exámenes, cuando podía perfectamente superarlo con éxito a nivel de conocimiento exigible en bachilleratos, para nada rebajar contenidos.

99. Eso, eso quita mucha fuerza cuando estaba luchando en una determinada dirección, o la priorización de las actividades en un centro, o la ubicación de los profesionales en un sector o en un centro. El que no sepas realmente en estos momentos donde estas arraigado o vinculado hace poner el apéndice más o el acento más en unas tareas más de sector, más de planificación, más generales o más de incidencia directa estando al pie del cañón permanentemente. Entonces cambia mucho.

100. Para mí lo que no sea estar de forma previsible muchas horas en un centro, hace que nuestro trabajo sea muy poco eficaz. El elemento de consulta externo o *es una* persona que tiene una gran capacidad de aglutinar intereses y de vender el producto, de conmovier o de arrastrar. Y eso tampoco se puede exigir a

- No consultor externo.

El Psicopedagogo:

Un elemento más integrando, participando.

la gente, o no, porque se olvidan de ti, porque no tienes un papel claro. Porque un día apareces y desapareces, siempre parece que estas tomándote unas vacaciones mejor que ellos, en fin te ven como un elemento muy particular, muy peculiar y muy poco eficaz. Si estás siempre, para bien y para mal, pues eres un elemento más y te vas integrando y participando de problemas y participando de iniciativas y es mucho más efectivo.

101.Podríamos pensar que la incorporación de los psicopedagogos a los centros tampoco ha ido acompañada de una definición del rol. Ha ido acompañada, pero una definición de rol tan amplio y tan pretencioso que al final se queda en agua de borrajas. No se puede pretender un abanico de posibilidades tan sin cerrar y que luego no sea que en la realidad cada uno haga lo que quiere porque como es inabarcable, es imposible, no sale.

102.De alguna forma hay indefinición, se ha definido en negativo, o se ha definido de forma imprecisa. Cuando se incorporaron por primera vez en secundaria sí que se les explicó a unos y a otros y además simultáneamente para evitar malentendidos, a qué llegaba, para qué llegaba, y rebajar expectativas y ajustarlas a la realidad de un momento. En otros muchos momentos no, en otros muchos sitios no, con lo cual cada uno fantasea, unos con su maletín y otros con su éste me lo va a resolver todo, o que me saque este niño que me da la vara y por lo menos está un rato que no lo aguanto, pero no me vuelva reparado con lo cual tu trabajo es inútil.

103.Por mucho que se defina siempre habrá *quién* no quiera entenderlo. Si además está mal definido y los quiebros que he dicho de rol antes, lo que parecía una línea en un momento

- La incorporación de los Psicopedagogos a los Centros.

No definición del rol.

- Se ha definido en negativo.

Se ha definido de forma imprecisa.

- Mal definido
Quiebros en la implantación de SPEs.
Cambios de directrices sin

determinado, cambian de directrices además no se explica que ha habido un cambio sino que simplemente se van viendo papeles que se van marcando de diferente manera, se despista mucho al personal.

104. En la tarea docente sea cual sea el estilo personal marca muchísimo lo que se hace, es inevitable, además es lo bonito del asunto, pero no puede ser que un rol profesional esté tan indefinido que el estilo de cada uno marque, porque si vas repasando lo que hacen unas y otras personas es tan variado que difícilmente podemos decir que hacen lo mismo. Desde luego el resultado final no es el mismo, y a veces veo que ni siquiera el resultado final es el que se planteaba como conveniente o necesario, o prioritario.

105. Que cada uno tenga su estilo personal tan marcado que configure su perfil profesional cuando somos funcionarios y no trabajamos por cuenta propia, no por ser funcionario, si no por trabajar dentro de una institución, si trabajas por libre trabajas por libre y cada uno cuanto más artista mejor, pero si trabajas institucionalmente, has de trabajar institucionalmente, y eso marca, debería marcar mucho más de lo que realmente marca.

106. Un margen de flexibilidad muy grande hay que tener *en los centros*, lo que pasa es que *en esa flexibilidad* tendiendo a un estado óptimo de funcionamiento, hay diferentes escalones, es como se va implicando más gente del centro, o el centro está más o menos maduro en determinada línea de trabajo. Pero que es una progresión previsible.

107. Tu puedes situarte en el escalón número uno, en el dos, en el tres o en el último, pero eso es una cosa que debe permitir una amplia

explicar.

- Los profesionales no hacen lo mismo.
- El trabajo al ser institucionalmente se debería marcar más.
- Flexibilidad según los Centros pero en una progresión previsible en cuanto a objetivos de trabajo según niveles de desarrollo.

flexibilidad en lo que tu puedes pretender como objetivos de trabajo cada curso y otra cosa es que cada uno haga lo que le parezca, porque el centro lo demanda así y a lo mejor el centro está haciendo la demanda inapropiada, y tu también tienes cierta responsabilidad en reconducirla. Una cosa es diferentes niveles de desarrollo y cada nivel de desarrollo unos objetivos de trabajo y un planteamiento de trabajo, y otra cosa es que cada uno haga una cosa distinta, que al final si se desarrollase no tendería al objetivo de trabajo más elaborado del otro modelo.

108. *En cuanto al centro*, es una organización y el análisis sistémico perfectamente... Yo me lo planteo y procuro ser un elemento más de esa organización, porque si no es trabajar en paralelo y la eficacia de cambio para el centro, es nula, casi nula, no es un gabinete adosado al centro, sino es un elemento más del centro, pero eso es lo que yo pienso que debe de ser.

109. El centro te da a veces más o menos cabida, otras veces es impermeable y si te descuidas cuando te frustras mucho con lo que tu quisieras conseguir y no sale, te ciñes a tu ámbito de influencia y te conviertes en un elemento paralelo, pero no debería de ser. A veces me ocurre y son actuaciones al margen totalmente, no son al margen pero de escasa incidencia en la estructura del centro, pero es que tampoco puedes ni negarte alguna de ellas porque son muy dramáticas, muy fuertes las demandas del alumno, o porque al final dices, ya está bien para estar aquí predicando y no conseguir nada, me dedico a lo mío en un área muy pequeñita, monto bien el sistema de información y por lo menos sé que la información a los alumnos está llegando.

110. El departamento de orientación en el centro

- El Centro.
El Psicopedagogo intenta ser un elemento más de la organización.

- Si el Centro es impermeable el Psicopedagogo se ciñe a su ámbito de influencia.
Al sistema de información a los alumnos.

- Departamento de

a duras penas está funcionando. El departamento funciona bien respecto a mi relación y trabajo conjuntamente con la jefe de estudios. Los demás elementos que tienen que incorporarse al departamento de orientación lo hacen de forma casi, casi anecdótica, convocan una reunión viene, hacen algo, dan ideas, pero no se implican en hacer el trabajo que hay detrás de cada una de esas ideas, al menos hasta ahora no lo hemos conseguido demasiado. Hay buena voluntad, todo lo que se quiera, pero no sale.

111. Sí que es cierto que no nos hemos ocupado excesivamente de eso, se ha hecho, no ha salido pues no pasa nada, nos hemos preocupado más por ejemplo el año pasado de montar, aunque todavía no fuese legalmente obligado, una especie de comisión de coordinación pedagógica para ensayar y como seguir el funcionamiento y de la ESO las funciones de lo que sería departamento de orientación.

112. El departamento soy yo, la jefe de estudios, y los tutores. Los tutores bastante tienen con hacer la tutoría. No ha salido más porque tampoco lo hemos potenciado suficientemente.

113. *Planteamos* una reunión mensual con un tutor de cada nivel, junto con la jefatura de estudios, y yo. Los contenidos se fueron definiendo aquí, y los contenidos fueron desde realizar el plan de acción tutorial que se hizo, hasta luego revisar el material de orientación de los alumnos, y luego revisar el tema de las evaluaciones, las sesiones de evaluación. Se planteó otro tema que era como conseguir incrementar la eficacia lectora de los alumnos a nivel general como una tarea del departamento de orientación con incidencia en todo el centro. Se hicieron cosas.

Orientación.

Con el Jefe de Estudios.

A duras penas en implicación de trabajo.

- Tampoco se ha potenciado suficientemente el Departamento de Orientación.

- P.A.T.
Material de Orientación.
Revisar sesiones de evaluación.
Incrementar eficacia lectora

114. Todo esto lo que se se materializó fue que al final la jefa de estudios y yo elaboramos, lo otro fueron reuniones de coger ideas, dar ideas, pero no fue un grupo de trabajo suficientemente contundente.

- La Jefe de Estudios y el Psicopedagogo elaboran el plan de acción tutorial.

Análisis temático del relato profesional de Jaime “ el apañalotodo”

En la primera fase de recogida de datos, el análisis de los relatos discurre por la extracción de los temas abordados por el narrador. Las cuestiones se refieren a cómo se ha configurado el psicopedagogo que interviene en una organización escolar y cómo incide en ella. En la extracción de los temas tratados en el relato, éstos son agrupados y estructurados sobre la base de sus propios contenidos. Así se infieren redes, o ejes conceptuales que si en un principio parecen relacionarse con el guión proyectado por la entrevistadora, el análisis detenido evidencia la elaboración del entrevistado. La peculiaridad o coincidencias con otros relatos será objeto de atención en el estudio conjunto de los mismos.

Elementos temáticos extraídos en el relato de Jaime

FORMACIÓN

- .- Psicología clínica.
- .- Educación especial.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- .- Logopeda.
- .- Centro de Educación especial: Cuidar la presentación.
Técnicas correspondientes.
- .- Administración educativa: La integración
La Reforma
- .- Centro de Bachillerato: Conectar distancia administración-profesorado.

TEORIZACIONES

- .- Orientación para la carrera.
- .- Humanista.
- .- Cognitivismo.

EXPECTATIVAS DE LA FIGURA DEL PSICOPEDAGOGO ANTES DE INCORPORARSE

- .- Basadas en las experiencias anteriores.
- .- Predominaba modelo clínico.
- .- Se tiende a modelo psicopedagógico.
- .- El psicopedagogo elemento de cambio.

EL PSICOPEDAGOGO EN CENTROS, EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

.- La administración no tiene iniciativa de crear en Enseñanzas Medias Psicopedagogos.

- .- Búsqueda de modelo propio en Valencia.
- .- Contactos con otros modelos y países.
- .- Primera fase de puesta en marcha sin grandes pretensiones.
- .- Contradicciones en directrices administrativas.
- .- Problemática del rol a nivel laboral.
- .- Modelo de MEC se impone.
- .- Creación del cuerpo de profesores de Psicología y Pedagogía.

INCORPORACIÓN DE JAIME AL CENTRO DE SECUNDARIA

- .- Una psicopedagoga anteriormente.
- .- Demanda de pasar pruebas al alumnado.
- .- Reubicación de las funciones del psicopedagogo.
- .- Dar respuestas y trabajo estructural de centro.

INTERVENCIÓN ACTUAL DE JAIME

- .- Plan de acción tutorial.
- .- Atención alumnado: individual, asesoramiento.
- .- Atención a demandas del profesorado.
- .- Atención a padres.
- .- Proyecto de formación.
- .- Proyecto educativo de centro.

INCIDENCIA EN EL CENTRO

- .- Lenta e inestable.
- .- Servicio ya reconocido y usado.
- .- Afianzamiento de las tutorías.
- .- Creación de hábitos de revisar problemas entre el profesorado.
- .- Transmisión de mensajes en el ámbito de curso de formación.
- .- Transmisión de mensajes en el ámbito de las sesiones de evaluación.
- .- Facilitar la visión de la resolución de problemas entre el profesorado.
- .- Facilitar esquema de abordar las entrevistas con padres a tutores.

EL ROL DEL PSICOPEDAGOGO SEGÚN JAIME

- .- Asesor técnico pedagógico.
- .- Elemento más en el centro, integrado.
- .- Vehiculiza quejas.
- .- Transmite entusiasmo y posibilidad de resolución de problemas.
- .- Facilita la visión de conjugar directrices administrativas, ideas pedagógicas y el funcionamiento del profesorado.

TRAYECTORIA EN LA DEFINICIÓN DEL ROL

- .- Definición inicial, imprecisa amplia y pretenciosa.
- .- Se intentó ajustar expectativas a la realidad.
- .- Giro en las directrices administrativas.
- .- Acceso para funcionarios docentes. Se descartan otros profesionales.
- .- Modelo MEC a través de cajas rojas.
- .- Interpretaciones y realizaciones variadas del rol.

EL CENTRO COMO ORGANIZACIÓN

- .- Análisis sistémico
- .- El psicopedagogo un elemento más del centro.

Comentarios al relato de Jaime

Jaime define el rol del psicopedagogo como Asesor Técnico Pedagógico, remarca la necesidad de una confianza total por parte del centro hacia él. Esta

confianza según él se fundamentaría en un clima en el que se acepta al técnico que cumple su función de apoyo y no ejerce un papel impositivo o fiscalizador.

En otro momento del relato Jaime habla del “mensaje “que trata de trasladar al centro en los cursos de formación, en las diferentes reuniones y en los contactos con el profesorado. Consideramos que este mensaje se enraíza con la metáfora de lo educativo frente a lo instructivo. Aparece lo instructivo repetidas veces al abordar las tutorías, al tratar como encara un tutor los problemas o las capacidades de sus alumnos o como en la tutoría se deben contemplar aspectos más allá de los contenidos. También deja traslucir el valor de lo educativo al mencionar que lo alumnos tienen más capacidades de las que se piensa el profesor.

El entrevistado relata en los siguientes términos: “las quejas y los lamentos de los profesores se podrían cambiar hacia otras formas de funcionar si se juntaran las ideas de la administración, técnicas e ideas pedagógicas”. Según Jaime estos tres ámbitos, administrativo-legislativo, técnico-pedagógico y la realidad de funcionamiento del profesorado es posible conjugarlos y en ello radica la labor del psicopedagogo.

El ámbito de la administración en el que Jaime participó, él lo relaciona con los momentos de teorización en torno a la Integración y la Reforma Educativa. A lo largo de la entrevista la administración aparece como la emisora de directrices contradictorias respecto la evolución de la implantación de los SPES, y en otros temas. En realidad la implantación de los servicios psicopedagógicos dependería de un gran ámbito administrativo, legislativo e ideológico, para Jaime.

Las ideas técnicas a conjugar según Jaime supondrían los recursos que derivados del conocimiento psicopedagógico son difíciles de llevar a término, pero factibles. La dificultad de su plasmación en la práctica es patentizada por el profesorado. En ese nivel la intervención del psicopedagogo comunica al profesorado entusiasmo, viabilidad y otra forma de funcionar, desde la perspectiva de Jaime.

Las alusiones a la realidad del profesorado no son abundantes en el relato. Reseña Jaime la visión del alumnado como que no es el enemigo, experiencia de algún profesor en conflictos con algún alumno. Jaime lanza el mensaje de que es posible entusiasmar a los profesores proporcionándoles la visión de que puede conjuntar esos ámbitos, “hacer recorrible la distancia” es una tarea que él realiza.

Califica su trabajo como indirecto con los alumnos y con lo que hacen los profesores en el aula, transmite mensajes, se trata de una labor de mediación en el centro en lo que denomina “crear estructura de centro”.

Hacia un imaginario compartido por los Psicopedagogos

Desde el relato de Jaime vamos a tratar de extraer elementos que constituirían conceptualizaciones en las que se posiciona el entrevistado con la perspectiva de un psicopedagogo. A partir de opiniones y posiciones de Jaime, definiciones de su intervención, del rol del psicopedagogo, del funcionamiento de la administración en la puesta en marcha y evolución de los SPES (Servicios Psicopedagógicos), se trata de sintetizar los que podrían ser elementos constitutivos de un imaginario compartido por los psicopedagogos.

Aunque no todos los psicopedagogo van a opinar en el mismo sentido respecto a esos elementos del imaginario, sí que serían elementos en los que se tendrían que mover, y posicionar más o menos explícitamente, elementos que otorgan significado a sus perspectivas de acción.

En una primera aproximación serían:

- .- Lo instructivo, lo formativo.
- .- La orientación vocacional, escolar y profesional.
- .- La concepción del alumno.
- .- El psicopedagogo y sus funciones
- .- El marco de la actuación.
- .- El centro escolar en relación con la intervención del psicopedagogo.
- .- Formación teórica diferenciada.
- .- Consideración acerca de la legislación que afecta a la trama organizativa escolar y al psicopedagogo como profesional.
- .- Consideración de la posición de la administración respecto a los psicopedagogos.

Jaime respecto a estos elementos se posiciona en el sentido siguiente:

- .- “Lo formativo” orienta el cambio de hábitos entre el profesorado y de estructura de centro que se propone. En las sesiones de evaluación, en los mensajes a transmitir está presente lo formativo.

.- “La orientación” se entiende como orientación para la carrera, se trata no sólo de proporcionar información, sino de “acompañar” al alumno para que él sepa estructurar, elaborar sus decisiones fuera del ámbito escolar. Los materiales emitidos por el MEC parece que unifican y guían la intervención en orientación.

.- La concepción del alumno de Jaime no aparece explícita. Se pone de manifiesto cuando se refiere a clarificar a los profesores que el alumnado no es el enemigo o que el sector profesorado y psicopedagogo están en el mismo lado. Aquí parece que el psicopedagogo se aproxima al alumno en un sentido comprensivo, de conocer sus necesidades, por ejemplo al hablar de adaptaciones curriculares o de flexibilidad de aplicar directrices administrativas a las características del alumno en una evaluación. Se muestra defensor del alumno.

.- Cuando menciona técnicas utilizadas en educación especial descarta aquellas que serían inapropiadas para desarrollar la característica tan apreciable de la creatividad y resolución de situaciones del alumno en secundaria.

.- El psicopedagogo es el mediador de mensajes que hace entusiasmable las directrices emanadas de la filosofía de la Reforma Educativa, es el apañalotodo para canalizar las quejas del profesorado y está por ahí en los cursos de formación un poco al tanto de todo. Se posiciona en una situación diferenciada del resto del profesorado, cercano al equipo directivo con el objetivo de trabajar por “crear estructura de centro”, por cambiar hábitos de funcionamiento. Parece que estos hábitos se refieran sobre todo al profesorado en la dimensión de trato y relación con el alumnado. El ejemplo claro es cuando habla de que ya se ha normalizado la acción tutorial, o la orientación del profesor al alumnado, o se ha clarificado que los problemas de disciplina los resuelve el propio profesor.

.- El modelo de la actuación de psicopedagogo respondería según Jaime a un esquema no clínico, amplio, que contemplara al alumnado, padres, el centro y profesorado en el marco del instituto. Se trataría de una intervención que sigue un modelo psicopedagógico, aunque hay que mencionar también el comentario en el sentido de que cuando el centro no es receptivo a la actuación del psicopedagogo, éste se retrotrae a atenciones individuales con el alumnado.

.- El centro es el entorno en el que se desarrolla la labor del psicopedagogo. En ocasiones es impermeable al psicopedagogo y provoca la limitación de sus ámbitos de actuación.

.- Reconoce Jaime unos posicionamientos de amplio espectro en su formación, específica poco, es escueto en sus respuestas. Justifica la no viabilidad en un centro educativo de secundaria, de unas corrientes dinámicas o conductistas; se posiciona sin profundizar. Aparece Jaime como una persona más centrada en la visión de su trabajo y del centro, en la visión de la actuación de la administración. En la entrevista deja entrever posiciones basadas en la experiencia, y en las diferentes regulaciones legislativas y menos en análisis teóricos.

.- Se deduce en el relato de Jaime un conocimiento extenso de la legislación referida a la Integración (legislación de 1985 por la que se integraban en los centros educativos el alumnado con minusvalías), a la implantación de los Servicios Psicopedagógicos y a la Reforma educativa (adaptaciones curriculares). Aparecen comentarios como “tampoco hay que creérselo todo”, pero sí que parece guiarse en la “filosofía” que trata de desarrollar en su centro, en la Reforma Educativa con adaptaciones a la realidad del instituto.

.- La administración educativa en la Comunidad Valenciana en un principio no se plantea la creación de los Servicios Psicopedagógicos. Posteriormente ha ido teniendo posturas contradictorias respecto a situaciones laborales y de apoyo en los centros.

JOAN: De la entrevista al relato profesional

Preparación de la entrevista a Joan, 2 Diciembre 1997

Se contacta con Joan para proponerle su participación en el trabajo de investigación por medio de una entrevista con una duración máxima aproximada de una hora y media. En las entrevista se abordaría la trayectoria profesional de Joan antes, durante y después de su incorporación al centro como Psicopedago. Le avanzamos que nos interesa su formación teórica y no teórica, relacionada con la psicopedagogía o referida a otros ámbitos, su experiencia profesional en la docencia o en otros campos, y sus intervenciones en el centro. Joan acepta complacido ser entrevistado en las condiciones que le proponemos.

El centro donde trabaja Joan es de Formación Profesional con un ciclo formativo de grado medio. Cuenta con 1.500 alumnos. Nuestro entrevistado desarrolla sus funciones desde hace ocho cursos.

La entrevistadora conoce por motivos de trabajo a Joan desde los primeros cursos de funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos. Se han producido intercambios informales y contactos propios de coincidencias en encuentros de profesionales bastantes distanciados. Es una relación afable de compañeros que se conocen y aunque no han compartido tareas o discusiones como para tener valoraciones de las respectivas trayectorias profesionales saben que ambos han coincidido en algún curso de post-grado en momentos diferentes.

Guión de la entrevista:

El guión es el mismo que se sigue para la entrevista a Jaime. Para no excedernos en la repetición se puede consultar unas páginas atrás.

En este momento se han trabajado unas entrevistas de entrenamiento y otra a Jaime. El tratamiento de estos documentos nos sitúa en la perspectiva de búsqueda de elementos comunes o ejes nucleares en los temas abordados en las entrevistas que permitan remitirlas a un imaginario común de los psicopedagogos.

Tratamiento de la entrevista de Joan

La entrevista a Joan se desarrolla el día prefijado en su despacho del centro escolar en el que trabaja. El clima por el que transcurre es muy distendido. El propio Joan facilita con sus risas y comentarios una relación empática bastante agradable. Hacemos unas pruebas de grabación antes de comenzar, él manifiesta entre bromas un comentario en el sentido de no saber si lo que diga servirá. Al hablar del tiempo previsto se muestra dispuesto dos horas más y mientras tenga "rollo".

A lo largo de la entrevista se nos interrumpe una vez por parte del director que aporta a Joan unos documentos y en otros momentos nos vemos molestados por la sirena que marca la interrupción de las clases y el bullicio del alumnado en los pasillos y antesala del despacho que ocupamos. Tanto es el ruido que necesitamos interrumpir la grabación para cerrar las puertas.

Joan se levanta en una ocasión para buscar una prueba referida al clima de cohesión de clase cuando está hablando del uso, al principio de su trayectoria como psicopedagogo, de pruebas editadas. Sentado enfrente de la entrevistadora va cambiando de posiciones, hacia atrás, apoyado en el respaldo de la silla, inclinado sobre la mesa y gesticulando mientras acompaña su narración, mostrando los picotazos que suponen las tareas del psicopedagogo o simulando leer un informe de un psicopedagogo al maestro. Adopta una actitud muy involucrada en la narración, se mueve corporalmente bastante mientras habla y se levanta si necesita mirar entre las estanterías el nombre de un material que esta sacando a relucir. Por ejemplo, señala las estanterías cuando habla de las carpetas de los tutores, o al ordenador al mencionar un trabajo de traducir un documento, o de introducir una encuesta aportada por una tutora. Esta cierta inquietud corporal va acompañada de momentos de quietud mostrándose pensativo, intentando recordar nombres o reflexionando. Joan alude a sus actuaciones en el centro en segunda persona.

El paso de entrevista a relato

Se han señalado los pasos a los que recurrimos para transcribir el discurso oral del entrevistado a un texto escrito, así como la reordenación del mismo para que siguiendo el hilo de la entrevista y lo enunciado por Joan en este caso, logremos un ensamblaje de los contenidos que nos conducen a un relato ordenado, ágil y respetuoso con el contenido de la entrevista. Se puede observar como de la

entrevista se han recortado expresiones de apoyo del discurso que utiliza Joa en numerosas ocasiones: "pues, digamos que, y yo creo que, pero..". En algunas fases se ha cuidado la falta de concordancia "una programaciones", o expresiones sin ultimar, frases repetidas. Se eliminan las enfatizaciones, risas y gestos señalados en la entrevista.

En el relato se ha recurrido a la letra cursiva cuando se introducen palabras no pronunciadas directamente por Joan pero que eran aludidas por estar contenidas en la pregunta, o se habían omitido en el transcurso del relato. El orden final del relato trata de recoger un sentido coherente de la entrevista de tal manera que, sin ser estrictamente temporal, nos da idea de la evolución profesional de Joany su posicionamiento. En la entrevista se advierten ciertos temas que se entremezclan y repiten con una cierta confusión y que eludían las preguntas de la entrevistadora. cuando se le cuestiona sobre su formación teórico-práctica o los recursos utilizados en sus intervenciones, Joan deriva la contestación a la evolución de las corrientes pedagógicas en la facultad, y cuando se refiere al cambio de moldes a las prácticas del profesorado, también las compara con la evolución de la pedagogía en la facultad. Se aprecia pues que para Joan las corrientes predominantes en la facultad de pedagogía marcan un hito a la hora de plantear la formación teórica, la actuación del profesorado y la realidad de los centros.

RELATO PROFESIONAL DE JOAN

A PARTIR DE LA ENTREVISTA DEL 2 DE DICIEMBRE DE 1997

1. *Antes de entrar como psicopedagogo yo creo que tenía como expectativa el esquema éste que estoy llevando.* Lo que pasa es que no lo había confrontado en la realidad, ni lo había vivido. Lo había vivido porque estuve de subdirector en un colegio de Educación Especial. Allí había cuatro o cinco psicopedagogos, yo era el subdirector, y ya entonces viví el cambio práctico de que no servía definir a un deficiente de un CI de 34, sino que ya había que introducirlos dentro de una programación, o dónde situaríamos este

- Expectativa antes de acceder
Educación Especial

deficiente dentro del ritmo *del alumno*. En estos objetivos concretos era otro trato del psicopedagogo con el alumno de no simplemente pasar el test y pasarle los resultados de los tests al profesor.

2. Yo estaba de profesor y me mandaban los tests, y a mí no me decía nada el numerito que ponían, me decían más las observaciones de abajo, me decían que este niño responde bien si se le dice no sé qué, se pone rabioso si se le dice no sé cuantos. Entonces todas esas cositas me definían más al chaval que no el CI que tuviera. A menos que tuvieran que pasar el CI, pues a efectos de pedirle una beca de mayor o menor cuantía porque hay que definirlo de alguna forma, cuantitativamente. Pues que lo definan, pero a nivel práctico de tenerlo en el aula, ese psicopedagogo no me decía nada.

3. Yo he visto cambios de psicopedagogos y gente nueva que ha venido, que vino al instituto y luego que estuve de subdirector, era el subdirector del gabinete y ese gabinete ya hacía o tenía que hacer cosas diferentes porque estábamos marcando una línea diferente de trabajo que no fuera el pasatests, o que observarán más las clases. Se filmaban observaciones de clase, tanto del profesor como del alumnado para ver como respondían. Se discutían problemas en equipo, ya se hacían cosas diferentes. Yo es que vengo de un colegio cuando me inicié, que era, no vamos a decir un modelo en Europa, pero tenía un ritmo de trabajo que no lo tenían *otros*. Yo no lo he vuelto a ver, de programaciones, de programaciones de aulas, de programaciones de *los* propios colegios en el centro, porque había cuatro colegios en el centro, según los niveles de deficiencia.

4. Tener unas programaciones, una forma de

- El Psicopedagogo debe informar y no solo de C.I.

- Observación de clases.

Programaciones.

- Centro modélico

informar a los padres según los logros de los objetivos que tenían, a mí padres me han felicitado diciendo que esa forma de trabajar *ni en* Barcelona, y no es porque fuera Barcelona, que nos diera la enhorabuena porque no se trabajaba así normalmente.

5. Lo que pasa es que luego entras en un centro público como fue el marcharme yo a un colegio de EGB durante dos años, y yo creo que a los tres meses ya me picaba el culo, con perdón. Y los profesores me lo decían, que se me hacía pequeño el colegio y que yo allí duraría poco. Entonces fue cuando me planteé lo de psicopedagogo a la vez que salía la temática ésta de la psicopedagogía.

6. Lo que pasa es que la primera promoción yo la deje pasar porque yo sabía que era un engaño. Un engaño porque nosotros somos licenciados y no somos maestros con los años de servicio para poder acceder a esos puestos. Deje pasar, pero luego vi que no tenía que perder el carro y me presenté al concurso de méritos o mejor dicho, pedí una plaza para ganar puntos y me fui a Elche. En Elche dije: "bien, tampoco es que sepa todo lo que hay que hacer en unos institutos de EEMM".

7. Empecé ya con interés por tocar temas de técnicas de estudio, luego he visto que es un tema que se ha tocado muchísimo, y tampoco las innovaciones se han llevado a cabo. Se tocan demasiado cosas prácticas, y no se ha pasado tampoco a los mapas conceptuales, o a otros análisis Y todas esas cosas que yo iba descubriéndolas, o leyéndolas, pero a nivel personal. Bueno a nivel personal, yo creo que Consellería ha hecho también ciertos encuentros y ciertas sesiones, que si no marcaban excesivamente una línea, sí te dabas cuenta de

informará a padres.

- Psicopedagogo en E.E.M.M.

- Recurso: Técnicas de estudio.

Consellería: porque línea no había que ir.

por cual línea no tenías que ir.

8. En ciertas sesiones de trabajo, de psicopedagogos te dabas cuenta de que aunque no marcarán directamente la línea a seguir, sí de alguna forma quedaba constatado que ciertas líneas no eran las que tocaban, o las deducías tú.

9. *Me refiero a* intervenciones, intervenciones como en una sesión se trabajó influencia de los resultados de ciertos tests de personalidad en las consultas de no sé que, y veías que esa no era la línea, aunque incluso se tocaba el tema, esa no era la línea de trabajo.

10. Yo creo que *la expectativa de la administración antes de empezar, era la* formación de unos equipos que de alguna forma rompieran una rutina de trabajo, que se cambiaran un poco los moldes. Pero en ese trabajo nuestro cuando te has iniciado, te has dado cuenta que te han requerido para unas cosas, unos moldes que ellos te dieran.

11. Entonces es cuando tenías que actuar con ciertas cosas dando respuesta a lo que ellos te pedían. Ir cambiando hasta hacerles ver, o que se dieran cuenta que sí, que podían pedir eso, pero que eso no era la línea de trabajo tuya.

12. Yo creo que posiblemente entonces sí que había una línea, pero no sé, yo creo que llevamos, tres, cuatro, cinco años que ese ímpetu con el que se inició, esa coordinación que existía y esa puesta en común, ciertas experiencias, ya no. Se ha perdido. Entonces ha quedado un poco colgando y a expensas de que te lleves bien o mal con los compañeros de la zona.

13. *La administración al crear los Servicios Psicopedagógicos lo que pretendía era cambiar* moldes de actuación del propio profesorado, yo creo que de cara al profesorado podríamos ser unos elementos para poder hacer más científico el

- Expectativa de la administración.

Equipos de trabajo, romper moldes y rutinas.

- No coinciden las expectativas.

- Más científico el trabajo
Programación
Objetivar
Evaluación.

trabajo si lo queremos plantear en la línea de los años setenta, digamos de programación, de objetivos, y de evaluación en función de los objetivos programados.

14. Por eso digo que el profesorado sigue estando en los años cincuenta o si esos moldes también habría que romperlos, pero lo que pasa es que cierto profesorado no los tiene adquiridos, no los podía ni romper. Sí, sí, yo incluso he llegado a decir que a mucho profesorado habría que inculcarle cosas erróneas para después rompérselas porque no habían pasado todavía por esas cosas erróneas, y no podían pasar. Yo estoy convencido que hay cantidad de profesores que no pueden pasar directamente a la ESO sin haber pasado por los moldes que hay que romper de los años setenta. Pero es que no han querido pasar por ninguno de ellos, claro ahora están que no querían caldo y tienen dos tazas.

15. No querían un cambio hacia algo que era problemático y que era reflexivo, y que era dificultoso, y que además después se ha demostrado que hay que superar ciertas cosas, que nos estamos metiendo en una situación que el que no se haya dado cuenta de esa línea tiene ahí una cantidad de problemática a superar y analizar y a superar a sí mismo, que no podrán asimilar por la escasa formación que la administración les está dando al personal, para un cambio estructural como es la ESO.

16. Cuando se habla de un cambio de participación, son cosas tan elementales, y que un profesorado está abierto a participar en equipo, en aportar una parte de lo que sea para que todo el mundo se beneficie, o en una evaluación en la cual yo no soy el dueño de mi asignatura. Eso no lo van a hacer de 31 de Agosto al 1 de Septiembre. Pues parece que lo tendrán que

- Romper moldes del Profesorado.

- Cambiar hacia algo problemático, reflexivo, dificultoso.
La E.S.O.

- Cambios de participación
En equipo
En evaluación.

hacer.

17. *Los psicopedagogos* lo que pasa es que es más un trabajo de mentalizar y de actuación indirecta que de actuación directa. Para mí *en* una actuación directa tiene más la sartén por el mango el jefe de estudios, el equipo directivo que nosotros. Y entonces nuestra actuación puede verse bloqueada si estas personas entienden este cambio y este proceso, o si lo han entendido mejor dicho, puede ser mucha más favorecerá de nuestra actuación o puede verse bloqueada porque ellos mismos la ven y la quieren boicotear, y la quieren cerrar. Entonces puede dar lugar totalmente *a* nuestra actuación. Entonces pueden ser muy conscientes, muy responsables, muy tenerlo claro pero para anularlo.

18. Cosas concretas: una comisión pedagógica no tiene porque estar ahora legalmente, pero podía haber estado funcionando ya tres años. Es decir hay ciertas cosas que por funcionar no pasa nada. Sin embargo sí que pasarán cuando sí que tengan obligación de existir y entonces sí que funcionarán mal. Bueno tampoco pasará nada, porque no va a supervisar nadie la calidad de trabajo, pero es una pena que a lo mejor ciertas cosas se podían haber hecho progresivamente, y no se han hecho.

19. El departamento de Orientación, legalmente estábamos con el culo al aire, no existíamos como departamento de orientación al negarlo el decreto del 14 de Febrero ¿del año 92 era? Que anulaba el sistema de los SPEs, y convertirlos en los Servicios Especializados. Allí había la creación de unos departamentos de orientación, queda anulada, ahora estamos a la expectativa de que seamos ESO para que ya obligatoriamente esté.

20. Bueno pues entre un proceso y otro, el

- Psicopedagogos
Mentalizar
Trabajo indirecto.

Equipo directivo, poder directo sobre la actuación del Psicopedagogo.

- Equipo directivo,
capacidad de montar
Comisión Pedagógica

- Departamento de
Orientación.

- Hacer un programa de

departamento de Orientación podría haber existido exactamente igual. Pero claro el departamento de orientación no es un psicopedagogo y nadie más. Pero eso el centro o el equipo directivo que en un momento determinado lo ha creado, pues eso ha permitido que la gente vaya tomando conciencia de ciertas cosas a hacer. El que en un momento determinado haya habido alumnos de Educación Especial que de un centro específico como Masanasa hayan estado aquí y yo haya intentado hacer un programa de diversificación curricular, no se ha querido hacer porque “tengo cuarenta en clase y por lo tanto no me meto en el berenjenal,” ha dicho el profesorado.

21. Pero si hubiera habido un equipo directivo que lo hubiera potenciado al menos suavemente, o haber potenciado y decir “vamos a intentar que este grupo tenga diez, o treinta, o sean diez alumnos menos, o siete, aunque hubiera tomado conciencia y hubiera buscado otras alternativas, para llevarlo a cabo, pues hubiéramos podido tener aquí un seguimiento y un proceso, y haber entrado en lo que es el programa de una programación curricular diversificada. Sin embargo no se ha hecho. No se ha hecho y sí que hacía falta.

22. Cosas de ese tipo sigo diciendo que estamos a expensas que un equipo directivo lo vea claro o no lo vea claro para que nuestra actuación sea más positiva o menos positiva.

23. Cuando me incorporé el recibimiento, o la concepción que yo he tenido es de sentirme en los institutos como un profesor de lengua, o de matemáticas, totalmente integrado. Es más, con posibilidades por ambiente de estar en el equipo directivo, no poder estar por impedimento legal, porque estamos adscritos al SPE. La gente

Diversificación Curricular.

- Incorporación de Joan como SPE totalmente integrado.

plantar las mesas y decir “¡Uy! ¿por qué este hombre no es un profesor como todos?” A esos niveles totalmente integrado. En lo que no he estado totalmente integrado ha sido en las funciones que yo he visto que ciertas personas concebían que yo debería de tener y que por lo tanto te requieren para ciertas cosas y dices bueno no te voy a decir que no.

24. *La intervención que estoy desarrollando, en estos momentos en el centro, yo creo que ha tenido varias evoluciones en función de asumir el rol que uno ha ido creyendo que debe de tener, ha intervenido también el que el profesorado se diera cuenta realmente el rol de psicopedagogo cual es el que debiera ser, o cual es el posible, o cual es el más..., o el que mejor se les acopla a ellos, porque al principio yo incluso diría que cada profesor pretendía que hubiera un rol de psicopedagogo. Eso era una lucha de decir bueno, lo que yo intuyo que este profesor o esta profesora asume como un rol no es el que yo preveo que debe de tener. Ante esa inquietud que ha surgido de unos años ahora ha evolucionado bastante.*

25. *Sí, ahora creo yo que está bastante más definido, también cuando seamos Secundaria Obligatoria, pues en esa evolución se han hecho cosas muy variadas, algunas porque has creído que el rol era el que tenías que desempeñar, y otras porque estratégicamente aceptabas el tenerlas que hacer. Pues ciertas clases particulares o atenciones individuales, o conatos de acercamiento a la psicología clínica. Cosas que hasta cierto punto no concibes que es el rol, pero bueno ese tratamiento lo has hecho pues por eso, por atención al alumno, por atención o no dejar sin atender una pretensión de un profesorado. Eso en líneas generales.*

- Intervención de Joan como Psicopedagogo
Evoluciones: asumir el rol esperado, el que debiera, el que se acopla al profesorado.

- Rol más definido en E.S.O.
Atenciones individuales.

26. Ese rol hoy día al menos aquí, a nivel práctico *lo que* más definido está *es* la coordinación de la tutoría. Antes no era una coordinación de las actividades de tutorías sino eran más atenciones a la carta. Entonces ahora está más coordinado y yo lo valoraría como más coordinado por un hecho muy concreto y es que los principios de curso todo profesorado tienen una carpeta abierta de actividades de tutoría, que la seguirá o no la seguirá, eso creo que hasta cierto punto ya no es un problema mío, creo que es más una responsabilidad del jefe de estudios, lo mismo que si se siguen o no se siguen los programas.

27. Pero si hay un nivel de coordinación yo sí que intervengo, y desde dos años para acá hay una carpeta de tutor con unas actividades hechas, que incluso esas actividades son el fruto de esa línea en cinco o seis años que ha desembocado en esa carpeta. Esas carpetas constan de todo el papeleo burocrático de disciplina, de atención a padres, de convocatorias, etc, de expulsiones, un poco la parte práctica del Reglamento de régimen interno.

28. Luego está la parte que corresponde específicamente a la tutoría que es la hora lectiva con alumnos y ahí tienen un dossier adaptado, en principio están para FP1 y FP2. Es el primer año que se han diferenciado actividades para FP1 y FP2, porque FP2 costaba mucho cogerse a este tipo de actividad y este año se ha diferenciado y alguna tutoría ya empieza a actuar. Tarde y mal porque luego iremos al cambio de la Educación Secundaria, pero bueno, yo pienso que esto ya sirve de entrenamiento para cuando tengamos que hacer ESO.

29. El otro factor de atención son los padres. Aunque la atención a los padres no se ha concretado todavía en programas educativos que

- Coordinación de la tutoría.

- Carpeta de tutores

Parte práctica del R.R.I.

- Actividades diferenciadas FP1, FP2 en tutoría.

- Intervención de Joan Padres

yo pienso que debería ser la actuación. Se han tocado y se mantiene tocando exclusivamente los casos particulares. En este centro son muy conflictivos y vienen a hablar con el tutor y les dicen que hay un psicopedagogo entonces tocamos también el tema para seguimiento, a veces porque la propia familia necesita con quien hablar del problema del hijo, de que no sabe ni que hacer con el hijo o por lo menos ser escuchado, o sea que es una atención individual.

30. Con el APA se ha tenido buena relación pero no se han coordinado actividades, al menos en los últimos años, al principio sí. Se llegaron a hacer charlas de técnicas de estudio a los padres para que vieran un poco lo que se les había contado a sus hijos en los cursos de técnicas de estudio, y lo que ocurre es que eran poco útiles en cuanto al número de padres que asistían. Asistieron que yo recuerde unos treinta cuando los primeros son cuatrocientos alumnos, es lo único. En resumen a los padres es la atención individual.

31. Luego con respecto al profesorado se han hecho cosas diversas, desde intentar mantenerlos un poco al día en cuanto a la formación para el cambio hacia la educación secundaria obligatoria, sobre todo en el proyecto educativo de centro, y en el PCC, proyecto curricular. Se ha coordinado desde aquí la posibilidad de hacer cursos de formación en centros y se han estado dos años haciéndolos, se han traído profesores de fuera, de la facultad. Se ha coordinado por medio de profesores que habían hecho ya sus propios cursos y que estaban bien formados pienso yo, en el tema del PEC. Ellos han hecho la coordinación interna y yo he hecho la coordinación externa, con el CEP.

32. Con el profesorado además del aspecto formativo está la atención concreta a casos de

Casos particulares.

- Padres

Atención individual.

- Profesorado

Formación en Centros.

tutoría que son problemáticos o bien por conducta o bien por falta de medios. A veces yo creo que en este apartado se ha tocado, o se ha llegado a hacer funciones de asistencia social.

33. Por la realidad o la crudeza del problema has tenido *que* visitar familias, que yo recuerde sólo he visitado una, pero he llegado a visitar familias. *En ese momento* la pena es no tener un asistente social porque este problema es de ellos. Son casos de falta de recursos, de no plantearse ni la solicitud de becas. *Son* aspectos que los tienes que tocar porque es el único servicio que puedes estar informado del tema y que tienes tiempo de atenderles, y porque el ambiente lo requiere.

34. Luego el alumnado hay una atención directa como colaborador sustituto de la tutoría, porque a veces ciertas actividades de tutoría yo me he encontrado con la experiencia de todo tipo. El año que estuve en otra población, en Elche, me he dado cuenta que los tutores muchas veces te pedían la colaboración a varios niveles. Uno era, si me hacen la tutoría yo me marché, es decir lo dejé con el psicopedagogo que está muy bien, pero ni sabían hacerlo ellos, o si sabían no querían. Yo creo que no sabían pero no tenían además ningún interés en aprenderlo, entonces te dejaban a ti el percal y tú decías pues que bien queda esto, pero no ha hecho nada porque ni el tutor ha aprendido, ni ha cambiado, ni ha tomado otra actitud, y al año que viene estaremos igual.

35. Me he encontrado con tutores que han admitido para aprender, es decir la parte contraria, que tú has hecho actividades de tutoría con ellos, y entonces ellos se han dado cuenta, y después han cogido el tema solos. Y luego tutores que no son ni a ni b sino todo lo contrario, es decir que a lo mejor han querido que tú les dieras como una receta muy clara a una problemática

- Intervención
- Alumnado
- Tutorías
- Perfil tutores: SPE
- sustituye, tutor aprende,
- tutor espera la receta.

muy concreta y que eso se solucionara de hoy a mañana pues haciendo esa actividad o haciendo esta otra, cosa que también yo creo que es bastante difícil.

36. Hay que hacer actividades pero los cambios de actitudes, de comportamientos o de hábitos de trabajo en los chavales pues yo creo que ni con una actividad de tutoría ni con dos. El trabajo es a largo plazo y ellos los hay muy ansiosos, y entonces lo que quieren es un cambio rápido. Luego en ese tercer elemento o grupo de tutores así que no es ni a ni b sino todo lo contrario, que a lo mejor pues están otros que a lo mejor han querido hacer ciertas actividades pero que las han llevado tan a su aire o han prestado tan poca atención a la forma de hacerlo, que has visto que te lo han manejado, han distorsionado la finalidad de la actividad o el objetivo que se pretendía o cosas de este tipo, o no han acabado de entender la actividad y lo que han estado es un poco ansiosos por ocupar el espacio ese de tutoría, has visto que tampoco es.

37. Luego por *el contrario*, está el tema de la experiencia de varios tutores que sí que han ido poco a poco metiéndose en la responsabilidad de la tutoría y que no año tras año, sino a lo mejor año sí, al cabo de dos años otra vez cuando ellos han sido tutores. Esos son los que me han permitido llegar a la carpeta esa de tutoría. Es decir esta línea de mientras ciertas personas han sido tutores, y estos sí que han admitido pues una reunión con el psicopedagogo quincenal, o una vez al mes, o una vez al trimestre, una reflexión sobre las actividades que estamos haciendo, para que sirven, o ir cambiando esto o lo otro. Con ellos sí que conforme han sido tutores, repito, porque años no han sido, porque descansan. Esos son los que, al cabo de cuatro o cinco, se ha visto

- Tutor que aprende
- Se reúne
- Reflexiona
- En ellos se basa la carpeta de tutores.

una línea de tener ya un cuaderno de trabajo de cara al centro. Al menos el profesorado aceptaba el cuaderno como algo válido para poder funcionar la tutoría. Lo cual no indica que se haga.

38. Luego con chavales, más actividades, habría que discriminar niveles, es decir, el primer curso se potencia más todo lo que es la jornada de acogida, todo lo que es precaución al abandono escolar, al fomento de hábitos de estudio, a las técnicas de estudio, a la problemática de conductas, a que se adapten a las clases, que eviten desertar, marcharse para la calle.

39. En segundo de FP1 se trabaja ya más el tema de salidas o bien a FP2, o a ciclos formativos, incluso el tema laboral. He llegado a trabajar con alumnos, mezclando un poco los problemáticos de primero con el interés que deben tener, sanamente, los de segundo de FP1 por ese trabajo rápido y pronto. A veces he trabajado incluso técnicas de búsqueda de empleo con alumnos de primero para que no abandonaran y mientras las he trabajado con ellos ha sido a condición de que fueran a clase. He trabajado ese tema, y han estado incluso dos o tres meses la mar de a gusto viniendo un día o dos conmigo a trabajar las técnicas de empleo porque se sentían un poco halagados, que estaban haciendo lo que querían y que eso les iba a permitir conocer un poco más el mundo laboral. Han estado un poco, yo diría entre comillas, engañados, pero desde mi punto de vista no, pero desde el punto de vista de ellos sí, porque ellos lo que pretendían era ya la calle y cobrar. Pero lo que todos sabemos es que es difícilísimo para que ellos vieran la dificultad de empezar.

40. En FP 2 lo que prácticamente se ha trabajado son técnicas de búsqueda de empleo, a parte de

- Intervención

Alumnado

Actividades: jornadas de acogida, prevención del abandono, salidas, técnicas de búsqueda de empleo.

- Visita a la Universidad

los quintos, las visitas al politécnico para aquellos alumnos que van a tener acceso.

41. Entonces en FP2 prácticamente trabajar con alumnos en horas de tutoría, pero ahí sí que es una atención directa exclusivamente tuya, personal, al menos en los primeros años. Sin embargo el año pasado hubo una tutoría que me pidió que semanalmente yo tuviera una charla con el profesor, o mejor dicho en este caso era profesora, y en esas entrevistas que yo tenía con ella lo que hacíamos era preparar la sesión de tutoría, y ella la llevaba a cabo, después la semana siguiente otra vez preparar la siguiente, incluso el sistema que utilizábamos era que yo planteaba tres sesiones, íbamos tres sesiones por delante mejor dicho y ella iba tranquilamente trabajando, hizo todo el proceso de búsqueda de empleo completo ella sola, yo no fui a la clase.

42. Creo que solamente fui para explicar los diferentes ciclos de grado superior, porque era un tema que ella no dominaba y prefería que hubiera ido yo. Luego tuvo una intervención externa porque en uno de los temas era en relación con una asociación de búsqueda de empleo como pueda ser el INEM o cualquier otro organismo. Tuvieron una charla del INEM de la psicóloga de la oficina que correspondía a esta zona y alguien de económicas, de alguna carrera de las que podían tener acceso ellos. A parte de la búsqueda de empleo, entrar en el tema de final de curso del acceso a estudios, se metió también otra persona de fuera que no recuerdo quien la trajo.

43. Yo pienso que ese sería el sistema, tutorías similares, al menos aquí en FP de rama, poder reunir a los tutores y preparar las sesiones.

44. En el tema del seguimiento de técnicas de búsqueda de empleo, pienso que eso sería, ya no el modelo ideal, al menos un modelo bastante útil

- Colaboración estrecha con una tutoría.

- Intervención Joan Alumnado.

de poder llegar a mucha gente. Yo reúno a los cuatro, cinco, seis profesores de administrativo, automoción y sobre la problemática que tienen de búsqueda de estudios, de carreras, preparando unas sesiones, se llevan a cabo, se reflexionan sobre ellas, se transforman, o se cambian.

45. Hay un dato curioso en la carpeta esa que es para que ellos comuniquen lo que desean cambiar, eliminar o transformar, ni eliminan ni transforman, a excepción de dos tres profesores, pero vamos en un colectivo de ciento treinta, la participación es muy poca, muy poca, con el interés de cambio, de mejora.

46. Después me estaba acordando yo, hay una participación con el tutor coordinador, responsable de las prácticas en alternancia, de la salida de los chavales a las empresas. Me pidió la colaboración para que le pasara un cuestionario, que refundiera o que recogiera la situación de ellos, y la experiencia de ellos en las propias prácticas de alternancia. Le presté la colaboración en el tema éste y ahora voy a hacer una base de datos dentro de este cuestionario y hacer un informe para la memoria. Este año ha sido el primer año que me lo ha pedido, otros años sí hemos hablado de las prácticas en alternancia. Un año me pidió que colaborara con él en la propaganda digamos entre comillas. Él pasaba por las clases explicando motivos, razones y porque serían beneficiosas, entonces me pidió el apoyo mío y que yo diera también unos diez, quince minutitos dentro de la sesión para motivar a los chavalitos.

47. Pero son cosas que un año te lo piden, otro año no te lo piden, no están institucionalizadas.

48. Con chavales, atenciones individuales directas todas las que quieran, desde problemas económicos, psiquiátricos, problemas de

- Modelo ideal
Búsqueda de empleo
Reunión
Revisión.

- Profesorado, poca participación en revisión y mejora.

- Colaboración con profesor de prácticas en alternancia.

- Atención individual.

divorcio, problema de que están los padres separados, comento problemas que ellos tienen, y que hablan pero no que yo quiera también solucionarlos, atenderlos y punto, o buscar cauces de solución. Y seguimiento de conductas, este año es más conflictivo al menos que el anterior, y este año estoy trabajando en cinco o seis casos, algo que no he hecho nunca, es que el propio chaval va a tener que cuando acabe las clases pasar por el profesor y que le firme unas anotaciones, para llevar el control. Él que se lleve el control, e intentar con las conversaciones conmigo, modificar conductas respecto a la atención en clase, al uso de materiales, el comportamiento, y a la participación, son cuatro aspectos, que digamos me he planteado colocarles, para que al menos en esos cuatro se superen, evitar pues las fugas, las salidas, el estar en clase sin materiales.

49. *En cuanto a la base teórico-práctica*, a nivel formativo yo creo que la realidad de ahora no tiene que ver a veces nada ni con mi formación de magisterio, ni con mi formación pedagógica de la primera promoción del 73-78, menos en una cosa, *en el tema de programación didáctica*.

50. La programación por objetivos *era una* concepción de programación por objetivos tan cerrada, tan atomizada como se concebía entonces, tampoco ahora es la adecuada. Pero sí que al menos se han superado cosas. En la base se mantiene la necesidad de una programación, de unos objetivos, de unos contenidos, de unos materiales, de una evaluación, de un feedback

51. Lo que ocurre es que ha cambiado la forma de definir los objetivos, o la forma de redactarlos, o la forma de valorarlos, se ha ampliado.

52. Se ha hablado mucho de evaluación, y no está todo muy claro ni a nivel teórico ni a nivel

Modificar conductas.

- Base teórico-práctica

Magisterio

Pedagogía.

Distante de la realidad

- Ahora permanece

Programación

Objetivos

Contenidos

Materiales

Feedback

- Cambia la forma de programar

- La Facultad evoluciona

práctico. La realidad que yo encuentro es que la facultad de pedagogía ha ido superando aspectos pedagógicos pero que la realidad escolar sigue, yo no sé si definirla en los años cincuenta, la realidad, pizarra, tiza, rollo, toma de apuntes, y tal día examen Yo veo ante esa fijeza que la evolución formativa, personal, o de lo que es la pedagogía ha evolucionado tres, cuatro, cinco pasos o cinco evoluciones y sin embargo no es que se esté a una o dos evoluciones de ese final en él que se está, sino que se está igual.

53. Se sigue describiendo demasiado, se sigue explicando demasiado, se siguen haciendo cosas, no todas las ramas ni todas las áreas, ni todas las asignaturas, pero en general el profesorado no tiene superado, ni tienen programaciones hechas, al menos no están revisadas técnicamente. El año pasado, por ejemplo, que se habló aquí en el centro de hacer las programaciones públicas, hubo cierto plante de orejas.

54. Yo creo que a nivel teórico en la práctica, es decir a nivel formativo en la práctica o al menos las necesidades formativas con las prácticas que estás utilizando han sido de todo tipo, desde cosas que crees están superadas y que no debes utilizar pero te ves obligado a utilizarlas, por ejemplo un test, en un momento determinado dices, pues bien no conozco a este chaval, o el profesor tiene mucho interés en conocer su capacidad intelectual. Y a veces el propio chaval, me han ocurrido casos, “yo quiero saber si tengo mucha capacidad o tengo poca...” Cosas así que incluso tú habías desechado, has tenido que recurrir a ellos.

55. En este campo de los tests haría falta a lo mejor sino un repaso, un volver a retomar el tema, pero no para retomar como en los años sesenta o setenta, sino para decir: “¡Oye!. Para

La realidad escolar sigue igual.

- El profesorado no tiene superado las programaciones.
- Necesidades de todo tipo, formativas en las prácticas.
- Revisión test.

ciertos casos sí, en estas condiciones, en estas circunstancias y los mejores serían estos". Y no caer en cosas que a lo mejor están anticuadas, o cambiar la forma más cualitativa y menos cuantitativa, porque eso sabemos que lleva más tiempo.

56. Y en ese sentido yo sí que recuerdo que cuando hice los cursos de doctorado, de tercer ciclo, los créditos, yo mismo me matriculé en psicología. Yo lo hice en pedagogía, pero dentro de los optativos cogí uno de psicología, que me acuerdo que lo daba Pepe Cánovas, y era de evaluación cualitativa, también de test; uno de ellos era ver las contestaciones clásicas del test cómo las razonaban ellos, y entonces lo que hacíamos era anotar el razonamiento lógico que él en voz alta decía que lo pondría. Era una concepción totalmente distinta al pase de test. No hay control de tiempo, no hay valoración cuantitativa, tú estás viendo el cómo esa persona ante una cuestión x, estás viendo el proceso mental porque se lo estás pidiendo y se lo estás preguntando y él lo está diciendo en voz alta. Cómo estamos haciendo aquí más o menos.

57. Entonces tu estás tomando el razonamiento de cada ítem. Yo creo que por ahí podría venir un poco el cambio formativo.

58. Luego en modificación de conducta no estaría nada mal, en ciertos ambientes por la gente, me haría falta tocar tema de modificación de conducta, porque yo hago cosas que creo que más o menos entre cosas que lees o la experiencia que te ha dado en educación, o en educación especial que yo he estado, haces lo que crees que debes hacer para autorresponsabilizar al chaval y que, por ejemplo todo esto de las fichas, el llevar una ficha de autocontrol, lo que ocurre es que bueno, son adolescentes, nos mandan a la porra al padre,

- Créditos de tercer grado en Psicología
Evaluación cualitativa
Observar la persona
Observar proceso mental
El razonamiento de cada ítem.

- Cambio formativo.

- Modificación de conducta
Autorresponsabilizar al chaval
Autocontrol
Son adolescentes.

a la madre, al profesor, al psicopedagogo, o no nos mandan a la porra nadie y entonces la cosa va adelante.

59. Esta tarde mismo he hecho una revisión de dos chavales que tenían que haber venido, ha venido uno. Al cincuenta por ciento se puede funcionar bien, y al cincuenta por ciento pues a veces fracasa, o al cien por cien fracasa, pero cuando tu te planteas si a lo mejor otras formas, otras alternativas podrían mejorar.

60. El esquema de trabajo de Investigación-acción por ejemplo es muy válido, pero yo ahora mismo desconozco desde ese momento de Stenhouse y todos estos, yo no sé después que cambios pueden haber habido, y a lo mejor necesitaríamos otra vez pasar por un período de reformación.

61. Me choca este período que yo hice de ponerme al día haciendo el tercer ciclo. Está muy lejos de lo que es la realidad de los institutos, muchas veces o no es aplicable, no sé cómo definirlo, no es aplicable o es un aspecto que queriendo ser teórico práctico y montar la teoría desde la práctica y aplicar la teoría, sigue siendo teórico.

62. El instituto, el profesorado demanda otras cosas y tu tienes que estar a lo que te piden verbigracia, traducir el PEC del Valencià al castellano. Claro. Dices bien, yo le podría decir ahora mismo no es mi función. ¿Yo por qué tengo que traducir el PEC del valenciano al castellano? O que lo traduzca un profesor de valenciano, o un profesor de lengua. Pero bien, estás en la comisión, ven que tienes un ordenador, no tienes el agobio de las horas, te lo piden. Y tú dices pues bien, no me importa, pero no están definidas las funciones.

63. Pero no están definidas las funciones, porque

- Investigación-acción
Desconoce como ha cambiado.

- Formación de la
Facultad alejada de la
realidad de los
Centros.

- No están definidas las

claro *si* estuvieran muy definidas alguien tendría que saber ya quién es el que tendría que hacerlo. Eso no lo tendría que hacer yo por ser el psicopedagogo, ni mucho menos, igual que Ricardo lo está haciendo, o lo ha hecho en valenciano y tampoco es que sean *sus* funciones, es decir son responsabilidades asumidas, pero no definidas. Definidas yo creo que estamos indefinidos. Sin definir, totalmente sin definir a nivel teórico. No, porque sino a nivel práctico estaríamos más definidos, pero a nivel teórico, no sé.

64. Yo creo que cuando se nos creó, se definió un poco las funciones, pero yo creo que fueron demasiadas, es decir demasiado exhaustivo y demasiado amplio, y sin aterrizar. Eso al menos es la visión que yo tengo, servimos para los padres, para los alumnos, para los profesores, servimos para metodología, para estrategias de estudios. Porque tenemos un listado tan amplio que yo creo que nuestra función se difumina en trabajar así. A picotazos, a la carta, no sé, como queramos definir.

65. No se acaba de concretar, ni las funciones ni el papel ni el rol, porque todavía oyes "es que como tenemos el psicólogo pues que lo vea, que lo vea", no sé lo que tengo que ver.

66. Incidencia sí *que he tenido*, lo que ocurre es que son casos aislados. ¿Incidencia con profesores? He intervenido incluso en observaciones de clase. Por ejemplo la experiencia esa de investigación-acción me fue muy bien para hacer un seguimiento de la clase y llegar a conclusiones y hacer propuestas a partir de esas observaciones.

67. Me lo pidió un profesor, yo le dije "estoy leyendo esta técnica, estas estrategias o este método, o este sistema, me parece un sistema

funciones.

- El Psicopedagogo
sirve para
Padres
Alumnado
Metodología

La función se difumina.

- Incidencia
Con profesores en forma
aislada.

bastante correcto y adecuado". En vez de pasar cuestionarios *al* profesor, o cosas así muy cerradas, totalmente abierto, yo fui allí papel y lápiz y *a* anotar. Él se grababa también las clases, después me las pasaba, yo las oía, observábamos lo que había ocurrido, el número de veces que se había dirigido a los alumnos con una pregunta que no esperaba contestación por ejemplo. No sé cosas, detalles que salían, que el caía digamos en un vicio, en un vicio didáctico, o en un vicio de rutina, y que el mismo después se daba cuenta.

68. Lo que ocurre es que después todo quedó en un informe a él, en unas propuestas de cambio, y ya no se ha hecho el seguimiento de si él ha variado o no. Él se quedó satisfecho con eso y hemos seguido hablando, pero no se ha ido a partir de ahí viendo si sus actitudes en clase cambiaron hacia esos aspectos que nos poníamos de acuerdo que había que cambiar.

69. Podríamos resumir que ese período de formación mía en el tercer ciclo sí que vino bien para ciertas actividades, incluso, ciertas cosas que yo las daba ya por agotadas, por obsoletas, o por anticuadas, pues me vino bien hacia ese cambio cualitativo, de búsqueda de otras formas de trabajar y de analizar la problemática, de buscar estrategias y tomar decisiones consecuentes.

70. Como psicopedagogo el primer año era más de conocimiento de posibilidades, a ver, de formarme. Ese primer año para mí, más fue de tanteo informativo que otra cosa. ¿Posición? Ahora estoy más *posicionado*. Ya se tenía una posición, la que se tenía de una experiencia de aula, no una formación paralela pedagógica porque incluso para superar la prueba de la entrevista, la formación la hace uno personalmente. Con libros, con cosas que uno había recogido o bien de Consellería, o bien de

- La observación de un aula: informe sin seguimiento.

- Formación tercer ciclo
Cambio cualitativo
Búsqueda de otras formas de trabajar
Analizar la problemática
Buscar estrategias
Tomar decisiones.

- Posición actual
Experiencia de aula
Formación pedagógica
Formación de uno mismo
Libros
Compañeros
De Consellería.

compañeros, y que sabía que sobre esa temática estaba todo el meollo. Entonces empecé a leer libros, y empecé a leer aspectos a trabajar en el instituto.

71. *En esa formación se me ha ido por completo el lenguaje técnico, entonces lo dominaba más. Pero por ejemplo, todo lo que es la orientación académico profesional, orientada más a la toma de decisión por parte del alumno y no por el directivismo postulado antiguamente, evitar el directivismo, es decir, tú ya que tienes estos estudios, yo te aconsejaría que estudies tal cosa, eso evitarlo. Ir más a la información abierta, al estudio abierto de la persona, el planteamiento de la cuestión, hacerle reflexionar a él y después él ya en ese meollo, ponerle más nervioso de lo que ha venido, pero que sea capaz él de dar el paso y de responsabilizarse. En esa línea diría en todo lo que es orientativo académico.*

72. *En el análisis de situaciones problemáticas de tutorías, de clases, pues yo creo que igual. Lo que ocurre es que yo ahora más hablo por la rutina y el ejercicio práctico que no por el aspecto teórico. Por ejemplo, el otro día vino una tutora con una problemática muy concreta. Entonces yo le dije: "yo plantearía cuestiones muy abiertas para que definan ellos el problema y no lo definas tú, porque encima ya lo estás un poco distorsionando". Planteó ella las preguntas abiertas, pero vino aquí con las preguntas abiertas, yo se las puse en el ordenador y poniéndoselas en el ordenador, hice mi reflexión y le dije: "mira, creo que todavía las cierras demasiado porque fijate aquí ya estas diciendo que qué pensarían ellos si tal y tal, ese tal y tal que estás poniendo ya estás definiéndolo tú. ¿Por qué no preguntemos a ver si ellos son capaces de sacar este tal y cual? Y si no lo sacan es que no*

- Primer año
- Tanteo
- Formación.
- Orientación académico profesional
- Toma de decisión del alumno
- Estudio abierto de la persona, hacerle reflexionar.

- Análisis de situaciones
- Problemáticas de tutorías
- Ejemplo: un caso, que los alumnos expresen y definan el problema.

existe". Entonces le volví a transformar el cuestionario. Bien, ese cuestionario al final yo creo que queda bastante bien. El paso siguiente que vamos a hacer resulta que va a ser sobre esas cuestiones que plantean los alumnos, entonces ya crearemos un cuestionario cerrado, para que lo cierren los alumnos. Lo cerrarán para valorar si las opiniones de los compañeros lo han sido.

73. Total que hacemos un proceso muchísimo más largo que no anteriormente que ibas a un cuestionario editado con una experiencia en Pontevedra, en Lugo, no sé donde, lo pasabas y decías que sí, que no, que estaba a este nivel o al otro sobre estos aspectos, eso yo creo no llega, no da calor, es muy frío, e incluso creo que no ofrece ningún resultado, ninguna consecuencia positiva.

74. Entonces en esa línea de trabajo yo creo que, desde hace, sino diez años, poco a poco se ha ido cambiando totalmente la forma de trabajar, aunque yo creo que ya las propias clases hace quince años ya no trabajaba líneas muy cerradas, y entonces ahí sí que no sabría decir donde lo he hecho de una forma y donde lo he hecho de otra. Sí que a lo mejor al principio de estar de psicopedagogo he utilizado cosas editadas. Hay pruebas editadas a nivel de cohesión o el nivel de colaboración, o a nivel de la clase varios aspectos. Al principio pasabas la prueba para analizarlo. A mí ahora no se me ocurre ir a la prueba, se me ocurre más hablar con el tutor, ver que problemática plantea, plantear a lo mejor unas preguntas abiertas, pasarlo a los alumnos, hablarlas, discutir las, sacar conclusiones, y hacer propuestas de mejora, de cambio o alternativas, y hacerlas incluso escalonadas. Ahora, ¿qué sistema es más efectivo? Ahí es distinto, yo pienso que se llega más al alumno en este sistema

- Proceso largo, propio de elaboración de cuestionarios.
- Psicopedagogo Juan al principio recurre a pruebas editadas (estandarizadas).

que en el anterior, pero ¿consecuencias positivas? Pues a veces ahí pongo un interrogante.

75. De las formaciones teóricas, ese cambio yo lo he vivido, o por mucha experiencia docente o por mucha lectura pedagógica o por la formación en el tercer ciclo. Pero como formación que se nos haya dado a los psicopedagogos para que trabajemos en un línea x, eso no se ha visto por ningún lado. Si vamos ahí no se ha visto, tampoco yo sé qué deba ser la línea ésta que yo estoy diciendo la mejor, pero yo trabajo así cuando ocurre alguna problemática de tutoría o cuando alguien te dice algo, irte hablar con él, y no automáticamente al vademécum de tests.

76. Yo un centro lo entiendo como una gran organización y como una gran organización supone que tiene que tener una entidad, que tiene que saber a donde va, qué es lo que quiere del alumnado y en función de qué es lo que quiere del alumnado, primero tiene que *tener* muy bien diseñado el trabajo, saber claramente esa organización de que depende. A lo mejor esa organización tiene que ser el equipo directivo, el psicopedagogo, el departamento, vamos todo el departamento, todos los padres, los alumnos, los representantes de unos y otros y del profesorado, tienen que tener claro el objetivo de ese centro. A nivel formativo que es lo que pretende de ese alumnado. Tiene que tener claro las dotaciones necesarias para poder llevar a cabo y muy bien diseñado el trabajo y el objetivo. Para eso yo creo que hacen falta, no es que yo sea partidario de que se cumplan las horas a rajatabla, a lo mejor sí que lo soy.

77. Pero yo creo que hace falta trabajar todas las horas que tienen asignadas todo el mundo. Reuniones, yo creo que cuántas más mejor. Porque ayudan mucho a trabajar, pero lo que no

- No se ha dado una línea de formación determinada.

- Centro escolar
Una organización
Entidad, sabe donde va,
Objetivos del alumnado
Diseña el trabajo
Saber de que depende.
Centro escolar constituido
por: equipo directivo,
psicopedagogo, todos los
departamentos,
profesorado, padres,
alumnos, los representan-
tes.
Que se cumplan horarios
Conocer dotaciones
Reuniones de :
- reflexión
- programación.

se puede llevar un centro adelante, una organización pues con el cumplimiento sólo y estricto de la asistencia a clase y marcharme a casa: Si no se hacen reuniones de reflexión de programación, porque ciertas reuniones de departamentos, de claustros, de consejos, pues son más las obligatorias, las que cumplen el expediente, las mínimas, que no las necesarias, pues para coger esa línea y que esa organización funcione. Entonces yo creo que es muy difícil que un centro, al menos éste que es enorme, sino se tiene conciencia de cumplir las horas, para mí cumplir las horas no es las de dar la clase, porque son las más cómodas pese a ser las más incómodas por la atadura a la hora. Pero mientras no se cumpla el horario de esas horas de coordinación de tutorías, de atención a padres, de atención a tal, pues es difícil, no solamente el cambio sino con el sistema más antiguo poder llevarlo al centro también. Tampoco se puede llevar.

78. Para que tomen posturas un poquito más abierta, más responsables, más consecuentes, que están más pendientes del alumnado que no de la asignatura por ejemplo. Yo creo que todavía muchos profesores viven con exceso el desarrollo de los objetivos, o del programa, o el de qué deben saber para tal cosa o tal otra.

79. Entonces yo creo que hay que suavizar un poquito más la temática, ver en qué ambientes se está, en qué barriada, y en qué alumnado. Y sobre todo pensando en la FP1 que es el ciclo de ESO.

80. Luego muchas veces las consecuencias de sus acciones, el profesorado sobre todo. A veces limitan las capacidades de promoción de un alumno por una cabezonería en la asignatura. A veces el chaval se lo gana también. Pero no ha habido una reflexión, una concienciación del

- Profesorado
Más responsables
Más pendiente del
alumnado.

- Conocer
Barriada
Ambiente alumnado.

- El Profesorado a
veces limita
capacidades de
promoción del

problema, o ha sido una toma de decisión muy unilateral.

81. Ya hemos definido el cambio, que no se tomen situaciones unilaterales, ni como equipo directivo, ni como profesor dueño de la asignatura. Que las programaciones se conozcan, que las evaluaciones estén en función de lo programado, que los aspectos técnico-prácticos de los objetivos y del desarrollo de la programación sea más revisable, más trabajada en el conjunto con el profesorado, que se llegue incluso, dentro de la libertad de cátedra también a cierto consenso de metodología, que el chaval no esté digamos en una asignatura: “¡Ah!. Pues si me hubiera tocado otra profesora, otro profesor, esta asignatura sí la hubiera aprobado, y con este no”.

82. Un departamento debe funcionar con una línea, y no un profesor y otro. Cosas que pasan, la pedagogía avanza y esas cosas siguen existiendo. Y ahí es donde voy que como en los años cincuenta, como cuando íbamos nosotros en los sesenta, cuando íbamos al instituto.

alumnado.

- Cambio.

CEP: Centro de formación del profesorado dependiente de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana.

Análisis y Elementos temáticos abordados en el relato de Joan

Del relato de Joan se extraen los siguientes elementos temáticos:

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Profesor en Educación Especial.
- Subdirector: responsable del gabinete Psicopedagógico.
- Conoce a Psicólogos que trabajan de otra forma.
- Experiencia profesional en centro modélico.
- Maestro en Escuela pública.
- Psicopedagogo en EE MM.

FORMACIÓN

- Magisterio.
- Pedagogía.
- Tercer ciclo en Pedagogía y Psicología.

BASES TEÓRICO-FORMATIVAS EN LA PRÁCTICA

- Modelo tecnológico de programaciones: Permanecen los objetivos, los contenidos y los materiales.
- Cambia la forma de redactar objetivos.
- Cambia la forma de la evaluación.
- El feedback.
- Educación especial: Programaciones según deficiencias.
 - Programaciones de centro.
 - Informe a padres.
 - Observaciones de aula.
- Revisión de los test: Evaluación cualitativa.- Observar la persona, los procesos.
- Modificación de conducta: autocontrol y responsabilidad del alumno.
- Investigación-Acción. Desconoce como ha evolucionado
- Utiliza como técnica para observación de un aula la investigación-acción.
- Formación en la Facultad evoluciona mientras la realidad de los centros queda igual.
- Instrumentos: .- La observación.

- .- Elaboración propia de cuestionarios.
- .- Modelos de registro y autocontrol de la conducta del alumno.
- .- Orientación Académico-Profesional
- .- Toma de decisiones centrada en el alumno.

EXPECTATIVAS DEL ROL DEL PSICOPEDAGOGO ANTES DE INCORPORARSE

- .- Esquema elaborado en la experiencia en el centro de Educación Especial.
- .- El psicólogo debe informar de algo más que del CI.

EXPECTATIVAS DEL ROL DEL PSICOPEDAGOGO, POR PARTE DE LA ADMINISTRACIÓN

- .- Equipos de profesores que rompan moldes, rutinas.
- .- Introducen un trabajo científico en los centros (programaciones).
- .- En un principio se da a entender por donde no se tiene que ir.
- .- En un principio se posibilita más coordinación.
- .- No está definido el rol ni a nivel teórico ni a nivel práctico.

EXPECTATIVAS DEL ROL, POR PARTE DEL PROFESORADO CUANDO JOAN ACCEDE

- .- Cada profesor tiene su propia expectativa del rol del psicopedagogo.
- .- No coincide con lo que Joan entiende de su rol.

EXPECTATIVAS DEL ROL, SEGÚN JOAN

- .- Estratégicamente se acopla a la expectativa de cada profesor.
- .- Mentalizar, actuar indirectamente.
- .- Facilitar formación del profesorado.
- .- Participar en la elaboración del PEC.
- .- Participar en lo que le solicitan: Cubrir otros servicios no atendidos (puntualmente asistencia social).
- .- No definidas las funciones.
- .- Equipo directivo puede interferir (bloquea o posibilita).

INTERVENCIÓN DE JOAN COMO PSICOPEDAGOGO

- Alumnado:** .- Actividades en tutoría.
 .- Actividades de Búsqueda de empleo.
 .- Atenciones individuales.
- Padres:** .- Atenciones individuales.
 .- Con el APA.
 .- Deberían desarrollarse programas.
- Profesorado:.-** Observación de aula con un profesor.
 .- Tutoría de búsqueda de empleo.
 .- Tutoría (según perfiles de tutor).
 .- Tutor que espera ser sustituido.
 .- Tutor que quiere cubrir la hora.
 .- Tutor que quiere aprender, se reúne, revisa.

INCIDENCIA DE JOAN COMO PSICOPEDAGOGO

- .- En casos aislados.
- .- Con Profesores.

CONCEPCIÓN DE CAMBIO

- .- No tomarse situaciones unilaterales: .- Ni equipo directivo
 .- Ni el profesor dueño de asignatura.
- .- Dar a conocer programaciones.
- .- Los aspectos técnico-prácticos de los objetivos revisables.
- .- El desarrollo de las programaciones revisable.
- .- Lograr consenso en metodología.
- .- El departamento funcionando con un línea coordinada.
- .- Conocer el ambiente del alumnado.
- .- No limitar las capacidades del alumnado. Considerarlas todas.

EL CENTRO ESCOLAR

- .- Una organización.
- .- Objetivos definidos.
- .- Trabajo diseñado.
- .- Qué objetivos se pretenden al formar al alumnado.

- .- Conocer dotaciones.
- .- Dedicación horaria por parte de todos.
- .- Componentes: Equipo directivo, psicopedagogo, departamentos, padres, alumnado y los representantes de todos ellos.
- .- Profesorado:.-Abierto, responsable.
 - .-Atento a alumnado y su ambiente.
- .- Programaciones: evaluación, en equipo, consenso en metodología.
- .- Departamentos coordinados.
- .- Equipo directivo: Facultad de bloquear al Psicopedagogo.
 - .- Actuación directa: Comisión Pedagógica.
 - Departamento de Orientación.
 - Control de programaciones.
 - Control de tutorías.
 - Control de dedicación horaria

Hacia un imaginario social compartido por el psicopedagogo

El entrevistado en su relato transmite su visión y posición como psicopedagogo en un centro escolar. A través de sus opiniones, experiencias, la narración de sus intervenciones, su visión del rol del psicopedagogo, de su definición de un centro escolar, tratamos de extraer elementos comunes a otros psicopedagogos como tales. Perseguimos sintetizar elementos constitutivos de un imaginario compartido por los psicopedagogos.

Sabemos que cada psicopedagogo opinará en un sentido diferenciado respecto de estos elementos, pero explícita o latentemente se dejan entrever elementos nucleares como:

- .- La concepción del alumno.
- .- Lo formativo-instructivo.
- .- El rol del psicopedagogo.
- .- El centro en el que tiene lugar su intervención.
- .- La formación que lo configura como psicopedagogo.
- .- La administración y el psicopedagogo.

La posición de Joan respecto a estos elementos es:

- .- En el relato Joan presenta a alumnos por sus características y ambiente, serían personas con problemas de abandono escolar, en búsqueda del primer empleo con inmediatez, y en un proceso formativo que es a largo plazo. Se observa pues una

concepción de la persona desde la perspectiva evolutiva y educativa (adolescentes que se someten o no a las pautas de padres o psicopedagogo. Al comentar la evaluación cualitativa habla de la persona que desarrolla su proceso mental, su razonamiento frente al ítem de un test.

.- Lo formativo es para Joan la perspectiva hacia el cambio. Colabora con una profesora en la elaboración de un cuestionario y él lo enfoca hacia que los alumnos definan el problema. Es de ellos de donde tiene que surgir la definición y la solución. También considera las necesidades formativas del psicopedagogo en las prácticas. Aparece lo formativo como proceso de crecimiento de todas las capacidades del alumnado y como proceso de revisión y elaboración por parte de alumnado, profesorado y el propio psicopedagogo.

.- El rol del psicopedagogo, apunta Joan que no está bien definido, como si precisara ser establecido institucionalmente. Insiste a lo largo del relato en que su trabajo se ha adaptado a expectativas del profesorado aunque no coincidieran con sus planteamientos, y a lo largo de los años ha tenido experiencias que aparecen más en la línea de lo que él pretende presentar como rol del psicopedagogo: Colaboración estrecha con tutores dispuestos a reunirse, revisar, preparar actividades y elaborar materiales para el centro, o desarrollar observaciones de aulas, elaborar materiales adaptados a la realidad del centro, atender demandas diversas del centro, facilitar la formación del profesorado, desarrollar programas de intervención con padres, impulsar la diversificación curricular con alumnado procedente de educación especial.

.- El marco en el que se desarrolla su intervención es el centro desde la integración total del psicopedagogo como un profesor más.

.- El centro se compara con una organización que cuenta con sus objetivos, trabajo diseñado, recursos, planificación horaria. "Un órgano que trata de funcionar bien en su interior".

.- La formación que configura a nuestro entrevistado es variada, se presenta muy ligada a los deseos de revisión de Joan y al análisis de la evolución habida en las aulas universitarias y la realidad del centro en el que él trabajó de Educación Especial, constatando el alejamiento del profesorado de mecanismos técnico-prácticos que él propone como la programación y las nuevas formas de definir objetivos, contenidos, materiales y evaluación.

- La administración y el psicopedagogo. Las referencias a este tema se concretan en la indefinición del rol y en una primera etapa de mayor coordinación.

Reconoce Joan que la expectativa de la administración se centran en cambiar esquemas y moldes de actuación rutinaria en los centros.

ASUN: de la entrevista al relato profesional

Preparación de la entrevista a Asun

Asun es psicopedagoga en un centro de Formación profesional de 43 grupos, y 1250 alumnos, durante ocho años.

Nos ponemos en contacto con ella, primero telefónico y posteriormente determinamos un cita para exponerle el objetivo y otra para desarrollar la entrevista.

Asun acepta de inmediato colaborar en la investigación, se fija la entrevista para el 22 de diciembre de 1997. Se le comunica el objeto de la entrevista en términos de recogida de información para elaborar un relato profesional referido a su trayectoria relacionada con su dedicación como psicopedagoga. El guión de la entrevista es como en la demás y se recoge en el apartado 9.3.

La entrevista se realiza el 22 de diciembre como habíamos concertado en el contacto previo mantenido. Se realiza en su casa por encontrarse su centro de trabajo cerrado. En los primeros momentos de la entrevista se intercambian comentarios informales, se tratan de nuevo los objetivos planteados y el contenido de la entrevista. Asun entre grandes risas se muestra nerviosa por la realización de la entrevista, comenta sentirse como examinada, así sin preparar nada pero predispuesta a realizarla. Ya comenzada la entrevista, Asun interrumpe su enunciado para comentar que está nerviosa y preguntarse la causa. Continuamos la entrevista y Asun contesta con descripciones muy vivenciadas acerca de las situaciones de su trabajo, las contestaciones tienen una importante carga narrativa y descriptiva en un lenguaje directo y coloquial.

Al abordar la formación de Asun y tratar de que ella expusiera en que se fundamentaba su actuación contesta escuetamente, tratamos de insistir pero es un tema que encuentra resistencias para extenderse. Parece que Asun cuando se le plantea la relación de su formación con su trabajo interpreta si le sirve o no la formación recibida en la facultad y qué formación le es más válida. Cabe preguntarse si esta interpretación se deriva de la forma de ser planteada la cuestión

por parte de la entrevistadora o si es una respuesta ya elaborada por Asun que sustituye a la definición de su propia fundamentación teórica y que está se basa en la LOGSE Al final de la entrevista Asun nos confirma que no dará nombres a esa fundamentación teórica.

Tratamiento de la entrevista. El Paso de entrevista a relato profesional

Una vez grabada la entrevista se recurre a un trabajo de transcripción del discurso oral de Asun a un texto escrito. Se han señalado los pasos a recorrer en este proceso que posibilitará ajustarnos a los comunicado por Asun y reordenarlo para obtener un relato ágil y coherente. El ensamblaje de los contenidos de la entrevista trata de respetar lo enunciado por la entrevistada y proporcionarle un formato de relato en el que se han omitido expresiones repetidas de apoyo del discurso tales como: “pues mira”, “si te digo” , “y tal” “¿vale?”, “entonces”. Hemos suprimido alguna expresión que se inicia, pero que no se acaba de emitir, o expresiones repetidas que Asun utiliza para situarse en lo que pretende decir.

Asun ha recurrido en muchas ocasiones a “yo les digo:”, he entrecomillado numerosas expresiones puesto que era una narración muy directa, situándose en el momento de relacionarse con el profesorado, o con los alumnos. Resulta una narración que suscita la imagen viva de lo relatado, la presencia de lo que se comenta. Por ejemplo al tratar sobre su incorporación como psicopedagoga (párr.34)“tu llegas allí con una arranca de caballo.., y llegas preparando y pum, y pum..”, son expresiones muy coloquiales y directas. En la misma línea Asun al final de la entrevista se define como muy parca y poco docta, dice lo que se propone hacer con los chavales en orientación sin filosofar (párr.59). Asun comenta en ocasiones su actuación en segunda persona.

Cuando la fluidez del relato precisaba incorporar alguna palabra no pronunciada en ese momento por Asun pero que se da por incluida en el sentido de la frase, o esta contenida en la pregunta planteada, se ha añadido en letra cursiva.

En el relato se ha respetado bastante el orden seguido en la entrevista de manera que no es un orden temporal sino más bien temático: la intervención actual de Asun, la formación, la experiencia docente, expectativas antes de entrar como psicopedagoga y expectativas en el centro, expectativas de la administración, el centro, incidencia como psicopedagoga, el rol del psicopedagogo, y algunas estrategias utilizadas en la práctica.

**RELATO PROFESIONAL DE ASUN
BASADO EN LA ENTREVISTA DEL 22 DE DICIEMBRE 1997**

1. Ahora mismo mi intervención en el centro esta centrándose exclusivamente en problemas de disciplina, a través de reuniones con profesores, jefatura de estudios, observación directa de aula, grupos de alumnos, atenciones individualizadas, atención a padres, pero básicamente alrededor de problemas de disciplina. Estamos desbordados.

2. Eso y aparte la orientación de cuartos y quintos que se inicia a principio de curso, la iniciamos así más a tope en cuarto y terminamos en quinto y entonces voy a todas las bandas, con los once primeros, con todos los cuartos, todos los quintos. Pero fundamentalmente y lo que más desbordada me tiene es la disciplina.

3. Además reunión de tutores, tutorías, bueno un poquito, que eso no es lo de ahora, es lo de siempre. Ahora estamos empezando un grupo de trabajo de proyecto curricular de cara al año que viene.

4. Es un curso de formación, no es el PCC todavía, el curso que viene se iniciará. Estamos iniciando, yo he presentado un guión de trabajo, me lo han tumbado. Allí parece que lo que quieren es coger y fusilar, coger proyectos curriculares, ya hay mucho trabajo hecho, entonces yo presento un guión de trabajo en el que empiezas con la base teórica, un planteamiento de trabajo en conjunto, de reflexión. A mí me parece el momento idóneo en el centro para *que* iniciemos otro tipo de trayectoria que no sea cada uno en su clase.

- Intervención
Disciplina

- Orientación.
- La disciplina

- Tutorías.

- Curso de formación.

Entonces aquellos ven esto y dicen: “Pero esto aquí hay que coger proyectos curriculares de aquí de allá, fusilar y empezar a escribir”.

5. También es verdad que yo pienso que es porque están muy nerviosos, hay que hacer el documento, les parece que se les echa el tiempo encima, y tampoco hay prisa. Yo pienso que lo importante ahora es leer, reflexionar lo que hacemos, que a mí me parece el momento idóneo porque es que no lo hacen normalmente. Estamos diecisiete, dieciocho personas que nos podemos dividir en grupos de trabajo y luego puestas en común. Me parece el momento ideal para empezar a recoger materiales y a leer.

6. Estamos en el grupo de trabajo, parece que el planteamiento va por otro sitio, y yo ahí me paro y espero la próxima reunión, a ver que pasa. Pero yo insisto.

7. Se montó sin una idea previa, en principio viendo como se queda el centro el año que viene. En principio muy preocupados por las horas, muy preocupados por lo que viene y no viene, muy embrollado, porque desde luego todavía está muy embrollado, no se sabe si viene primer ciclo, si viene solo segundo ciclo, como nos quedamos. Nuestro centro tiene una circunstancia especial, está a tres kilómetros del pueblo, es un centro de FP con lo que ello comporta a nivel de fama.

8. La gente está preocupada porque el alumnado no va a venir. Ahora mismo están batallando y bregando en esa línea. Y el tema de formación, a mí me dejó bastante despagada porque yo pensaba que realmente la gente tenía interés por indagar, por ver lo que se está haciendo hasta ahora, y por ver lo que se puede modificar, ver lo que se puede cambiar. Por que sí que es verdad que allí la coordinación brilla

- Grupo de formación del profesorado. Elaborar PEC

- Profesores preocupados. Situación embrollada.

por su ausencia. Entonces mi idea era esa. Yo voy a insistir, tengo dos o tres personas así que van por esa línea también. Pero ya veremos.

9. Tutorías es el tema de demandas, yo planteo un guión de tutorías, he modificado muchas cosas. Ahora estamos trabajando sobre todo actividades de autoestima en los primeros, cuartos, y quintos también de cara a búsqueda de empleo. La verdad es que les está gustando mucho, a los chavales y a los tutores, yo no me lo esperaba, y les está gustando las actividades de autoestima, el programita.

10.El *programa* de orientación concretamente es básicamente actividades de autoestima porque son de conocimiento personal del alumno. Son las previas y luego actividades de información, y de trabajo por parte de los alumnos. Hacemos unas prácticas de selección de personal, una simulación de selección de personal. Lo que ellos tienen que saber fundamentalmente es información. Y luego las previas que siempre empiezo por estas que son las de reflexión y conocimiento personal que ahí se va un buen tocho de actividades.

11.Con padres más que nada a nivel individual, con padres atenciones a nivel individual. Algunos padres los tengo abonados todas las semanas.

12.Aparte de ahí intervención con profesores a nivel individual también, en casos de chavales en concretos.

13.Departamento de Orientación no hay nada, yo me lo guiso, yo me lo como. Y con la jefa de estudios me coordino. Sobre todo reclaman mi intervención en problemas, en problemas de disciplina.

14.Yo es que en algunos cursos entro en las tutorías, entro muchísimo, me doy cuenta, he

- Tutorías :
Autoestima.

- Orientación. Autoestima
Información

- Padres:
Atención individual.

- Profesores:
Alumnos.

Disciplina

- Intervención en
problemas de conductas

preparado un dossier de intervención en problemas de conductas generalizados. Pues eso, de clases muy estructuradas, incluso nos sentamos, venga diez minutos de explicación, un cuarto de hora de tal, quiero decir, clases superestructuradas, que en cada momento los alumnos sepan lo que tienen que hacer, sepan un comportamiento determinado y que otros llevan asociados. Pero yo que entro me doy cuenta de que no sirve, no sirve con las actitudes, la desmotivación. Los ves de verdad. Entonces pasamos a la siguiente fase, observación directa, entonces ahí ya entras a intervención con el profesor. "Modifica esto, no hagas preguntas generalizadas que se te desborda la clase, no te pongas en medio de la clase que te dejas un área de desconexión, los del final no ven la pizarra". Bueno, pues analizamos un poquito así. Entonces intentamos modificar eso. La siguiente fase es sacar grupos.

15. Ahora mismo yo estoy cogiendo un grupo de matemáticas concretamente, coordinada con la profesora, ella me pasa los ejercicios me los hace, me los explica. Yo de matemáticas, las deje hace tiempo, pero en fin son niveles tan básicos que bien. Entonces el año pasado estuve sacando un grupo de dibujo, otro grupo de matemáticas, este año estoy sacando al de matemáticas. En dibujo tenía la clase de dibujo enfrente, yo tenía los chavales, ellos iban haciendo, terminaban la lámina, iban a la profesora, le preguntaban, y bueno funcionó el grupo. Yo cogía doce, y la profesora con el resto, entonces ellos hacían y pasaban allí enseñaban, bien, modifica esto, tal vuelve. Eso segundo y tercer trimestre.

16. A nivel de rendimiento no se consiguió, se

generalizadas.
Pautas profesores.-
Observación.

- Sacar grupos de alumnos.

- Adquisición de hábitos:

consiguió que la clase funcionara, pero llega un momento que vas bajando objetivos, claro. Este año por ejemplo con el grupo de matemáticas lo mismo. No creo que se consiga, a nivel de rendimiento. Porque ya he planteado que el objetivo fundamental son hábitos. Son hábitos porque es que no tienen ningún hábito de estar, de un mínimo de comportamiento en clase, pues bueno decir seguir diez minutos de clase, atención superdispersa, una actividad con más de dos instrucciones se quedan en la primera, un poquito ahí, incidiendo en esto.

17. Yo ya les digo “yo recetas no tengo, soluciones mágicas tampoco”. Yo antes a los chavales los cojo, hablo con ellos, porque claro cogerlos en un grupo aparte y entrar ahí en clase, ya otra vez hacer matemáticas pero aparte. Les explicamos a los padres el planteamiento. Los padres han estado de acuerdo.

18. Eso ahora mismo lo estoy haciendo con un grupo. El año pasado también, este año hay grupos, el más conflictivo es éste, entonces lo estamos haciendo con éste. El año pasado a partir del grupo flexible de matemáticas se estructuró. Ahora mismo van a recuperar toda la primera parte, todo lo que son fracciones, cuando empiece la parte de geometría que es nueva, volverán al aula. Entonces ellos volvieron al aula y volví yo con ellos al aula. Estaba la profesora explicando y yo estaba allí. Entonces cuando veía que alguno se despistaba, decía: “venga esto es fácil, es el área del triángulo venga, fijate bien”.

19. O un poco puntualizando así porque sino se despistaban pero a la mínima. Yo en la clase, y de mesa en mesa y ahora esto cómo va, a ver esto, lo has hecho muy bien. Un poco de apoyo

objetivo.

- Conocido por los padres.
- Apoyo y refuerzo a la profesora.

y de refuerzo a la profesora.

20. Se dio la situación de una clase estando yo dentro, la profesora pegó un estallido y salir, entonces quedarme yo con ellos. La reflexión a tope y tal. Eso fue en un momento muy concreto. Luego también está el caso de que yo había veces que decía a la profesora "bueno, yo creo que la clase ha funcionado". Sales viendo la parte positiva, optimista. Y lo negativo que lo ven siempre.

21. "No, pero es que tu ves aquel". "Pero bueno, Tere, en general la clase ha funcionado. Y eso que te hunde la moral, vamos a ver un poco todo lo positivo si no aquí estamos tocando el violón. El curso pasado y éste la intervención va girando ahí, pero nos lleva mucho tiempo.

22. Luego hicimos reunión con los padres, yo hice un informe de lo que había sido el grupo, la reunión con los padres salió fatal porque yo había hecho propuestas que se podían trabajar de cara a los chavales, atención dispersa, trabajar todo el tema de autoinstrucciones. Y el profesorado una reacción como: "son muy maleducados, aquí no hay nada que hacer". La verdad es que fue bastante desastroso la reunión con los padres.

23. Quizás un error no haberla preparado. Estaba todo el equipo, jefatura de estudios, todos y los padres. Entonces resultó muy frustrante.

24. *Mi formación ha sido* magisterio, especialidad Filología francesa, después Filosofía y Ciencias de la Educación especialidad orientación y organización escolar, y luego hice el master de Educación Psicoeducativa de Psicología, del departamento de Psicología Evolutiva, de Antonio Clemente y Adrián Gimeno y del CEP. El curso pasado

- El profesorado ve lo negativo de los alumnos.

- Reunión con los padres.

- FORMACIÓN:
Magisterio.
C.E. Educación.
Master psicoeducativo.
Curso de transversales.
Curso de transición.

hicimos un curso de transversales, concretamente sobre el SIDA, prevención del SIDA, educación para la salud. Otro de orientación y transición, también en el CEP. Y luego ya la formación por mi parte porque casi estoy convencida que los cursos me aportan poco.

25. Y aparte mí última, la licenciatura en Filología Hispánica. Me interesa y me apetecía un montón.

26. Lo que a mí me ha servido más y he podido poner en práctica es contacto y relación con otros compañeros y experiencia de otros compañeros, intercambio de experiencias. Quiero decir más que una línea reglada, de alguna manera institucionalizada, a mí lo que más me sirve *son* las reuniones que hago con compañeros, incluso contactos a nivel telefónico, “mira aquí, o búscame, ¿qué libro has utilizado para esto?” Para mí es lo que más me sirve.

27. Desde hace tiempo lo que más me preocupa es todo el tema atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, Educación Especial en general, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Ahora estoy intentando conseguir material, o material actualizado, o sobre alumnos con N.E.E. que es lo que más me interesa y me apetece meterme a tope. Ahora voy por ahí, es mi próximo objetivo.

28. Para mí lo que más me aportó fue un curso que hice en el IVAJ. Era concretamente transición, el mundo del trabajo, búsqueda de empleo, curso muy participativo, donde no era un curso que te dan, sino un curso en el que intervienes, que sacas muchas cosas para trabajar luego con los alumnos, que aprendes cosas que no se me habían ocurrido.

- Contacto con compañeros.

- Atención a la diversidad N.E.E.

- Curso de transición.

29. Yo creo que es a partir de empezar a trabajar y a partir de empezar a leer más cosas, a veces me planteo: “¿A mí lo de la facultad me sirve de algo?” ¿Me sirve de algo? Yo creo que no me sirve de nada. La experiencia como docente sí, claro que te sirve a la hora del trabajo, muchísimo.

30. Trece años de docencia. He trabajado en otras cosas, pero en fin, sí que me sirve ahora a nivel de trabajo. El trabajo en una fábrica, un verano en París limpiando oficinas, y me sirve a la hora de plantear la Orientación, la transición sobre todo a los chavales. Son cosas que sí que utilizo. Ellos lo que quieren saber son cosas concretas y que les cuentes. Lo utilizo a la hora de comunicarme con los alumnos y de llegar a ellos de una manera, de estar más cerca, de tener experiencias que no tienen nada que ver con esto, pero muy buenas.

31. Yo es que *creo que* estamos en una línea que tu tienes que utilizar una fundamentación teórica.

32. Toda la fundamentación teórica que avala la LOGSE. Pasando de un conductismo, yendo a un cognitivismo, a valorar más los procesos que resultados, que tú de alguna manera tienes que basarte ahí, y tienes que prepararte en esa fundamentación teórica que es la que avala la LOGSE.

33. Yo me lo creo, lo que pasa es que, es que llega un momento que tantos problemas, tantas pegas, tu dices: “bueno esto puede ser o no puede ser”. Pero bueno, que sí, que yo estoy fundamentada ahí.

34. Cuando iba a entrar como psicopedagoga no tenía ninguna idea hecha, incluso pues me asustaba cantidad. Lo que pasa es que cuando empiezas, empiezas a leer todo, la legislación,

- Experiencia Docente.
- No docente.

- Fundamentación teórica.

- LOGSE Cognitivismo.

- Antes de acceder como Psicopedagoga Activismo: hacer.

las tutorías. Y tu llegas allí con “una arranca de caballo” que digo yo, y tu llegas preparando y pum, pum, y vas, nervioso. Y llegas allí y todo el mundo está paradito, y a su marcha. Y tú allí que no sabes que es que lo que pasa. Y entonces te la vas haciendo, te la vas haciendo cuando estás allí, y dices: “bueno espera un poco, espera y calma que esto no es la idea que tu te has empezado a hacer, o sea aquí tengo que hacer, y la gente lleva otro ritmo y tu tienes que ir acoplándote y poquito a poco al ritmo de los demás.

35. He intentando pues sí, que arranquen, que vayan arrancando y que sí, que muchos casos se va consiguiendo.

36. Por arrancar *entiendo* que se vayan modificando cosas, que vayan modificando cosas dentro de no un estatismo que están. Por lo menos mi experiencia, cada uno con su libro bajo el brazo, cada uno con su grupo y yo entro y doy lo que me toca, luego examino. Y luego han aprobado tres. Bueno, vamos a ver qué pasa, intentar reflexionar sobre lo que se está haciendo, sobre lo que hacen ellos y eso es lo que yo digo que me gustaría que arrancaran y cambiara un poquito.

37. El profesorado, el instituto en sí, llevaban una dinámica, y tu llegas. Tu piensas que tienes que hacer otras cosas, y tú sales disparado, preparando, dando, bombardeando y aquellos están allí.

38. Tenían una expectativa. “Pues que bien, todos estos que no funcionan se los mandamos a la psicóloga, a la psicopedagoga”. Este no va, tira, no va, tira”. Y también otra expectativa que me plantearon al principio, “tu tendrás que pasar baterías de tests”. Y yo digo “bueno eso lo tendré que decidir yo, ¿no?”

Todo el mundo parado en el Centro.

Ir acoplando el ritmo.

- Arrancar el profesorado.
Reflexionar.
Cambiar.

- El Psicopedagogo:
Hacer otras cosas.

- Expectativas en el Centro respecto a la Psicopedagoga.
Atender a los alumnos que no funcionan.
Pasar tests.

39. Entonces sí, yo vi eso, tu eres la que ibas a pasar test, la que ibas a sacar, ibas a clasificar a los muchachos. En principio. Nunca más se volvió a repetir. He pasado tests cuando lo he creído conveniente, dejando muy claro para qué y porque, y tampoco porque me hayan dicho que tenía que pasar he pasado.

40. Yo creo que en los centros de medias cayó el envolo de tutorías, de acción tutorial, los centros de medias son otra cosa. En primaria a lo mejor hay más trayectoria. Yo pienso que nos pusieron ahí y, “bueno, no sabéis, no pasa nada, ahí hay una persona que os explica, que os dice”. Yo un poco lo veo por ahí *la llegada del psicopedagogo*.

41. Ahora mismo se está empezando a mover esto en otro línea, los profesores de medias, están muy hechos a eso, a su disciplina, sus contenidos, y sus conocimientos que tienen que transmitir y el alumno tiene que aprender, y el resto un poco se desconecta de ellos, no saben, eso incluso apoyado por inspección. A mí la inspección me ha llegado a decir, “es que un profesor de Física no tiene porque saber esto”. En una inspección reglada. “Todo esto que tu me dices que se hace y se hace porque muchas cosas las hago yo con el profesor, con el profesor al lado, fijate si sé que se hacen”. Entonces a mí el inspector me ha llegado a decir eso. “Es que esto un profesor de Física no tiene porque saber hacerlo”. Entonces bien, tú estás ahí, acción tutorial, materiales. No os preocupéis ahí hay una persona que tal. Adaptaciones ahora hay una persona que tal, es mi idea.

42. Se acerca toda una serie de cambios, además cambios substanciales, importantes, tiene que haber alguien que de alguna manera

- Para explicar las tutorías al profesorado.

- El profesorado de medias no tiene porque saber de tutorías dice inspección.

pueda asesorar, pueda explicar, aunque todo siga igual, porque la idea, por lo que comento con los compañeros tampoco cambia tanto, pero sí, de alguna manera dices: “bueno tu no sabes, no te preocupes, hay una persona que te pueda explicar, y que te pueda decir”.

43. Todo lo de tutorías, la legislación esta anterior, un poco, era el anticipo.

44. Lo primero que me dijeron cuando entré al despacho de dirección fue: “¡Ah!, pues muy bien, como ahora esta esto de la acción tutorial, tu tendrás que hacer un plan”. Pero luego la conclusión es que ellos lo que querían era una programación de la acción tutorial, un plan de acción tutorial para meter en la memoria y ya está.

45. Igual estoy siendo demasiado dura porque luego ha habido gente que ni muchísimo menos ha andado en esa línea, pero ni muchísimo menos, un poco si lo digo desde el punto de vista del centro. Porque me tocó pelear para que se montara el departamento de orientación que nunca conseguí y me tocó, pero bueno broncas y disgustos.

46. El *centro*, un centro de enseñanza, de formación, un centro de enseñanza donde se aprende, no sólo aprenden los alumnos, no sólo aprenden los alumnos, en plan ideal. Aprendemos todos, aprendemos los profesores, de la reflexión, del trabajo conjunto, sí, lo que pienso que es, lo que pienso que debería ser, no es este el caso. Para mí, lo que es mi experiencia *de* lo que es el centro, es un centro compartimentado totalmente, son compartimentos estancos donde nadie sabe lo que hace el de al lado, e incluso dos asignaturas iguales dudo yo mucho, la misma asignatura dudo que se coordinen. Entonces mi visión del

- El Psicopedagogo elabora el P.A.T.

- El centro:
Un Centro de formación
De enseñanza
Aprenden todos de la
reflexión del trabajo
conjunto.

centro es esa. Por eso digo que el momento este para mí era un momento de oro, que yo me cogí un mosqueo y un disgusto que yo les dije “estaremos como siempre, cada uno a la suya, cada uno con su asignatura y en su clase, y punto”.

47.Me parecía el momento ideal para cambiar de dinámica, para que un grupillo, tampoco quiero decir que los ochenta. ¡Ojalá!. Pero bueno quince personas, que sean un poquito el motor. Y tampoco.

48.Pero me he calmado. Me he calmado. Eso es lo que más rabia me da, que al final te integras en esa estructura, en esa dinámica también por cuestión de sobrevivir, de decir “bueno, párate, párate.”

49.Mi incidencia a nivel de centro bastante desolador. Como centro quiero decir, de motor de centro, el grupo de trabajo ahora mismo. La última experiencia ha sido nefasta.

50.A nivel de alumnado yo creo que muy bien, a nivel de profesorado también, a nivel de profesorado, a nivel individual de vamos a hacer este programa, venga, lo llevamos a cabo, pues entre los dos. Sobre todo la orientación que es donde más, y también más gratificante, más que el tema de la disciplina. Entonces donde participas más con los tutores, con los alumnos, actividades, salidas, ahí sí que me implico. Entonces a ese nivel yo creo que sí, que mi nivel de incidencia ha sido importante. Porque a nivel de orientación no se hacía absolutamente nada. Sí, pienso que la incidencia ha sido importante.

51.A nivel de centro decir: “Todo esto no es un planteamiento porque este año hay un grupo de tutores que se embarcan y que nos embarcamos en esta historia, sino algo que se queda ya, ya

- Incidencia
En el centro desoladora.
Alumnado muy bien.
Profesorado muy bien.

- En casos la incidencia importante.

establecido en el centro”Que depende un poco de un grupo que está por la tarea. Y luego también que las atenciones individuales que no vayan por la línea disciplina, ya esta bien, sí que han sido gratificantes, es decir pues de tres casos que has tenido más conflictivos, se han resuelto, a mí me parece importante.

52.Los profesores se implican también. Igual tiran, y a veces son ellos los que te van demandando, cosa que es gratificante. “Pues mira esto, ahora vamos a hacer tal”, entonces son ellos un poco los que van tirando del carro. Que a mí me parece que es lo que debe ser, y tú estás ahí, los apoyas, colaboras, participas pero son ellos los que llevan la batuta.

53.*La del psicopedagogo* yo creo que es una figura importante, de apoyo, de asesoramiento. ¡Tendría que ser motor de cambio!, de dinámica en el centro, yo pienso que sí, que yo no lo haya conseguido, no quiere decir. A lo mejor mis expectativas serían más. Pero pienso que sí, una figura dinamizadora. Ahora yo ya lo de sensibilizar que un poco te han dicho, pues yo que quieres que te diga. Yo creo que ahí hay una serie de pautas, una serie de normas, todos estamos ahí. Yo cuando me miro ahora mismo, cuando hablan de la Reforma, y la acción tutorial, la tutoría, y me miran a mí yo ya lo digo “oye tío que yo no lo he hecho”. Yo ya lo de sensibilizar ya un poco lo he dejado de lado, porque bueno parece que no toca. Que no tengo porque estar yo más sensibilizada que ellos, que están trabajando con alumnos también y que saben lo que tienen que hacer y que está allí escrito.

54.Yo lo que me he dado cuenta es que nada que venga de fuera, yo soy una persona de dentro, pero, nada que venga sin ser una

- El Psicopedagogo apoya al profesorado que tira del carro.

- Figura del Psicopedagogo Apoyo Asesoramiento Motor Dinamizadora No más sensibilizada que el profesorado Ahí están normas y pautas.

- No sirve lo que venga de fuera. Lo que no sea necesidad

necesidad que ellos vivan y perciben, no sirve. Entonces yo dinamizar me refería en este momento que hay un grupo, aprovechar para empezar ese cambio. Pero que tiene que ser un momento determinado.

55. Hace tres años se pensó que las evaluaciones no funcionaban, esto no iba, había que modificarlo, había que cambiarlo. Entonces yo preparé un dossier, base teórica, pautas, procedimientos, un tocho. Entonces hicimos reuniones de trabajo, pero eras tú, venías, lo contabas, les explicabas, no surtió ningún efecto. Porque nadie lo veía como una necesidad.

56. Seguimos con las sesiones de evaluación de media hora donde se dicen las notas, corrige aquel, que éste no está y donde a lo mejor para tratar problemas, aunque sea de un chaval, quedan dos minutos. Entonces y yo ahí digo "aquí cuando todo el mundo, todo el mundo no, cuando haya un grupo de personas que realmente quiera, pero todos, todos en igualdad de condiciones". Vamos a ver, ¡yo una más!. Porque sino no sirve. Yo creo que sino no sirve, y yo una más, quiero decir yo aportaré mi parte y la parte que me corresponda como psicopedagoga desde luego, pero yo no soy la que tiene que decir cómo se tiene que hacer, aunque lo tengas que decir, aunque lo digas pero siempre y cuando sea un consenso, un interés común, si no, no. Fue un desastre, un fracaso total.

57. Yo en todo lo que es la disciplina, todo lo que es la observación de aula, me basé en el trabajo de Juan M^a Gil Sancho fundamentalmente, era observar concretamente. Y ahora sí que me han dicho que hay una tesis rulando por ahí que me gustaría contactar con la

del profesorado.

- Tratar sobre las evaluaciones no sirvió.

- El Psicopedagogo uno más.

Decir lo que hay que hacer en un consenso e interés común.

- Estrategias Observación en el aula.

autora, porque sí que había trabajado el problema de disciplina en el aula y me gustaría ver como lo ha enfocado, lo que puedas utilizar, utilizarlo.

58. Hay veces que me pierdo, tuve el año pasado un chaval con una lesión cerebral. Me pongo a leer en ese momento neuropsicología. A ver que supone, yo tengo que explicarle al profesorado un poco lo que tiene y sobre todo qué repercusiones educativas tiene eso. Pues a este chaval lo que le pasa, lo que le pasa a nivel educativo es esto y esto, y cómo tienen que enfocar el tema del caso este, entonces claro es un tema amplio y bueno pues me interesan las necesidades educativas especiales.

59. Yo soy muy parca, yo no soy muy docta. A ver, docto quiere decir eso para decir que es azul le das veinte vueltas, yo no, yo voy pam, pam. Entonces cuando dicen la orientación, y yo la orientación digo "bueno ¿qué haces?" Digo: pues los muchachos tienen que saber esto, esto, esto. Entonces preparo eso y eso, a lo mejor no filosofo mucho, igual tendría que filosofar un poco más. Yo sé que ellos tienen que salir con un perfecto conocimiento de ellos mismos para modificar lo que tengan que modificar y para conocerse de cara a todo lo que se les avecina. Yo voy muy concretamente y muy parcamente, tienes que saber lo que es un currículum, lo que es una carta, tenéis que saber lo que son los psicotécnicos, tenéis que saber lo que es una entrevista. En la entrevista ya entra un montón de cosas de índole personal, que hay que trabajar previamente. Tenéis que saber que al año que viene podéis ir a la Politécnica, podéis ir a hacer los Ciclos. Tener una información de Ciclos, de salidas profesionales.

60. Y lo que más me cuesta es que los

- Neuropsicología
Repercusiones educativas.

- Persona parca
A las actividades.

Lo que tienen que saber
hacer los alumnos
Autoconocimiento
Currículum Vitae.
Entrevista
Psicotécnicos
Información.

- Cuesta que los

profesores escriban, escriban. Vamos a ver, este muchacho, hay que hacerle una adaptación. Yo ya lo de adaptación curricular ni lo nombro, “mira es que las circunstancias especiales, es que tal, es que no se puede saber Grecia como tu la estás dando”. “Venga yo lo que quiero que sepa es”. “Pues mira nos sentamos un día, sacamos de Grecia -digo Grecia porque ahora están en Grecia- sacamos de Grecia que son los conceptos, los escribimos”, y entonces yo a esos chavales, no son muchos, sí que los atiendo a nivel individual y con atención sistemática una vez a la semana. Y yo les planteo “mira tu lo que tienes que saber es esto, y ahí ellos ya son de segundo, de tercero de FP. Entonces ahí ya sí que no, lo de escribir ya cuesta más.

61. *Que el profesor escriba* lo que este muchacho en concreto tiene que saber para que tu puedas pensar que ha superado los objetivos de esta área. O por ejemplo en prácticas de taller, yo considero que en Tecnología, en Prácticas, cuando termine se va a enfrentar a una máquina, se va a enfrentar a un trabajo. La adaptación es más complicada, los conocimientos los tiene que tener, da igual si no lo consigue en un año, lo consigue en dos. Lo que vamos a plantear es que las Prácticas que haga este año y las haga bien ya las tenga no las tenga que repetir el curso que viene. Y que escriban un informe, un informe tan sencillo como que digan, bueno de las treinta y cuatro prácticas que tienen en este curso, ha presentado diez, que son instalaciones eléctricas, que las nombren y al curso que viene partimos de ahí. Eso me cuesta horrores. Cosa tan simple como esa, que tampoco es muy complicado.

profesores escriban
sobre lo que hacen con
los alumnos.

- Escribir el profesor un informe.

62. Y luego les nombras lo de la adaptación cuando yo les digo pues si lo estáis haciendo. Cuando yo voy al taller y te veo a ti con Pepito Pérez en el circuito le estás explicando, le estás adaptando, le estás haciendo una metodología individualizada, pero que lo podrías escribir y quedar muy bien porque lo estás haciendo. Entonces ahí es lo que cuesta más. Al año siguiente vuelven a empezar por la primera porque claro. Yo ahí creo que hay muchas fallas también. Todo el procedimiento de adaptaciones curriculares, y además como estamos en FP, ellos dicen que cuando llegue la reforma bien, pero que ahora estamos en FP. Cuando sí que están contempladas. Todo el procedimiento que es mi informe, la autorización del director, ahí ya no se llega.

- El profesorado está haciendo adaptaciones.

Pero no lo hacen según la Reforma.

Elementos temáticos abordados en el relato profesional de Asun

FORMACIÓN

- .- Magisterio, especialidad filología francesa.
- .- Ciencias de la educación, especialidad Organización de centros y Orientación.
- .- Master de Educación Psicoeducativa.
- .- Curso de temas transversales.
- .- Curso de transición y búsqueda de empleo.
- .- Filología en Hispánicas.
- .- Inquietudes actuales en la atención a la diversidad y Necesidades Educativas Especiales.
- .- Contacto con compañeros de trabajo lo que más aprecia.
- .- Lecturas y formación propia.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- .- Docencia en enseñanza Primaria.
- .- Psicopedagoga en centro de Secundaria.
- .- Trabajo en una fábrica.
- .- Trabajo en el extranjero.

EXPECTATIVAS DE LA FIGURA DEL PSICOPEDAGOGO ANTES DE INCORPORARSE

- .- No tiene una expectativa elaborada.
- .- En el centro la expectativa es tratar a los alumnos que no funcionan, pasar tests, elaborar el documento del Plan de acción tutorial.
- .- Va acoplándose al ritmo de los demás en el centro .

EL PSICOPEDAGOGO EN SU CENTRO DE MEDIAS

- .- Estatismo del profesorado. Sin coordinación
- .- Tema de tutorías no tiene porque ser conocido por el profesorado.
- .- Se avecinan cambios.
- .- El psicopedagogo explica y clarifica ante los nuevos cambios.

- .- No hay departamento de Orientación.
- .- Un grupo de quince profesores van por otra línea.
- .- Los profesores son los que deben llevar la batuta.

EL CENTRO

- .- Centro de enseñanza y formación.
- .- Aprenden todos del trabajo y la reflexión.

INTERVENCIÓN ACTUAL DE ASUN

- .- Problemas de disciplina.
- .- Acción tutorial.
- .- Orientación en Segundo Grado de FP.
- .- Curso de Formación para el profesorado.
- .- Problemas de conductas generalizada con grupos conflictivos:
 - Observación.
 - Pautas de actuación para el profesor.
 - Trabajo con grupos de alumnos.
 - Desarrollo de hábitos.
- .- Con padres a nivel individual.
- .- Con profesores a nivel de alumnos.

INCIDENCIA EN EL CENTRO

- .- A nivel de tutorías.
- .- Con alumnos individualmente, muy bien.
- .- No en el centro con continuidad.
- .- Con los profesores apoyando, muy bien.
- .- En la orientación de los alumnos.

EL ROL DE PSICOPEDAGOGO SEGÚN ASUN

- .- Apoyo y asesoramiento.
- .- Motor y dinamizadora.
- .- No más sensibilizada que el profesorado.
- .- Sirve para abordar lo que el profesorado vive como necesidad.
- .- El psicopedagogo uno más en el centro.

- Decir lo que se tiene que hacer en un consenso e interés común.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- LOGSE.
- Cognitivismo.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR ASUN

- La observación en el aula.
- Actividades de autoestima en el Plan de acción tutorial.
- Autoconocimiento del alumno.
- Técnicas de búsqueda de empleo: Currículum, carta, entrevista de selección.
- Alumno informado de salidas académicas y profesionales.
- Neuropsicología y repercusiones educativas.
- Proporcionar pautas al profesorado.
- Informes de alumnos para adaptaciones curriculares.

CONCEPCIÓN DEL CAMBIO

- Formación: Indagar lo que se está haciendo y tratar lo que se pueda cambiar.
- Modificar el estatismo: cada profesor da en su grupo lo que toca y examina.
- Un grupo de profesores que puedan ser el motor de cambiar la dinámica del centro.
- Los profesores tirar del carro y el psicopedagogo apoyar.
- Abordar aspectos vistos como necesarios y con un consenso común.

Comentarios al relato de ASUN

En el relato, Asun expone su actuación en un centro de Formación profesional en el que la problemática de la disciplina parece que ocupa el foco de su intervención. Define el rol de la psicopedagoga en términos de lo que debía ser, apoyo, motor, dinamizadora, colaboradora de las iniciativas del profesorado, y por otra parte describe su trabajo con grupos de alumnos problemáticos, trabajo de

tutoría, programa de orientación, trabajo con casos individuales y trabajo en la preparación de un curso de formación para el profesorado.

La distinción entre lo que es y lo que debería ser aparece cuando Asun habla de lo que es un centro, “aprenden todos de la reflexión y el trabajo” (pár. 46); cuando habla de que sean los profesores quienes deben tirar del carro para ir haciendo y el psicopedagogo colabora (pár. 52), y al comentar que había que cambiar las evaluaciones, analiza que se tienen que abordar aspectos que el profesorado vea como necesidad (pár. 56).

Matiza Asun las expectativas que en el centro despertó la llegada de la Psicopedagoga, el estatismo del centro y la actividad que ella planteaba, el acoplamiento que se produce y el trabajo con un grupo de profesores y con el alumnado, no así a nivel de centro en lo que ella llama una incidencia con continuidad, que permanezca en el centro (pár. 49, 34).

Respecto a la administración, Asun define la expectativa del psicopedagogo como figura que va a apoyar al profesorado en algo que desconoce, las tutorías, en la nueva legislación y pautas que se tienen que desarrollar (pár. 40, 41). Presupone la entrevistada que no es su papel estar más sensibilizada que el profesorado y marcar lo que se tiene que hacer si no se produce un consenso, un interés general o se responde a cuestiones consideradas como necesarias por parte del profesorado. Se trata pues de una posición en la que por una parte el Psicopedagogo sí que sabe más de tutorías y otros temas, pero por otra parte se tiene que acoplar al ritmo del profesorado y del centro. Se atisba pues una posición intermedia cuando ella misma habla de “alguien que asesora, explica ” (pár. 42) ante cambios sustanciales, y “yo no soy la que tiene que decir como se tiene que hacer , aunque lo tengas que decir, cuando sea un consenso, un interés común, si no, no” (pár. 56).

Al relatar que ella veía en el curso de formación del profesorado el momento ideal para reflexionar, pero “le tumban su proyecto de trabajo”, ella insiste, pero se calma (pár. 4, 5, 6), eso es lo que le da rabia, al final se integra en la estructura (pár. 47).

Podría sintetizarse su intervención en el centro como de gran incidencia a nivel de alumnado, en algunos casos individuales, en grupos de alumnos conflictivos, en tutorías, con profesores y con grupo de profesores, con padres a niveles de atención individual, y en la actividades de orientación. En cuanto a

introducir la reflexión del trabajo, la modificación de las estructuras compartimentadas del centro, ella valora una escasa incidencia.

Hacia un imaginario compartido por los Psicopedagogos

Ya se ha comentado anteriormente, en el relato de Jaime, que no todos los psicopedagogos explicitarían su opinión en la entrevista respecto a estos posibles elementos constitutivos del imaginario, pero a lo largo del relato podemos rastrear la presencia implícita de los mismos.

Los elementos son:

- .- La orientación.
- .- La formación.
- .- El psicopedagogo diferenciado del profesorado.
- .- Formación ligada a las necesidades del trabajo y a los compañeros.
- .- La legislación vigente que marca las pautas y normas de actuación.
- .- El centro marco de actuación del psicopedagogo.

Respecto a estos elementos Asun se posiciona en el sentido siguiente:

.- La orientación se desarrolla en un programa amplio de actividades de manera que el alumno puede enfrentarse al proceso de transición y búsqueda de empleo, y se fundamenta en el autoconocimiento del alumno y la información.

.- Lo formativo por ejemplo en el caso del grupo conflictivo que Asun atiende se refiere al desarrollo de hábitos. Lo formativo se presenta como un genérico a alcanzar cuando intenta definir el centro de enseñanza en el que todos aprenden profesores y alumnos, y la formación proviene de la reflexión y el trabajo.

.- La formación de ella como psicopedagoga la centra en lo que le sirve, lo que le permite desarrollar su trabajo, lo que responde a sus necesidades e intereses en cada momento: atención a la diversidad en esos momentos, el curso de transición y búsqueda de empleo, o los contactos con los compañeros o las lecturas cuando se iba a incorporar como psicopedagoga. Por otra parte sin mencionar que esté forrada explícitamente en los principios de la Reforma Educativa, en ella cifra Asun la fundamentación teórica básica de su actuación.

.- El psicopedagogo trabaja con los profesores y mantiene una posición diferenciada cuando comenta que aquellos le han tumbado su proyecto para el

curso de formación, o cuando alude a que si el profesorado marca la línea de acción el psicopedagogo colabora y apoya cuando comenta Asun que ella aportaría su parte en problemas vistos como necesarios por parte del profesorado, como una más pero que tiene que decir cómo hacer las cosas cuando haya un consenso.

.- La legislación es mencionada como origen de normas y pautas que rigen tanto para el psicopedagogo como para el profesorado. Aparece esto cuando Asun habla de la introducción de las tutorías en EE. MM y cuando el profesorado al hablar de Reforma la miran a ella, y ella desvía el foco hacia lo legislado como vigente para todos y como origen de cambios importantes.

.- En el relato de Asun no se explicita el centro como marco de actuación del psicopedagogo y al mismo tiempo está presente intensamente cuando habla de las demandas a raíz de la disciplina, de la intervención con grupos conflictivos, de la lucha por un departamento de orientación, del estatismo del profesorado en su centro y de las expectativas del equipo directivo hacia ella cuando accede. Se advierte la fuerte presencia del centro en su cosmovisión como psicopedagoga y sin embargo esta presencia se diluye en los grupos de profesores, en las tutorías, en su relación con los profesores por atención a casos problemáticos, o en su relación con el alumnado en los programas de Orientación. Se alude a la trama organizativa como tal al hablar de la incidencia no lograda en la continuidad de logros en cuanto a actuaciones que permanezcan más allá del interés esporádico de un reducido grupo de profesores, al hablar del funcionamiento aislado del profesorado, o al hablar de modificar y cambiar cosas.

MARÍA : De la entrevista al relato profesional

Preparación de la entrevista a María, Febrero de 1998

Se propone la colaboración en nuestro trabajo a María en diciembre de 1997, y aunque acepta de inmediato, se pospone debido al trabajo que en esos momentos inunda a María en el centro de secundaria donde la visitamos. Rodeada de papeles y consultas nos atiende mientras le explicamos brevemente el objetivo de la entrevista, tiempo de duración y carácter de la investigación.

Concertada la fecha para el 10 de Febrero de 1998, se confirma por teléfono su realización con limitación de tiempo por el cúmulo de trabajo que tiene María.

La entrevistadora conoce por motivos de trabajo a María cuando esta ya realizaba tareas de orientación en centros de primaria en los SOEVs, y posteriormente por coincidencias como psicopedagogas en reuniones amplias del colectivo.

Guión de la entrevista

El guión básico de la entrevista consiste en abordar la intervención actual de María, la trayectoria antes de acceder a los Servicios Psicopedagógicos, formación y experiencias profesionales, la incorporación al centro de secundaria, la evolución e incidencia de las intervenciones y la consideración del centro escolar. Ya consta en apartados anteriores el guión de referencia seguido.

Se plantea un cambio en el orden de las cuestiones a plantear. En primer lugar se abordará la intervención actual de María en el centro, tareas que realiza en los diferentes ámbitos: centro, profesorado, alumnado, familias, otros. Tareas más o menos significativas. Recursos teóricos y estratégicos en que se fundamentan, incidencia de las intervenciones en el centro. ¿Cómo viene incidiendo las intervenciones en el centro, repercusiones, recepción, aceptación? En segundo lugar, relato de la trayectoria de María antes de acceder a los Servicios Psicopedagógicos, y al centro de secundaria. Se propone así por la reducción de tiempo disponible.

Desarrollo de la entrevista con María (10-2-98)

La entrevista está concertada a las seis de la tarde, María me recibe muy amablemente en el centro donde trabaja y nos dirigimos a su despacho. En el camino comenta que hacia las siete, como mucho siete y cuarto tiene a una alumna citada. Le confirmo mi intención de que la entrevista dure una hora como máximo.

Se vuelve a exponer brevemente el objetivo y contenido de la entrevista, preparados los instrumentos de grabación se realiza siguiendo el guión.

La alocución de María es muy fluida, podríamos decir apasionada y rápida, gesticula continuamente. Introduce en su narración las formas directas de “digo:...” referidas a ella misma, al profesorado, a alumnos, o padres. Utiliza en alguna ocasión la reproducción de diálogos, por ejemplo con una madre, o con un alumno.

La insistencia de ella en el límite de tiempo del que disponemos nos obliga a que cuando se dedica a explicarnos su intervención en el centro intentemos que pase de describirla tan detalladamente a nivel de alumnado, a la atención de padres y seguir para poder abarcar los puntos que se pretenden.

La referencia a formación y fundamentos teóricos y recursos que utiliza se basan en su experiencia docente y la facilitación del acceso como psicopedagoga en el centro de secundaria. Al final de la entrevista, a cinco minutos de terminar se replantea la cuestión y María por una parte no quiere “encasillarse”, se reconoce en su formación de la facultad y vuelve a remarcar la peculiaridad de cada intervención y la influencia de la experiencia.

A lo largo de la entrevista he procurado enlazar el guión previsto con su alocución con el fin de abarcar unos mínimos y respetar el hilo de la narración, en el tiempo del que disponíamos. Así cuando nos menciona la peculiaridad de cada centro y la evolución del centro en el que ella trabaja no planteamos por segunda vez la cuestión de qué es para ella un centro educativo.

El transcurso de la entrevista abarca cuestiones contempladas en el guión aunque no sean en el orden o en los términos preparados de antemano y no con el detalle previsto. Al finalizar la entrevista consideramos que los grandes núcleos de las preguntas se han abordado: intervención de María más detallada, su formación de base y la experiencia profesional menos extensa, las expectativas de María antes

de acceder como Psicopedagoga a un centro de Secundaria brevemente, expectativas de la administración respecto al psicopedagogo cuando crea la figura, expectativas en el centro cuando ella se incorpora como psicopedagoga, evolución en su intervención y cambio en el centro y por último volvemos a plantear el tema de la fundamentación teórica y recursos.

A lo largo de la entrevista nos interrumpen en tres ocasiones llamando a la puerta alumnas que necesitan concertar cita o tratar un tema con María, y la Jefe de Estudios le llama por teléfono. En la despedida, y al comentarle que la transcripción de la entrevista estará a su disposición, María se ofrece a cualquier aclaración posterior.

El paso de entrevista a relato

He tratado ya el proceso de conversión de la entrevista en relato con el objetivo de respetar la narración recogida a partir de los pasos que van desde la transcripción de la oralidad al texto escrito, los ajustes del texto buscando la homogeneidad, las rectificaciones y supresiones, y por último el ensamblaje temático con la correspondiente ordenación. En el caso de la entrevista de María he suprimido las alusiones a la entrevistadora por ejemplo: “ya te digo”, “como tu sabes”, “como te estaba comentando”. He suprimido finales de frases que no enunciaban una idea y que saltaban a otra de inmediato. En los participios enunciados como “provocao, fracasao..”, he anotado: “provocado, fracasado”. En algunas ocasiones la frase era rematada con ¡eh!, interjección que no se ha trasladado al relato. El recurso que precedía unas frases “o sea” tampoco ha sido incorporado en el relato. Se han anotado en cursiva palabras no emitidas directamente por María pero que ella daba por sobreentendidas o formaban parte de la cuestión planteada en la entrevista. Se han suprimido enfatizaciones de la expresión oral recogidas en la entrevista.

**RELATO PROFESIONAL DE MARIA
BASADO EN LA ENTREVISTA REALIZADA EL 11 DE FEBRERO DE
1998**

1. Yo soy maestra, carrera de magisterio con oposiciones de magisterio, ya de treinta años, ya tengo todos los sexenios y todos cobrados, con experiencia en escuela rural, con experiencia en adultos, con experiencia en deficientes, con experiencia en dirección de escuela. He pasado por toda la gama. Soy licenciada en Pedagogía, licenciada en Psicología, y doctora en Pedagogía. *Con esa experiencia por lo menos creo que hemos tenido la estrategia de entrar en los centros. Has entendido la docencia porque has estado ahí.* Bueno aparte llevo, antes de entrar aquí las primeras promociones, llevo toda la experiencia de la orientación del SPE de zona.

2. Ahora cuando nos viene toda la integración a mí me hace mucha gracia porque hace diez años estábamos integrando en EGB, *en* nuestros campos de acción preferente. Lo que suponía también mentalizar al maestro que iba a tener en clase niños con necesidades educativas especiales, que entonces eran deficientes.

3. Esa experiencia sí que está clarísima que me ha llevado a ser paciente en el no logro de objetivos, en la no-consecución de lo que a mí me hubiera encantado que todos supieran. Si no que has dicho que poquito a poquito, que al profesor había que formarlo, y que a mí sí que me ha servido mi experiencia de que cuando te venga un profesor un poco enfadado, de que tiene este alumno, entenderlo que realmente esté entre comillas y no es una palabra muy clara, "cabreadito" cara al alumno y que no es

- Formación
- Magisterio
- Pedagogía
- Doctorado
- Psicología.

Experiencia docente.

- Paciente con el no logro de objetivos.

Entender al profesor.

el bonito y que ya, y las teorías quedan ahí pero que éste lo cogieras y lo estamparias contra la pared y eso te hace una visión de entender. Entender y saber que cuando tu también has tenido un alumno pesado, lo que supone un alumno pesado en clase, y por otra parte eso te ha dado un bagaje de entrada en la clase.

4. Esa autoridad tuya frente a controlar un aula, no es lo mismo que no haberte pasado trece años controlando un aula diariamente. Quizás eso te vaya también en la persona, esa autoridad con el alumno, esa empatía, se tiene. Yo creo que se tiene y se hace, como todo ser humano. Se nace y se hace.

5. Sí que es verdad que el haber estado veinte años desde que acabé la carrera con tutorías y llevando la orientación en los centros sin aparecer el SPE, porque en el año setenta y seis no había SPEs, pues claro, te ha madurado en estrategias de intervención, yo creo que muchísimo.

6. Tener los dos campos, yo creo que es importante, la Psicología y la Pedagogía en este campo. Si no eres pedagogo pero eres maestro anterior, hasta la gente nos ha notado, cuando te opinan, saben perfectamente el psicólogo puro que ha entrado en el SPE sin un contacto docente, al psicólogo que hemos entrado con una experiencia docente anterior, en el campo que sea, se me da igual secundaria que primaria. Pero el haber estado en una docencia.

7. Me resulta muy difícil no ser el resultado de mi formación. Yo sería incapaz ahora de decirte que no soy lo que he hecho, me refiero, en todo momento estoy reflejando pues esa experiencia docente, reflejando mi formación de investigación. De hecho, de formación, yo sigo formándome, yo sigo en la facultad.

- Los dos campos
Psicología
Pedagogía
La docencia.

8. Yo estoy en contacto con dos departamentos y estamos ahora en funcionamiento sobre un trabajo de estrategias de intervención del adolescente frente a la selectividad, porque es un problema. De hecho yo estoy en contacto con el departamento de Emilia Serra, en Psicología Evolutiva y de la Educación, haciendo el trabajo de estrategias, pero siempre vinculado a mi trabajo. Yo no estoy investigando ni experimentando fuera de lo que repercute aquí porque no tengo ganas de investigar en otras cosas.

9. Estoy haciendo una fundamentación más, yo no me puedo definir en una línea, creo que cada problema lleva una metodología de intervención. Es decir que hay casos en los que soy conductista. Hay otros casos en los que eres cognitiva-conductista. A mí me resulta muy difícil ser fiel a una teoría determinada. Con todas las teorías. Yo sería incapaz de separarte ahora. Porque depende de qué casos se te venga aquí recurre a una.

10. Nosotros como psicólogos somos conductistas. Nuestra facultad es conductismo puro. Yo psicoanálisis no lo he tocado en mi vida, o no me enteré, que pasé. Entonces lo que sí te das cuenta es que nuestra formación es conductista, queramos o no queramos, como base. Pero también te das cuenta que vas evolucionando admitiendo un poco una mezcla de todas las teorías. Yo no me puedo definir como... Yo no me definiría, no quiero.

11. Creo que las intervenciones requieren en cada caso un método distinto.

12. Y cuando hago la intervención en un alumno yo por ejemplo, problemas de disciplina, es más conductista que otra cosa, sin embargo en otra serie de problemas son otras tendencias. No me

- Sigue investigando.

- FUNDAMENTACIÓN

Cada problema una metodología de intervención.

- Formación conductista.

No quiere definirse teóricamente.

podría... O no me he enterado aún de que estoy encasillada.

13. Como gran marco no *tengo* una teoría definida. Creo que estudias todas, analizadas todas, bueno todas las que pasan, en cada momento tus intervenciones te requieren unas estrategias distintas. Entonces yo no creo que haya desechado ninguna teoría, ni que haya monopolizado una.

14. Es que una sola no te satisface, primero no solucionamos muchos problemas. Me refiero que intervenimos y se solucionan las que se solucionan. Pero dentro de una intervención, pues, no es ninguna teoría la que fija para todas. Es como la teoría que te defiende, la teoría del ambientalismo o del genetismo.

15. Yo creo que el hombre nace y se hace. Yo no me defino como una persona conductista cien por cien, ahora por formación soy conductista, eso lo tengo muy claro. Porque mi formación en Psicología fue conductista. Pero tampoco me definió mucho el conductismo porque al venir de Pedagogía también te daba otras visiones que no eran precisamente conductistas todas. Me refiero a que te impregnas. Además tal y como se manifiesta una teoría parece que sea la panacea. Y no es.

16. Yo creo que no *asumí* el conductismo puro, precisamente porque llevábamos un bagaje de experiencia de clase. Yo me acuerdo de eso, cuando estábamos en Pedagogía se estudiaban didáctica o metodología, yo tenía mis grandes problemas en clase. Pero de levantarme y decir "Oiga, no tiene usted idea de lo que está diciendo". ¡Yo, eso así un niño, no se entera!". "¡Mire, sabe lo que le digo, aquí entrarás y el dos por tres, y las tablas de multiplicar cantando se las aprenden!" A mi me da igual, pero y

- Desde Pedagogía otras visiones.

¿dónde está el refuerzo, y dónde están?” Además que por ejemplo hay muchas cosas que no se pueden dar sólo por la teoría conductista, hay otras cosas que en fin de una retrospectiva, no todo se adquiere por conductismo.

17. ¿Una teoría que en educación tenga una cabida que relativamente? Pues no lo sé. Yo creo que no, no, yo creo que ahí está, que tiene su parte buena como me pasa, como cuando haces un diagnóstico. Un diagnóstico no te basas sólo en unos tests, hablas con él, hay una entrevista, hay una información por parte de padres, hay una visión de profesores. Eso cuando vino la teoría de los tests. Te has cogido un test y te has visto un niño de 80 de CI lo tienes haciendo medicina.

18. Y cuando haces un trabajo de investigación como tengo yo mi tesis doctoral sobre superdotados y los tengo de taxista, dices “pues oye”. Tenemos una inteligencia intelectual, y una inteligencia emocional, y el hombre no es solamente lo que es capaz. Claro cuando vienes ya de un bagaje de experiencia que te está demostrando la vida misma que no es eso, la verdad que sujetarte a una teoría, yo no me podría definir.

19. No podría, no podría, yo creo que la experiencia me ha enseñado a no ser dogmática, a no ser eso es así y chin pum, sino que es gris. Que no es ni blanco ni negro, que somos grises.

20. Yo creo que si sigo siendo y me sigue encantando esto es que llevo tres entrevistas hoy con el mismo tema y me ilusiona la tercera que voy a hacer, porque dices “vas a decir lo mismo”. ¡No!. ¡No!. Yo creo que eso es lo bonito, porque mi trabajo, si cogiéramos la parte estática de la información te morías. No podrías.

- No se puede definir.
- Somos grises.
- El trabajo ilusiona.

21. Yo les estoy diciendo “meterme el PIU, meterme los programas que hay ahora en la biblioteca, y que el alumno diga “estudio psicología, estudio.”. Pero ese contacto con el alumno y que aún le estés diciendo “madre mía, va como un pulpito en un garaje, ven aquí, ¿qué te pasa rey? ¿Qué pasa en casa?” “¡Ay cómo lo sabes!”.

22. Y esa madre que viene y te dice “ Es que mi hijo ha fracasado en tal porque tengo..” “¿ Qué pasó con su hijo a los seis años? “¿Y usted cómo lo sabe?” ¡Caray reina!. ¡Porque es la típica niña que se me paró en la lecto-escritura y narices ahora salió el problema, ahora salieron las secuelas de lo que entonces no se intervino!. Entonces claro, fijarte una serie de cosas, yo creo que no.

23. Yo voy madurando a medida que la experiencia me va enseñando. Y de hecho mis trabajos de investigación en el centro son aquí y ahora. Yo por ejemplo veo, me hago mi análisis y mi balance y digo, ¿qué me ha pasado este año que esto me está fallando, por qué me viene esta promoción preguntándome esto, si yo creía que lo tenía? Entonces hago evaluación y digo: fallé en segundo. Entonces me quedó esta cosa sin dar, o no maduré suficientemente. Te vas a segundo otra vez y recuperas, y sigues.

24. Creo que es un trabajo de una retroalimentación total. Volver, es una retroalimentación total, y creo que estamos en una función de mucha evaluación. Creo que tenemos que ser muy humildes, el mea culpa, mea culpa, estamos en un periodo de muchísima necesidad de formación constante por parte nuestra, mucha.

25. Yo pienso que cuando hace treinta años saqué las oposiciones pensé que lo tenía todo

- Madurando con la experiencia.

- Trabajo de retroalimentación.

hecho en mi vida, y eso me sirvió hasta hace diez años. Yo hasta hace diez años viví de renta, por así decirlo. Y me estoy dando cuenta que este mismo dossier, no me sirve para este año. Todos los años, está metido en el ordenador porque hay que actualizar notas, ha salido una ley, unas nuevas normativas, y tu visión tampoco es la misma que la del año pasado.

26. Y la característica, la personalidad de un centro te está reclamando unas cosas, te estás adaptando, y hay una demanda de información por tu parte que desconoces, que tu estás reclamando todos los días. Hay una serie de cosas que yo en contacto con el DISE todos los días. "Oye, esto se pone o no se pone". "María, no lo sé, no lo sabemos ni nosotros". Pero si es que se me está demandando.

27. *Antes de acceder, la expectativa respecto a lo que supondría el rol del psicopedagogo,* estaba clarísima. Yo la licenciatura en pedagogía la hice en orientación, la tenía muy clara, y no estoy aquí por haber dejado la escuela, en la docencia, quizás a lo mejor, estando trece o catorce años sin ella ahora me resultara pesada, pero de hecho yo ahora continúo, y yo no quiero perder este contacto, porque además te mides un poco tus posibilidades pedagógicas y tus habilidades frente a los alumnos.

28. Pero yo sí tenía muy claro, la verdad es que se ha ido madurando el rol, se ha ido madurando el rol del orientador pues simplemente porque ha madurado la ley, las leyes han madurado.

29. Y esto, yo creo que es como todo, que se nace con unas expectativas, y las realidades educativas te van demostrando otro perfil del

- La personalidad del centro reclama, se adapta.

- EXPECTATIVAS ANTES DE ACCEDER Claras.

- El rol del orientador ha ido madurando la ley.

- Las realidades muestran otro perfil del orientador

orientador. Yo no puedo pensar ahora en el orientador aislado como programa al margen de lo que es la docencia en general.

30. Yo concibo que el gran orientador es el tutor. Para mí el gran orientador es el tutor, esa formación de tutores creo que la estamos descuidando muchísimo y creo que debía de ser como una formación, no te diría obligatoria, pero super necesaria en un CAP. Yo en lugar de adaptar un CAP, yo creo que al lado de un CAP podría haber algo de tutoría y no. Yo sí que considero que es el gran orientador el tutor, ¿por qué?. Pues porque es el que realmente está en clase, es el que realmente conoce al alumno en la faceta familiar, es el que conecta al alumno Y que esa formación tiene que recibirse por parte nuestra.

31. Antes los orientadores éramos los tutores, en realidad al no existir la figura del tutor, sí que los que hemos hecho orientación, hace ya veinticinco años, en realidad éramos los tutores. Porque el maestro no entendía esas cosas, y cuando eso se implantó, sí que hacías tu la función de tutor, de ese enlace entre el alumno y la institución educativa.

32. Ahora no, ahora el rol del orientador es un rol mucho más de asesoramiento, de apoyo, del experto, y lo que es la pedagogía, la orientación, pero como formador de orientadores.

33. Yo creo que hemos tenido la evolución de ser los propios orientadores netos de orientación nosotros, a ir descargando esa orientación dentro del profesorado. El docente implícitamente está orientando en sus asignaturas, está implícita según la LOGSE. Y todos sabemos la cantidad de vocaciones que se han frustrado por culpa de un docente. O se han

- El tutor: gran orientador.

Recibir formación del Psicopedagogo.

- Antes el orientador: Enlace alumno-institución.

- Rol :
Apoyo
Experto
Formador de orientadores.

- El docente:
Orientador.

fomentado y han nacido a raíz de un saber estar frente al alumno.

34. El psicopedagogo quedaría como ese coordinador y jefe de un departamento en el que está de apoyo a todo lo que dentro de la educación está la psicopedagogía.

35. Sería el *papel* de la formación, el de la actualización, el reciclaje de la pedagogía actual, el ayudar a ese profesor en esas funciones docentes, en todo el apoyo a la función docente. Que el profesor no se encontrara sólo frente a un problema, sino que estás tú y sabe que hay *alguien*.

36. Yo me refiero muchas veces a que nosotros ahora somos un poco el médico. Que la persona que se sabe cuidar y no tiene necesidad funciona. *En* esto recojo un poco la idea de Raquel Payá de que el alumno aprenda a pesar de lo mal que le enseñamos. Entonces yo creo que ahí estamos.

37. Yo creo que el docente no, no es aún docente. El docente está aún en el aula como instructor pero no como educador. Sigue dando solamente su asignatura. Sin percatarse de la influencia de ese currículum oculto, tan famoso, que no le queremos dar cosa pero que está influyendo en los alumnos de una manera.

38. Yo creo que nosotros deberíamos ser las personas que concienciáramos y que hiciéramos ver esa función, que no está implícita en su currículum de formación, y que el orientador, fuéramos dando esa particularidad centro con sus características.

39. Yo no creo que todos los orientadores, a nivel general podemos funcionar juntos, pero a nivel particular no porque cada centro tiene sus particularidades. Que ahí está nuestro *quid*, el descubrir la personalidad, o dijéramos el ideal

- Psicopedagogo:
Jefe departamento, coordinador, formación, actualización, reciclaje pedagogía actual.

- El docente aún instructor.

- Psicopedagogo:
Concienciar docente en la particularidad centro.

- Cada Centro su personalidad.

de cada centro por sus características, no buenas ni malas, simplemente.

40. Pero yo no puedo ser el mismo orientador, ni mis prioridades de funciones, que lo es por ejemplo en otro centro de un pueblo que no tiene mis problemas o de un pueblo, o de un instituto sito en un arrabal de Valencia. No puedo ser la misma porque yo no funcionaría igual, porque yo aquí estoy funcionando y mi prioridad, entre comillas, y la que más demanda tengo es demanda universitaria. Porque mis alumnos es eso lo que me están demandando y es esa su preocupación.

41. Lógicamente no actuaría igual y tendría que desfasar las funciones si las características de mi centro fuera un centro muy dedicado al mundo laboral. Pues quizás el acceso al mundo laboral, el estudio del mercado me sería una prioridad.

42. Yo por ejemplo, cuando hablamos de las campañas de droga y tal es un tema que yo no lo toco. ¿No hay droga en mi centro? Mentira, hay, por supuestísimo, y decir que no la tengo sería... Pero no es un problema que influya en el funcionamiento o en la consecución de objetivos del centro. Entonces yo la toco cuando me viene un problema, por supuestísimo y de hecho hay dos o tres casos que me han llegado y que se está interviniendo. Como otro tema que son los de psiquiatría en los que.. Por ejemplo yo no tengo problemas de embarazos, no lo tengo por lo tanto no.

43. Yo no soy la misma, ni la función, la intervención y el rol. De hecho no he sido la misma cuando estábamos en zona, la intervención cuando tenía cinco centros en zona. Yo no podía ser la misma en Malvarrosa que en Artista Fallero. Porque partía de la base

- Cambia María según
Zona
Centro
Alumno.

de *tener* experiencia de venir alumnos a diagnosticar con pijama. O sin comer.

44. Es que yo no podía ser la misma que la madre que te venía y te decía es que mi hijo va a hacer un BUP. No podía ser la misma. Entonces yo creo que el orientador en los centros hoy día estamos de coordinadores, de fomentar, de despertar en esa pedagogía. Me refiero a que la formación lo que nos hace estar es en cada centro, y cada centro tiene una puesta en común.

45. La formación, yo desde luego, para mí es básica en la manera de actuar y los problemas, tienes otra visión a través de una experiencia y de una formación, la orientación la he cogido de distinta manera, el haber pasado por las bases, bueno yo por lo menos el contacto que he tenido con compañeros no nos ha resultado difícil aterrizar en los centros. Hemos tenido nuestras dificultades por supuesto. Pero has entendido cuando se te ha chillado.

46. *En el centro respecto al psicopedagogo* desconocían por completo la tarea. Quizás sea las características de este centro, yo he hecho y deshecho a medida que me ha dado la gana. A medida que iba haciendo, iban entrando. No se me han opuesto. Me dieron este despacho y me dijeron "tu tienes que estar aquí porque nos imponen que estéis aquí, pues estáte aquí".

47. Y la verdad es que ha sido un poco de lucha estar ofreciendo. Quizás sea porque al ser la primera promoción no había deformación de compañeros anteriores. Quizás no había prejuicios, ni a favor ni en contra. No se había prejuzgado una figura, al ser de la primera promoción, el primer centro que viene, primera promoción de secundaria. Bueno primeras de primaria, y primeras de todas. Me refiero yo

- Orientador:
Coordinadores
Fomentar, despertar esa pedagogía.

- La formación básica.

- EXPECTATIVAS DEL CENTRO
Desconocen la tarea.

- Sin deformación anterior ni a favor ni en contra.

Se le admitió.

que al ser el primer psicólogo que había, como venía por la administración, venía como funcionaria, tampoco se me podía rechazar, pero tampoco se me hizo caso. Se me admitió.

48. Yo sí que sabía lo que tenía que hacer. Pero no hubo una imposición, decir y ahora tu coges a estos, quizás porque el centro al ser un centro de secundaria, muy de secundaria también lo tenían claro. Y en realidad decían “¿Y tu qué vas a hacer aquí?”

49. Cuando tu vas descubriendo que sí, que sí que te necesitan porque ellos, no consciente, o sea inconsciente no han atendido al alumno que necesitaban atender, y se les ha ido, tampoco se han preocupado de *esos* alumnos que se iban. Es lo que ahora llamaríamos desde una terminología de la LOGSE, la no-respuesta a la diversidad. El alumno se metía en bachillerato, si aprobaba bien, y si no aprobaba camino y puerta, y si no repetía se les mandaba. Pero nunca se preocupaban de que esos alumnos pudieran tener un asesoramiento, una información, u otra salida. No les importaba, por lo tanto nuestra figura aquí: “¿A qué venías?”.

50. Por lo tanto eso ha sido beneficioso para mí. Porque he ido introduciéndome poquito a poquito y han ido abriéndose las mentes a que “Oye, pues, María podría decirnos, y este alumnito que no funciona, María, ¿qué puede pasar?” Entonces has trabajado un poco, la experiencia de haber estado. El no provocar, ni el no decir cómo, no sé. El tener que decir “aquí tenéis que hacer esto, lo otro”. No, “ya vendréis”.

51. Y de hecho menos mal que no vinieron porque recién aterrizada era cuestión de que me dejaran respirar un poco. Y sigo agradeciendo

- No atendían a alumnos que lo necesitaban.

¿A qué venía el Psicopedagogo?

- Abriendo, sin imponer.

Ya vendreis.

que sigan sin venir, porque como se me vuelquen los cien profesores y los mil quinientos alumnos, pues no sé. O la administración se conciencia y manda a cinco psicólogos más, o yo me voy a mi casa.

52. *Mi incidencia a ocho años vista ha sido en el sentido de crear una necesidad. Yo en este momento estoy agobiándome ya en el centro. Yo creo que la política, dijéramos o la intervención, o la estrategia en el centro ha sido de responder a la demanda, y responder de la mejor manera que yo lo sé hacer. No sé si es buena o mala, pero que cuando venía, no provocar al profesor mi necesidad, sino decirle, " si vieras esto o lo otro". Entonces ellos han dicho "podrías hacer". Y en ese momento reservarme mucho a que cuando vinieran a por mí responder a tope.*

53. *Y responder, en la medida que pudiera ser, de una manera eficaz. De ahí ha provocado la demanda, y en este momento yo tengo más trabajo del que puedo hacer. Y entonces lo que hago es priorizar funciones. De hecho yo he pasado de atender alumnos individuales, entre mil quinientos alumnos, pues de cien, a lo mejor plantarme en los setecientos. Raro es el alumno que no pasa. Raro. Y el que pasa, no me necesita. Lo tiene muy claro, hay un ambiente familiar muy bueno, y aún así en un momento dado lo recojo. O viene a las charlas informativas, o por el pasillo "María déjame esto". "Pues tómallo". No hay ningún alumno que llegue a COU, que por este despacho no haya pasado.*

54. *La intervención en el centro viene dada en los tres niveles que esta reflejada en el SPEs, la atención a padres, la atención a alumnos, la atención a profesores. La verdad es que la*

- **INCIDENCIA**

Crear una necesidad.

- Responder de una manera eficaz.

- **INTERVENCIÓN EN EL CENTRO.**

atención a profesores es la más deficitaria, entre otras cosas, no por que no se les atiende, sino porque no demandan. No hay una demanda por parte del profesorado para que los servicios empecemos a hacer cosas.

55. Lo que sí que hemos promovido en los centros es a partir de ya, de los últimos dos años, los cursos de formación convocados por Consellería; y esto ha venido motivado no precisamente por un interés del profesorado, sino porque la LOGSE la tenemos ahí por obligación el año que viene. Se ha planteado todo lo de las plantillas, lo de la movilidad de profesores, los que se ven o no se ven en el centro.

56. Es un centro con mucha tradición, es un centro muy dado a, al inmovilismo, el profesorado viene aquí y ya parece que no. Entonces ha sido un centro difícilísimo de mover a nivel de profesores porque ellos se quedaban siempre que esto no iba a llegar nunca, confiaban en que habría una contrarreforma que evitaría la reforma, y claro somos de los últimos centros en los que se va implantar por obligación.

57. No hemos tenido un proceso de adaptación ni un proceso de nada, por lo tanto el profesor nada más te viene a reclamar en los casos raros donde el no quiere intervenir, porque eso lo ha de hacer el psicólogo y lo considera un poco el que remedia todos los males pero no porque considere que el psicopedagogo le va ayudar en un problema propio, sino que se lo quiere quitar de encima, como el profesor, y eso se ha vivido en el centro.

58. El profesor en este centro concretamente no está habituado ni muchísimo menos a alumnos conflictivos ni que creen problemas, que entre

- **ATENCIÓN PROFESORADO**

Cursos de formación.

- **Centro dado al inmovilismo**

Difícil de mover.

- **El profesor reclama al Psicopedagogo en casos raros de alumnos.**

- **Alumnos Centro de élite.**

otras cosas porque siempre ha sido un centro de élite que se ha permitido el lujo de elegir al alumnado. En el sentido de que nosotros cubríamos las plazas en Junio, en septiembre ya no habían plazas, con lo cual cogíamos a graduados escolares buenos, los niveles eran buenos. Somos un centro siempre vinculado a planes de Poli-COUs. Nuestros alumnos son bastante de premios extraordinarios, y el profesor no está acostumbrado a plantearse el problema de lo que le venía.

59. Por eso el profesor ha pasado, no sé si en los demás centros habéis tenido esa experiencia, pero la verdad es que las tutorías han sido muy difíciles de implantar, de hecho yo no diría que están implantadas, yo diría que se figura el tutor. Y entre otras cosas está demostrado porque no consta en el horario del alumno. La tutoría la pone el profesor a consecuencia del horario del alumno. Con lo cual yo tengo tutoría a las ocho y media, tutorías a la una y media, tutorías a las nueve y media de la noche con lo que es evidente que las tutorías no se hacen.

60. Entonces esa intervención con tutores a mí me ha resultado muy difícil. Yo he tenido la teoría siempre de provocar la demanda, de no-imposición, sino de provocar la demanda en él. Entonces me encuentro en una situación de oferta que se está provocando esa demanda, y yo no creo que haya sido un mérito mío, concretamente, sino que la ley ha impuesto un poco el que el profesorado se vea con necesidad de entrar pero tampoco porque le interese, creo, mucho la enseñanza, sino porque hay un puesto de trabajo que se lo está jugando.

61. Y creo que el profesor se está vinculando más a defender el puesto de trabajo que un puesto de trabajo. Efectivamente le está

- Tutorías no se hacen.

- Para el profesor el centro un logro profesional.

preocupando el no moverse de aquí y ahora, sino como el centro ha sido como un logro profesional, el llegar a un centro como éste, parece que eran metas a conseguir. Y entonces le preocupa el desplazamiento, más que pensara que no se va a quedar, no es la mayoría, es la mayoría, no son todos.

62. Mi intervención, recogiendo un poco el tema, en el área de profesores ha venido más motivada por unas causas dijéramos profesionales y económicas por parte de ellos que de un interés por la profesión a lo que les pudiéramos ayudar. El curso tuvo, ha tenido respuestas buenas, los dos cursos de formación en centro ha tenido resultados positivos. El año pasado tuvimos 70% de asistencia y este año lo hemos visto un poco enturbiado por la optatividad o sea se han visto peligrando, se han buscado optativas a punta pala, vienen sofocados.

63. Pero sí que parece que ahora el profesorado vaya metiéndose un poco y sí que se apoyan en que ellos no tienen formación para la atención a alumnos y además es verdad que en el currículum de cualquier profesional no entra para nada esa orientación cara a formarlos en una pedagogía, en una psicología del alumno y por otra parte ellos tienen la mentalidad muy clara de que ellos aprobaron la oposición para enseñar materias de matemáticas y punto, y todo lo demás no entra en sus cosas. Esa sería una visión y punto.

64. No hay una intervención muy clara en el área que los SPEs están un poco enfocados a esas tres, yo por lo menos me siento que esa faceta de atención en los centros es deficitaria, o sea no estoy contenta con ella, hago lo que puedo.

- Buena respuesta al curso de formación.

- No tienen formación Saben su materia.

65. Por otra parte tampoco me preocupa porque con las otras dos ya no llego, con lo cual no tengo esa preocupación de decir ¿qué hago?. No, me quedo con las otras dos cosas. Pero creo que es una área que nos deberíamos plantear un poco todos, que quizás no sé, se nos quede con esa asignatura pendiente, la de movilidad del profesorado, la de influir en el profesorado, la de estar con ellos y que nos vean como ese apoyo pedagógico, yo creo que no.

66. Ellos saben muy bien sus temas, el profesor que “no me tienes que decir como tengo que enseñar matemáticas”, y en realidad tampoco se lo querías decir eso, sino cómo podría rentabilizar más su función.

67. Creo que la gran función en el centro ha sido con alumnos. Podemos distinguir dos atenciones distintas, o en grupo y de carácter individualizada, la atención individualizada tiene un carácter totalmente voluntario, de hecho yo nunca llamo a ningún alumno, por principio, nunca, quizás venga el profesor y me diga este alumno sería conveniente que bajara, yo le digo que sería conveniente que bajara, que venga aquí y me diga a qué hora y me baso simplemente en el hecho de que si el alumno no cree que me necesita yo poco puedo hacer.

68. Es decir si el alumno baja y me dice: “¿qué es lo que quieres?” Automáticamente yo no quiero nada, nada, específico, salvo cosas. Entonces yo quiero que el alumno parta de una necesidad de una información, de un asesoramiento, de apoyo, de orientación, a que yo le provoqué esa orientación.

69. Entonces la demanda en un principio fue superior en los cursos altos, de tercero y COU, porque me conocían, sin embargo ya de dos años a esta parte, tres, se está equilibrando la

- Intervención con el profesorado: Deficitaria.

- Atención a alumnos.

Intervención individualizada
Solo sí el alumno la pide.

- Más demandas al principio en COU.

demanda. Los alumnos de primero ya están conmigo, ya empiezan a preocuparse, quizás sea porque en la sociedad estaba esa idea de la Reforma y de qué pasaba, y se están preocupando. Y ya te digo, la atención individual es completamente voluntaria, la pide el alumno, el tema lo pone él, y sí que es verdad que si conoces casos personales del alumno, una vez lo tienes contigo, lo enganchas.

70. Pero que si no vienen por aquí, francamente, yo no, no voy a por ellos.

71. *Predomina el tema de estudios*, raro es el asunto personal, salvo casos muy marginales, pero esas demandas vienen a raíz de que me conocen a nivel ya de una intervención grupal. De hecho el alumno de primero se da el caso de que asistir a la psicóloga es porque estás loco y yo no bajo, y a medida que yo voy asistiendo en asistencia grupal, es cuando el alumno descubre al psicopedagogo, o bueno por lo menos por la demanda, lo descubre como ese tipo, esa persona de apoyo, esa persona que te va a orientar en tus problemas, aprendizajes escolares, y que tú problema personal de entrada, entre comillas, no me interesa.

72. Yo dejo muy claro que no soy psicóloga clínica. Y eso lo tengo también muy claro profesionalmente hablando, aquí y ahora, me refiero que de puertas a dentro. Yo no digo que no haya un caso clínico al que atiendas como primer caso, como ese médico de cabecera en el que tanteas el tema y derivas hacia un profesional que tu consideres que sea más adecuado, pero no es esa la intervención.

73. Entonces el alumno a medida que a través de la intervención grupal va descubriendo tu función en el centro la demanda es mayor. Por eso la demanda en los cursos y sobre todo en

- Tema de demanda el estudio

Raro el tema personal.

- No es intervención clínica.

- Al conocer a la Psicopedagoga por la intervención grupal, aumenta la demanda.

tercero que hay un cambio sobre a qué se deciden, ya han pasado una experiencia de primero y segundo y entonces ya te reclaman como salida, de modo que ya la quieren y con muchísima orientación universitaria.

74. Esta orientación yo la tengo fraccionada, es decir siempre considero que la información como la orientación es un proceso, entonces aún mirando el futuro en cada momento vamos tomando las determinaciones propias de cada nivel, aunque ven las cosas. Segundo *de BUP* lleva una orientación completamente vinculada a la optatividad en tercero, pero esa optatividad en tercero no está aislada, ni muchísimo menos de COU, porque se va a basar y no está aislada de la carrera que quiera hacer en función de la optatividad de COU, pero intensificamos en segundo que supone ya y les empezamos a enseñar a elegir, por primera vez van a optar a un currículum propio, en el que van a empezar a dejar una serie de cosas, eso es importante y luego es importante la elección de carreras.

75. Pero en segundo últimamente ha tomado un cariz importante y es el que puedan optar también a un bachiller nuevo, y puedan optar también a un acceso al mundo laboral y a un ciclo formativo de grado medio, por lo tanto la orientación en segundo es una orientación muy amplia la que requiere por mi parte tres sesiones, pero no serían más si me funcionaran las tutorías. ¡Ojo!. Que el que yo esté interviniendo no quiere decir que sea propio de mi función el hacerlo, sino que considero que es una información que al no decirla los tutores no puedo prescindir de que el alumno la tenga.

76. Por lo tanto en segundo hay una orientación a optatividad en tercero, otras salidas, que no sean tercero, a veces porque a un alumno, ese

- La Orientación, un proceso.

Segundos: campos profesionales.

Tercero: optatividad.

COU: Carrera.

- Segundo: opciones.

alumno que arrastramos, que tiene una pendiente de primero, que no ha sido BUP lo que esperaba, y vienen un poco también, hay que considerar que con tres turnos, mañana, tarde y noche, tengo de todo, es ese alumno que ha repetido ya primero, y ese alumno le viene muy bien que en segundo le des un aliciente en no verse aún que le queda tercero o COU. Y luego está el alumno de bellas artes que automáticamente pasa al bachiller de arte.

77. Empecemos *en* primeros. Intento trabajar un poco con los tutores lo que me permiten, porque considero que el adaptarse al centro y al sistema es el objetivo de primero, no tienen que elegir nada en segundo, seguimos con currículum cerrados, lo que me preocupa en primero es la adaptación del alumno en el centro. Tenemos en el centro un abandono de un treinta y tantos por ciento. Es considerable, lo único que se recuperan en segundo. En segundo volvemos a tener demandas. Pero de alumnos que lo dejan en primero tenemos muchos.

78. Lo que me preocupa es la recogida de datos del alumno, como nos vienen, con qué finalidad estudian BUP, esa adaptación al centro tanto a nivel personal como de grupo, como todo, si se van cumpliendo las expectativas que ellos tenían. Entonces lo que hacemos en primero es dejarlos libres, un poco de adaptación hasta la primera evaluación.

79. A partir de la primera evaluación hay estudio de grupo, siempre demandada por el tutor, yo no intervengo en grupos si no me puenteo al tutor, además es que es función tutorial. En aquellos grupos que el tutor nos reclama, voy a sus clases hacemos un análisis de resultados y empezamos un poco a concienciar al alumno de que ya a nadie les

- En primeros, con tutores :

Adaptación al Centro

Al BUP

Individual

Grupal

Expectativas.

- Intervención en primeros.

tenemos que enseñar que es BUP. ¡Ahí está!. Que vayan viniendo, si cumple las expectativas de exigencia que él pensaba o ya no es el BUP lo que él pensaba.

80. Entonces trabajamos con ellos, normalmente, tras los estudios de estos años yo he experimentado que el gran fallo del alumno es que este año no estudia. No estudia, no tiene esos hábitos de estudio. Te digo que esto podrá ser la causa prácticamente del 80%, 85, 90, del fracaso, no del fracaso, de los resultados tan desfasados de lo que él tenía en EGB a lo que él tiene ahora.

81. Hay alumnos que se vuelven a enganchar porque han comprendido que no, y hay alumnos que en ese momento determinan que no es lo que quieren. Si la causa ha sido las técnicas, que pueden, porque las técnicas, el alumnado se las inventa, me refiero yo a que de acuerdo que les damos unas orientaciones, pero el que quiere estudiar... El alumno sale, como hemos salido todos sin que nadie nos dijera como teníamos que estudiar.

82. Entonces sí que se forman los grupos de tutores que están dispuestos a dar unas técnicas de trabajo intelectual y de estudios, y lo hacemos en el segundo trimestre, comparamos la segunda evaluación y la tercera ya empezamos a plantearnos que hacemos con ese alumno, si quiere continuar, qué salidas tenemos con ellos. Primero para mí es un curso muy de adaptación, y de medida y de reconciliación de ellos mismos, de analizarse, de autoevaluarse y ver si realmente lo que era, mucho hablar con los padres, ese alumno que viene forzado.

83. Siempre *esa tarea la hago por medio del tutor*. Yo no piso los grupos, así como la

- Tutores dan técnicas de trabajo intelectual.

orientación ahora veremos, los siguientes cursos sí que es una tarea mía, en primero creo que es más el tutor, pero más que nada porque la figura nuestra *para* los alumnos de primero es peyorativa, y yo quisiera un poco entrar bien, en el sentido de que te aceptarán en la función que eres para no disminuir luego toda la influencia que puedas tener. Entonces es a través del tutor si hay demanda de tutores donde intervenimos, llevamos ya tres intervenciones.

84. Y la verdad es que da resultados porque actuamos con los grupos que no van. En los cuatro o cinco grupos que no van, y entonces el alumno reacciona y va, reacciona o no reacciona, pero por lo menos tiene la oportunidad de planteártelo. Y a raíz de ahí es donde hay demanda del alumno. A partir de ahí que ya va descubriendo eso, pero no es la mayoritaria, la mayoritaria se produce en segundo.

85. En segundo sí que hay tres entradas. Hay una primera toma de contacto, de una orientación ya basada en áreas, no se analizan la vocación a nivel de una medicina, sino campos, se les pasa toda una encuesta de intereses vocacionales, para que ellos empiecen a situarse.

86. Es el SAV, son la CVI, que son intereses vocacionales. Analizan ellos esos intereses con las áreas vocacionales del SAV y a partir de ahí está la otra charla de vuelta de resultados, ellos se interesan, y sobre todo ya salidas que tienen.

87. Abanico de posibilidades que tienen acabado segundo, que hasta ahora podíamos ofrecerle la FP de primer grado, Ciclos formativos de grado medio, les podía salir acceso al mundo laboral, les podías ofrecer tercero.

88. Entonces se analizan las cinco salidas que

- Intervención en segundos.
- Campos profesionales
- Abanico de posibilidades.

tienen y viendo los pros y los contra para que por lo menos las conozcan. Y se empieza a hacer un estudio muy a fondo de tercero de BUP, ya te digo con relación con las consecuencias que van a tener en COU, y con relación a la optatividad como factor determinante de su ingreso en la universidad.

89.Tercero vuelve a ser otra vez intervención mía a fondo. Nosotros tenemos un dossier propio del centro en colaboración con el Luis Vives y el Blasco Ibañez, sobre itinerarios alternativos, que los paga el APA, y cada uno tiene todo.

90.Todos los años se renueva, todos los años, en los que el alumno tiene todas sus salidas de tercero, COU. Qué es el COU, lo volvemos a analizar como curso puente, qué dificultades va a tener, cuáles son las optativas, y ya se le vincula a que la optatividad es obligatoria entre comillas para el acceso a ciertas carreras como factor determinante de selección universitaria. Cómo se sacan las notas de corte y qué porcentaje de asignaturas tienen, y tienen las notas de corte de toda la comunidad para que ellos vayan tanteando ya su expediente, eso es un capricho mío poner siempre las características personales de cada carrera

91.Luego tiene la FP de segundo grado. Entonces aquí hay mucha salida de alumno que va a la FP de segundo grado porque lo ven como terminan estudios.

92.Yo siempre les hago mucho hincapié en que el BUP no les ha enseñado nada de lo que es el mundo laboral. No le oferta nada a un empresario, porque no saben hacer nada, y a un empresario filosofía no creo que le interese mucho. Sino que les interesaría esa toma de contacto con una formación profesional de

- Intervención en terceros.
- Dossier informativo.

segundo, lo pueden hacer en dos años y no se les pierde la entrada a la universidad cara a la FP de segundo grado.

93. Entonces se les da toda la información, cómo se les saca la nota media, qué vinculaciones hay entre profesiones y carreras. Y luego hay un apartado que yo le tengo mucho cariño que son otras enseñanzas, que son muy desconocidas, ese mundo profesional que no conocen, cómo es el piloto, el controlador aéreo, como es la escuela de cerámica, como es la escuela de pastelería, cómo es la escuela de relojería, como es la escuela de gemología.

94. Entonces esto cada año lo vamos ampliando, en el que tienen la información, bastante amplia, de lo que es la enseñanza, centros donde se imparten, condiciones de ingreso, duración de la especialidad, y ahí tienen una información. Y el primer año este dossier eran dos páginas y actualmente nos ocupan *más*.

95. La otra fase es la de acceso al mundo laboral en la que les incluimos que para nosotros fue muy interesante, la entrevista y el currículum, o sea ellos tienen una carta de presentación, cómo se tiene que hacer una carta de presentación, en la que ellos elaboran las partes. Y yo siempre les digo que quizás esto les resulte ahora un poco fuera de contexto, pero que por favor no lo tiren, que dentro de tres años no hay un sitio donde lo encuentren y es muy cómo venir, no tienen el currículum, *las partes*, cómo se hace un currículum y luego tienen toda la técnica de la entrevista.

96. Referido a padres, la atención a padres viene también en tres partes, en dos partes importantes. Individual, y grupal, con el APA. Tenemos el APA muy a favor, tenemos una buena organización de APA. El dossier lo

- Acceso mundo laboral.

- ATENCIÓN A LOS PADRES

Individual

Grupal

Reuniones por niveles.

pagan ellos. Está el caso del padre que *pide* atención individual al hijo, y se le atiende, ese no tiene guía.

97.El APA como actividad de ellos, pero no reducida a los alumnos que no son de ellos, eso lo tengo prohibido terminantemente, convoca APA por no convocar yo. Convoca APA pero a todos los alumnos, lo único que a mí me ha venido bien que el APA se sumara un tanto cara a los padres, porque lo mueve ella, pero a mí me sirve bien. Entonces tenemos la reunión de padres de primero, la reunión de padres de segundo, grupales, la reunión de padres de tercero, la reunión de padres de COU. ¿Qué se hace en esas reuniones?

98.En esas reuniones se les da a los padres la misma información que recibe el alumno, porque yo no quisiera que hubiese un no-entendimiento cuando el alumno va y le dice ¡Papa yo puedo, puedo hacer FP 2!. ¡Tú no puedes hacer FP2! Y la verdad es que se está promoviendo, está provocando a que el padre abra un poco la vista a posibilidades que desconoce de sus hijos. Porque cuando se meten en BUP parece que sean sólo universidad, y entonces o estudias medicina cuando dices ¡no, no!. Pero oiga que por FP también puede ir, ¡oiga que existen los Ciclos formativos!.

99.Entonces hay charlas no magistrales, sino de exposición de posibilidades, que conllevan todo el contenido que el hijo recibe por mi parte en las distintas sesiones, de manera que cuando el hijo va con el dossier el padre ya sabe que tiene ese dossier y juntos lo analizan, y yo ya he analizado el dossier con el padre, entonces yo les digo “esto les voy a dar, va a constar de estas partes, y yo quisiera que se sentaran con ellos y analizaran los dos el material”. A partir

- Información al padre igual que al hijo.

de ahí hagan lo que quieran. Luego ya está el caso del padre que viene con el alumno.

100. Este año me voy a la Politécnica con ellos, con los padres también. He conseguido que la hora de atención mía, como los padres solicitaron también venir coincidieran. Entonces me voy con los padres, con los alumnos. Me vienen bien porque así las rutas se van a ir ellas con sus hijos, y yo me quedo en una ruta, porque claro yo no me puedo dividir. Porque lo ideal sería irme con los tutores de COU y cada tutor se fuera, pero como cuento con mis propias posibilidades, ese día contaré una sesión común en el salón de actos y acto seguido les diré “a la ruta, ¡ah! Te vas tu a la ruta de...”

101. El centro de hace ocho años al centro de ahora no es el mismo centro. Yo no podría hacer lo que estoy haciendo ahora hace años. Simplemente por una cosa. Porque el centro es verdad, que los centros, y no quiero que se interprete mal, de élites, pero élites por la expectativa de centro, requerían poco orientador, el alumno venía al instituto con unas expectativas de aprobar el BUP e ir a la universidad. Entonces podías orientarles a lo mejor “oye y porque esta carrera y no la otra”. Pero casi venían ya marcados hasta la profesión que iban a elegir.

102. Yo recuerdo que el primer año que entré cuando le dije al director que iba a hablarles de la FP, implícitamente me lo prohibió. “¿Cómo me atreva yo, en un centro que querían coger un programa de bachillerato internacional hablar de FP? ¿Qué dónde estaba yo? Claro eso te asombra un poco, decir: “¿Cómo que qué estoy haciendo yo, y ese niño que te ha fracasado en primero? ¿Qué podemos hacer?”

- Visita conjunta a la Universidad.

- EL CENTRO.
Cambio en ocho años.

103.El centro de hace unos años a este centro no es el mismo. Pero es que en estos ocho años ha habido una evolución educativa importante, muy importante. No éste solo. Ningún centro es el que había. ¿Por qué? Pues porque hay una LOGSE en medio. No nos engañemos y ha habido un acceder a la educación más amplia, mucho más amplia que la había antes, y se ha democratizado con la ley que ha implantado la zonificación de centros que antes podíamos elegir.

104.Lógicamente el alumnado de este centro no es el mismo que hace ocho años. El de hace ocho años te permitía el lujo de elegir entre comillas. No elegíamos pero sí tenías una demanda y la demanda era tan amplia. Luego ha bajado la ratio, y la ratio ha permitido el acceso a gente, que se nos quedan las plazas vacías de Septiembre. Eso era impensable en el centro.

105.En estos momentos, sigue siendo un centro, con unas características, con unas expectativas académicas muy altas. No es el mismo. En estos momentos sí que hay una necesidad fuerte de orientación.Y hay una demanda por parte del centro. Cosa que antes no la había. Ahora el jefe de estudios te viene y te dice “oye, María, qué a ver qué pasa con ese primero G que tienes que entrar”. “¿cómo?¿qué se os está yendo de las manos?” ¿Qué pasa en este primero G? Pues no sé.

106.Pues hay que intervenir porque hay unos problemas de conducta grave. El alumno no es el alumno que venía. Aquí nunca ha habido el plantarse a un profesor y hoy día se están plantando ante los profesores.

107.Luego yo creo que ahora hay una demanda de una adaptación tanto por parte del

- Evolución

LOGSE

Acceso más amplio de alumnado al Centro.

- Necesidad en el Centro de Orientación.

- Problemas de conducta.

profesorado, como de acuerdos comunes que antes eran reinos taifas. Antes el profesor entraba, daba su clase y se iba. A decir "oye bonito, no, miembro de un grupo educativo que eres, porque esta aula necesita que tu acudas de la misma manera que el grupo. Por lo tanto la demanda es otra.

108. Lo que sería intervención de grupo sí que estoy interviniendo con el equipo docente. De hecho aquí se está ya perfilando el profesor como perteneciente a un seminario, es distinto al profesor como perteneciente a un grupo o a otro grupo pero que quizás en otro grupo pueda mantener su trayectoria normal y con un grupo conflictivo tiene que adaptarse a unas metodologías o intervenciones completamente distintas.

109. Yo mañana tengo una intervención con un primero en los que vamos a tener que intervenir porque la conducta se ha desmadrado. Pero desmadrado hasta no permitirle ya faltar al respecto. Nos podemos permitir modales, que yo estoy de acuerdo, ahora ya el tu tía y tu a qué vienes, eso ya, y dejar dar una clase.

110. Eso entra ya dentro de una competencia docente, ya no personal, docente. Y sí que es verdad en el centro se está reflejando el cambio de medidas disciplinarias, que hasta ahora no teníamos ninguna porque no hacía falta, por ejemplo se cierra las puertas que antes no se cerraban, pero ya hemos tenido conflictos de pandillas que vienen a vengarse aquí.

111. ¿Por qué? Pues porque ahora ya hay un reflejo social en los centros. Entonces lo que está clarísimo es que el centro ya no es lo que era y tenemos que empezar a darnos conciencia de cómo intervenimos ante eso. No por decir está bueno o malo, no, sino cómo cambiamos, o

- Intervención con el equipo docente.

El profesor tiene que adaptarse en grupos conflictivos.

- Se adoptan medidas disciplinarias.

- Hay un reflejo social en los Centros.

cómo actuamos ante estas conductas, pero en beneficio del alumno, no en beneficio de una disciplina.

112. Antes a lo mejor a ningún alumno se le ocurría ni muchísimo menos fumar por los pasillos ni nada porque no se fumaba en el centro. Hoy día hemos tenido que hacer un reglamento de normas y dejar espacios donde se fume o no se fume. Porque eso es un problema que está ahí y habrá que hacerlo.

113. La intervención a nivel grupal se está haciendo a nivel de claustros y de todo. Se están interviniendo en medidas de régimen interior, no de régimen particular porque hay una serie de conductas que nos están llevando a eso. Una de ellas ha sido el cerrar.

114. El centro permanece cerrado a los cinco minutos de empezar las clases. Eso ha supuesto una reestructuración de profesores que se quedan en la biblioteca cuidando alumnos, los de guardia. Al alumno se le deja entrar en clase a los cinco minutos, a las nueve menos veinticinco no entra nadie en clase. Entonces el alumno que llega tarde se queda en la biblioteca estudiando. No se le deja en la calle, pero entra a estudiar en la biblioteca.

115. Eso provoca también una mayor puntualidad. El no permitirle va a favor de fomentar en el alumno un hábito de disciplina. No se ha cogido como medida de represalia, de hecho está en la biblioteca estudiando. Ahora, se ha cerrado la puerta, se abre para que entre el alumno, se le permite entrar pero se cierra. Hay medidas.

116. Los SPEs responden a que se tenía que tener como base europeo. Nosotros no fuimos necesarios, seguimos sin ser necesarios a la administración.

- Reglamento de normas.

- A nivel de claustro se interviene a nivel grupal y de régimen interno.

- EXPECTATIVAS DE LA ADMINISTRACIÓN respecto a los SPES Europa

117. Por una necesidad de una educación en estos momentos. Es que la orientación es algo implícito en cualquier sistema educativo europeo, o fuera de nuestras fronteras. Pero ¿por conciencia de la administración de que nosotros éramos necesarios o imprescindibles? Ninguna. Y hoy en día me siento que tampoco lo somos.

118. Si la administración tuviese conciencia nuestra nos cantarían otro gallito. Me refiero yo a que no estaríamos en la situación ni administrativa, empezando por la administrativa no se nos hubiese *convocado* de la manera que se nos convocó, ni se nos mantiene de esta manera, ni nosotros tendríamos que ser problema para la administración. Tendríamos que ser realmente un apoyo, si se hubiese contado con nosotros, la verdad es que no se si decirte que se metan con nosotros o no, lo bueno es que como nos dejan trabajar.

119. Y los que realmente nos creemos aún la profesión, la verdad es que trabajamos a gusto porque no tenemos un control, La administración debería planearse sacarnos el fruto, que puede contar con nosotros.

120. Me refiero yo a que somos un punto clave y estamos quitándole muchos problemas a la administración, sobre todo en la puesta de la Reforma eso que se engañe, porque las bofetadas las estamos llevando nosotros aquí, porque hemos tenido la pega que nos han confundido con la administración.

121. Hemos tenido que ser nosotros los que vayamos demostrando que no somos administración porque tal como se nos han encasillado, se nos han puesto en los centros, se nos ha visto como comisarios políticos. En el sentido, quizás no tan fuerte la palabra, o quizás

No necesarios a la Administración

La orientación implícita en cualquier sistema educativo europeo.

- La administración no cuenta con los SPEs

- Confusión con Administración.

moderemos un poco, pero como si dijéramos los que vemos venir implantar la Reforma y muchas veces se nos confunde.

122. Porque tu tienes que decir “Oye bonita perdona yo cobro igual que tu al año, y no estoy de acuerdo con la Reforma, puedo estar de acuerdo en unos puntos, pero tengo muy claro que yo aquí tengo que informarte de Reforma, es mi papel en el centro, actualizarte pedagógicamente y decirte por donde va la filosofía de la Reforma porque es mi profesión en el centro igual que tu dar matemáticas. Pero no me confundas con Reforma”. Y yo creo que ése ha sido uno de los toros difíciles que hemos tenido que lidiar el orientador. Y de los que realmente ha creado conflicto, en los centros.

123. Entonces yo sí que creo que los que hemos entrado un poco como compañeros nos ha costado menos a que nos rechacen.

124. Yo no he tenido pegadas en votar en el claustro, no se me ha opuesto nunca nadie a votar en el claustro. A mí me ha llegado un ordenador y lo tengo aquí. Mi despacho cuenta con todo lo que he querido. Yo no he tenido ninguna pega, pero ha sido porque desde un principio he tenido muy claro que yo no he tenido apoyo de la administración. O me sacaba las castañas del fuego yo aquí y ahora, o difícilmente la administración me iba a defender.

- El orientador lía los toros difíciles de la Administración en Reforma.
- Entrando como compañeros no son rechazados.

PIU: Programa informático de información universitaria.

DISE: Servicio de Información para estudiantes universitarios dependiente de la Universidad de Valencia.

Elementos temáticos abordados en el relato de María

La estructuración del relato ha quedado con este orden de temas abordados:

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA

- .- Magisterio, psicología, pedagogía.
- .- Maestra con adultos.
- .- Maestra en escuela rural.
- .- Maestra de deficientes.
- .- Directora de escuela.
- .- Psciopedagoga en centros de EGB.
- .- Entiende al profesorado.
- .- Autoridad en el aula.
- .- Investigación ligada al trabajo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTRATEGIAS

- .- Cada problema una metodología de intervención.
- .- Mezcla de teorías.
- .- No se define.
- .- En psicología formación en conductismo.
- .- No dogmática.
- .- Trabajo de retroalimentación.
- .- La peculiaridad del centro marca la demanda.

EXPECTATIVAS DEL ROL ANTES DE ACCEDER

- .- Rol conocido y clarísimo.
- .- Madura con la ley.
- .- El gran orientador es el tutor.
- .- El docente está orientando implícitamente.

EL ROL DEL PSICOPEDAGOGO

- .- Jefe de departamento.
- .- Coordinador.
- .- Formación del tutor.

- .- Actualización y reciclaje en la pedagogía actual.
- .- Concienciar al profesor de la función docente.
- .- Introducir peculiaridad de centro.
- .- Las peculiaridades de actuación varían según el centro.

EXPECTATIVAS EN EL CENTRO HACIA EL ROL

- .- Desconocen la tarea.
- .- No había habido precedentes.
- .- Se admitió a la psicopedagoga como funcionaria.
- .- No atendían a la diversidad del alumnado.

LA INTERVENCIÓN EN EL CENTRO

- .- Incidencia en crear necesidad de demanda en el centro.
- .- Responder de una manera eficaz.
- .- Atención al profesorado.
 - .- Curso de formación.
 - .- Tutorías no se hacen.
 - .- Demandan en casos raros de alumnos.
 - .- Intervención deficitaria.
 - .- En grupos de primero conflictivos.
- .- Atención a alumnos.
 - .- Individualizada cuando el alumno lo pide.
 - .- No clínica.
 - .- Temas de estudios.
 - .- Grupal. Hace aumentar la demanda.
 - .- Atención a grupos por medio del tutor.
 - .- Primeros: adaptación del alumno.
 - .- Segundo: campos profesionales y opciones.
 - .- Terceros: Optatividad.
 - .- COU: Carreras.
 - .- Dossier informativo.
- .- Atención a Padres.
 - .- Individual.
 - .- Grupal en reuniones por niveles.
 - .- Colaboración con el APA.
 - .- Información como a los hijos.

- Visita conjunta a la universidad.

EL CENTRO

- Cambia y la evolución determina la intervención de la psicopedagoga.
- La LOGSE supone ampliar el acceso de alumnado al centro.
- Era un centro antesala de la universidad (de élites).
- Aumenta la necesidad de orientación.
- Problemas de conducta.
- Intervención en los problemas.
- Se adoptan medidas disciplinarias.
- Reflejo de la realidad social en el centro.

EXPECTATIVAS DE LA ADMINISTRACIÓN RESPECTO A LOS PSICOPEDAGOGOS

- El sistema educativo lleva implícita una orientación en Europa.
- No es una necesidad de la administración.
- Se ha confundido al psicopedagogo con la administración.
- No han controlado al psicopedagogo.
- Tampoco le han sacado provecho.
- El psicopedagogo ha lidiado los toros difíciles de la Reforma.

10.2. CATEGORIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS TEMÁTICOS EXTRAÍDOS EN LOS RELATOS

Se ha expuesto el proceso seguido desde las entrevistas realizadas a los psicopedagogos y el tratamiento que permite obtener un relato profesional. Los elementos temáticos extraídos de los relatos constituyen el punto de partida para analizar y categorizar estos elementos. Posteriormente se reflejan en unos "cuadros" la procedencia de los elementos temáticos en cada uno de los relatos para cada una de las categorías obtenidas. Y por último refundimos en el "Cruce de categorías" los elementos que se interrelacionan.

Hacia unas categorías de análisis

Los elementos temáticos extraídos de los relatos se han tratado de agrupar en las categorías de análisis, al final del proceso se proponen cuatro. Las categorías se han obtenido, pues, de la agrupación temática contenida en los relatos, tratando de incluir aquellos subelementos que conformarían la categoría global:

- .- Modelos de intervención del psicopedagogo.
- .- Formación y experiencia del psicopedagogo.
- .- Interrelación centro escolar-psicopedagogo rol.
- .- Regulaciones legislativas y administrativas que afectan al psicopedagogo.

A su vez se tratan entre las bases conceptuales, los desarrollos teóricos analizados en el marco conceptual de modelos de intervención, el centro-escolar como organización, el rol del psicopedagogo, los campos discursivos de la psicopedagogía, y las regulaciones legislativas y administrativas que inciden en el psicopedagogo y en la trama organizativa escolar, así como en el sistema educativo.

Señalemos que si las entrevistas se plantean como una recogida de datos respecto a la realidad enunciada por los psicopedagogos, esta pretensión se desarrolla metodológicamente con la elaboración de los relatos basados en dichas entrevistas y con la extracción de los ejes temáticos contenidos en los mismos. Conceptualmente estos ejes temáticos nos conducen de nuevo a cuestiones que remiten a la configuración del psicopedagogo actor instituyente e instituido en la organización escolar.

Cuadros de registro de las categorías

Para cada una de las categorías se realiza un cuadro registro de doble entrada en el que se introducen las expresiones de los entrevistados referidos a los subelementos de las categorías. Si en el relato se hace referencia a uno de estos elementos pero no específicamente, también se incluye el número de párrafo en el que se localiza el referido elemento. Los cuadros por tanto comprenden desde la perspectiva de cada psicopedagogo en su relato los diferentes elementos que se han definido en las categorías. A su vez se puede abarcar cada uno de los subelementos de las categorías desde el relato de todos los psicopedagogos.

El número entre paréntesis remite al párrafo en el que se contiene ese subelemento en los diferentes relatos.

Desarrollo de las categorías

Con el objeto de desentrañar el contenido de los cuadros en cada una de las categorías se aborda el relato de los psicopedagogos y posteriormente se analizan los subelementos de las categorías interrelacionando los cuatro entrevistados. De esta manera podemos extraer visiones de conjunto respecto a la categoría con sus subelementos.

Cruce de categorías

Se considera en esta fase del tratamiento aquellos subelementos que son susceptibles de interrelacionar con las otras categorías dada la confluencia de los temas considerados. Así desde la perspectiva de la interrelación centro-psicopedagogo se aprecian la concreción de la intervención del psicopedagogo y los modelos de actuación que se pueden apreciar, la incidencia de la experiencia y formación del psicopedagogo en cuestión y las alusiones y presencia de regulaciones legislativas a lo largo de las manifestaciones comprendidas en los relatos.

La categoría formación y experiencia profesional a través de los relatos profesionales

Esta categoría abarca la formación de los entrevistados en Psicología, Pedagogía, Magisterio que son campos universitarios y de experiencia en los que se han formado los psicopedagogos. La Orientación y la Educación Especial se entienden que son campos específicos adquiridos en la carrera académica o en la experiencia de puestos de trabajo. La experiencia docente conforma un subelemento de suficiente peso en la intervención del psicopedagogo y lo contemplamos en nuestro análisis.

El subelemento de la categoría que se ha denominado fundamentación teórica trata de rastrear si el psicopedagogo explicita un marco teórico en el que refiere su actuación a partir de su formación y de su experiencia. Consecuentemente aparece el subelemento referido a la relación que el

psicopedagogo establece entre la teoría que fundamenta su actuación y el conjunto de prácticas que viene desarrollando o que ha elaborado en sus experiencias anteriores. Es el subelemento que se denomina relación teoría-práctica.

Como exponente de los desarrollos teóricos en la práctica que realiza el psicopedagogo, se incluye el apartado de estrategias a las que recurre en la intervención.

JAIME

Jaime se ha formado en Psicología Clínica y ha desarrollado su experiencia en este campo, en Reeducción de niños, en Logopedia y en un centro de Educación Especial. En su relación con la psicopedagía relata la experiencia en Administración educativa y en el centro de bachillerato donde trabaja cuando es entrevistado. La experiencia de Jaime en el centro de Educación Especial le permite entrar en contacto con pedagogos, le permite conocer el desarrollo de técnicas conductistas con alumnos de Educación Especial y aunque concluye que estas no son trasladables al tratamiento con alumnos de educación secundaria, comenta que las ideas adquiridas en educación especial sirven en otro nivel educativo. Parece que en este centro conoce de cerca el trabajo de una escuela que se preocupa de su organización, de la atención a los padres y de cuidar la imagen.

La experiencia en la Administración Educativa coincide con las teorizaciones sobre la Reforma y la iniciación de los Servicios Psicopedagógicos (SPEs).

Respecto a la fundamentación teórica, Jaime menciona la escuela humanista en cuanto a la relación con el alumno, y el cognitivismo en cuanto a estrategias de habilidades de estudio, resolución de problemas y aprendizaje significativo.

Realiza una integración de su experiencia en Educación Especial y la utilización de estrategias viables cuando trabaja en el centro de bachiller como psicopedagogo. También reconoce la presencia de su experiencia en los planteamientos teóricos al abordar el modelo de los servicios psicopedagógicos. Se pronuncia por un modelo integral, en relación al centro, que abarque la acción tutorial y la orientación como hábitos en el centro. Es lo que denomina trabajo estructural de centro. Advertimos pues que su formación y su experiencia se "cohesionan" tanto cuando relata su paso por la administración educativa como

cuando se refiere al centro de bachiller y tiene en cuenta el centro como organización que también impregna al psicopedagogo. Esto aparecerá interrelacionado en la categoría "psicopedagogo en relación al centro escolar". En estos momentos interesa describir que la categoría formación experiencia profesional en Jaime le configuran como un psicopedagogo procedente del campo de la psicología clínica y de educación especial, sin experiencia como docente directamente en una escuela, sino en reeducación, y en administración educativa. Con una explicitación importante de la presencia de sus experiencias en las elaboraciones teóricas que respaldan su actuación.

En cuanto a estrategias utilizadas, las técnicas de habilidades de estudio, la resolución de problemas se fundamentaría en planteamientos cognitivistas y en el trabajo con alumnos de educación especial en las técnicas de problemas de aprendizaje.

JOAN

Maestro y pedagogo, Joan ha trabajado en un centro de educación especial que él sitúa como modélico y que le ha permitido conocer un importante trabajo de programaciones de aulas y de centro, así como el papel que juega la información a los padres y cuidar la imagen. Su posición de subdirector que coordina a otros psicólogos y de docente al que le muestran informes le permitió cuestionar los tests y decantarse por informes cualitativos y de estrategias como la observación de aula.

La programación por Objetivos si bien la cuestiona, por otra parte la recupera en la nueva nomenclatura que contempla la LOGSE y las elaboraciones del proyecto de su centro actual cuando reclama que los profesores aún tendrían que superar la programación por objetivos de los años cincuenta.

Otro aspecto teórico que propone revisar, además de los tests, es la modificación de conducta, en tanto que él la desconoce pero utiliza algunas estrategias con alumnos del curso actual para desarrollar fichas de autocontrol. Formado en cursos de investigación-acción, recurre a ella como técnica de observación cuando le consulta un profesor, pero valora que no es aplicable en la práctica.

Señala la divergencia entre la realidad escolar y su estancamiento respecto a la evolución de planteamientos teóricos en la facultad. Este tema lo tiene muy presente cuando relata la realidad de su centro y la no-formación en programaciones que tienen los profesores. Aparece la formación pedagógica desarrollada en la facultad como el referente válido para explicar por donde debería ir la intervención del psicopedagogo y los problemas que encuentra en el centro. Él mismo señala como temas para revisar y formarse, los tests cualitativos, la modificación de conducta y la investigación-acción.

Joan acentúa en su relato que las prácticas marcan las necesidades formativas y las demandas de formación del psicopedagogo. En cuanto a su formación en Orientación la sitúa cuando se preparó por su cuenta para acceder a los Servicios psicopedagógicos y menciona la toma de decisiones centrada en el alumno como enfoque fundamental.

Algunas estrategias por él utilizadas, además de la observación de aula, son la elaboración propia de cuestionarios, modelos de registro y autocontrol para alumnos, elaboraciones conjuntas con tutores y algún profesor y coordinación de cursos de formación del profesorado.

ASUN

Es maestra y pedagoga con la especialidad de Orientación. Se ha seguido formando en temas transversales, transición al mundo del trabajo y ha cumplimentado la licenciatura en Filología Hispánica. No obstante ella resalta que su formación está más ligada a las necesidades de las prácticas y los intercambios y contactos con compañeros de trabajo por una parte y a su experiencia de trece años de docencia. Asun se reconoce como no docta y no teórica, parece que prefiere estructurar su trabajo y sus funciones en actividades, de manera que se mueve por "lo que hay que hacer" para orientar a los alumnos, o resolver problemas de disciplina en las aulas. Este tipo de demandas son las que orientan su búsqueda de formación relacionadas con su trabajo (en estos momentos la disciplina o las adaptaciones a NEE).

La fundamentación teórica de su intervención la sitúa Asun en la LOGSE y las corrientes conductista y cognitivista. No obstante es el campo de los problemas y demandas en la práctica los que aparecen como más determinantes en el relato de su formación y experiencia profesional.

Se menciona una experiencia laboral en su época de estudiante, Asun la enmarca como un recurso y ejemplo en la orientación del alumnado. Entre las estrategias reconocidas por Asun encontramos la observación de aula, las actividades de autoestima y búsqueda de empleo y la atención a grupos en un programa de apoyo a una profesora.

MARIA

María se formó como maestra, pedagoga y psicóloga. Señala la importancia de la formación en las dos carreras y la experiencia docente como determinantes en el desempeño de sus funciones como psicopedagoga. La variada experiencia en la escuela pública la adquiere ejerciendo como maestra, como directora y como orientadora, en la escuela de adultos, y en la escuela rural. Esta experiencia de treinta años de docencia, la asume María como fuente de actitudes pacientes para entender al profesorado, para acceder al centro de secundaria, y para no posicionarse en un único marco teórico. María se resiste a decantarse por una fundamentación teórica concreta, argumenta que “reflexiona de la experiencia en docencia y en investigación”, y que cada problema precisa una metodología de intervención.

María reseña la importancia de la experiencia en su trayectoria profesional referida a varios aspectos: para facilitar el acceso a los centros de secundaria, para marcar el perfil del psicopedagogo, para ser paciente con el no logro de los objetivos, para ser gris y no identificarse con una corriente teórica determinada, para entender al profesorado en situaciones difíciles con alumnos y para aprender e ir madurando. María cuenta que sigue investigando en contacto con dos departamentos de la facultad en temas vinculados a su trabajo. Estas investigaciones y la experiencia le inducen a seguir reflexionando.

Se posiciona María como psicóloga que en el centro no ejerce como clínica, de formación conductista en la facultad y en el tratamiento de problemas de disciplina es partidaria de utilizar estrategias de esta corriente.

Análisis de los subelementos de la categoría formación y experiencia profesional

La formación de nuestros entrevistados comprende el Magisterio y Pedagogía en tres casos, uno en Psicología, y en María además Psicología e

investigaciones ligadas a la facultad. Asun y María con la especialidad de Orientación y Joan y Jaime con experiencia muy acentuada en un centro de Educación Especial. El caso de María es notorio en cuanto al amplio espectro de experiencias recorrido por la escuela, en tipos de escuelas y en funciones desempeñadas, desde directora a orientadora en primaria.

Jaime no tiene formación de maestro, procede de la psicología clínica con experiencia en logopedia y reeducación y en un ámbito por el que no han pasado otros psicopedagogos, la administración educativa. Esta faceta le permite extenderse en lo que supuso los sucesivos vaivenes de la administración en la incorporación del modelo de Servicios psicopedagógicos (SPEs). Se identifica en su experiencia aspectos que guiaban las elaboraciones y las líneas que se trataban de ir canalizando en este modelo, así como la poca elaboración teórica que precedía esas líneas directrices.

Se está apuntando que desde la administración se procedió a la búsqueda de un modelo para la Comunidad Valenciana sin contar con elaboraciones teóricas bien perfiladas de antemano. Se procedía a partir de directrices en el sentido de lo que se quería evitar, de concreciones ensayadas en la búsqueda de un modelo que Jaime llama integral en el que lo más clarificado son las necesidades de atender tutoría y la orientación. Al abordar la intervención de Jaime en su centro lo que éste llama trabajo de estructura de centro podría entroncar con el modelo global que él menciona.

Según Jaime la fundamentación teórica en los momentos de creación de los SPEs no se relaciona con la Reforma pero en la administración se está abriendo un debate en torno al aprendizaje significativo, atención a la diversidad y eso junto a la trayectoria de los proyectos de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. En los relatos de María, Joan, Asun y Jaime aparecen referencias al cognitivismo, a las programaciones, al proyecto curricular de centro, en definitiva al sustento psicopedagógico que defiende la LOGSE.

Tanto Joan como Jaime remarcan la influencia que la experiencia en Educación Especial y en un centro modélico puede ejercer, así como la validez de recursos que con matizaciones serían utilizados en su trabajo como psicopedagogos.

Asun es menos minuciosa en su relato de experiencia profesional pero da cuenta de cursos de formación vinculados a las necesidades de su trabajo como

psicopedagoga. Si ella procede de pedagogía realiza un master de psicología educativa, y si con relación a la LOGSE es necesario actualizarse en temas transversales realiza un curso. También se ocupa de formarse en transición al mundo del trabajo que es una de sus intervenciones fundamentales en el centro. La formación en Filología surge como una realización extra y personal de la psicopedagoga.

Aparece una constante en los cuatro relatos de nuestros psicopedagogos, cómo la experiencia ha marcado su incorporación a los centros de secundaria y cómo la formación y la experiencia se vinculan de tal manera que tanto Joan, como Asum como María sitúan en la experiencia el origen de las demandas formativas y metodológicas o de recursos e intervenciones desarrolladas. En el caso de Asum la experiencia y contacto con otros compañeros aparece como un elemento importante en la formación y resolución de temas que aparecen en su trabajo.

Se muestran interesados por la necesidad de formación con relación al momento concreto por el que atraviesan en su centro de trabajo. Joan propone revisar los tests y retomarlos en una perspectiva cualitativa, se advierte con necesidad de tener más formación en técnicas adaptadas a las necesidades de sus alumnos con perspectivas conductistas, o bien conocer como ha evolucionado en la facultad el tema de investigación-acción. Aparece su necesidad de formación relacionada con los casos de los alumnos que trata en estos momentos mediante estrategias de fichas de autocontrol y registro de conductas del alumno.

La crítica de Joan a los tests, se remonta a su experiencia como subdirector y como maestro, consideraba que los informes basados en los CI, no son operativos para el docente y ahí parece que hace residir su propuesta de que el papel del psicopedagogo consistiría en facilitar la labor de los profesores, informarles, preparar estas unas buenas programaciones de aula y de centro como el referente que él tiene del centro modélico de Educación Especial.

La programación con la nueva nomenclatura se convierte en pieza clave en el discurso de Joan. En Joan se aprecia una fuerte formación y reconocimiento hacia las programaciones y la necesidad de que los profesores estuvieran formados en ellas, así como preparados para el cambio estructural que supone la ESO. Se muestra incrédulo respecto a la posición del profesorado que frente a ese cambio no ha sido formado y acometerá la nueva etapa educativa de inmediato.

La Orientación ocupa un espacio importante en el trabajo de los psicopedagogos, María se extiende en relatar su labor, Joan también señala la tarea informativa y orientadora, y Asun la sitúa como un logro en la incidencia en el centro. También a Jaime la preparación de la información y la orientación le requiere tiempo y dedicación. No obstante no se extienden en narrar una preparación específica, una fundamentación teórica.

La Orientación aparece como un campo que justifica una importante faceta de la tarea del psicopedagogo, sin requerimientos de grandes saberes formalizados y sí la capacidad de recopilar información. Joan menciona que se preparó personalmente con lectura de libros cuando se presentó a los SPEs, Asun se formó en la especialidad de orientación en Pedagogía, y María ejerció de orientadora en enseñanza primaria y centra su actuación en la orientación académica-profesional a sus alumnos. Jaime concretiza el planteamiento de la orientación para la carrera profesional que facilita al alumno la capacidad de adquirir, elaborar información y tomar decisiones.

Nuestros psicopedagogos se muestran claramente sumidos en procesos de formación y la impulsan en su centro, reconocen la presencia de su trayectoria experiencial en sus prácticas en el centro de secundaria. Otro aspecto que aparece como significativo es recoger su posición respecto a la relación teoría-práctica.

En el relato, Jaime se refiere a la introducción de espacios de reflexión en el centro a través del curso de formación, y también reseña las dificultades que entraña conducir los amplios debates hacia alguna conclusión o concreción, tarea que se ve obligado a hacer por discurrir el curso por derroteros de mucho debate y poca concreción. Jaime parece diferenciar situaciones de trabajo en las que las prácticas exigen respuestas inmediatas y poco reflexivas, y otros espacios más propicios para la reflexión y la revisión de las prácticas como es el curso de formación del profesorado para preparar el proyecto educativo de centro. Él se ocupa de este tema para referirse a su incidencia en la introducción de su filosofía pedagógica en el centro.

Joan se refiere a la realidad de la escuela, pone el acento en las prácticas como origen de necesidades formativas para responder a las demandas. El ejemplo claro reside en que nos habla del programa de registro que ha iniciado con algunos alumnos y la necesidad de tener más formación en modificación de conducta. Es interesante su comentario respecto a que el docente necesita un informe del alumno

por parte del psicólogo que le permita conocer al alumno, no que le informe con un número. Su experiencia, sus necesidades como docente o como subdirector le posibilitan contactar con las funciones que tiene que realizar el psicopedagogo, cuestiona la corriente psicométrica y viene a situar a la facultad como el origen de formación en líneas de investigación que resuelvan estas distancias.

Joan constata que esa distancia entre la evolución de teorías en la facultad no es paralela a las practicas de los profesores o a las realidades y rutinas de las escuelas. Joan parece decirnos que los moldes de funcionamiento en las prácticas persisten, mientras que en las grandes teorizaciones él tendría que ponerse al día, revisar y aprovechar lo aprovechable, y por otra parte no son aplicables, como la investigación-acción que fue un recurso de observación de aula para un profesor sin seguimiento. Esto nos da muestras de que Joan se queda a medio camino de lo que podría entenderse por investigación-acción como tendencia de revisión de prácticas y teorizaciones en una espiral continua de reflexión y praxis.

Parece que Joan como psicopedagogo trata de situarse cercano al profesor, elabora él mismo cuestionarios para apoyar a un profesor o revisa con él la situación del grupo y no recurre a instrumentos estandarizados, ajenos a la realidad del centro, del profesor o de los alumnos. En este sentido las experiencias y formación de Joan juegan un papel fundamental hasta posibilitar éste vínculo. Pero el saber teórico, "en el que formarse" discurre y evoluciona a otro ritmo en la facultad y no ha entrado en la escuela ni en parte del profesorado, según Joan.

En este sentido hablaríamos del intento de explicarse la realidad para orientar las prácticas a niveles inmediatos y con perspectiva de intervención en un modelo de servicio-consulta que trata de situarse en el centro y con perspectivas psicopedagógicas, así como de introducir líneas de colaboración con aquel profesor que se presta.

Asun se posiciona como poco teórica y muy práctica, poco docta y más dada a resolver con actividades y propuestas concretas, las demandas planteadas sin excesivas teorizaciones según ella. Por otra parte, trata de introducir a través del curso de formación la reflexión y lecturas en torno a las prácticas docentes en su centro y esa es la cuestión que nos plantea en la entrevista, le han rechazado introducir la reflexión y la elaboración propia por parte de un grupo de profesores en la preparación del proyecto curricular del centro.

Asun se presenta como una profesional eminentemente práctica pero con pretensiones de realizar el proyecto curricular con un grupo de profesores desde la reflexión y la elaboración propia. Cuando alude a su formación en la facultad valora qué no le sirve y parece reclamar de los cursos de formación una clara proyección práctica con relación a su trabajo de psicopedagoga y de ahí que como siguientes campos de formación se proponga la disciplina en el aula, principal problema en esos momentos en su centro, la atención a la diversidad y los alumnos con NEE, que son los temas derivados de la implantación generalizada de la ESO.

María parte también de su experiencia, de las demandas de su trabajo, de las revisiones y evaluaciones que ella misma practica. Define un trabajo de volver siempre atrás, revisar la labor realizada, parece que con la intención de reconducirla. En otro sentido comenta que su investigación ligada a la facultad se ocupa de una situación por la que pasan los alumnos de COU en el selectivo. Pretende remarcar que sólo se ocupa en la investigación de temas relacionados directamente con su trabajo. Se aprecia cierta distancia y diferenciación entre el nivel de revisar la práctica y la investigación en un departamento de la facultad

En cuanto a estrategias desarrolladas por parte de nuestros psicopedagogos se nombran aquellas que giran en torno al cognitivismo predominante. Las técnicas que procuran el desarrollo de las habilidades de estudio entre los alumnos, técnicas para los problemas de aprendizaje, técnicas de resolución de problemas, entrenamiento en la toma de decisiones, actividades de desarrollo de la autoestima, estrategias de búsqueda de empleo, el tratamiento de la información para la orientación académica. En una línea más conductista encontramos el sistema de registro conductas y autocontrol de alumnos en el centro de Joan. La observación de aula es un recurso nombrado por Asun y Joan. La entrevista con padres, o con alumnos es una técnica muy extendido como introducción de otras intervenciones en los cuatro casos.

Otros instrumentos que utilizan los psicopedagogos consisten en preparar materiales para los tutores, para el profesorado y para el centro. Así desde el dossier sobre la evaluación que elabora Asun, el guión de entrevista a padres que prepara Jaime, el cuestionario para el tutor de un grupo de Joan, o las carpetas de tutoría que preparan Jaime, Asun y Joan en sus centros. María cifra su elaboración en la preparación del dossier de orientación y búsqueda de empleo.

La formación y la experiencia profesional del psicopedagogo

En el capítulo cinco del marco conceptual se aborda el psicopedagogo como un experto, ratificado en la acreditación de un cierto saber académico, de un título y la posesión de unas habilidades propias en el desempeño de sus funciones. Situado en el sistema educativo como miembro de una organización concreta, posee el reconocimiento de una formación que le legitima en el contexto social y legislativo como un profesional que tiende a ejercer el discurso de la psicopedagogía en la LOGSE.

Se exponía cómo habiendo participado en su trayectoria por la universidad, de los códigos establecidos como verdad en ella, los psicopedagogos en el centro no poseen autorización o poder para definir la validez de su discurso. Se trata de un experto que se sitúa en la región más externa de los campos discursivos de la psicopedagogía, y los consideramos un experto-práctico siguiendo la propuesta de Larson (1988).

Se constata en la categoría "formación-experiencia" la participación formativa por la que han pasado o están pasando los entrevistados, respecto a la facultad y otras instancias formativas. Advertimos que todos ellos han pasado por la facultad de Pedagogía, o de Psicología, o bien en las dos, y por la escuela de Magisterio.

María, Asun y Joan han sido maestros antes que psicopedagogos y reconocen la importancia de su experiencia docente en la realización de sus funciones y en el acceso a un centro de secundaria como psicopedagogos, cuando ellos procedían de primaria y como maestros. María había sido orientadora y maestra, Asun sólo había ejercido como maestra y no tenía experiencia ni de psicopedagoga ni en centro de secundaria. Mientras que Jaime procede de la Psicología Clínica y la Reeducación, relata su paso por la administración desde una situación privilegiada para lo que él llama aproximar las directrices técnicas de la administración y el camino del profesor.

Si Joan propone la revisión de los tests, la formación en técnicas de formación de conducta o conocer como ha evolucionado la investigación-acción, está dirigiendo su mirada a que la facultad y las investigaciones en ella progresan, le pueden aportar a él conocimientos prácticos en su trabajo para mejorar en su aplicación. Confirma la legitimidad de los estudiosos de la universidad mientras

que en su práctica residen necesidades y demandas que canalizaría en formación para conocer las evoluciones del saber académico. En un plano intermedio nombra Joan el papel de la administración en los primeros años de creación de los SPEs que marca directrices de lo que no debía ser, no se debía ir por el camino de test, o de la atención clínica y sí por el de las habilidades de estudio y de la orientación.

Asun desvaloriza su paso por la facultad, no le sirvió y se muestra partidaria de formarse con la aportación de sus compañeros, contactos y lecturas. Sin embargo ha terminado en la facultad formación en un campo diferente de la psicopedagogía, la Filología. Por otra parte al tratar de hablar de fundamentación teórica en sus intervenciones manifiesta que no puede ser otra que la que marca la LOGSE. Es decir que se remite a elaboraciones como el conductismo y el cognitivismo corrientes discursivas de gran potencia en el panorama académico y legislativo en esos momentos. Y mientras Asun ha buscado formación para resolver las necesidades originadas en su trabajo, un problema de lesión cerebral, la problemática de un aula, los temas transversales o la búsqueda de empleo.

Hemos comentado en el caso de María que ella ocupa la posición de práctica en su centro y también de investigadora en la facultad de cuestiones relacionadas con su trabajo.

Jaime en su trayectoria por la administración ha presenciado el papel de difusora de las investigaciones que ésta ejerció cuando administración y algunos de los expertos de la facultad colaboran (A. Clemente, F. Rivas) y desde un departamento se lleva a cabo una investigación sobre la madurez vocacional de los estudiantes universitarios que culminan en un instrumento de orientación vocacional (el SAV, sistema de autoayuda vocacional). Este instrumento se proporciona a los psicopedagogos que lo utilizan en sus centros. Es un ejemplo material de funcionamiento de los campos discursivos en diferentes niveles de potestad para elaborar, definir la validez del conocimiento, difundirlo, administrarlo y aplicarlo. En el último peldaño se encuentran los psicopedagogos, con excepciones de colaboración como sería el caso de María.

Se ha dado el caso de psicólogos colaboradores en el macro-estudio de orientación vocacional que puntualmente (situación de interinos) han ocupado plazas de psicopedagogos en los centros de secundaria.

Se ha procedido de la formación y experiencia de los psicopedagogos a su intervención en los centros para acercarnos a sus relatos de las prácticas. Se puede constatar en el sentido inverso como los discursos de los psicopedagogos dejan traslucir los campos científicos vigentes.

Las corrientes presentes, y temas abordados en los enunciados de los psicopedagogos entrevistados son: el conductismo, el cognitivismo, corriente humanista, recursos procedentes de las prácticas en educación especial, revisión de la corriente psicométrica, las programaciones en manos del profesorado, la elaboración del proyecto curricular, la orientación para la carrera, la búsqueda de empleo, la tutoría, y desarrollo de la autoestima.

En otro lugar de este trabajo se analiza el campo discursivo del psicopedagogo y su relación con las corrientes hegemónicas en las regiones centrales del saber académico de la profesión. Un ejemplo claro en este sentido es el papel de la investigación llevada a cabo en un departamento de la universidad de psicología a partir de la cual se publica un recurso eminentemente práctico para aplicar los psicopedagogos en la Orientación Vocacional con sus alumnos.

Cabe reseñar el discurso práctico de Asun, Joan, María y Jaime, son las realidades las que originan las demandas a aplicar. No obstante, María enuncia su vinculación a investigaciones en la facultad, Joan manifiesta su deseo por conocer la evolución de ciertas corrientes a niveles académicos y ha realizado cursos de post-grado. Asun sigue formándose tanto en temas profesionales como no profesionales, y Jaime da cuenta de haber participado incluso en las primeras discusiones sobre la definición del modelo de intervención del psicopedagogo cuando la administración se plantea su implantación, y está llevando adelante cursos de formación en su centro.

Con matices y diferencias, son profesionales inquietos por su formación permanente, con perspectivas de introducir mayor formación y reflexión entre el profesorado y en los centros. Esta se suscita en estrecha relación con las novedades de la LOGSE (NEE, tratamiento de la diversidad), o por problemas de disciplina o demandas acuciantes de tutores y profesores en los centros de los psicopedagogos Asun y Joan, que son los centros de alumnado que imparten en ese momento FP. Los recursos utilizados, de tipo técnico son instrumentos en ocasiones ya publicados, pero otros son diseñados por los propios psicopedagogos.

Se aprecia el papel legislativo y formativo que la administración ha representado en la creación de los SPES, y en la definición poca clara de esa formación inicial cuando se define por lo que “no se tenía que hacer, clínica o pasar tests”. Se advierte en los cuatro psicopedagogos un reconocimiento explícito al origen en la práctica de las demandas que se les plantean, a la necesidad que experimentan de estar formados, y a convertirse ellos mismos en ocasiones en inductores de formación de cara al profesorado y a elementos derivados de la LOGSE. Siendo que aún no está implantada ya están realizando cursos de formación para el profesorado y para la preparación de los Proyectos Educativos del centro. La experiencia en Orientación y asesoramiento a Tutoría es unánime, todos ellos nombran la Orientación como un campo propio aunque no se hayan formado inicialmente en ella.

La experiencia profesional en docencia, en la Educación Especial, les ha aportado elementos significativos para el desempeño de sus tareas. Desde cómo relacionarse con los profesores, hasta llevar a cabo observaciones de aula, o saber qué tiene que ofrecer el psicólogo al profesor, o a considerarse un miembro más del centro.

A continuación se reseña en el cuadro nº7 los elementos temáticos de la categoría, experiencia y formación del Psicopedagogo. El número entre paréntesis corresponde al párrafo del relato profesional del Psicólogo/a.

CUADRO 7: REGISTRO DE LA CATEGORÍA “EXPERIENCIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL” EN LOS RELATOS (1)

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA PROFESIONAL	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
PSICOLOGÍA	Psicólogo (1) Clínica (1) Educación especial (1)	Curso de evaluación Psicológica cualitativa (56) Critica los tests que no informan al docente (2)	Master en Psicología Educativa (24)	Psicología (1) no clínica (72) Formación en conductismo (10) Cuestiona el C.I. (17)
PEDAGOGÍA	A veces los Psicoólogos pisan el terreno a los Pedagogos (14)	Pedagogo, formado en programación por objetivos Investigación-acción en Doctorado (60)	Pedagoga, especialidad de orientación y org. escolar (24)	Pedagoga (1) Tesis doctoral en superdotados (18) Orientación (27) Investigación (8)
MAGISTERIO		Maestro (5) Subdirector y coordinador de Psicoólogos (1)	Maestra, especialidad en Filología (24)	Maestra, escuela rural, escuela de adultos, dirección(1)
EDUCACIÓN ESPECIAL	Educación especial (1-2-3)	Centro modélico de Educación Especial (3) Se trabaja en equipo, se observan aulas, programación de Centro, de aulas, información a padres (3,4)	Le preocupa la atención a la diversidad y adaptaciones en NEE, Educ. Especial (27)	Maestra de Educación Especial (1)

CUADRO 7: REGISTRO DE LA CATEGORIA “EXPERIENCIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL” EN LOS RELATOS (2)

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA PROFESIONAL	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
OTROS CAMPOS DE FORMACIÓN			Filología Hispánica (25)	
ORIENTACIÓN	Orientación para la carrera (8)	Al inicio de SPES la preparación la hace uno mismo (70,71)	Especialidad en la carrera (24) Curso de búsqueda de empleo (28)	Orientadora en SPE de zona (1) Especialidad en la carrera (27)
EXPERIENCIA DOCENTE	Centro de Educación Especial (2) Logopeda y Reeducación(4) Administración educativa(6) SPE en bachillerato (7)	Maestro y subdirector en Centro de Educación Especial (1-3) Maestro en escuela pública (5) SPE en F.P. La realidad escolar no progresa como la facultad (52)	Maestra en escuela pública SPE en F.P. Sirven muchísimo 13 años de docencia (29-30)	Maestra en educación especial, escuela rural, adultos, directora, orientadora de SPE de zona (1) SPE en bachillerato 30 años dan autoridad para controlar el aula (1-4)

CUADRO 7: REGISTRO DE LA CATEGORÍA “EXPERIENCIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL” EN LOS RELATOS (3)

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA PROFESIONAL	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA	Coherencia entre información y experiencia (13) Lo planeado a nivel teórico era elaboración de la experiencia (16)	Las prácticas marcan la necesidades formativas y las demandas (54)	Las necesidades de la práctica orientan la búsqueda de formación leer, reflexionar sobre lo que se está haciendo en el centro (5-36)	La experiencia hace ir madurando, enseñando (23) El orientador es el tutor (30)
ESTRATEGIAS	Materiales de tutoría (64)	Observación de aula (66,67,68) Pasar tests según condiciones (55)	Observación de aula (1-14) Atenciones individualizadas (1)	Cada problema una metodología de intervención (9-11)
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	Orientación para la carrera (8) Humanismo (11) Cognitivismo (11)	Retomar y revisar tests cualitativos (55)-Evaluación cualitativa, necesita un cambio formativo (56)-Recurre a la modificación de conducta en fichas de auto-control de alumnos (58). Nueva formación en Investigación-acción (61)-No aplicable en la práctica(60-61)- Revisar programación por objetivos (49-52)	Línea LOGSE (32,33) Cognitismo-conductismo (32) No se considera teórica (59) Valorar más los procesos que resultados (32) Para la formación le sirve contactar con compañeros (26)	Conductista por formación en Psicología (10) NO se pronuncia teóricamente (9,10,18,19) En problemas de disciplina, conductista (12) La experiencia hace que seamos más grises (19)

Categoría: modelos de intervención a través de los relatos profesionales

Se desarrolla el análisis de los modelos de intervención seguidos por Jaime, Joan, Asun y María a partir de sus relatos. Esta categoría se explica a través de unos ejes que transcurren entre: la intervención externa e interna, individual y grupal, directa e indirecta, reactiva o remedial y proactiva o de desarrollo y los elementos contemplados en el análisis de la intervención por parte del psicopedagogo, así como los modelos clínicos, por programas, consulta, psicopedagógico y sociopedagógico. Tanto los ejes explicativos como los modelos se van a considerar los subelementos de la categoría “modelos de intervención”.

Todos los psicopedagogos desarrollan una intervención interna en sus centros de trabajo. Por regulación administrativa reciben el nombre de Servicios Especializados de Orientación Psicopedagógica y Profesional (decreto 131/1994, de 5 de Julio del Gobierno Valenciano, (94/5086) y por tanto se reconoce como punto de partida que realizan una intervención interna enmarcada en un modelo de servicio por programas.

JAIME

Jaime desarrolla su intervención en sentido individual respecto al alumnado y padres, y con carácter preventivo en tareas de información. Atiende las consultas que sobre orientación le realizan los alumnos, las consultas que respecto a grupos le plantean algunos profesores, y en cuestiones concretas con alumnos. Desarrolla su labor en el Programa de Orientación académico-profesional de carácter grupal y preventivo.

Acentúa en su trabajo una faceta de mediación en el centro respecto a apoyar la estructura peculiar del instituto, en el sentido de introducir discursos “pedagógicos” en claustros, sesiones de evaluación, o en el curso de formación del profesorado. Interviene por medio de la colaboración con el equipo directivo y trabaja en un Plan de Acción tutorial. Esto sitúa su intervención en las líneas de un modelo Psicopedagógico aún careciendo de Departamento de Orientación consolidado, y constatando vaivenes en la permeabilidad del profesorado en esta línea y por tanto en su tendencia hacia intervenciones más individuales y centradas en el alumno.

Jaime reconoce en sus intervenciones elementos a tener en cuenta como son: el conocimiento del alumnado, la atención a familias, la introducción de discursos psicopedagógicos entre el profesorado, la incidencia de la LOGSE, las contradicciones en las regulaciones aplicadas a los SPEs, las contradicciones de directrices emanadas de la administración y la influencia de unas movilizaciones estudiantiles como forma de presión para crear los SPEs. También menciona la conexión con departamentos universitarios en la introducción de programas de orientación que son difundidos por la administración y que los SPEs aplican y propagan.

JOAN

Desarrolla Joan una intervención de atención individualizada a alumnos, que él mismo define como casi clínica. Se trata de ser un servicio que atiende reactivamente, individual y directamente, problemas que se presentan como la ausencia de las aulas, y la desadaptación del alumnado en grupos de primero de FP.

Con el equipo directivo y con el profesorado parece que la intervención es de consulta, por ejemplo con una tutora en temas de búsqueda de empleo, o en la observación de un aula, o en la preparación del Proyecto Educativo del Centro.

Las referencias a la labor tutorial, la preparación de materiales y de un Plan de Acción Tutorial conjuntamente con tutores, así como la labor de coordinación de un curso de formación en el centro para el profesorado, nos dan cuenta de un acercamiento al modelo psicopedagógico de intervención indirecta y grupal más centrada en el instituto y en el profesorado.

Joan menciona explícitamente la incidencia de factores en sus intervenciones como serían las características sociales de sus alumnos en cuanto a carencias y problemáticas importantes de carácter socioeconómico, las decisiones del equipo directivo en la puesta en marcha de ciertas decisiones, o el posicionamiento del profesorado respecto a temas pedagógicos y de programaciones.

Concluyendo, la intervención de Joan transcurre puntualmente por los modelos clínico, de servicio-consulta, y psicopedagógico.

ASUN

La intervención de Asun se adscribe a un modelo de servicio que responde a demandas imperantes en el centro derivadas de los problemas de disciplina y de conducta. Trata de desarrollar programas de orientación y el Plan de Acción tutorial. Se trata de intervenciones grupales y directas en los grupos. En los grupos de primero el trabajo de atención es conjunto con algún tutor o profesor.

El curso de formación se enmarcaría en un intento de intervención indirecta más cercana al modelo psicopedagógico, pero reconoce las dificultades en su centro. El plan de Acción Tutorial es conjunto con algunos tutores, pero no funciona el departamento de orientación y parece que predominan las atenciones directas y respondientes a problemáticas concretas e inmediatas del alumnado y del profesor y con escasa incidencia en una labor indirecta o mediadora en el centro.

MARÍA

María centra su intervención en el programa de orientación académico-profesional al alumnado, con carácter grupal, directo y preventivo. Abarca en este programa la información a los padres y la evaluación anual del mismo.

Con carácter de Servicio atiende demandas derivadas de problemas que aparecen recientemente en el centro y en los cuales ella interviene indirectamente. Se trataría de consultas en problemas de grupos de primero de BUP en los que se producen desadaptaciones del alumnado. En estos casos la intervención directa la desarrolla el tutor y María asesora, sería pues la consultora.

Remarca María su no-intervención como servicio clínico sino como orientadora en un programa preventivo de información grupal y directo.

Plantea la labor del psicopedagogo en términos de formador del tutor lo cual le acerca a un modelo psicopedagógico que ella no desarrolla puesto que no se dan en su centro la existencia de un Plan de Acción Tutorial conjunto con tutores, no se menciona al Departamento de Orientación y sí que se ha puesto en marcha un curso de formación para el profesorado.

Reconoce María en su intervención la incidencia de la peculiaridad del centro concreto, la influencia de las regulaciones legislativas como las derivadas de

la LOGSE que suponen la ampliación de la base social del alumnado que accede a su centro y las variaciones en las demandas y problemáticas planteadas en el centro, al profesorado y a ella misma.

María desarrolla su intervención mediante el programa de Orientación y un servicio-consulta hacia las demandas de alumnado, profesorado y centro. Aunque se pronuncia partidaria de un modelo psicopedagógico de funcionamiento, en estos momentos se dan algunos pasos pero en los inicios no.

Análisis de los subelementos de la categoría modelos de intervención

He mencionado que todas las intervenciones son internas, así se constituye el Servicio psicopedagógico en los centros públicos de secundaria y este es el punto de partida del trabajo de investigación: el psicopedagogo en secundaria se encuentra inmerso en la organización escolar por definición de rol y de ámbito de desarrollo de sus funciones, según las regulaciones legislativas.

En el eje individual- grupal encontramos que todos ellos desarrollan labores en los grupos en sus intervenciones de orientación académica-profesional. Son atenciones directas y grupales.

Asun atiende en grupo en el marco de la Acción tutorial y en su programa de atención de conductas generalizadas. También Joan ha atendido alguna tutoría directa y grupalmente. María realiza labores grupales en el programa de orientación, y Jaime en las tareas informativas y de orientación.

Como intervenciones individuales Jaime, Joan, Asun y María atienden a los alumnos con matices. María no desarrolla atenciones clínicas, los alumnos le demandan atención en torno a orientación en estudios. Joan y Asun manifiestan atender problemáticas más amplias de los alumnos y los padres y no sólo de estudios, hablan de problemas personales, familiares de desajuste en el centro escolar, de disciplina. Presentan la atención individual como una respuesta necesaria a realidades más perentorias. Jaime también desarrolla atenciones individuales a alumnos y padres pero en sentido preventivo e informativo.

Hasta aquí se trataría de intervenciones directas que los psicopedagogos realizan con el alumnado en grupo o individualmente. Una de ellas, abiertamente, no siguiendo el modelo clínico, los tres restantes en ocasiones desarrollarían

atenciones clínicas respondiendo a demandas inmediatas. Pero también María habla de una primera atención para después derivar. Como conclusión podríamos analizar que las atenciones individuales no son siempre de carácter clínico, que todos coinciden en mantener un primer contacto con la demanda planteada y que posteriormente pueden derivar a la persona hacia otro especialista, parece pues que se atienden ocasionalmente algún trastorno clínico y por demanda. En dos centros sí que esperaban que la intervención del nuevo psicopedagogo fuera en el sentido de atender los niños problemáticos fuera del contexto aula y quitar problemas al profesorado (María y Asun).

Todos atienden directa e indirectamente en el centro. La atención directa se refiere a alumnado, padres, y profesores. Asun desarrolla en mayor medida atenciones grupales y directas.

Las atenciones indirectas consistirían en coordinar el Plan de Acción Tutorial, en las consultas planteadas por tutores y profesores, y en demandas del equipo directivo o en los cursos de formación que se están o van a desarrollar en los cuatro centros de los psicopedagogos entrevistados.

La intervención que realizan los psicopedagogos en sus programas de orientación se situaría en el extremo del eje de prevención y desarrollo, así como los cursos de formación del profesorado. Las atenciones derivadas de demandas en casos de problemas de disciplina, de problemas de conductas del alumnado, de desadaptación del alumno en el grupo o en sus estudios, se enmarcarían en las intervenciones reactivas. En este sentido Joan y Asun relatan demandas concretas y frecuentes, también Jaime dice estar continuamente atendiendo situaciones reactivas. Ejemplos de intervenciones reactivas son el programa de atención a los problemas de conductas generalizadas que nombra Asun, o al programa de autocontrol que ha iniciado Joan con algunos alumnos en su centro.

Los cuatro psicopedagogos realizan intervenciones reactivas y preventivas. María es la que más se posiciona en el sentido de desarrollar tareas preventivas en su programa de Orientación, y aunque Jaime, María y Joan no se posicionen hacia un clínico y reactivo, reconocen tareas reactivas como respuestas a demandas y realidades muy presentes que les llegan. En el caso de Jaime, y al hilo de su trabajo enfocado al centro, relata que si no existe permeabilidad de su trabajo en un sentido

indirecto y estructural hacia el centro, aumenta su dedicación a casos individuales y reactivos.

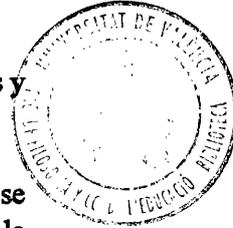
En el eje referido al análisis contextual diferenciaríamos el hecho de que se mencionen elementos a considerar en las explicaciones de las intervenciones, y la consideración de interrelaciones y consecuencias para orientar la intervención. Por ejemplo en el caso de Joan cuando nos habla de tener que ir a visitar familias de un alumno nos está reconociendo que el entorno familiar condiciona su intervención, o la de un asistente social, pero no se realiza un análisis de interrelación de elementos familiares, escolarización del alumno, organización del centro, o determinantes socioeconómicos globales. Joan reconoce la influencia de la procedencia social de sus alumnos (“quieren abandonar las aulas e ir a trabajar”), la determinación del equipo directivo en determinadas decisiones (nivel organizativo) pero no amplía la interrelación de estos elementos en la consideración de su intervención.

En el caso de Asun aparece la tendencia a permanecer estáticos que predomina en el ámbito de centro entre el profesorado, o la consideración de directrices procedentes de la inspección. Estas cuestiones se presentan como determinantes y condicionantes de su intervención en un sentido limitativo. En el relato de Jaime está muy presente la interacción de factores sociales y administrativos para explicar la trayectoria en la creación de los SPEs, y el nivel organizativo en cuanto a su actuación enfocada hacia el centro, así como la incidencia de directrices e interpretaciones de la inspección educativa.

Para María parece que la puesta en marcha de la LOGSE ha incidido especialmente en el cambio de procedencia y características del alumnado que asiste a su centro y en ciertos planteamientos del profesorado.

La adscripción de los psicopedagogos se realiza como modelo de servicio que atiende alumnado, familias, y centro, pero además se reconoce un funcionamiento mixto de Servicio-consulta en todos los casos.

El funcionamiento por programas parece estar más implantado en el terreno de la Orientación académico-profesional con intervenciones grupales, directas, preventivas y revisión del programa e implicaciones de tutores en algunos casos. Los cuatro mencionan su dedicación a la labor orientadora.



Asun relata como un programa que han preparado, la atención a los problemas planteados en primeros cursos en cuanto a rendimiento y seguimiento de las clases.

La acción Tutorial es otro núcleo de intervención en el caso de Joan, Jaime y Asun. Esta intervención se entiende que es indirecta, a través de tutores y se enmarcaría en un modelo de intervención psicopedagógica. También el departamento de orientación se considera una plataforma de coordinación e intervención enfocada al centro e incluida en el modelo psicopedagógico. Joan es el único que menciona una cierta participación de tutores implicados en un trabajo de departamento. Asun explicita la no-existencia de departamento aunque sí de colaboración de tutores. En el centro de María no hay departamento de orientación. En el centro de Jaime el departamento de orientación se ciñe a la colaboración entre psicopedagogo y Jefatura de estudios.

El departamento de orientación se define legislativamente como el marco que la organización escolar reconoce al psicopedagogo para desarrollar sus funciones de coordinación tanto en acción tutorial, como en orientación y como asesoramiento al centro. Se presupone que el modelo psicopedagógico se desarrolla a través del departamento de orientación. Por ello, ante la falta de consolidación del departamento de orientación en los centros de nuestros entrevistados nos obliga a decir que si bien los psicopedagogos tienden hacia el modelo psicopedagógico en sus intervenciones, todavía no es en estos momentos una realidad en los institutos de los psicopedagogos entrevistados.

La preparación y realización de los cursos de formación del profesorado se enmarcaría hacia un modelo psicopedagógico. La intervención de nuestros psicopedagogos discurre bajo el modelo de Servicio-Consulta que desarrolla el programa de Orientación y que trata de abrirse hacia un modelo Psicopedagógico pero que no está instalado en la medida que el centro, el profesorado y los tutores no aportan su contribución en el Plan de Acción tutorial, o en el departamento de Orientación y están lejos de implicarse en los planteamientos de la acción docente como tutoría y orientación educativa, en los que se basan dichos planes y programas.

No obstante la consideración de ámbitos como la trama organizativa o la nueva ley educativa, las condiciones sociales del alumnado, la actuación de los psicopedagogos no se traduce en un modelo de intervención sociopedagógico. Se

trata de un modelo alejado de las perspectivas y consideraciones de los psicopedagogos. En el trabajo este subelemento cumple un papel analítico y referencial.

CUADRO 8: REGISTRO DE LA CATEGORÍA MODELOS DE INTERVENCIÓN (1)

MODELOS DE INTERVENCIÓN	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
EJES INTERNA-EXTERNA	INTERNA	INTERNA	INTERNA	INTERNA
INDIVIDUAL	Alumnos (65-69-96)	Plan de autocontrol (48) Padres (29-30) Alumnos individualmente (25-48)	Problemas de conducta-disciplina (1) Individuo con padres (1-11) Problemas generalizados de conducta (14) Individual con profesores (12)	Demanda voluntaria (67-68) Por medio del tutor (83) Padres (96)
GRUPAL	Grupos (65) No en conflictos de aulas (95)	Asesoramiento (39-40) Curso de formación de profesorado (31)	Grupos (14-15) Tutorías (14-15) Tutoría-hábitos (16) Orientación (2-10) Curso de formación del profesorado (3-4)	A través de la intervención grupal, el alumno conoce a la Psicopedagoga (73) Padres (96-97-98-99)

CUADRO 8: REGISTROS DE LA CATEGORÍA MODELOS DE INTERVENCIÓN (2)

MODELOS DE INTERVENCIÓN	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
DIRECTA	Alumnado, padres (65-93) Apoyo profesores (91-93-25) Curso de formación (74-76) Con alumnos (25-95)	Tutorías (34) Padres (29) Alumnos (25-48) Profesores (25)	Tutorías (14) Grupos de 1º (15) Padres (11) Alumnos (18) Profesores (1)	Individual (67) Grupal (67-77-83)
INDIRECTA	Mediación (71) Metiendo filosofía (82)	Mentalizar al tutor (17) Coordinación tutorial (37)		Tutores (79-82) Profesores (108)
REACTIVA-REMEDIAL	Reactiva (109)	Alumnos con problemas (25-48) Familias con problemas (29-33) Profesores con problemas (25-32)	En grupos conflictivos (14-15) En problemas de disciplina (1-2)	En grupos de 1º con el tutor (83-84-109-119) En 1º la integración en grupo (78-82)
PROACTIVA-PREVENCIÓN Y DESARROLLO	Tutoría (64) Orientación (67) Estructura de Centro (70-71-73)	Tutoría (34) Asesoramiento (40) Curso de formación (31)	Tutoría (9-51) Asesoramiento (10) Curso de formación (4)	
ELEMENTOS CONTEMPLADOS EN EL ANÁLISIS	El Centro (108-24) Directrices administrativas (20) Cuestiones políticas (47,49)	Dirección del Centro (21-22-81) Realidad del alumnado (79) Prácticas del profesorado (80-81) Administración (15)	El Centro aislado (46) Problemas del alumnado (1) Profesorado (5-8) Cambios legislativos (7)	Evolución del centro por acceso más expectro de procedencia social del alumnado (101-105) Cambios LOGSE (103)

CUADRO 8: REGISTROS DE LA CATEGORÍA MODELOS DE INTERVENCIÓN (3)

MODELOS DE INTERVENCIÓN	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
MODELOS CLÍNICO	Muchas atenciones puntuales (70)	En algunos casos (25)	No menciona clínico	No clínica (72)
PROGRAMAS	De formación-orientación (67)	Orientación (39-40) Debería ser con sus padres (29)	Orientación (2-10) Programita de autoestima (9)	Orientación (74-75-76) Orientación fraccionada (74)
CONSULTA	Profesores (72-95,80) Equipo directivo (68-111-112-113-114)	Profesores (44-72) Tutores (41) Equipo Directivo (17-22)	Profesores (11) Tutores (14)	Profesores Padres Profesorado (62-108)
SERVICIOS	Tendencia a demandas individuales (70)	Padres, alumnos, profesores (64) Lo que pidan (62) Tutor de prácticas en alternancia (46) Tutores y profesores (29-31-32)	Profesores (19)	Profesorado (57) Tutores (83)

CUADRO 8: REGISTROS DE LA CATEGORÍA MODELOS DE INTERVENCIÓN (4)

MODELOS DE INTERVENCIÓN	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
PSICOPEDAGÓGICO	Contextualizado (71) PAT (64) Dpto. de Orientación a duras penas (110-112-113-114) Trabajo estructural de Centro (70-71-72) Participa en elaborar bases del P.E.C. (68-75) Tutoría y orientación (80) Orientación como otro elemento de cambio en la escuela (54)	Carpeta de tutores (27) Tutoría-cambios de comportamiento (36) Coordinación de tutoría (27-37-35) Programa de formación en Centros La Dirección del Centro: papel en el cambio para introducir E.S.O. (18-19)	Tutorías (3) No hay Departamento (13) Participa en el grupo de trabajo en proyecto curricular (3-4)	Atención al profesorado (54-64) No están implantadas las tutorías (59-60) No menciona Departamento.

Categoría: interrelación Centro Escolar-Psicopedago

Esta categoría comprende el rol del psicopedagogo y el centro escolar interrelacionados. Se considera que nuestro objeto de estudio toma sentido en una organización escolar de secundaria. Por una parte se recogen en los relatos con qué expectativas son acogidos los psicopedagogos en el centro y las expectativas previas que los profesionales habían elaborado antes de acceder a la organización. Se consideran en otros elementos de la categoría el rol que el propio psicopedagogo considera que realiza y las mediaciones que vehiculiza, su ubicación en el centro respecto a otros miembros de la organización como puedan ser el profesorado o el equipo directivo así como la incidencia que considera ha desplegado el propio psicopedagogo. Cómo ve el centro el psicopedagogo nos permite explorar su consideración o no de la organización escolar como trama organizativa.

El subelemento de la categoría que denomino expectativas de la administración respecto al psicopedagogo en los centros, cobra sentido en tanto es ésta la que promulga las regulaciones que lo hacen posible y marca directrices respecto a funciones y tareas del psicopedagogo. Es una categoría que trata de recoger la interrelación dinámica organización-psicopedagogo como foco de comprensión de las interacciones de este profesional, a través de los relatos.

JAIME

En el instituto de Jaime la presencia de un profesional anterior le obligó a redefinir su rol. Respondió a las demandas que le plantearon en un principio en cuanto a pasar test, y sin imponerse; adaptándose al centro ha ido perfilando su línea en el sentido que se estableciera una clima de confianza respecto a su labor, integrado como un profesor más, e introduciendo su filosofía y hábitos de funcionamiento en el centro. Jaime se incorpora en el centro sin elaborar unas expectativas bien definidas, pero reconoce que su experiencia coincidía con lo que consideraba que tenía que realizar.

Como rol, Jaime sitúa al psicopedagogo como un asesor técnico-pedagógico que actúa de mediador entre las ideas técnico-pedagógicas de la administración y el funcionamiento del profesorado. Respecto a su intervención remarca la necesidad de introducir esos hábitos de funcionamiento en el centro que permiten un trabajo de estructura de centro. Siendo un profesor más, Jaime reconoce que en

la realidad del curso de formación para el profesorado hace más, coordina, reconduce, ayuda en la memoria a la subdirectora, ocupa una posición diferenciada respecto al resto de profesores, y comenta que si el centro no es permeable a sus propuestas se ciñe a actividades con los alumnos.

Aunque la figura del psicopedagogo surgiera como un elemento más de cambio en los centros, carece de capacidad real según Jaime, para llevar a cabo cambios en el centro. Otros cambios en la escuela se tienen que llevar adelante, desde el proyecto educativo y el proyecto curricular, hasta la introducción de una filosofía no instructiva, la forma de configurarse los equipos directivos, o el apoyo real y percibido de los tutores. Para Jaime, pues, el orientador es un elemento más de esos cambios.

Define su incidencia como muy lenta e inestable, sometida a cualquier elemento que la anule. En tutoría, y en orientación serían los ámbitos con mayor consolidación de sus intervenciones, y la consulta de profesores. Jaime le concede gran importancia a que el psicopedagogo dé respuestas ágiles y eficaces en el centro. Deja traslucir la imagen del servicio eficaz que se adapta a las demandas o de lo contrario no sirve.

Las expectativas de la administración respecto al psicopedagogo en los centros de secundaria, Jaime las relata carentes de prefiguración, en un entorno de búsqueda de modelo y producto más bien de circunstancias sociales en su creación y de bandazos de la administración en cuanto a definición profesional y laboral.

Jaime habla del centro desde una perspectiva sistémica, lo define como un centro en que el orden y la disciplina cobran gran importancia, existen precedentes de que los padres visitan bastante el centro y esto incide en el psicopedagogo que se impregna y trata de ser un elemento más en la organización. El espacio concreto que desde la legislación se adjudica al psicopedagogo en el departamento de orientación, Jaime señala que no se ha consolidado más allá de su colaboración con jefatura de estudios y algún intento de trabajo con los tutores.

Parece ser que la creación de los servicios psicopedagógicos surge en el momento de reflexión sobre los programas de integración del alumnado con NEE, en momentos de elaboración de los fundamentos de la Reforma Educativa y sin que los centros de secundaria hubieran materializado la demanda de estos servicios.

Cuando se preparaban la introducción de los SPEs en los institutos se solicitó de éstos algún proyecto que justificara a estos profesionales en los centros.

JOAN

En el centro de Joan las expectativas discurrían antes de acceder, por la atención de alumnos individualmente, aunque los profesores no coincidían en concebir un rol definido. Joan conecta sus expectativas con la experiencia anterior en el centro modélico de Educación Especial en tanto que la función del psicólogo no debe ser pasar tests, y se deben elaborar programas con objetivos y la forma de evaluar, de manera que el rol consiste en cambiar moldes del profesorado y mentalizar para que incorpore esas formas de trabajo mediante programaciones revisadas. El psicopedagogo también se tiene que ocupar de un trabajo directo con tutores y alumnos, y uno indirecto de preparar tutorías con los tutores, coordinarlas. Todo ello en función del equipo directivo, que ostenta según Joan un papel decisivo en los centros respecto a líneas de actuación del propio psicopedagogo.

Joan considera en el centro la estructura de poder del equipo directivo y elementos como la planificación de dedicaciones, reuniones preparatorias y cumplimiento de los horarios en una perspectiva de buen funcionamiento a la manera del centro de educación especial en el que él trabajó como subdirector. Por ello cuando habla de las expectativas de la administración respecto al psicopedagogo en los centros menciona que si bien no se definió el rol sino en negativo, por donde no tenía que ir, lo que se pretendía era la formación de unos equipos que rompieran una rutina de trabajo en los centros, que se cambiaran los moldes de trabajo e introducir de cara al profesorado la elaboración de programaciones y evaluación por objetivos.

Respecto a su ubicación en el centro, Joan considera que es uno más, pero hace más, por ejemplo en la preparación y coordinación del curso de formación o en la colaboración con el equipo directivo para preparar un esquema de proyecto educativo de centro.

ASUN

En el centro de Asun la acogen con la expectativa de que la psicopedagoga atendería a los alumnos que no funcionan, pasaría tests y cubriría el papel de elaborar el PAT y la memoria como documentos formales sin más.

Asun relata su acceso al centro sin elaborar unas expectativas previas y definidas, pero con un ritmo de propuestas y de trabajo que contrastaba con el inmovilismo del centro. Por ello define el rol en tanto en cuanto procesos de acople al centro, pero también de dinamizar, informar y asesorar en los cambios que por la LOGSE va a experimentar el centro. Considera que el desconocimiento que se produce en EEMM respecto a las tutorías o a las adaptaciones curriculares sitúan al psicopedagogo como asesor del profesor, como conocedor de esos temas al que el profesorado puede recurrir. Desde el rol de asesor y dinamizador, Asun habla de ser una más en el centro, pero hace más, prepara el curso de formación, presenta un boceto, elabora un dossier sobre evaluación. Y esto contrasta con que el profesor de medias se ocupa de su disciplina, de difundir conocimientos, pero no sabe de tutorías y prefiere copiar lo que sería el proyecto curricular del centro, resistiéndose a las propuestas de reflexión de Asun. Esta es la visión que Asun ha elaborado del centro, y define "lo que debería ser" como un centro que educa y en el que todos aprenden.

La incidencia de su intervención Asun la sitúa en la atención de casos individuales, en la información y en la orientación del alumnado, pero la considera mínima respecto al centro.

Las expectativas que la administración depositará en los psicopedagogos, según Asun, coinciden con el rol que ella define. Los psicopedagogos saben de tutoría, conocen la Reforma, son los encargados de asesorar para los cambios, son los que dicen y explican. En un momento del relato, Asun se muestra saturada en su papel de dinamizar y ser más sensible que el profesorado hacia estas cuestiones. Aparece solitaria ante la incomprensión de gran parte del profesorado o algunos directivos.

MARÍA

El centro de María desconoce la tarea del psicopedagogo cuando ella se incorpora, no cuenta con precedentes, tampoco con prejuicios, no necesitan esa figura, no la rechazan, tampoco le hacen caso. Paralelamente María llega con unas expectativas muy claras en orientación y no en atenciones clínicas. Su acceso en el centro se ve facilitado por la formación y la experiencia con la que se incorpora.

El rol para María se ha ido perfilando y madurando con la evolución de la ley, se define como jefe del departamento de orientación que cubre el papel de apoyo y experto, formador, orientador del tutor y coordinador. Concretando en su centro su posición se ha desarrollado tratando de hacer caer en la cuenta al equipo directivo y al profesorado de la necesidad de atender la diversidad del alumnado. Pretendían crear la necesidad de su presencia y de sus servicios, ser consultada y ella actuar eficazmente. Respecto a los alumnos se ocupa de la orientación académica-profesional.

La incidencia de María transcurre por la atención a grupos mediante la colaboración con los tutores, y la orientación de los alumnos en los diferentes niveles educativos por los que pasan. La preparación del curso de formación del profesorado es otro ámbito de incidencia.

Si bien María se sitúa a ella misma como una compañera más en el centro, sí que relata como ha tenido que desligarse frente a los compañeros de la administración puesto que la asociaban con la introducción de la Reforma Educativa.

María define el centro en tanto en cuanto función social que desempeña, acoge a alumnado de elite y últimamente de mayor espectro social de procedencia con lo cual la problemática y las demandas se han diversificado. Estas características marcan las intervenciones del psicopedagogo de manera que éste se adapta a las peculiaridades de su centro.

Desde la perspectiva de María, la administración no tenía necesidades de unos servicios psicopedagógicos, no se crean por un planteamiento explícito, sino por una acomodación a las corrientes vigentes en Europa.

Análisis de los subelementos de la categoría interrelación centro escolar-psicopedagogo

En la acogida a los psicopedagogos los centros de Asun, Joan y Jaime coinciden en que el psicopedagogo se ocupara de atender a los alumnos y pasar tests. Sólo en el centro de Jaime ha habido una profesional anterior. En el centro de María desconocen la tarea y consideran que no necesitan a una psicopedagoga, con lo cual sin rechazarla porque es funcionaria tampoco le hacen caso.

En los tres primeros casos se produce un acople del psicopedagogo y una reconducción de las expectativas hacia lo que el profesional considera que debe ser su rol. Se trataría de un proceso en el que el psicopedagogo se introduce en el centro y desarrolla en parte lo que se le pide y paulatinamente marca el propio psicopedagogo su línea de actuación. Pero la intervención a su vez está orientada por demandas de la organización, de los alumnos, padres, profesores, tutores o el equipo directivo. En el caso de María parece que el período de confluencia psicopedagoga-centro fue más lento, y María realizó una espera en la que iba provocando la demanda de sus intervenciones. También se da el caso que el centro reúne unas condiciones diferenciadas, ella desarrolla su actividad prácticamente sólo en el ámbito de la orientación académico profesional, y últimamente algo en asesorar a tutores y en el curso de formación del profesorado.

En cuanto a *expectativas* definidas antes de acceder al centro, María las tenía muy elaboradas, Joan y Jaime no tan definidas pero contaban con experiencias que se acercaban y coincidían bastante con la situación de un psicopedagogo en un centro de enseñanza. Ambos conocían esta función en un centro de educación especial. Ambos plantean aceptar las demandas e ir acoplándose paulatinamente al centro. Asun parece que no tenía elaboradas unas expectativas y experimentó un fuerte contraste de expectativas y ritmos de tareas. Ella desarrolló su rol en el ámbito de tutorías, orientación, atención a demandas de profesores, tutores, y al alumnado.

En cuanto al rol todos coinciden en definirlo en términos de asesor, actuación indirecta, tratar de mentalizar, coordinar, experto y apoyo. Puede haber matizaciones en cuanto que el asesor es técnico-pedagógico o que el psicopedagogo se convierte en formador de tutores partiendo de que el orientador es el tutor por su faceta de docente orientador. Jaime relata el proceso de mediación entre el profesorado y las directrices técnico-pedagógicas de la administración. Joan centra la actuación indirecta con los tutores y condicionada por el equipo directivo. Mientras que María remarca no olvidar la tarea de formar a los tutores.

Asun relaciona el rol del psicopedagogo con los cambios que supone la LOGSE en cuanto tutorías y atención a la diversidad, para los que el profesorado no está formado. Joan también presenta al psicopedagogo como inductor de cambios en los moldes de funcionamiento del profesorado, sugiere el tema de las programaciones o los cambios estructurales que supone la ESO. Y María advierte

la ampliación de demandas que se le proponen por el cambio de alumnado que accede al centro, en relación con la diversidad de este alumnado.

Se refieren en sus relatos a asesorar, informar, formar al profesor tutor, mentalizar, cambiar moldes de funcionamiento, o introducir hábitos de funcionamiento en el centro. En definitiva se aprecia un rol de mediador, que interviene con mayor formación técnico-pedagógica (tutoría, evaluación, programaciones, orientación, o autoestima) para asesorar al profesorado y al centro que o no están introducidos en estos temas, los desconocen, o están sumidos en otros moldes, en otros hábitos de funcionamiento. Se trata de la intervención en palabras de Jaime: la mediación y aproximación de las ideas de la administración y vinculadas a la filosofía de la Reforma, y el trabajo de estructura de centro.

Para este rol todos ellos se ubican como un compañero más en el centro, pero reconocen que hacen más, dinamizan, coordinan, preparan cursos y no cumplen el mismo papel que el resto del profesorado. María se ve obligada a desligarse de la administración con quien algún profesor la relaciona. Jaime habla de un clima de confianza, y Asun comenta una cierta saturación en su papel de dinamizar dado que el profesorado acepta sugerencias cuando las necesita, no desde fuera. En los cuatro relatos se hace referencia a la posición de un profesorado conocedor de su materia pero desigualmente interesado en los temas pedagógicos, así como con prácticas docentes bastante individuales y centradas en la disciplina del aula, o en la disciplina académica.

Mencionan el departamento de orientación como espacio de intervención del psicopedagogo en el centro, reconocido por la legislación. Sin embargo parece que no funcionan como órgano real de participación y coordinación en los procesos de orientación o tutoría. Joan habla de una trayectoria no continuada de algunos tutores como trabajo centrado en las carpetas de tutorías. Y Jaime alude a un trabajo con la Jefa de estudios pero sin suficiente ímpetu.

Otras figuras de la organización referidas en los relatos son el equipo directivo, los tutores, el profesorado, el alumnado y los padres.

El equipo directivo aparece como interlocutor de Jaime, y de María. Para Joan cobra un papel decisivo en facilitar o entorpecer iniciativas en el centro y por supuesto en las funciones del psicopedagogo. Asun apenas se refiere a ellos cuando comenta la expectativa centrada en que hiciera el PAT y la memoria como un trámite. En el relato de Jaime tanto la jefatura de estudios como la subdirección son

dos figuras con las que se relaciona en la preparación del curso de formación, en el departamento de orientación y se reúne periódicamente con ellos.

Joan se recrea en relatar su experiencia con tutores y las distintas posiciones e implicaciones que han mantenido respecto a la labor tutorial. Asun se muestra muy colaboradora de tutores. María aparece como asesora de aquellos tutores que se lo demandan. También Jaime comenta su apoyo en información referida a los alumnos o en la preparación de materiales para los tutores.

El alumnado se sitúa como figura de recepción de atenciones directas e indirectas en las funciones del psicopedagogo (ver categoría modelos de intervención). En tareas de información, de orientación, en atenciones individuales o de grupos por conflictos o problemas, el psicopedagogo atiende al alumnado que se lo solicita. María remarca que nunca en plan clínico, mientras que para Asun la atención de casos individuales le supone un ámbito de gran incidencia en su intervención.

Los padres son una figura que participan en menor medida en el centro y tampoco es foco importante de atención por parte del psicopedagogo. Jaime nombra la preparación de un esquema de entrevista de padres para el tutor, él mismo los recibe para darles información. Joan refiere un caso de visita a familias por situación extrema. Asun relata la labor con los padres de los alumnos que participan en el programa de atención a problemas de conducta generalizados, y para María forman parte de los objetivos informativos del plan de Orientación.

La incidencia de los psicopedagogos confluiría en tutorías y Orientación. Asun reconoce que de cara al centro es mínima y Jaime la define como inestable. Joan habla de que para conseguir unas bases de acción tutorial ha dependido de la labor a intervalos de tutores. No se puede concluir una continuidad de incidencia en las labores que son de mediación. La incidencia se produce en las atenciones directas como son la información y la orientación académico-profesional que el psicopedagogo desarrolla directamente con el alumnado.

El centro es definido por los psicopedagogos con matices diversos: una organización que funciona como un sistema que también contagia al psicopedagogo de cultura, una organización en la que se cumplan horarios, se realicen programaciones y sea eficaz, o un centro de educación en el que todos aprenden pero que al mismo tiempo es una entidad estática en la que el profesorado

funciona en compartimentos estancos. Y por último un centro que prepara para la universidad, que va cambiando con los años porque cambian las normas de escolarización y por tanto es un reflejo social que va acompañado de una problemática de disciplina. En todos los casos se pone de manifiesto el ajuste que el psicopedagogo realiza de cara a las demandas del centro y de sus miembros.

CUADRO 9: REGISTRO DE LA CATEGORÍA INTERRELACIÓN CENTRO-PSICOPEDAGOGO ROL (1)

INTERRELACIÓN CENTRO PSICOPEDAGOGO	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
ACOGIDA	Profesional anterior cuestionado (58) Obligado a redefinir su rol (58)			Desconocen tarea (48)
EXPECTATIVAS DEL CENTRO ANTES DE ACCEDER	Demanda de pasar tets en primeros de BUP(61)	Atenciones individuales (25) Cada profesor concibe un rol (24)	Atención alumnos que no funcionan (38) Pasar tets (39) Elaborar memoria PAT (44)	No la necesitan (48) No la rechazan, no le hacen caso (47)
EXPECTATIVAS DEL PSICOPEDAGOGO PARA EL PSICOPEDAGOGO	No eran distintas de la experiencia (15-16) Entrar sin imponer, adaptándose a lo que pedían (58)	Conectada con experiencia anterior en Educ. Especial (1) No ser pasa-tets (1) Programaciones (13)	Sin ideas previas (34) Aterrizar, arrancar, modificar (34) Acoplarse (35-36) Tutorías en E.E.M.M.(40-41)	Expectativas muy claras en orientación (27)

CUADRO 9: REGISTRO DE LA CATEGORÍA INTERRELACIÓN CENTRO-PSICOPEDAGOGO ROL (2)

INTERRELACIÓN CENTRO PSICOPEDAGOGO	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
<p align="center">ROL DEL PSICOPEDAGOGO PARA EL PSICOPEDAGOGO</p>	<p>Asesor técnico-pedagógico (72) Trabajo estructura Centro (70) Un elemento de cambio (55) Introducir Filosofía y hábitos de funcionamiento en el Centro (71) Mediación: administración, ideas técnico-pedagógicas, profesorado (71)</p>	<p>Cambiar moldes del profesorado (13) Coordinar tutorías, PAT en la ESO (26) Actuación indirecta: mentalizar (17) A expensas del equipo directivo (23)</p>	<p>Dinamizar (53) Informr tutorías, adaptaciones curriculares (41) Curso de formación del profesorado (4) Asesorar en los cambios (42-52) acoplarse (34)</p>	<p>Rol madura con la ley (28) Jefe Dpto. Orientación (34) Coordinación(34) Formador de tutores (30-32-35) Curso de Formación (55) Hacer caer en la cuenta de atender la diversidad del alumnado (53)</p>
<p align="center">UBICACIÓN DEL PSI- COPEDAGOGO EN EL CENTRO</p>	<p>Integrado en el Centro (24) Hace más, coordinar (74) Proyecto de formación (73-76) Sin capacidad de hacer cambios en el Centro (27) Necesita clima deconfianza (77)</p>	<p>Uno más en el Centro (23) Hace más (23) Curso de formación (31)</p>	<p>Una más en el Centro (56) Hace más (56) Esquema del proyecto de formación (4)</p>	<p>Una más como compañera (123-124) Ha tenido que desligarse de la Administración Y de la Reforma (121)</p>

CUADRO 9: REGISTRO DE LA CATEGORÍA INTERRELACIÓN CENTRO-PSICOPEDAGOGO ROL (3)

INTERRELACIÓN CENTRO PSICOPEDAGOGO	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
OTRAS FIGURAS	Colabora con el equipo directivo (68-76)	Importancia del equipo directivo (17-20-21-22) Funcionamiento de tutores (34-35-36)	Profesor de E.E.M.M. sabe su materia (36-41) Profesor no tiene porqué saber de tutoría (41)	El profesor sabe su materia (63-66)
INCIDENCIA DEL PSICOPEDAGOGO	Incidencia lenta (79) Equilibrio inestable (78) Tutoría y orientación (80) Curso de formación (82-83)	Tutoría, orientación (34) Formación del profesorado (31)	Casos individuales (49-51) Orientación (49-50) En el Centro, poco (49)	Orientación (53) Atención grupal con tutores (77-79)
EL CENTRO SEGÚN EL PSICOPEDAGOGO	Una organización, análisis sistémico (108) El Psicopedagogo un elemento más (108) El Centro más o menos permeable al Psicopedagogo (108)	Organización, con objetivos, dirección, departamentos, psicopedagogo (76) Cumplir horario (77) Prácticas docentes no unilaterales, programadas, revisables (81)	El Centro educa y todos aprenden (46) Estatismo, aislamiento del profesorado, compartimentos estancos (46)	Evolución en 8 años (101-103) Centro de élite (58) La peculiaridad del Centro marca al Psicopedagogo (26-38-39-40-41) Alumnado más variado, problemas de disciplina (109-110)

CUADRO 9: REGISTRO DE LA CATEGORÍA INTERRELACIÓN CENTRO-PSICOPEDAGOGO ROL (4)

INTERRELACIÓN CENTRO PSICOPEDAGOGO	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
EXPECTATIVAS DE LA ADMINISTRACIÓN RESPECTO AL PSICOPEDAGOGO EN LOS CENTROS	Sin modelo elaborado (28-41-46-101) Modificando día a día, (38)	Formación de equipos que rompieran una rutina de trabajo (10) Intruducir entre el profesorado programación y evaluación (13)	Los Psicopedagogos saben de reforma y tutoría (41) Alguien que pueda asesorar por los cambios (41-42-43)	La administración no tiene necesidad de SPEs (116-117-118)

Categoría Regulaciones legislativas y administrativas

La categoría comprende las regulaciones legislativas con rango de ley a nivel estatal y de Comunidad como sería la LOGSE, la Ley de integración de minusválidos, y la ordenación que de ellas se deriva en cuanto a tutorías, Proyecto Educativo y Curricular de Centro, tratamiento de la diversidad, e integración de alumnado con NEE. También abarca regulaciones publicadas en el Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, que si bien se fundamentan en aquellas, proponen una cierta peculiaridad en el ámbito territorial valenciano. Serían regulaciones referidas a los Servicios Psicopedagógicos u ordenación del funcionamiento de los centros de Secundaria (ROFC, reglamento orgánico y de funcionamiento de centros), así como las normas de funcionamiento de principio de curso. Se producen otro tipo de directrices que sin tener rango de publicación legal son generadas en diferentes niveles de la administración y comunicadas a los centros educativos fundamentalmente a través de la inspección. Ejemplo de este tipo de órdenes serían las decisiones que la inspección toma en casos concretos de evaluación de alumnos con NEE.

Siendo una categoría que ocupa poco espacio en los relatos de nuestros psicopedagogos, cuando es mencionada cobra una presencia relevante en el resto de los temas que componen las tres restantes categorías.

Sin pretender relacionar la aparición de los SPEs con la nueva ley de Ordenación del sistema educativo en España, la coincidencia de unos y otra aparece en los cuatro relatos referida a la intervención, al centro educativo y a la formación y experiencia de los psicopedagogos entrevistados.

JAIME

EL trabajo de Jaime en la administración educativa coincide con una época de intensa dedicación a la revisión de la integración y a los fundamentos de la Reforma. Jaime da a entender que esa influencia es especialmente fuerte, pero no se relaciona con la creación de los SPEs según él.

El curso de formación del profesorado y la preparación del Proyecto educativo en el centro constituyen dos facetas contempladas en la LOGSE. En el centro de Jaime tratan de ocuparse de necesidades propias, reflexionar y preparar la anticipación de ESO.

Una corriente teórica nombrada por Jaime corresponde con uno de los fundamentos en teoría de aprendizaje propugnada por la LOGSE, el cognitivismo. La postura de Jaime respecto a los problemas en el aula y la responsabilidad del tutor, forman parte de la concepción imperante de que el tutor es el orientador del grupo.

Cuando Jaime defiende al orientador como un elemento más de cambio en el centro está siguiendo los postulados de LOGSE en cuanto a considerar el PEC, (Proyecto educativo de centro) y el resto de elementos del centro escolar interrelacionados para los procesos de cambio y de adaptación a la realidad social. Desde esta perspectiva se reconoce que el psicopedagogo no cuenta con herramientas potentes para un cambio. En otro momento del relato Jaime expone que en el origen de los SPEs estaba la idea de considerarlos elementos de cambio.

La administración valenciana crea los Servicios psicopedagógicos, los regula pero sin una definición clara de modelo y los pone en marcha marcando directrices en el sentido de lo que no tenían que ser. En el relato de Jaime se pone de manifiesto que se iba hacia un modelo en que se integrará la intervención de tutorías, orientación, equipo directivo, lo que él llama un modelo global, y que se conoce como psicopedagógico.

La ley de integración social de los minusválidos y su desarrollo eran objeto de valoración y pauta según Jaime para la creación de los SPEs. Y en los centros de secundaria la presión social ejercerá influencia sobre la administración para regular los SPEs.

Aparecen referencias a las directrices de un inspector respecto a la interpretación de la evaluación de una alumna con ciertas dificultades pero con posibilidades de contar con adaptaciones en la evaluación.

JOAN

En referencia a las regulaciones legislativas Joan plantea la falta de preparación del profesorado para adaptar sus prácticas en el plazo de tiempo mínimo en el que se va a implantar la ESO en los centros de Medias.

Considera que en la nueva legislación la forma de programar por objetivos varía pero el profesorado no está preparado. Menciona intentos de adoptar

propuestas de LOGSE como serían la Comisión de Coordinación Pedagógica y cursos de diversificación curricular y como el equipo directivo interfiere impidiéndolo. La formación del profesorado y la preparación del PEC, son objeto de dedicación de un sector del profesorado y Joan lo coordina en colaboración con otros profesores.

En cuanto a las regulaciones referidas a los SPEs, Joan considera que se le dio pautas de lo que no tenían que ser, y hubo cierta coordinación entre los psicopedagogos que en los últimos años ya no se realiza. Él considera que existe una indefinición del rol por parte de la administración.

ASUN

La LOGSE para Asun recoge la fundamentación teórica que tiene que guiar al psicopedagogo, y también marca lo que tiene que hacer el profesorado. Y en esta situación de cambio el psicopedagogo es el que conoce, sabe de tutorías o de adaptaciones curriculares, y la inspección concreta que sea el psicopedagogo el que apoye a los profesores que desconocen estos temas. Por lo tanto la LOGSE supone unos cambios sobre los que tiene que asesorar el psicopedagogo.

En su centro ella está tratando de poner en marcha un curso de formación precisamente para introducir el Proyecto Curricular de Centro desde la reflexión como se contempla en los principios de la LOGSE.

MARÍA

María refiere en su experiencia la atención a la alumnos deficientes que según la nueva legislación se denominan alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). También analiza en su centro la falta de atención a los alumnos que fracasaban en primero de BUP, constata que el profesorado no era sensible a atender la diversidad, nueva nomenclatura siguiendo la LOGSE.

La definición del docente y del tutor como orientadores sería ejemplo de los cambios que suceden, así como las consecuencias en las funciones del psicopedagogo y su nueva posición como jefe del departamento de orientación.

María relaciona la LOGSE con los cambios habidos en la escolarización del alumnado que ha democratizado el acceso a un centro como el suyo y esto ha

desencadenado problemas de conducta a los que el centro ha respondido y le han hecho cambiar sustancialmente. Ha dejado de ser un centro de élite en la misma medida y con las consecuentes transformaciones en rendimiento, en características de los grupos de primero, en la definición del rol del profesor, y en la importancia del tutor.

Para preparar el proyecto de centro e introducir líneas formativas entre el profesorado se está desarrollando en su instituto un programa de formación en centros durante dos cursos. Ahora bien, parece que para el profesorado es una obligación derivada de querer mantener su puesto en ese centro y de la implantación de la ESO el próximo curso. María alude a que el profesorado de su centro esperaba la contrarreforma de la LOGSE.

Considera María que el psicopedagogo tiene que informar de la Reforma pero clarificando su distancia respecto a la misma. Esto nos da idea de como el profesorado relaciona el desarrollo de las directrices de la LOGSE con el Psicopedagogo.

Análisis de los subelementos de la categoría Regulaciones legislativas y administrativas, que inciden en el psicopedagogo, a través de los relatos profesionales

El primer subelemento a considerar es la LOGSE con sus derivaciones en distintos aspectos: el proyecto educativo, el proyecto curricular de etapa, la formación del profesorado, la estructuración de los niveles educativos y la implantación del segundo ciclo de la ESO en los centros de EEMM, ahora de secundaria, la tutoría y la figura del tutor, el departamento de orientación, la atención a la diversidad, los cursos de diversificación curricular, las adaptaciones curriculares y la integración de alumnos con NEE.

La fundamentación psicológica en la que se basa la LOGSE es enunciada por Jaime y Asun explícitamente, la consideración de las teorías del aprendizaje y sus consecuencias metodológicas se difunden en las bases de elaboración de los proyectos curriculares que debe manejar el profesorado.

Todos coinciden en que la LOGSE supone unos importantes cambios y el profesorado no tiene formación inicial en Psicología o en Pedagogía, funcionan

aisladamente, mientras que se van a tener que preparar para esos cambios estructurales, desarrollar el Proyecto Curricular del centro, o el PEC que están iniciando en los centros de Jaime, de Joan, de Asun y de María, mediante el curso de formación institucional convocado por la Consellería y organizados entre el equipo directivo y el psicopedagogo.

El rol del psicopedagogo cobra sentido como un elemento imbricado en esos procesos de desarrollo de la ley tanto en las elaboraciones de proyectos de los centros, en los programas de formación, como en la concreción de la puesta en marcha de los cambios que se avecinan. El psicopedagogo “sabe” de Psicología y/o de Pedagogía y asesora y acerca estas ideas técnico-pedagógicas entre la administración y el profesorado en los centros, nos dicen Asun y Jaime.

El departamento de orientación será el espacio orgánico para cumplir sus funciones el psicopedagogo y ocuparse de la coordinación de la tutoría, de la orientación, del asesoramiento al centro y a los profesores, de la coordinación de los programas de diversificación curricular y de la atención al alumnado con NEE.

Evidentemente una Ley que se explica y justifica con una importante carga teórica basada en las denominadas fuentes psicológicas y pedagógicas del currículum, precisa de un técnico experto en estos ámbitos para difundirla, asesorar y concretar en los centros su desarrollo, aunque la psicopedagoga no se identifique con la administración o con la ley, pero ésta precisa del asesor-práctico que medie en la organización escolar entre el profesorado, la administración, y normativice las prácticas docentes respecto al discurso que respalda la ley.

El ROFC representa la ordenación en la organización de la concreción de las propuestas de la LOGSE. Se regula la comisión de coordinación pedagógica a que alude Joan, la función tutorial que menciona María, el departamento de orientación y sus funciones, el equipo directivo que tanto preocupa a Joan, o las elaboraciones de los proyectos de centro que tantas expectativas habían despertado en Asun para introducir cambios en el centro.

Las regulaciones de los Servicios Psicopedagógicos son mencionadas por Jaime y por Joan. Jaime comenta cómo la problemática de acceso de los SPEs en situación de funcionarios docentes, supuso una interferencia respecto al modelo profesional que se pretendía y que fue o mal definido o definido de una manera

ambigua y que más tarde adopta la estructura del MEC. Joan alude al problema de acceder sin que se reconociera la licenciatura y la indefinición del rol, a la anulación de los departamentos de orientación en el año 1992 y posteriormente la mayor definición desde la estructura del ROFC.

CUADRO 10: REGISTRO DE LA CATEGORÍA REGULACIONES LEGISLATIVAS Y ADMINISTRATIVAS (1)

REGULACIONES LEGISLATIVAS ADMINISTRATIVAS	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
LOGSE	Teorización de la Administración(6) Relanzar tutorías (6) Atención a la diversidad (6) Evaluación, grupos, calidad de la enseñanza (86) La Reforma era un referente remoto a la creación de SPEs en secundaria (45)	La ESO cambio estructural (15) Escasa formación de la administración al profesorado (15-16)	LOGSE fundamentación teórica (31-32) Se avecinan cambios sustanciales (42) Profesorado preocupado por lo que viene (7) El profesor no “escribe” las adaptaciones curriculares (62) En enseñanzas medias desconocían tutorías (40-41)	El Psicopedagogo tiene que informar en el centro de la Reforma (122) Profesorado en su centro esperaba la contrarreforma (56) Su centro no se ha preparado (56) El docente orienta en sus asignaturas según LOGSE (33) Supone un acceder de alumnado más amplio (103) Tutorías no implantadas (59) Movilidad del profesorado (55)
LISMI	Recapitulación de lo que había sido la integración (37)			Alumno con N.E.E. antes eran deficientes. Mentalizar al maestro (2)
P.C.C.	Curso de formación, incorporación de la ESO (75)	Formación para preparar PCC, PEC y el cambio hacia la ESO.(31)	Curso de formación para el PCC. (4)	Curso de formación para el P.C.C. (55, 62) Optativas para el profesorado (62)

CUADRO 10: REGISTRO DE LA CATEGORÍA REGULACIONES LEGISLATIVAS Y ADMINISTRATIVAS (2)

REGULACIONES LEGISLATIVAS ADMINISTRATIVAS	JAIME	JOAN	ASUN	MARÍA
REGULACIONES DE LOS SERVICIOS PSICOPEDAGOGICOS	<p>Se intenta un modelo global Se potencia tutoría y orientación (33)</p> <p>Se impone un modelo MEC de LOGSE (33)</p> <p>El plan se iba modificando día a día (38)</p> <p>Se crean Dptos. de Orientación (39)</p> <p>Se intentan eliminar tópicos de lo que no debía ser el Psicopedagogo (43)</p>	<p>No están definidas las funciones de los SPEs (63-64-65)</p> <p>En E.S.O. ya está el Dpto. de Orientación (20)</p> <p>La potenciación del Dpto. depende del equipo directivo (21)</p>	<p>No hay departamento en su Centro (13)</p>	<p>Se regulan las funciones de atención a alumnos, padres y profesores (54)</p> <p>El Psicopedagogo jefe de Dpto. de Orientación (34)</p> <p>Se confunde al SPE con el que va a implantar la Reforma en los Centros (122)</p>
OTRAS DIRECTRICES			<p>Inspección considera que el profesor no tiene porque saber de tutorías (41)</p>	

CRUCE DE CATEGORÍAS

El punto de partida en este proceso de cruce será la categoría centro interrelacionado con psicopedagogo-rol dado que esta categoría aglutina la confluencia de las tres restantes. En la trama organizativa se produce la intervención del psicopedagogo desde la aportación que su experiencia y formación suponen y le caracterizan como profesional en su rol. Las regulaciones legislativas están presentes en las categorías de interrelación de centro y en la intervención del psicopedagogo, así como en la formación y experiencias sucesivas de éste.

En los institutos de los entrevistados la acogida al psicopedagogo se realiza con la expectativa centrada en el pase de pruebas psicotécnicas en los grupos de alumnado de primero, tratar a los alumnos problemáticos y restar problemas al profesorado. Se trata de una concepción de intervención clínica adjudicada al psicopedagogo por parte de los centros. El centro de María, de elite y enfocado a la universidad, no cuenta con esta necesidad de atención individual remedial. Los tres psicopedagogos que se encuentran con esta expectativa lo que matizan es que aunque se acoplen a lo que en el centro les demandan, paulatinamente ellos van introduciendo su línea de actuación.

El rol que esperaban en los centros que cumpliera el psicopedagogo no coincide con las pautas que desde la administración se dan, y los Servicios psicopedagógicos tratan de desarrollar su intervención en el campo del asesoramiento, la tutoría y la orientación. Posteriormente parece que las intervenciones individuales y reactivas que realizan Jaime, Joan y Asun resultan más de las demandas ya generadas que de una imposición en el centro. No se les adscribe un rol clínico desde la administración. Tal vez atender las demandas de índole clínico supone que se sigan fomentando. Indudablemente, en los términos expresados por Asun y Joan, se advierten carencias acuciantes entre el alumnado que podrían explicar demandas de tipo clínico, mientras que en el caso de Jaime y de María aparecen más demandas de atención para información de estudios y a los padres.

En cuanto a las expectativas de los propios psicopedagogos antes de acceder a los centros, la experiencia y la formación parece que guían las primeras elaboraciones de Joan, Jaime, Asun y María. La experiencia docente y en centros de Educación Especial son nombrados como los elementos más determinantes que

acompañan la incorporación de los psicopedagogos entrevistados. Desde la administración se configura en esos momentos un rol amplio y confuso, las directrices se concentran en las áreas de tutoría y orientación, mientras se hacen consultas, se dan bandazos por parte de la administración introduciéndose problemas laborales que interfiere con el desarrollo profesional del rol.

Esta situación y comentarios en el sentido de no poseer la administración un modelo de SPEs, de crearlos más por presión social que por necesidad reconocida, o por conectar con logros del campo de la orientación a nivel europeo, nos dan idea de la confusión y ambigüedad legislativa, y de modelos de intervención imperante en el momento de creación de estos servicios y de la indefinición del rol por parte de los psicopedagogos al acceder a los centros. La experiencia previa de los profesionales como docentes o como psicólogos u orientadores prefigura en tres casos ciertos elementos de cómo podría ser la actuación del psicopedagogo en un centro de medias. Recordemos que exceptuando en primaria y en un reducidísimo número en EEMM, en los centros públicos de secundaria no existían precedentes de intervenir un psicopedagogo.

No obstante esta indefinición de origen en los modelos de intervención y en la regulación del rol del psicopedagogo, los entrevistados coinciden en adjudicar al rol dos grandes identificaciones. Una sería la atención directa a niveles individuales o grupales a alumnado, padres, profesorado y consultas del equipo directivo, y una segunda de enfoque indirecto relacionada con las tareas de asesoramiento, de apoyo, de coordinación de tutorías, de mediación entre el profesorado e ideas técnico-pedagógicas como podrían ser las derivadas de los principios introducidos por LOGSE en cuanto a atención a la diversidad, diseño de proyectos curriculares, evaluación, y el docente como orientador. Esta función de mediación, dinamizadora, es nombrada por los cuatro y siendo que se consideran miembros como los demás profesores en el centro, les hace situarse en el instituto realizando otras labores mediadoras con los profesores y en la trama organizativa.

En sus centros son una figura que hace más, introduce filosofía para incorporar cambios en los hábitos de funcionamiento, tratan de que el profesorado reflexione sobre sus prácticas, o consideran que al tutor hay que formarlo para que oriente al alumnado. Desde la perspectiva de nuestros psicopedagogos se trata de un rol que pretende introducir "cambios" entre las prácticas de los docentes y los tutores, en las programaciones y en la estructura de centro. No son una figura más del centro, proceden de campos formativos y de experiencias diferenciadas del

profesor de una materia, y cuentan con una legislación que los regula específicamente.

Por otra parte esta legislación los crea como servicios y se les encomiendan funciones de consulta (asesorar, colaborar con los tutores) en el marco de un departamento de orientación tratando de desarrollar un modelo global de intervención en el centro, el psicopedagógico. En las actuaciones vemos que la tutoría es un campo constante de trabajo para Asun, Joan y Jaime, y la orientación y asesoramiento vocacional para los cuatro. Son funciones consideradas en la regulación de los Servicios en el 94, y en el ROFC de 1997. Éstas junto con la participación en la preparación de los cursos de formación serían las intervenciones que más responden al modelo psicopedagógico.

Efectivamente, la incidencia en los centros se reconoce en mayor medida en la orientación, en tres casos en la tutoría, y en los intentos de organizar cursos de formación del profesorado con el objetivo de introducir al profesorado en los cambios que supone la implantación con carácter obligatorio de la nueva estructura del sistema educativo, la ESO. Jaime, Joan y Asun hablan de una incidencia variable, dependiendo de la implicación del profesorado o de la permeabilidad del centro. Hablan de inestabilidad o de variabilidad según la contribución de un grupo de tutores o profesores.

Estos aspectos parece que a su vez inciden en las actuaciones de los psicopedagogos de tal manera que depende del clima de receptividad hacia la labor de mediación del psicopedagogo, éste orienta sus intervenciones. Jaime lo llama trabajo de estructura de centro, Joan lo llama cambiar moldes del profesorado y Asun habla de cambiar dinámicas y reflexionar. Se trataría del componente de sus intervenciones que podríamos denominar de "desarrollo de centro", y que está conectado con la introducción del discurso de la LOGSE y los cambios en las prácticas aisladas del profesorado. Aunque María alude a que el profesor tendrá que evaluar cambiando y desde la posición de un equipo educativo, ella permanece al margen de este enfoque en su intervención puesto que se circunscribe a la labor informativa del programa de orientación al alumnado y ocasionalmente y por consulta atiende al tutor de un grupo. En este último caso hablaríamos de incidencia recíproca del tipo de centro y de caracterización profesional de María, y su centro. Mientras en los centros de Jaime, Joan y Asun y por incidencia de ellos mismos, la labor enfocada al centro es una pretensión presente.

Si bien Jaime apunta que en la creación de los SPEs está más presente la recapitulación de las experiencias en la integración de alumnado con NEE, que la propia Reforma Educativa, en el momento presente los cuatro psicopedagogos comentan los cambios que se avecinan, la inquietud del profesorado y la falta de preparación, así como indicaciones de la administración en el sentido de que los psicopedagogos “saben” de tratamiento de la diversidad y de tutorías.

Dado el alto contenido teórico y discursivo de la LOGSE en torno a teorías del aprendizaje y de diseño del currículum, los psicopedagogos son ubicados en los centros como próximos a la aplicación de la Reforma, desde algunos sectores del profesorado. Por una parte los equipos directivos les consultan, por otra ellos forman parte de la organización de cursos de formación, y por otra tratan de desligarse de la identificación con la administración que parte del profesorado hace de ellos (María, Asun). Jaime y Asun nombran específicamente su vinculación formativa y teórica con la LOGSE y Joan y María también han preparado cursos de formación en sus centros.

El centro es considerado por Jaime y Joan en términos de organización escolar. Jaime especifica como una de sus intervenciones es abordar la estructura de funcionamiento de centro, Joan menciona los aspectos funcionales como horarios y reuniones de trabajo y el equipo directivo como elemento clave en el trabajo del psicopedagogo. Remarcamos estas consideraciones porque aparecen relacionadas con la experiencia que ambos tienen en un centro de Educación Especial, Joan como subdirector y Jaime como psicólogo. Pero ambos relatan aspectos destacables de organización y funcionamiento en el centro en el que ellos trabajaron. Jaime plantea la interrelación de factores que interviene en los cambios en un centro y sitúa la intervención del psicopedagogo como uno más. Nombran los cambios propuestos por la LOGSE, el PEC y el PCC.

La perspectiva de Jaime contempla en su análisis la interdependencia del rol del psicopedagogo respecto al desarrollo que de las innovaciones legislativas se haga en las prácticas de los centros para marcar la incidencia de ese rol desde una perspectiva institucional y no sujeta a interpretaciones libres del profesional. Por otra parte, señala unas funciones de información y atenciones individuales del psicopedagogo como reducto de intervención consecuente de la no-permeabilidad del centro a las tareas llamadas de mediación del psicopedagogo o de difundir un tipo de filosofía en un discurso “posibilitador” e ilusionante para el profesorado

respecto a los mensajes de la Reforma. Y también contempla las quejas del profesorado.

En esta visión que nos ofrece Jaime del centro están presente tanto su experiencia en un centro de Educación Especial, su paso por la administración, sus interacciones en el mismo como psicopedagogo, y las regulaciones legislativas mencionadas.

La perspectiva de Asun deja traslucir la experiencia que su centro le ha reflejado en cuanto a prácticas docentes guiadas por la impartición de materias en un contexto inmovilista y aislado del profesorado. Esto contrasta con definiciones esperanzadoras y finalistas que podríamos relacionar con los principios que se le adjudican como fines de la escuela "aprender todos". Parece que en Asun prevalecen unas intervenciones a niveles individuales con alumnos y con algunos profesores pero no con equipo directivo o en instancias orgánicas del instituto. Su actuación da cuenta de tareas directas y en menor medida de incidencia en el centro. Desde su perspectiva es el centro el que parece resistirse a otras tareas para el rol del psicopedagogo. Asun relaciona directamente sus funciones con la introducción de la LOGSE en los centros tanto en cuanto a la tutoría, como adaptaciones curriculares o evaluación. Pero también constata como elemento de incidencia fundamental la necesidad que el profesorado manifieste de cambios, para ser receptivo a cualquier propuesta. Es decir, la psicopedagoga será operativa en tanto en cuanto ofrezca funciones que sean percibidas como necesarias por el profesorado de su centro.

10.3. LOS RELATOS PROFESIONALES: APROXIMACIÓN A LA CULTURA PROFESIONAL DEL PSICOPEDAGOGO

Se ha recurrido a solicitar a unos psicopedagogos que narren su trayectoria profesional, su inserción en un centro de secundaria y sus intervenciones, con un doble propósito, uno referido a la comprensión de sus respectivas configuraciones profesionales y su cultura profesional y el otro como plataforma que antecede a la preparación del análisis de un caso para su estudio. Veamos el primero desde la óptica del marco teórico que se viene desarrollando.

En el marco conceptual se sitúa la acción de la persona ubicada socialmente, configurada en unos procesos que se originan en los referentes culturales de los que participa la persona, pero peculiarmente elaborados por el sujeto en la interpretación de su entorno y en las pautas de comportamiento seguidas cuando interacciona y reinterpreta esos entornos. Con ello se pretende recordar que las prácticas, las realizaciones sean materiales o discursivas, han seguido un proceso en el que interviene el actor estratégicamente al adaptarse a los indicadores de su contexto, a la interpretación que realiza de la interrelación con los otros; creativamente, dado que puede redefinir los términos de la interrelación, y socialmente referido, puesto que los significados con los que elabora su conocimiento del entorno están contextual e históricamente configurados, y los utiliza en la comprensión, interpretación y narración tanto de la interacción social como en la comprensión y en la descripción de sí mismo.

Decíamos en el capítulo primero del marco conceptual que la persona se elabora un conocimiento social, pero también un conocimiento psicológico acerca de sí. La persona desarrolla un conocimiento de sí mismo y de su relación con los demás que utilizará para la comprensión de sus sentimientos, de sus valoraciones, y de las reglas y acomodaciones de sus actuaciones en su entorno inmediato. Este conocimiento acerca de sí junto el conocimiento de lo social, son representaciones que a su vez estructuran la interrelación del sujeto con los otros y consigo, incide en la forma de interactuar de la persona y también como le reciben los demás.

Desde este punto se parte para interesarnos por la descripción que de sí realiza el actor en la organización escolar. Tal como se diga que se ve a sí mismo estaremos teniendo referencia de la representación que se ha elaborado la persona y esto remite a los elementos culturales del contexto en el que se ha socializado. Si nos ocupamos de una persona en su faceta profesional, el relato tratará de su trayectoria profesional, de la perspectiva que orienta sus interacciones profesionales. Pasamos pues del relato de sí y de su cultura experiencial, a su cultura profesional, y nos adentramos en una segunda cuestión, la que hace referencia al ámbito institucional.

En el ámbito institucional se han explicado los procesos de socialización, concretamente interesa además de los elementos culturales devenidos de la experiencia del sujeto, los elementos que se refieren a la socialización como profesional de la psicopedagogía. Y estos remiten a los conocimientos adquiridos y utilizados en la preparación como tal profesional, la experiencia acumulada, y en el

desempeño de sus funciones. Por ello el relato del profesional se refiere a su cultura experiencial con relación a su concreción profesional y paralela a su trayectoria como persona.

Lo que la persona ha pensado, ha sentido, ha vivido configuran su cultura experiencial, si esas vivencias son narradas en referencia a su profesión el propio sujeto nos dará cuenta de cómo se ve profesionalmente, y se podrán rastrear elementos de significación que corresponden a lo que hemos denominado universos simbólicos compartidos por el colectivo social de referencia. Cuando se explicaba la institución instalada en un imaginario social del que participaba la persona y del grupo social, se confería al conjunto de mundos de significado, la entidad explicativa de la presencia de lo institucional a través de los procesos de socialización.

La persona se elabora sus teorías prácticas sobre el entorno, sobre sus intercambios con los otros, cuando se traza un plan de acción, o cuando se explica a sí misma sus sentimientos y sus razones, está recurriendo a un conocimiento generado en sistemas de representación sociales. La definición de un rol profesional asentado en significaciones que emanen de un determinado discurso académico-científico, o de unas regulaciones legislativas y administrativas, de unas expectativas latentes en el marco organizativo, será un componente del esquema de representación significativo para el profesional.

Consideramos en los relatos de su trayectoria profesional, elementos temáticos que remiten al imaginario social compartido de los psicopedagogos. Siguiendo el modelo de análisis de la realidad socialmente configurada desde diferentes ámbitos, se entiende que el psicopedagogo cuando se interrelaciona en la organización escolar realiza un rol institucional, que cada psicopedagogo interpreta peculiarmente. El profesional se ha subjetivizado, se ha socializado y se ha identificado singularmente; participa de unos referentes simbólicos y normativos que rigen la comprensión de sí mismo, del entorno y le orientan en las prácticas que desenvuelve. Son los referentes entroncados con los subuniversos simbólicos a los que recurren y que se han rastreado en los relatos. El acceso a esos referentes y representaciones ligadas al rol profesional se encuentra en la narración de sí y de sus prácticas que realiza el propio psicopedagogo, y en la observación de las actuaciones profesionales.

Las personas en sus prácticas cotidianas usan conocimientos de sentido común, se realizan resúmenes, explicaciones o justificaciones con las que construyen la racionalidad de tales prácticas (Wolf, 1988: 121). La etnometodología se ocupa del estudio de los modos en que se organiza el conocimiento que los individuos tienen de los cursos de acción normales, de sus asuntos habituales, de los escenarios acostumbrados. Ya se ha apuntado que el sujeto se elabora una "perspectiva" de acción para explicarse su comprensión y actuación en la realidad de su entorno. La interpretación que el actor origina del contexto orientará su valoración y perspectivas de actuación. Se han remarcado la configuración de los procesos identitarios y estratégicos del actor social basándose en la peculiar interpretación que se hace de sus contextos de interrelación. El relato profesional es el recurso utilizado en la indagación acerca del conocimiento social y psicológico, las perspectivas interpretativas y de actuación que el propio psicopedagogo como actor despliega en sus prácticas en el marco organizativo escolar.

La entrevista ha sido el instrumento que posibilita acceder a la narración que sobre su trabajo se realiza el entrevistado siguiendo la orientación de aquellos aspectos que integran el guión. Con el relato profesional se ha perseguido adentrarnos en la cultura profesional de los entrevistados. Las cuatro categorías extraídas de los elementos temáticos abordados por los psicopedagogos en sus relatos son analizadas para conocer la percepción sobre sus trayectorias profesionales, sus propios análisis de lo que supone el centro y expectativas generadas hacia el rol del psicopedagogo, la conexión de su incorporación a los centros con las previsiones y modelos de la administración educativa, el desarrollo de sus intervenciones en las dinámicas de los centros, las interdependencias entre su formación anterior y las demandas que se van atendiendo, o la incidencia en el instituto de secundaria.

Se ha tratado de comprender como cada psicopedagogo entrevistado se dice a sí mismo cuál es su rol profesional en un conjunto complejo de cuestiones que lo acompañan. Se han extraído cuatro amplias categorías de análisis que explican la cultura experiencial de estos profesionales en el desarrollo de su rol profesional: la interacción del centro y el psicopedagogo, la formación y experiencia profesional peculiar, las regulaciones legislativas y administrativas que enmarcan la incorporación e imbricación de este profesional en los centros de secundaria, y los modelos de intervención mixtos que siguen en sus tareas. La categoría

interinfluencia del centro en el psicopedagogo parece que es la más significativa para enmarcar sus perspectivas de intervención y sus prácticas.

Ha interesado conducir la indagación por esos elementos que actúan como subuniversos simbólicos de interpretación de su actuación profesional, lo que se ha denominado hacia el imaginario compartido de los psicopedagogos. En una síntesis final, y tratando de extraer aspectos relevantes de ese imaginario señalamos los siguientes:

- El psicopedagogo trata de verse a sí mismo como un profesor más en el centro, sin embargo realizan tareas diferenciadas respecto a los demás profesores. Estas tareas se pueden caracterizar en dos grandes áreas. Una, las que representan un ámbito propio como sería la orientación del alumnado, información vocacional y escolar, o la actuación directa con alumnos y padres. Y la otra gran área más problemática se refiere a la interacción con la estructura y la cultura organizativa del centro, la dinamización, la innovación planteada desde la puesta en marcha de la LOGSE, o el tratamiento de la diversidad. Son intervenciones que persiguen la mediación del psicopedagogo en procesos de cambio y difusión de mensajes.
- Los psicopedagogos se advierten en una posición en la que se les relaciona con cambios, y ellos desplazan esa relación hacia todo el centro, o hacia prácticas del profesorado. En un principio parece que las expectativas que los centros tenían hacia el psicopedagogo difería de las que ellos mismos tenían. Pero ellos mismos tampoco tenían muy prefiguradas esas expectativas en el caso de Jaime, Joan y Asun. Se produce en su imaginario la reubicación de un rol que se tiene que ir elaborando en el desarrollo de la intervención a lo largo de los años. Y en este proceso es en el que toma mayor peso uno u otro de los ámbitos, el de la intervención directa, o en el de la preparación de mediaciones indirectas, la dinamización, la preparación de PEC, los cursos de formación del profesorado en el centro escolar, o la preparación conjunta de la tutoría.
- Reconocen que la administración tampoco ha partido de una prefiguración definida del rol del psicopedagogo en cuanto a modelos profesionales y laborales.

- La experiencia previa en el terreno escolar, en reeducación, u otros campos, aparece como un condicionante que se hace presente en las prefiguraciones del rol, en las habilidades estratégicas utilizadas y en sus perspectivas de hacia donde desean que vaya su intervención. Se reconocen como profesionales que hacen residir en sus prácticas y experiencias la mayor fuente de pautas y conocimiento para orientar su intervención, y siguen por otra parte, vinculados a procesos de formación, en la universidad o en investigación.

El otro propósito derivado de este capítulo es preparar la entrada en un centro educativo para el estudio del caso de las interacciones del psicopedagogo en un centro público de enseñanza secundaria, provistos de estas aproximaciones a la figura del profesional que se convierte en el informante clave.

10.4. LA IMBRICACIÓN DEL PSICOPEDAGOGO EN EL CENTRO ESCOLAR. MODELO DE ANÁLISIS PROPUESTO Y EL ESTUDIO DE UN CASO.

La categoría temática con mayor significatividad en los relatos, la interrelación entre el centro educativo y el desempeño de sus funciones por parte del psicopedagogo, confirma la orientación dada al diseño de la investigación. Esa interrelación es el objeto de problema propuesto en la siguiente fase centrada en el estudio de un caso y la incidencia de las interacciones del psicopedagogo en la trama organizativa. Se había planteado previamente una aproximación a la cultura experiencial y profesional de algunos psicopedagogos para vincular los resultados al caso concreto de un psicopedagogo, en un centro de secundaria como contexto organizativo y de interacciones a observar y a analizar desde la perspectiva etnográfica.

Los psicopedagogos en sus relatos explicitan que el centro va marcando su plan de intervención mientras ellos tratan de reubicar sus actuaciones unas veces atendiendo demandas directas y otras reconduciendo sus funciones hacia donde lo consideran. Y a su vez aprecian como sus propuestas vienen condicionadas por múltiples factores, equipo directivo, receptividad de sectores del profesorado,

necesidades experimentadas por la introducción de la nueva ley y las nuevas estructuras educativas de la ESO, el tratamiento de la diversidad y la preparación de los proyectos del centro que se requieren según aquellas. Estos aspectos que ellos nombran remiten al marco organizativo escolar pero también a las regulaciones derivadas de la política educativa en el contexto macroorganizativo.

Los enunciados de los psicopedagogos entrevistados refieren en el centro escolar el origen de la orientación que siguen sus prácticas en gran medida. A su vez las cuestiones referidas al centro, la estructura del centro, las tareas de los tutores, la atención a la disciplina, o la atención a la diversidad del alumnado, la puesta en marcha de la ESO, o la preparación de los proyectos educativos, contienen directrices que la administración regula y hace derivar de la Reforma Educativa.

La LOGSE, o la LOPEG están presentes cuando se prescribe elaborar un proyecto de centro y se regula el funcionamiento orgánico de los centros educativos. Cuando se ocupa de la preparación de adaptaciones curriculares se está desencadenando un proceso de diagnóstico y de elaboraciones curriculares enmarcadas en el discurso propio de la Reforma. El psicopedagogo se ocupa de estas cuestiones en su interacción contextualizada en la trama organizativa escolar en la que desempeña su intervención. Tanto el ámbito organizativo como la política educativa y el contexto sociohistórico, atraviesan las perspectivas y actuación del psicopedagogo y de los actores, en la institución escolar. Las interacciones del psicopedagogo se imbrican en el conjunto de relaciones organizativas e institucionales. Estudiar en su contexto natural el conjunto de estos procesos es la pretensión del análisis de un caso en el siguiente capítulo.

**CAPITULO 11.-INTERACCIONES DEL PSICOPEDAGOGO EN UN CENTRO
PÚBLICO DE SECUNDARIA. ESTUDIO DE UN CASO.**

CAPÍTULO 11.-INTERACCIONES DEL PSICOPEDAGOGO EN UN CENTRO PÚBLICO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. ESTUDIO DE UN CASO.

11.1. Etapa primera: entrada en el campo de estudio.

Preparación. Desarrollo. Entrevistas al psicopedagogo: El relato profesional. Análisis de las datos y revisión del proceso seguido. Cuadro de tareas

11.2. Segunda etapa en el campo de estudio.

Síntesis de los acontecimientos. Documentos. Entrevistas a actores de la organización. Tratamiento de los datos cualitativos: tres indicadores para el análisis. Avance de la etapa siguiente. Cuadro de tareas

11.3. Tercera etapa: contraste de la información recogida.

Síntesis de los acontecimientos. Entrevistas. Análisis de los documentos. Cuadro de tareas

11.4. Etapa final de la estancia: informe para presentar en el Centro. Cuadro de tareas

Antecedentes históricos. Informe de la estancia. Conclusiones y cuestiones más relevantes tras el informe final. Cuadro de tareas

11.5. Revisión del proceso seguido. Evolución del estudio del caso. Las culturas docentes.

En el capítulo nueve de la segunda parte se exponen los elementos y condiciones que ha planificado para el desarrollo del diseño de la investigación en el campo de estudio. En él señalaba un proceso de recogida de datos referido a una fase inicial de entrevistas y Relatos Profesionales que constituyen el capítulo diez. Ha llegado el viaje a la fase central del diseño: el estudio de un caso que considere las interacciones del psicopedagogo en un centro escolar público de secundaria.

Si en los relatos profesionales se han extraído las categorías que nos acercan a conocer elementos comunes de la cultura profesional del psicopedagogo, el estudio de un caso se va a guiar por esas categorías de análisis para comprender al psicopedagogo contextualizando sus prácticas, en la que he denominado “Trama de relaciones estructurales y culturales de la organización escolar”. Por ello este capítulo enlaza, y no es comprensible sin todo lo dicho hasta ahora en el marco conceptual que lo orienta y en los fundamentos y justificación del diseño de investigación planificado en el campo.

El capítulo se asienta directamente en lo expuesto en los puntos 9.3.2 del capítulo nueve que presenta el desarrollo del diseño previsto para entender el recorrido del estudio del caso basado en las premisas allí expuestas; de manera que ahora se aborda la estructura del estudio de casos en cuanto a la entrada en el campo de estudio, la formulación de temas dominantes a lo largo del desarrollo del trabajo en el campo, su revisión y problemas en las etapas de recogida de datos y contraste de la información relevante. Desde un enfoque progresivo y emergente de la investigación, y la necesidad de exponer todo el proceso seguido, en este capítulo, el lector podrá volver a recorrer el camino de estancia en el centro, así como las modificaciones e interacción que como investigadora he ido introduciendo. El plan diseñado consiste en:

FASE INICIAL: Los Relatos profesionales. (capítulo anterior)

Cuatro categorías de análisis:

Formación y experiencia profesional.

Modelo de intervención.

Regulaciones legislativas.

Interacción centro-psicopedagogo.

Fuentes de recogida de datos: Entrevistas a psicopedagogos y tratamiento de las entrevistas. Obtención de los relatos Profesionales y concreción de categorías de análisis de la cultura profesional del psicopedagogo.

FASE CENTRAL: ANÁLISIS DE UN CASO

1ª ETAPA: Entrada en el campo de estudio. Negociación y aprobación de las condiciones del estudio. Entrevista al psicopedagogo del centro y Relato Profesional del principal informante. Primeros contactos en el centro escolar.

Fuentes de recogida de datos: Entrevistas al Psicopedagogo y observación.

Observación no participante. Análisis de documentos. Notas de campo. Diario de la investigadora.

2ª ETAPA: Desarrollo nuclear de la observación de la interacción del psicopedagogo en el centro escolar de enseñanza secundaria.

Fuentes de recogida de datos: Entrevistas a miembros de la comunidad educativa. Observación. Análisis de documentos. Notas de campo. Diario de la investigadora.

3ª ETAPA: Contraste de datos obtenidos en la etapa primera y segunda.

Fuentes de recogida de datos: Entrevistas a miembros de la comunidad educativa. Observación. Análisis de documentos. Notas de campo. Diario de la investigadora.

4ª ETAPA: Devolución del informe a los miembros del centro observado.

Tratamiento de los datos obtenidos y elaboración de un informe a dar a conocer en el centro observado.

Cada una de las etapas consideran la **preparación** para la obtención de los datos bien sean por observación, por entrevistas o por revisión de documentos; **el desarrollo** de la etapa propiamente, la entrada y estancia en el centro, **el registro** de los datos mediante las notas de campo, la transcripción de las entrevistas, comentarios a los documentos consultados, y anotaciones en el diario de la investigadora. Paralela y sucesivamente a estos registros se viene realizando un proceso de **reflexión** sobre los datos obtenidos, **seguimiento de la metodología** y de la presencia de la investigadora.

En este proceso de análisis, realizo la extracción de **temas relevantes** de tipo émico, o procedentes de los actores, y de tipo ético referidos a la observadora. Se van configurando aspectos que se relacionan con la comprensión de la trama organizativa, los interrogantes que me planteo como investigadora acerca del propio proceso de investigación, cuestiones a tener en cuenta en otros momentos de

la observación o de las entrevistas. Se produce la inducción y elaboración de categorías de análisis a partir de los datos significativos que se derivan de los temas relevantes para el psicopedagogo observado, para los actores o para la investigadora. Estas últimas tareas, a su vez, configuran el avance de pautas y **consideraciones para la siguiente etapa.**

Si la introducción en el campo de observación se orienta fundamentalmente por el marco conceptual y metodológico ya conocidos y las conclusiones analíticas extraídas de los relatos y los temas de la investigadora en torno al objeto de estudio; la segunda etapa se alimenta de la primera en la que se abren los primeros temas enunciados por el psicopedagogo y los actores.

En la segunda etapa, los temas del psicopedagogo y del resto de actores van emergiendo. Es la etapa central del estudio. Al finalizar ésta es cuando la reflexión sobre los datos, el análisis temático y la inducción de indicadores posibilita un tratamiento de los datos que orientarán la preparación de la tercera etapa, y las observaciones y entrevistas contrastadas con las anteriores. La segunda etapa se prepara anclada en la anterior y la tercera se planifica a partir del trabajo llevado a cabo en las dos primeras.

La preparación, el desarrollo de la estancia en el campo, la reflexión y estrategias de análisis de los datos son tareas a desarrollar en cada etapa y conjuntamente.

Resulta fundamental ir enlazando los diferentes temas que preocupan a la investigadora, a los investigados informantes y que orientan el análisis continuo de los datos cualitativos que vamos seleccionando como más significativos entre los recogidos, para comprender la interacción entre del psicopedagogo en la organización escolar. Este análisis permite interpretar los datos y desarrollar el capítulo siguiente basándonos en las categorías propuestas en el capítulo seis de la investigación: la actuación del psicopedagogo, la perspectiva de los otros actores, la interacción con el psicopedagogo y la trama organizativa, las dinámicas instituyentes e instituidas, y los mitos.

Con el fin de no cargar el contenido de este capítulo se incluye como materiales de recopilación de datos el relato del psicopedagogo como principal informante, los temas enunciados por las personas entrevistadas, las síntesis de todas las sesiones presenciales en el centro, las conclusiones del análisis de

documentos y referencias puntuales a anotaciones del Diario de la investigadora. Se incorpora en el anexo las notas de campo de las tres etapas de observación llevadas a cabo.

Relación de códigos utilizados para mencionar las diferentes fuentes de recogida de datos:

Para que el lector pueda localizar la procedencia del dato mencionado a lo largo del capítulo considero necesario seguir un código que proporcione pautas para buscar en las diferentes fuentes el origen o enunciante del dato, de manera que se pueda ubicar la etapa del estudio del campo en la que se obtuvo el dato.

En estos códigos incluimos las iniciales de la fuente y nombre de la persona que lo expone, según la fuente podemos añadir fecha en la que sucede ese dato observado o es enunciado por un actor. En las entrevistas como no consta número de párrafo por ser una transcripción literal, se refiere el día en el que se realiza la entrevista, o la observación. Para el diario de la entrevistadora recurrimos al día, número de sesión y la etapa en la que reflejaba esa cuestión, dato o comentario, y la página del diario.

Así tendremos:

Relato de Vicent, párrafo 5: Rel. Vi, Pár. 5, (RelVic, pár.5)

Nota de campo día 21 de enero 1999, enunciado por Lidón: N C, 21-1-99, Lidón (NC, 21-1-99, Lidón)

Entrevista a Delia, día 14- 1-1999, tema situación del centro terrible (Entr. Delia, 14- 1-99, situación del centro terrible)

Diario de la investigadora, día 12-1-99, 1ª sesión, 2ª Etapa, pág.20, más suelta por el centro (Dinv. ,12-1-99,1ªs.2ªE., pág.20, más suelta por el centro).

Relación de comisiones, órganos del centro escolar y programas desarrollados, que aparecen a lo largo del estudio

A modo de recordatorio relaciono algunas entidades, comisiones y programas que conviene conocer para facilitar la lectura y familiarizarse con los acontecimientos y las relaciones entre los actores.

Departamento de orientación (D.O.): Según el Reglamento orgánico y de funcionamiento de los centros (ROFC) está constituido por el jefe de departamento que es el profesor de secundaria de la especialidad de Psicología y

Pedagogía, los profesores de ámbito de los Programas de Diversificación Curricular, el profesor de Formación y Orientación Laboral (FOL) y otros especialistas que pueda haber en el centro como Logopeda, o Profesor de Pedagogía Terapéutica. En el centro, el despacho que ocupa el psicopedagogo se denomina Departamento de Orientación y está situado en la planta baja junto al de dirección y a la sala de profesores.

Programa de Diversificación Curricular (Diver, DC). Es un programa de uno o dos cursos de duración que se propone diversificar el currículum del segundo ciclo de ESO para un reducido grupo de alumnos con ciertas dificultades pero susceptibles de superar los objetivos de la etapa. La diversificación se caracteriza por dos grandes ámbitos el Sociolingüístico y el Científico-Técnico que los alumnos desarrollan fuera de la estructura curricular habitual para esas materias. En el programa se organizan algunas áreas exclusivas para estos alumnos (la optativa de Habilidades Sociales y Miniempresas), el resto de las áreas las cursan en grupo de referencia ordinarias. En el centro observado el programa es de un curso y por tanto corresponde a un cuarto de ESO.

Comisión de Coordinación Pedagógica. (C.C.P.) Constituida por los jefes de departamentos de todas las áreas curriculares y familias profesionales del centro, jefa de estudios, coordinadora de la ESO y directora. El secretario es un profesor. Asisten los jefes de estudio y la dirección la preside. El psicopedagogo asiste en calidad de jefe del departamento de Orientación.

Consejo Escolar. Máximo órgano de representación y de decisión de la comunidad educativa. El psicopedagogo, la subdirectora y la jefa de estudios asisten en calidad de representantes de los profesores. A la jefa de estudios también le corresponde por su cargo asistir.

Plan de formación en centros: Proyecto de formación elaborado en los institutos según iniciativa de los centros y que la administración convoca para incentivar la formación y apoyar económicamente en cantidades mínimas. La secretaria coordina nominalmente en el centro este plan, la profesora Coordinadora de la ESO también se responsabiliza del plan.

Plan de innovación en centros: Proyecto de coordinación entre centros de primaria y secundaria que imparten los ciclos de la ESO. Convocados por la administración educativa tratan de resolver de alguna manera la división de la etapa

ubicada en centros diferentes y que contradice los objetivos de la ESO. El psicopedagogo es el coordinador del programa.

Reglamento de régimen interno del centro. RRI. Se aprueba en Consejo Escolar y sigue las orientaciones del Decreto de derechos y deberes del alumno. Forma parte del PEC.

Proyecto Educativo del centro. PEC. Recoge las señas de identidad y líneas generales del centro. Es el referente para la elaboración del PCC.

Proyecto Curricular del centro. PCC, se elabora por etapas, ESO o Bachiller, y Ciclos Formativos. Recoge el denominado nivel de concreción del currículum correspondiente al centro para orientar las programaciones didácticas de las diferentes áreas. Abarca el proyecto de las áreas referido a objetivos, contenidos, evaluación y criterios metodológicos por áreas, el plan de tutoría o PAT para todo el centro, el plan de orientación profesional, y plan de atención a la diversidad del alumnado.

A modo de recordatorio se puede volver al capítulo cinco y consultar el cuadro explicativo de la trama organizativa de un centro escolar, como contexto inmediato en el que realiza sus prácticas el psicopedagogo y el resto de actores.

11.1. ETAPA PRIMERA: ENTRADA EN EL CAMPO DE ESTUDIO

11.1.1. PREPARACIÓN DE LA ENTRADA EN EL CAMPO DE ESTUDIO

Preparar la entrada en el campo de estudio requiere en primer lugar la selección del caso de un psicopedagogo en su centro escolar de secundaria. Posteriormente se precisa concretar las condiciones del estudio que presentaremos en la organización escolar seleccionada y tomar contacto con el psicopedagogo y el centro en cuestión. Cuando estos requisitos se han cumplimentado y tanto el psicopedagogo como la Comunidad educativa conocen el proyecto se inicia esta primera fase. La aprobación del mismo en el Consejo Escolar posibilitará continuar las fases del estudio que involucran a la comunidad educativa.

Esta etapa primera pretende la entrada de la observadora, introducirse en el centro educativo elegido y desarrollar los contactos con el psicopedagogo por medio de entrevistas acerca de su trayectoria profesional. En las entrevistas se recogen enunciados por el propio protagonista, aspectos referidos a su formación y experiencia, introducción como profesional en el centro, expectativas hacia la figura del psicopedagogo y su actuación e incidencia en el centro. Se incluye en esta fase la primera revisión a documentos del centro de carácter público como pueden ser el proyecto Curricular de etapa y el Proyecto Educativo del centro.

Solicitud de entrada en el centro para realizar el estudio de campo

Se prepara detalladamente un documento que voy a denominar "Solicitud al Consejo Escolar". Se concierta telefónicamente una cita con el psicopedagogo seleccionado. En el primer día de llegada la intención es informar de los objetivos de la investigación al psicopedagogo y al equipo directivo para que estos si lo consideran oportuno lo trasladen al Consejo Escolar. La primera aceptación debe darla el psicopedagogo y a continuación la dirección. Uno y otros aceptan y se quedan el documento para tratarlo y trasladarlo al Consejo. Reproducimos el documento en cuestión con el fin de reflejar fielmente lo aprobado en Consejo Escolar.

SOLICITUD AL CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO

PILAR PÉREZ NAVARRO, maestra, psicóloga y pedagoga, en proceso de elaboración de un trabajo de investigación, se propone analizar la figura de un psicopedagogo insertada en las actividades del centro escolar. A tal efecto se presenta este documento para información y solicitud de aprobación por parte de la Comunidad Educativa, del desarrollo del referido trabajo en este Instituto, en las condiciones que se establecen a continuación:

Objetivos del trabajo

Realizar un seguimiento de las prácticas del psicopedagogo en su intervención, en el contexto de las dinámicas de la organización escolar.

Características del estudio

Se trata del estudio de un caso concreto con el objetivo de describir desde las prácticas observadas, la incidencia de un psicopedagogo en las dinámicas que sigue un centro escolar. Es pues una investigación naturalista y cualitativa, sin pretensiones de generalizar los resultados o de comprobar una teoría concreta. La finalidad de la descripción de las prácticas de un psicopedagogo es la comprensión de una realidad desde la percepción de sus miembros participantes.

A partir de esta comprensión, el estudio realizado puede convertirse en elemento de reflexión tanto para la investigadora como para los miembros del centro, y de hecho este tipo de análisis puede generar entre los colaboradores algún tipo de distancia que favorece detenerse en la autorreflexión de las prácticas más habituales.

El estudio se inserta en un proceso previo de elaboración de los relatos profesionales de unos psicopedagogos. La orientación que guía el trabajo se fundamenta en la perspectiva de la Etnografía, el Análisis Institucional, la Psicología Social y Cultural, que tratan de aproximarse a la realidad escolar desde un panorama reflexivo, crítico y abierto a las dimensiones sociohistóricas que envuelven la escuela y el sistema educativo en la actualidad.

Instrumentos de recogida de datos

Se utilizarían la observación no participante en diversas situaciones y momentos de la actividad del psicopedagogo en el centro.

Se entiende por observación no participante el seguimiento “mudo” de las situaciones observadas, sin imbricarse en ellas. Es indudable que el desarrollo del estudio repercute, incide o interfiere de alguna manera e inevitablemente en el transcurso de las situaciones, se trata de reconocerlo y desarrollarlas lo menos intrusivamente posible.

Se realizarían entrevistas al psicopedagogo, a miembros del profesorado, a tutores, a algunos alumnos, a algunos padres, a alguna persona que se considerara vinculada significativamente a la actividad del psicopedagogo en el centro escolar.

La realización de las entrevistas iría precedida de un acuerdo en cuanto a las condiciones que mejor se ajusten a la persona entrevistada sin interferir en sus tareas (duración, horario y lugar). Las entrevistas serán grabadas previo consentimiento de los entrevistados.

Se requerirá la consulta de documentación del centro como la PGA, Proyectos elaborados, propuestas de trabajo, horarios, actas oficiales y otros documentos.

Posición de la investigadora

La presencia de una persona ajena al centro inevitablemente afecta al desarrollo de las situaciones, y en mayor medida en el comienzo de su trabajo. No obstante, se trataría de ser presentada por sus objetivos y formas de trabajo y actuar en un primer momento recogiendo los datos, y al final del trabajo presentando un informe resumen de los datos. En la presentación del resumen de los datos se ofrece la posibilidad de debatir con todos los miembros del centro que lo deseen, el intercambio referido al informe resumen de los datos recogidos.

No es objetivo de este estudio “valorar” o “evaluar” a persona alguna, alumno o alumna, profesor, profesora o psicopedagogo. Tampoco se trata de difundir opinión personal alguna de la investigadora sobre los hechos observados a lo largo de la recogida de datos.

La investigadora tratara de quedar al margen de las dinámicas propias del centro. Sabemos que esto es francamente difícil, solicitamos no obstante el respeto a este principio de no-implicación en la fase de observación y entrevistas. Cuando el informe resumen fuera presentado se abriría el debate sobre el mismo para uso de la comunidad educativa.

Condiciones y etapas de desarrollo del estudio

Se presentaría el proyecto al psicopedagogo, al equipo directivo, y al Consejo Escolar. Si se requiere en algún otro ámbito (APA, CCP), no se pondría objeción alguna.

Consideramos que el Consejo Escolar precisa conocerlo y aprobarlo en la primera reunión que realice.

El desarrollo del trabajo se prevé entre finales del primer trimestre y finales de Abril, para presentar el informe resumen de datos a finales de Junio.

La actividad de la investigadora se llevaría a cabo en las siguientes etapas:

1ª etapa: Observación de la actividad general del centro y seguimiento del psicopedagogo:

.- Introducción en el centro y solicitud de aprobación de realización del trabajo.

.- Negociación de las condiciones de realización del trabajo.

.- Primeras entrevistas al psicopedagogo.

.- Consulta de documentación del centro.

Se asistiría un día durante dos semanas, y dos días durante tres semanas con carácter aproximado.

2ª etapa: Entrevistas con profesores, algunos alumnos y alumnas, algún miembro del equipo directivo, y algún padre o madre que se relacione con el Psicopedagogo, o estén directamente implicados en actividades del centro (Extraescolares, consejo de convivencia). Observación de la actividad del psicopedagogo. Asistencia a reuniones y actividades del centro en las que participa el psicopedagogo.

En esta etapa se asistiría dos sesiones a la semana, durante cinco semanas (aproximadamente).

3ª etapa: Fase de contraste y final de recogida de datos.

Considerando que ya se tienen datos recogidos y nos encontraríamos en el trimestre central del curso, se trataría de realizar nuevas observaciones y entrevistas de contraste respecto a los datos recogidos en la segunda etapa.

Se desarrollarían una sesión durante cuatro semanas. (Tiempo aproximado)

4ª etapa: Primera elaboración de los datos y presentación de los mismos
Debate del informe resumen de los datos que se ha presentado.

Depósito en el centro de una copia de las conclusiones y resumen de los datos.

La sucesión de las semanas nos se considera continuada puesto que interesa asistir a situaciones de todo tipo, tanto evaluaciones programadas como reuniones, entrevistas del psicopedagogo, o encuentros de pasillo. En todo caso la actividad de la investigadora se comunicaría semanalmente a una persona que el consejo escolar o el equipo directivo designará con el fin de conocer en cada momento la presencia de la investigadora.

Utilización de los datos recogidos

La procedencia de los datos personales se considera confidencial, por lo tanto se aportaría bajo nombres ficticios.

El nombre del centro se daría a conocer si el consejo escolar lo aprueba explícitamente.

Los datos recogidos en el periodo de estancia en el centro se darían a conocer en un informe resumen final y se someterían a comentario en una sesión convocada a ese fin: "Comentarios a los datos recogidos en el estudio realizado".

El uso de estos datos se destina a dos fines, uno el conocimiento y su tratamiento por parte de la comunidad educativa en esa sesión, y dos, incluirlos en el conjunto del trabajo de la investigadora.

Como en el centro quedaría la copia del informe resumen final de los datos, la comunidad educativa puede hacer uso de ellos en sus reflexiones y decisiones pertinentes. Ahora bien, cualquier uso parcial o total de los datos fuera del centro se aplazará a la publicación de los mismos por parte de la investigadora.

Valencia, 17 de Noviembre de 1998. Fdo. Pilar Pérez

Este documento experimentó algún cambio en la redacción presentada el primera día de manera que la aprobación del mismo se dejaba para la próxima reunión del consejo puesto que la semana anterior a nuestra primera visita se ha reunido y mientras tanto se podía iniciar una fase en la que sólo se involucraba al psicopedagogo pero no a algún miembro del centro hasta que no fuera aprobado el proyecto.

Temas objeto de estudio

Temas nucleares para esta investigadora:

.- El psicopedagogo, sus prácticas, su interacción con otros actores e incidencia en las dinámicas de la organización escolar.

.- El centro escolar, interacciones y encuentros que el psicopedagogo desarrolla en la trama organizativa.

A modo de pautas orientativas para la observación de estos temas a lo largo de la estancia en el centro nos planteamos las siguientes:

Descripción mínima y contextualizada del entorno del centro en cuanto a su ubicación en el barrio.

Referencia a dotaciones exteriores e interiores del centro.

Trayectoria Histórica del centro.

Aproximación a las relaciones estructurales y culturales del centro.

11.1.2. DESARROLLO DE LA ENTRADA EN EL CENTRO

Etapas primera del estudio de campo (Noviembre y Diciembre 1998).

Se realizan nueve sesiones en el centro. Tres de ellas se dedican a entrevistar a Vicent, y el resto se contacta con la directora, profesores que acuden al despacho del psicopedagogo o que conozco en el bar, alumnos que solicitan atención a Vicent, y a consultar documentos oficiales. El desarrollo de la etapa se expone por medio de un resumen de los acontecimientos y la extracción de los temas que emergen tanto de las observaciones registradas como de las entrevistas realizadas a Vicent. La fórmula elegida para señalar los temas que van emergiendo ha sido escribirlos con una *letra cursiva*. Se utiliza para localizar temas significativos que surgen en el campo de estudio y han sido enunciados por parte de los actores, son relevantes para la investigadora. Los entrecomillados recogen emisiones textuales pronunciadas por algún actor.

Resumen de los acontecimientos, primera etapa

Este resumen se lleva a cabo a partir de las fuentes originales, notas de campo, transcripción de las entrevistas mantenidas con el Psicopedagogo y las entrevistas del Psicopedagogo Vicent. También he recurrido a los materiales proporcionados por Vicent y documentos del centro a los que iba teniendo acceso, y las notas del diario de investigación. He tratado de elaborar una síntesis de sucesos observados y relaciones desarrolladas en el campo, suficiente para seguir los pasos de la estancia de la investigadora en el centro y los fenómenos observados omitiendo la densidad de los datos brutos contenidos en dichas fuentes originales. El propósito del resumen es la ligereza de lectura y la captación de la atención del lector sin perder la constancia de datos relevantes.

El primer contacto telefónico con el psicopedagogo Vicent, se realiza el 23 de octubre de 1998. La entrada en el centro de estudio con la intención de comunicar la perspectiva del trabajo es el 17 de Noviembre. En primer lugar contacto con Vicent, y tras su consentimiento se traslada el documento de solicitud al equipo directivo y éste lo llevará al Consejo Escolar. La respuesta del psicopedagogo y las profesoras del equipo directivo con las que contacto es muy positiva, recogen la propuesta de condiciones y compromiso del trabajo satisfactoriamente.

Se sigue el procedimiento de transmitir la solicitud al Consejo Escolar y esperar su respuesta en la próxima reunión planificada, pero no convocarlo exclusivamente para abordar este tema. Mientras tanto planteo ir trabajando en las entrevistas al Psicopedagogo y análisis de documentos con el fin de pasar a introducirme en otros escenarios cuando toda la comunidad educativa conociera el proyecto. La primera etapa discurre más en los despachos con el fin de evitar situaciones incómodas para ningún miembro del centro por la presencia no explicada de una persona extraña.

El psicopedagogo Vicent es mi informante clave desde el primer momento. Dice dejarse "libres" dos mañanas a la semana para atenderme. Me cuesta hacerle entender que la observación es de sus relaciones e intervenciones habituales en el centro sin que varíe su actividad. La disponibilidad es excelente, realizo tres sesiones dedicadas a entrevistas grabadas. Vicent emite constantes comentarios para ponerme en antecedentes de la historia reciente del centro, de sus relaciones con los diferentes profesores, y las tareas desempeñadas. Me proporciona datos de

su curriculum de formación y de docencia impartida, materiales de trabajo elaborados por él y todo tipo de documentación, con suma amabilidad.

A lo largo de las entrevistas y tomando café con el psicopedagogo y con otros compañeros con los que coincido voy conociendo a profesores como: Delia (Educación Plástica), Leo (profesor de Matemáticas y profesor de Diversificación), Juan (profesor de Música), Carmen (profesora de Matemáticas y Biología y tutora de 3º de ESO), Alba (profesora de Sociales y tutora del grupo de Diversificación), Pep (profesor de Valencià). Pasan por el despacho algún alumno solicitando a Vicent información sobre Ciclos Formativos.

Delia acude al despacho de Vicent, *se queja del comportamiento de un grupo de alumnos en la visita realizada al IVAM* (Museo de Arte Moderno de la ciudad), reclama que se aborde el tema y que se tomen medidas. En una segunda ocasión esta profesora consulta con Vicent acerca de un trabajo “incomprensible de un alumno de ESO”. Leo acude al despacho de Vicent preguntando por una cuestión que podría ser competencia del equipo directivo y también para interesarse por alumnos de diversificación.

Tras varios contactos telefónicos conozco a la directora que ya ha leído la propuesta de investigación. Se establece una buena relación pero me veo obligada a matizarle que *el propósito del trabajo no es evaluar la tarea del psicopedagogo o concluir en sugerencias de tareas propuestas al psicopedagogo por otros miembros del centro*. Me facilita los documentos referidos a “Elements de projecte educatiu del centre, 92-93”, y “Proyecto curricular del curso 96-97”. La directora atiende en el descanso a un alumno de los expulsados de clase llevando a cabo lo acordado en la Comisión Pedagógica

Esta etapa transcurre en nueve sesiones dedicadas a la introducción en el centro y solicitud de entrada, entrevistas al psicopedagogo y análisis de documentos.

Temas de estudio

Temas del psicopedagogo Vicent

.- *Discusión en la Comisión Pedagógica de la hora del profesorado en la sala de profesores dedicada a atender dos alumnos expulsados*. (NC,1ª. 1-12-98).

Temas de la directora Lidón

.- Se interesa por la investigación como una evaluación externa, comenta del psicopedagogo que *es una persona muy interesada en tener los últimos libros y materiales publicados* y que a lo mejor podría dedicarse a hablar con los chiquitos, como los expulsados. Sugiere la directora que *al cubrir algunas tutorías el psicopedagogo, los tutores se ocupan menos de los problemas.*

.- Cuando una profesora acude a quejarse a la directora de la falta de alumnos en su clase por estar preparando el examen de otra materia, la directora recoge la cuestión y le propone *abordarlo en la sesión de la evaluación para tomar acuerdos entre todos y evitarlo.*

Tema de dos tutoras de ESO en el bar

- Carmen afirma que *sus alumnos de ESO no quieren hacer nada, no quieren hacer esfuerzos* y ella esta desanimada. Alba le propone que a ella le sirve reunirse con los compañeros, hablar y poquito a poco ir haciendo lo que se pueda, y no desanimarse que es importante para ir cada día a trabajar. Para Alba entra dentro de la cultura de los alumnos pasar de curso sin hacer nada, está bien visto para ellos.

Temas de la investigadora

.- Constato expectativas de refuerzo de sus posiciones en el trabajo de investigación, pretendido por el psicopedagogo y la directora. Lo llamo *búsqueda de efecto rentabilizador del estudio por parte de los actores.*

.- La coincidencia de conocer a dos profesoras del centro produce un *doble efecto de facilidad en el acceso al centro*, no soy una persona desconocida y por otra parte se puede ver una vinculación con estas profesoras que lleve a miembros del centro a ubicar a la investigadora.

.- Compromiso con Vicent de tratar cuando acabe la observación mi posición sobre la dificultad de desarrollar en el centro y con el profesorado el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

He pasado de la incertidumbre respecto a como sería recibido el proyecto de investigación, a realizar *una magnífica introducción en el centro*, contar con la disponibilidad inmediata del psicopedagogo, de los miembros del equipo directivo y tener acceso a los documento solicitados. En las sesiones de las entrevistas el clima ha sido muy cordial y fluido, también la directora me recibió con mucha amabilidad y franqueza.

Los momentos más cruciales en la estancia como investigadora han consistido en matizar los objetivos no evaluativos del trabajo y el propósito de no interferir en las dinámicas del centro, de no actuar intrusamente o posicionándome respecto a las situaciones planteadas en este caso por la directora o el psicopedagogo. Manifiesto el proyecto de tener una sesión final de información y debate para devolver al centro las aportaciones de la estancia.

Es comprensible la demanda de implicación por parte de Vicent o algún otro profesor, hacia la investigadora pero he querido clarificar que se trata de una metodología lo menos intrusiva posible, y aunque la presencia de la investigadora es innegable y explícita tanto físicamente como en la proyección teórica del enfoque seguido en el estudio, voy a tratar de desarrollar las observaciones y entrevistas con la mayor atención posible a las perspectivas de los miembros del centro escolar. Ellos son los protagonistas, y ese papel lo jugaría la investigadora sólo a través del informe final.

Descripción de la entrada

Me encuentro en un centro que habla y escribe en valenciano mayoritariamente, la introducción en él requiere tener en cuenta este ambiente lingüístico valenciano.

Centro de reducidas dimensiones como edificio, se presenta asequible y casi familiar. Parece emparedado entre un hotel-restaurante en la cara frontal, y las estructuras metálicas del edificio del hotel de la Feria de Muestras de la ciudad en la zona posterior. Situado a las afueras de una población, también lindante con la ciudad, se ubica en las últimas manzanas de una larga calle de una pedanía de Valencia.

Al acceder al edificio es habitual coincidir con uno o dos grupos de alumnos conversando. El hall de entrada distribuye las dos escaleras hacia el primer piso y los siguientes despachos y servicios: secretaría, dirección, jefatura de estudios, departamento de orientación, sala de profesores, servicios de profesores, aula de usos múltiples, bar, servicios de alumnado, gimnasio, departamentos de Formativa Común, de Ciencias Aplicadas, aula de autoaprendizaje, biblioteca, espacios para almacén, consejería y departamento de Administrativo. Todo ello formando un rectángulo que comenzaríamos por secretaría hacia la izquierda, enfrentaría con las escaleras y recorrería la derecha hasta la consejería.

El primer piso se dedica a aulas. Este edificio oculta otro ocupado por grandes espacios dedicados a talleres de Administrativo, al aula de Música, de Tecnología y un altillo destinado a aula de Religión. En el exterior, la zona de entrada está ajardinada, la zona de la derecha se dedica a campos deportivos y a la izquierda queda la casa de conserjería.

En los primeros contactos con Vicent y la directora, han comentado la decisión en la CCP (comisión de coordinación pedagógica) de atender por parte de la dirección y del psicopedagogo, a los alumnos expulsados durante los recreos; y por el profesor de guardia, el resto de las horas. Estas personas se han implicado en una decisión que se interpreta como una tarea a repartir entre todos. Aparece como una resolución de “entente” y “reparto” después de abordarlo en la CCP. Unos aceptan atenderlos en sus horas de dedicación complementarias en la sala de profesores y otros, la directiva y psicopedagogo también se ocupan en sus “horas libres”, como son los recreos con lo cual los que están en la sala de profesores tienen su espacio para “hacer lo que quieren”.

En este caso Vicent se ha presentado como iniciador de la discusión que rebatía la concepción de hora de estancia en la sala de profesores dentro del horario de complementarias de un profesor como libre. Se oponían dos visiones de la hora de dedicación al centro con alguna responsabilidad y la hora libre para el profesor.

Este primer asunto da muestra de una cultura de centro que debate y reparte tareas, incluidas las no agradables, con presupuestos de entente y consenso entre visiones no coincidentes y que involucra al equipo directivo y al psicopedagogo.

La aceptación de la propuesta del trabajo de investigación ha sido inmediata, se nos han facilitado todos los recursos del centro.

Vicent en las entrevistas iniciales habla en plural de su trabajo. Insiste en su asertividad personal, se define como persona reflexiva y racional. Su actitud en la entrevista es pausada y serena, meditando las palabras que enuncia y argumentando extensamente. Se aprecia bastante análisis de su trabajo, preparación exhaustiva de los materiales, del plan de acción tutorial y del plan de orientación.

Vicent gusta de reconocer su amplia formación en tutoría y Orientación. Presume de tener numerosos materiales y bibliografía. Se desprende de la

entrevista que la formación y la consulta de materiales son fundamentales para él en la realización de su trabajo. El orden, la reflexión, la consulta y la elaboración continua aparecen en un primer momento como características personales vinculadas a su trabajo.

Los elementos que se desprenden como fundamentales para entender la perspectiva que tiene de su trabajo son en primer lugar *la amplia formación en tutoría, orientación y en menor medida en atención a la diversidad y proceso enseñanza aprendizaje*. Se evidencia por su parte una actitud continua de formación y búsqueda de la seguridad como experto conocedor de las publicaciones, tanto como para atender todas las demandas y hasta el punto de ser consultado por otros compañeros psicopedagogos.

En segundo lugar su característica personal de reflexivo, que sabe situarse “para leer la realidad y no se equivoca respecto a donde plantear las cosas”, acompañado de “las cualidades de paciencia y aguantar las situaciones de agobio y estrés”, le hacen “ser una persona sin crisis en la profesión”.

Y por último Vicent opina de la situación de poder que emerge de la directiva respecto al departamento de orientación, la experiencia de los últimos cursos es muy nombrada por Vicent. *Enmarca su intervención fundamentalmente en la realidad de los diferentes centros por los que ha pasado.*

Las expectativas de la administración o la Reforma no tienen tanta influencia, dice no cambiar su actuación por ellas. Cuando enumera las actividades desarrolladas en los cinco centros por él asistidos, éstas se centran en tutoría según fuera hora lectiva, en orientación según fuera centro de Bachiller, y en resolución de conflictos según las características del centro. Ahora bien, otro elemento que nombra como muy determinante de sus intervenciones son *las expectativas de la dirección respecto al psicopedagogo.*

Por otra parte, la Reforma educativa aparece como referente en el actual centro para producir en Vicent la extrañeza de que siendo un centro de Reforma, con experiencias de formación en el centro del profesorado, no se produce una suficiente formación en torno al tema de atención a la diversidad. Se cuestiona Vicent cómo siendo un centro de Reforma, pionero años atrás, “no se sepa de atención a la diversidad y de adaptaciones curriculares”.

En una primera aproximación se podría entender que la gama de actividades del psicopedagogo responde a las señaladas en el ROFC (Tutoría, Orientación, tratamiento de la diversidad y atención a N.E.E, y el impulso de los planes de investigación y formación del profesorado en el centro). Ahora bien las relaciones estructurales y las relaciones culturales estarían configurando la peculiar trama organizativa a la que Vicent se refiere cuando dice que dependiendo de centros desarrollaba unas intervenciones u otras, “no tiene nada que ver lo que hacia en Benimamet con lo que hacia en Torrent”.

Por momentos parece desprenderse de sus entrevistas que Vicent se identifica con el departamento de orientación totalmente. Sólo al preguntársele específicamente, diferencia la presencia de otros profesionales para ir elaborando “una voz más sólida”. Y es que la legislación al respecto habla de profesionales que integraran el departamento pero que no están en los centros en el departamento, o por que no hay profesor de Pedagogía Terapéutica o porque el profesor de FOL no viene funcionando vinculado al psicopedagogo. Sólo el profesorado de ámbito de Diversificación curricular se coordina con Vicent en el departamento. Y por tanto se generaliza la identificación del departamento con el psicopedagogo aunque esté regulado diferencialmente la figura del psicopedagogo y el departamento de orientación cuya jefatura ostenta.

Remarca Vicent como los profesores pueden tener dificultades para ser conscientes de tener problemas en el desarrollo de las clases o como él lo denomina carecer de formación en cuanto a tratar “*los procesos de enseñanza-aprendizaje*” y que tienden a derivarlo al psicopedagogo. Este punto aparece como un tema de confluencia y sin clarificar en las competencias entre profesorado y psicopedagogo. Al respecto Vicent vuelve a proponer aquello que él se ha aplicado, es decir la formación para el profesorado. Es una cuestión clave para abordar la diferenciación del rol del psicopedagogo y del docente y la distribución de funciones desde el esquema conceptual seguido.

Por su parte la directora, Lidón, sugiere la explicación de que las posturas del profesorado fueron muy diferentes los dos primeros cursos de la historia del centro (años 90-92) a cómo son ahora. He localizado en los enunciados de Vicent y la directora tres elementos para explicarlo.

A ello contribuyó, por una parte la entrada de profesorado de BUP con carácter definitivo, esto se debe a la realización de concursos de traslado conjuntos

entre profesorado de BUP y FP. Una segunda explicación nos la sugiere Vicent cuando habla del posicionamiento explícitamente en contra de la Reforma de algunos profesores. En tercer lugar se explicaría por la existencia de sectores de presión en torno a la dirección. Estos factores aparecen en el contexto escolar como explicativos de que el profesorado ha cambiado la dinámica formativa iniciada al comienzo de la puesta en marcha del centro.

Son cuestiones que refieren cómo se articula por parte de la administración la adjudicación de plazas siguiendo el sistema de concurso de traslados y la unificación de lo que anteriormente estaba diferenciado. Por otra se relaciona al profesorado con experiencia docente en BUP como menos proclive a una Reforma que modifica lo que hemos denominado relaciones estructurales en torno a la obligatoriedad de la enseñanza y la promoción escalonada por títulos acreditativos. A ello se sumaría las relaciones de poder y comunicación que configuran la cultura propia del centro.

Aspectos sugeridos respecto a como entender la tarea de Vicent a partir del primer contacto con la directora son: “Teniendo las últimas novedades en libros y materiales se cree que lo tiene todo bajo control. Podría ocuparse algo de los alumnos expulsados, hablar con ellos, conocer sus expectativas. Puede estar haciendo demasiado en tutoría de manera que no esta claro que él mismo se ofrezca a hacer refuerzos de Lengua para tercero de ESO, o que cubra muchas horas de los tutores”. Se advierte una diferente perspectiva entre dirección y el psicopedagogo respecto a la que aparece a partir de las entrevistas con Vicent

11.1.3. ENTREVISTAS AL PSICOPEDAGOGO. EL RELATO PROFESIONAL

Paso de entrevista a relato

En los capítulos dedicados a justificar y diseñar la investigación hemos detallado la entrevista como instrumento de recogida de información, y el relato como elaboración resultante del proceso de tratamiento de las entrevistas que nos conduce a obtener la percepción que de su trayectoria profesional tiene el psicopedagogo entrevistado y los elementos comunes de una cultura profesional.

No cabe repetir los pasos que nos conducen a obtener el relato, y que ya se han expuesto anteriormente (Punto 8.3 del modelo la investigación), pretendemos señalar ahora algunas peculiaridades del proceso seguido en las entrevistas y el relato de Vicent.

Las entrevistas realizadas han sido tres, el 17 y 24 de Noviembre de 1998, y el 1 de Diciembre de 1998. Se enmarcan en la primera etapa del estudio de campo y se producen una vez dado a conocer el proyecto en el centro escolar. La primera entrevista sigue el guión preparado para las entrevistas ya desarrolladas con los otros psicopedagogos, mientras la segunda y la tercera se enfocan para complementar aspectos de la primera y dejar que transcurra fluidamente la narración de Vicent.

La utilización del mismo guión responde a dos objetivos, por una parte orientar la entrevista en el sentido del trabajo iniciado por esta analista y descrito en el capítulo anterior, y en segundo lugar tratar de contrastar los elementos temáticos derivados de las anteriores entrevistas y relatos. La segunda y tercera entrevistas se realizan con un guión más abierto y se complementan los datos recogidos de la primera. La cuestión estriba en contemplar los aspectos previstos en el guión sugerido y posibilitar que sea Vicent el que relate su propia perspectiva acerca de la figura del psicopedagogo. La entrevista es el primer paso de la entrada en el centro escolar después de presentar la investigación para su aprobación.

He podido comprobar en el primer contacto la inmediata afluencia de información que Vicent enuncia a esta analista, la necesidad que manifiesta de situarme en lo que sucede como advirtiéndome de lo que iba a encontrar y pretendiendo mejorar su posición en el centro por medio del presente trabajo.

Esto suscita en la analista una cierta actitud de reafirmación de su posición diferenciada y la decisión de estar atenta a no dejarse llevar por la pretensión de Vicent de incidir en la visión transmitida en nuestro trabajo o influir en la selección de las personas a entrevistar. Desde el primer momento hemos detectado el efecto "rentabilizador" que tanto Vicent como otros actores han visto en el proyecto, y que consistiría en buscar en la investigación conclusiones que favorecieran sus posiciones y perspectivas defendidas en el instituto.

Las entrevistas transcurren en un clima muy cordial, con una predisposición muy favorable y facilitadora por parte de Vicent. La empatía que pretendo en las

entrevistas es correspondida y complementada por su parte de manera que no encuentro ninguna dificultad en iniciarlas y desarrollarlas. Vicent me facilita amablemente tanto las condiciones para el buen desarrollo de las entrevistas como la continua fluidez de sus respuestas narradas. Se muestra enormemente colaborador ofreciendo sin que se le demande documentos, materiales, currículum personal de formación y docencia, y planes elaborados por él cuando los menciona a lo largo de las entrevistas.

Las entrevistas se han realizado en el despacho de Vicent. La primera ha durado una hora y tres cuartos, la segunda una hora, y la tercera hora y media. Las incidencias ocurridas durante las entrevistas como profesores que llaman a la puerta y conversan con Vicent se han reflejado en las notas de campo considerando que proporcionaban las primeras informaciones en el estudio de las interacciones del psicopedagogo en el instituto.

Se advierte por la fluidez de la narración de Vicent que son temas que ha reflexionado, como el mismo dice de sí, se considera persona muy reflexiva. Se muestra cauto al enunciar sus apreciaciones respecto a la historia vivida en los tres cursos anteriores por situaciones conflictivas con la directiva. Remarca en varias ocasiones sus logros al hablar de materiales y de preparación personal en torno a tutoría y orientación. Del mismo modo que muestra la satisfacción de su preparación y dedicación en determinados temas, señala en varias ocasiones las opiniones no favorables hacia su rol de algún sector del claustro de profesores.

Acentúa a lo largo de las entrevistas las interinfluencias entre las buenas relaciones personales en los diferentes centros en los que ha estado y la facilitación de su tarea vinculándola a la directiva. Este acento lo logra con expresiones como "con lo que ello quiere decir a su favor" por ejemplo de la directiva de Elche que se entrevistaba con él en Valencia en fin de semana, o al hablar de un jefe de estudios que no hacía nada o no sabía nada del tema de orientación, o cuando habla de una directora elegida democráticamente, o de él elegido en el Consejo Escolar en varias ocasiones. Con esta expresión "con lo que ello quiere decir" deja implícito aspectos de esas personas que para él son indicativas de los valores que manifiestan respecto a la intervención del psicopedagogo Vicent, y que aparecen como cuestiones importantes en su trayectoria profesional.

Recojo aquí estos aspectos para conectar los contenidos no verbales directos de las entrevistas cargados de información significativa en la comprensión del

relato y de la configuración profesional de Vicent. Por otra parte también nos vienen dando pauta de la importancia que para Vicent va a tener la aceptación personal y la relación personal con la directiva, y la influencia de ésta en el desarrollo de sus funciones.

El relato se ha estructurado sobre la primera entrevista y a ésta se le ha insertado los bloques contenidos de la segunda y de la tercera que complementaban la primera. El relato no abarca todo el contenido de las entrevistas. Se han seleccionado los párrafos que incidían en el proceso profesionalizador del entrevistado, las intervenciones en los centros de trabajo, expectativas, demandas, influencia, y trayectoria de Vicent en el actual centro. Dada la gran cantidad de información contenida en las entrevistas, se reconoce la imposibilidad de recogerla por completo en el relato. Por lo tanto si en éste se obtiene la percepción de Vicent acerca de su historia profesional, en las entrevistas se encuentran anécdotas y algunos datos no recogidos en el relato.

En el relato se han suprimido expresiones propias del lenguaje oral como repeticiones, recursos personales como adverbios (pues, bien, evidentemente, lógicamente, fundamentalmente), apoyos del tipo ¡eh!, ¿no?, digamos, pues claro, desde luego, es decir, o etc. Se han insertado frases o palabras en cursiva cuando no se han pronunciado exactamente por parte de Vicent pero forman parte del mensaje desarrollado sin explicitar, o se había aludido a ellas anteriormente.

Benidolí es el nombre adjudicado al instituto en el que se realiza el estudio de campo. También se han cambiado algunos otros nombres de pueblos que aparecen en el relato.

RELATO DE VICENT

BASADO EN LAS ENTREVISTAS DEL 17 Y 24 DE NOVIEMBRE Y 1 DE DICIEMBRE DE 1998.

1. Yo acabo la carrera *de psicología* en el año 81, y desde ese momento hasta septiembre del 82 que entro a trabajar de profesor de Catalán en una escuela de Barcelona, mis preocupaciones a nivel de formación fueron más en la línea de valenciano-catalán.
 - Formación inicial
Psicología
2. En ese momento, año 81-82, las perspectivas de trabajo eran mucho más halagüeñas en el tema de idiomas que no en Psicología. En ese sentido hice algunos cursos al respecto, pocos, y que yo recuerde poco o nada en Psicología. Eso no quiere decir que no buscara trabajo en Psicología, sí que recuerdo haber presentado algún proyecto de gabinete psicopedagógico en algún pueblo de la provincia. Recuerdo Benifayo, en Silla, Picanya. Pero en cambio no recuerdo haber hecho cursos de formación, alguna cosa de diez, doce horas. Recuerdo haber ido a las jornadas de orientación del ochenta y uno, ochenta y dos.
 - Primer trabajo
Profesor catalán
 - Formación de oposición.
En catalán
3. Yo cuando llego al mundo de la educación en septiembre del 82, prácticamente de Psicología Pedagogía solo tenía la formación adquirida a lo largo de la carrera.
4. Durante bastantes años, hasta el ochenta y siete, cuando sale la primera convocatoria de SPEs en Enseñanzas Medias, yo me centro exclusivamente en el tema del Valenciano. Estoy medio año en Barcelona, vengo a Valencia cuando salen las primeras plazas de valenciano. Saco la oposición en el 84, y hasta el año 87, me preocupe mínimamente de lo que era

Psicología y Pedagogía. *En* temas como lo que ahora llamamos transversales sí que hice cursillos, un curso de educación sexual. Pero temas que no eran directamente de Psicología y Pedagogía.

5. El verano del 87 sale la convocatoria de SPEs de Enseñanza Media. En ese momento yo no es que tuviera grandes expectativas, pero pensé que podía ser interesante, no a largo plazo pero sí que pensaba que a lo mejor algún día me dedicaría a ese tema. Aunque desde luego en esa época, 86-87 no pensaba que fuera próximo. Lo de los SPEs de Enseñanza Media no se veía venir hasta que no lo tuvimos ahí. Aunque sí que existían los SPEs de Enseñanza de primaria, de zona.

6. Esto sucede el año 87 y en octubre hacemos un concurso bastante especial, tuve la suerte de sacar una plaza y a partir de ese momento la formación es algo sistemática, no para en ningún momento. Me resultaría difícil pensar que alguna persona del colectivo se haya reciclado más que yo. Yo soy de los que se apuntan a todos los cursillos. Porque había muchas lagunas, esa primera época, mi reciclaje es continuo.

7. A partir de hace un par de años o tres que cambio el reciclaje por el hecho de dar cursillos yo. Y sobre todo a raíz, de una propuesta de Pere, y Jaime que comienzan a plantearme cosas y a mí tampoco me pareció mal, era una forma de tener ya currículum pero como docente. A partir de ese momento cambia el reciclaje por los cursillos impartidos. Sin haber dejado de lado el tema del reciclaje.

8. En cualquier caso desde el año ochenta y siete hasta el año noventa y cuatro, noventa y cinco, mi reciclaje es

- SPEs E.E.M.M.
1ª convocatoria

reciclaje continuo.

- Docencia de Vicent en cursos

continuo y a partir de ese momento, desde hace tres años hasta ahora hago un par de cursos al año, de sesenta, ochenta horas, y además al mismo tiempo los hago coincidir con cursos que imparto habitualmente con una persona que es Jaime.

9. Yo vengo de la línea clínica. Yo hice la especialidad de clínica, simpatice más con una serie de movimientos como humanismo, la gestalt, y mi formación es clínica; a nivel pedagógico no hice esa especialidad. No hay un hilo *teórico* conductor que me lleve en los años 87, 88. Yo tuve *que* partir casi de cero, la primera época abordé cantidad de temas con un dominio prácticamente mínimo.

10. Tu tienes una especialidad de la carrera y luego el trabajo sale por otro. Yo desde luego en clínica, en su momento, sí que pensé que tenía una cierta formación, no había plaza de PIR ni nada parecido y no opté por eso. No estoy arrepentido, de ninguna manera.

11. *He tenido* formación bastante ecléctica, podemos decir que soy una persona a nivel profesional bastante ecléctica, he cogido un poco de aquí, un poco de allá, y desde luego no me cierro en ningún tipo de planteamiento. Es posible que el año ochenta y siete tuviera, cuando empecé, una actitud de cierto rechazo, a la línea conductual, pero profesionalmente a lo largo de estos once años, ese rechazo no se ha llevado a efecto, era un a priori que afortunadamente después no he consolidado en mi trabajo. No tengo una línea concreta, soy bastante ecléctico, dependiendo de que temas puedo llevar más una línea que otra.

12. De la realidad diaria hay temas que tu analizas, ves que están mejor tratados desde tu punto de vista, desde una línea

- Formación de Psicólogo en clínica.

- En el 87 parte de cero.

- Profesional:
Línea ecléctica
Depende de temas.

- De la realidad diaria
Comprueba en la práctica la

conductual por ejemplo y en cambio otros no, así *en* mis diez años de trabajo, yo diría que he cogido un poquito de aquí, un poquito de allá. Yo partía de una perspectiva mucho más entroncada con líneas humanistas, *sin* que haya rechazado eso, me he abierto a más planteamientos. He podido leer más en temas como conductismo, pero en la práctica he visto que en algunas cosas sí ha podido serme útil. Hablo de línea conductual cognitiva.

13. *Ser* profesor de lengua valenciana-catalana me ha servido muchísimo en el sentido de que yo sé lo que es la docencia, cosa que posiblemente algunos compañeros o no han sido profes, pero sí que da la perspectiva de saber lo que es la docencia y de haber pasado por esa etapa durante seis años. Cuando alguien me dice es que el dar clase con un tercero C es muy duro. Yo también he pasado por ahí. Es importante tener la experiencia con grupos conflictivos de tutela. Eso sirve a todos, al profe de aula y al psicopedagogo. El profesor no puede decirte "como no eres profesor no sabes lo que es eso". Sí que lo sé, y creo que he estado en circunstancias bastante peores que la inmensa mayoría de compañeros.

14. He estado en un colegio de suburbio de Barcelona, eso te da una perspectiva de donde están realmente los problemas graves. Cualquier problemática que pueda surgir aquí, por grave que sea, no parece que vaya a serlo tanto como aquel centro donde debuté hace dieciséis años. Un centro de suburbio donde todo el mundo era emigrante, donde tú eras el profesor de catalán con todo lo que ello conlleva. Entonces eso te da una perspectiva muy importante a nivel profesional.

línea conductual-cognitiva.

- Seis años de experiencia como docente en Valenciano

Y con grupos conflictivos.

- Profesor de Catalán con emigrantes en suburbio.

15. *Para presentarme de psicopedagogo* alguna influencia tuvo el hecho de que mi mujer entra a trabajar en un gabinete municipal en el año 84. Estuvimos en Vilareal y yo empiezo a hacer determinadas cosas en tutoría en el instituto.

16. Me planteo el psicopedagogo a partir del año ochenta y cinco cuando estoy definitivo en el centro de Vilareal, el director me plantea si montamos el departamento de orientación, y dedicar las horas que puedan ser a demandas del centro en vez de hacer guardias. Era un centro pequeñito sin ningún problema, durante tres años, hasta el momento en que me incorporo a mi plaza de SPE, estuve haciendo una dedicación mínima de dos tres horas a la semana, y centrada en entrevistas con alumnado que planteaba algún conflicto. Problemas de convivencia y poco más. Como era un centro de FP, no se planteaba el tema de la orientación, teóricamente ya tenían muy clara la opción que tomaban.

17. El tema tutoría también, se empezaba a llevar a efecto la hora lectiva de tutoría, sí que estuvimos preparando un plan de acción tutorial con actividades.

18. A partir del año 85 empiezo a formarme en tutoría. La profesora de Lengua de allí era pedagoga, y yo era psicólogo, lo que decidimos, planteado por la directiva, era aparte de llevar tema del departamento de orientación, que el tema de tutoría fuera adelante. Recuerdo ya montar actividades, mirar material de tutoría, los primeros libros que ojeé.

19. Un centro pequeño, de zona rural. Vilareal en ese momento era un pueblo de treinta mil habitantes y no habían problemas. De trescientos, doscientos

- Vilareal
Profesor de Catalán 85-88
Monta Dpto. de Orientación
Entrevista a alumnos conflictivos
Convivencia.

- Tutoría.
- Formación en tutoría en el 85.

cincuenta alumnos donde el trabajo que podías hacer se notaba mucho porque si habían pequeños problemas se resolvían. Aquello funcionó bien, la valoración que hizo el consejo escolar, creo que fue el primer año que se montaron los consejos escolares, fue positiva de ampliar la experiencia a otros años. En septiembre del ochenta y seis es cuando nos plantea esto la directiva, y esta chica y yo empezamos a ponerlo en marcha. Septiembre del año 86.

20. *Pensar en un psicopedagogo en un centro escolar, me lo había planteado* posiblemente a muy largo plazo, yo estaba a gusto con ese tema. No recuerdo si estaba al tanto o no de que salieran plazas.

21. Aquello dura dos años 86-87, y 87-88, ese segundo año ya he aprobado lo de SPEs, estoy esperando que me llamen para irme a Elche, pasa todo el año. Aprobamos en octubre, y de ese octubre hasta el otro septiembre estoy en mi instituto esperando que me llamen, y preparándome.

22. Se plantea claramente una actitud de reciclaje a toda pastilla. Yo recuerdo ese año haber empezado a reciclarme de forma muy rápida.

23. *Los temas en los cuáles me reciclé* habría de consultar el currículum. Un curso de toxicomanías, muy largo, de ochenta horas. El año siguiente fue el curso del SAV.

24. En Diciembre del 87, Consellería nos convoca a una semana de trabajo en Gandía. Semana de treinta y cinco horas, que forma parte del primer contacto entre psicopedagogos de medias y las directivas. A través de las personas que participaban en el curso se dan algunas pautas. No era Consellería tanto, sino Clemente, Rivas, Alba Moreno que es compañera mía aquí, que dio la parte de tutoría

- Aprueba los SPEs en el 87

Se incorpora en Elche en el 88.

- Reciclaje:
Toxicomanías
SAV
Jornadas Gandía
SPEs y directivas.

25. Estaban organizadas por Clemente que llevaba una línea cognitivo-conductual. En aquel momento era Director General de universidades. *Se abordan temas* de todo tipo, de tutoría, orientación, técnicas de estudio.

26. Por un motivo que no sé si era por el tema de presupuestos, la gente de Valencia y Alicante no empezó ese año, Castellón sí. Nosotros empezamos el 88-89. Yo durante ese año me preparé, ya se sabía el destino que iba a ocupar.

27. Había oído hablar de la Reforma pero en ese cursillo Alba es la que me aporta el primer material del tema Reforma. Es el año ochenta y siete cuando se habla todavía del bachiller, del bachillerato experimental.

28. Yo creo que había una expectativa muy clara de la administración de ir en todos los centros creando la figura del psicopedagogo. Yo creo que la administración no ha cambiado en estos diez años aunque haya cambiado el signo político. Una persona que esté dentro del centro, que sea parte del centro, que cumpla todo su horario allí, tres ámbitos, el tema orientación, el tema tutoría, y el apoyo al proceso enseñanza aprendizaje. Se habló bastante del tema de padres, familias, se habló menos del proceso enseñanza-aprendizaje.

29. Yo diría que es una laguna que a lo largo de los años se repite, se mantiene en el sistema. Nos han formado en muchos temas, de tutoría, orientación, incluso demasiado pero el tema del apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje se habla menos. Yo diría que es probablemente es el que más necesitan los profes.

30. Yo si me dedicara al tema de la formación de los psicopedagogos insistiría

- Alba le aporta primer material de reforma.

- Administración expectativa:
Crear figura Psicopedagogo dentro del Centro
Orientación
Turoría
Apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje
Padres-familias.

- Temas enseñanza-aprendizaje
Menos formación del Psicopedagogo
Más necesitan los Profesores
Más demandan los Profesores.

mucho más en ese ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Yo veo que hay más lagunas, nuestras, mías, nuestras y veo que hay más demanda del profesorado.

31. El tema de orientación, el tema tutoría, yo personalmente no creo tener ningún tipo de lagunas, me he formado mucho en esos temas, y desde luego las necesidades del profesorado no van por ahí. Las necesidades del profesorado van por el tema del proceso enseñanza-aprendizaje que es lo que más te demandan y tú necesitas responder.

32. Yo creo que la intención que se plantea la administración *cuando incorpora al psicopedagogo en medias* es resolver un poco la problemática de los centros. Hay una serie de necesidades sobre el tema de elegir optativas en BUP, de tutoría. Por medio estaba la huelga de alumnos exigiendo departamentos de orientación o psicopedagogos, no creo que eso influya mucho.

33. Sí que influye la experiencia en el territorio MEC. Ya estaba empezándose a hablar de Reforma, y el equipo de Ciscar se quiere anotar un punto. No descarto razones políticas. Las cosas nunca se hacen por casualidad, puede haber un trasfondo político. Esta es mi interpretación, esto surge porque hay una concatenación de causas, entre ellas demandas por parte de los centros, presiones de alumnos.

34. Una de las cosas que pienso que aparentemente desde fuera debe extrañar, es que en los centros que he estado de psicopedagogo, he trabajado temas muy diferentes, totalmente diferentes. Lo que haya podido hacer en Elche tiene poco que ver con Benidolí o poco que ver con Torrente.

35. Fundamentalmente mi trabajo en

- Sin lagunas en tutoría, orientación

- Incorporación SPEs Administración:

Huelga alumnos
Exigencia Dpto. Orientación
Experiencia del MEC
Se comienza a hablar de Reforma
Razones políticas del Conseller de Educació.

- Temas diferentes según Centros.

- Elche:
Convivencia

Elche es resolución de problemas, convivencia, todo eso relacionado con la tutoría, se hacía tutoría lectiva, es el primer año. También en Vilareal, pero no estaba claramente establecido, en Elche sí, ya había una tradición.

36. La actitud de la junta directiva fue fundamental, para mi trabajo apoyo absoluto. Y me dediqué a tutoría, temas resolución de conflictos y el tema de la convivencia

37. Hay que tener en cuenta que las dieciséis primeras plazas salen en un concurso, *son* por solicitud del centro. Es decir el centro demanda un psicopedagogo, la actitud era absolutamente favorable al tema. Durante todo el año, fue magnífica la relación, incluso alguno de ellos llegó a la amistad en su momento, y profesionalmente muy capaces. La experiencia fue difícil en el sentido de que era un centro conflictivo, era el primer año, en muchas cosas había que funcionar intuitivamente, y has de ir poco a poco, al principio poca confianza en ti mismo. Naturalmente con el rodaje vas mejorando, y vas viendo que la gente no sólo te aceptan, sino que ya te demanda cosas, ves que la gente, agradece tu trabajo

38. Fue muy gratificante, a pesar de que fue un trabajo duro. Viviendo a doscientos kilómetros de tu casa, encima habiendo tenido un niño en ese año. Era algo novedoso pero apasionante.

39. Si hay alguna cosa que no me puedo quejar, es de falta de vocación. A mí me gusta este trabajo, no he sufrido ningún tipo de crisis, me gustaba hace diez años y me gusta ahora.

40. Eso no quiere decir que evidentemente hay problemas que los hay. Momentos así que te desanimas, un

Tutoría
Resolución conflictos.

- Apoyo directiva:
Relación favorable
Actitud positiva
Habían solicitado SPES.

- Primer año Elche
Intuitivamente
Poco a poco
Gente agradece trabajo
Poca confianza en ti mismo

- Trabajo novedoso,
apasionante.

- Sin crisis profesionales.

poquitín, pero bueno es una cosa anecdótica, no tengo, no he tenido crisis profesionales.

41. Esas jornadas del 87, y posteriormente el curso escolar en Vilareal, me dan la perspectiva de lo que me voy a encontrar. Sí que estaba en contacto con el equipo directivo de Elche, aunque continuara en Vilareal. Pensábamos que después de Navidad íbamos a encontrarnos, a empezar. Y eso no fue así. De hecho pensamos en enero, después dijeron febrero.

42. Estuvimos prácticamente todo el año esperando, estaba a punto de incorporarme. Ya claro cuando llegó mayo, dije no, no voy a incorporarme este año. Pero en cualquier caso como la perspectiva era esa, eso me hizo estar muy en contacto con ellos, telefónicamente, y quedamos algún día por Valencia. Algún viernes por la tarde recuerdo haber trabajado con ellos a primeros del 88 para ver qué íbamos a hacer. Lo cual dice mucho en favor de esa directiva.

43. Cuando llego a Elche en Septiembre desde luego sé lo que me voy a encontrar. Sé que tipos de demandas van a haber, más o menos todas se cumplen. Me prepararon la junta directiva. Y me había situado un poquitín más en el tema de formación. Con lo cual el año de Elche es un año muy intenso, yo lo valoro muy positivamente. Sabía que era el primer año, tenía muy claro que era un año de situarse, de aprender mucho, enriquecedor para mi vida profesional. Y no me agobié.

44. Después de Elche, por razones familiares, acabamos de tener un hijo, yo tenía una comisión de servicios de tres años. Lo que hago en Consellería es pedir una comisión de servicios en Valencia. No

- 87-88, año de espera
- Se prepara
- Contacta con directiva
- Sabe lo que va a encontrarse.

- Vuelve a la plaza de Valenciano.

se me concede y entonces me vuelvo a mi plaza de profesor de Valenciano. Bien, esto hasta febrero, en febrero me ofrecen sustituir a un cargo de Consellería en los dos institutos donde estaba *él*.

45. Aquí cambia un poquitín la cosa, así como en Elche vi una acogida fantástica, me da la impresión de que dos centros de Consellería, por diversos motivos, este tema no está tan avanzado. La acogida simplemente es diferente, allí no habían expectativas. No hubo un trabajo de concienciación de la directiva.

46. Aquí estuve sólo cuatro meses, era un centro de BUP, donde en teoría el trabajo se centraba más en orientación, tutoría se trabajó muy poco y claro en tres meses, cuatro meses, poco puedes realmente integrarte en la marcha del instituto, muy poco. En FP la dinámica fue más bien de resolución de conflictos. Ni en un centro ni el otro habían solicitado el psicopedagogo, la concienciación era mínima. A nivel de centro y a nivel de directiva, la figura profesional del psicopedagogo no la tenían en absoluto clara, y no recuerdo prácticamente ningún tipo de consulta técnica por su parte, como el año anterior en Elche era continuo, este año no.

47. Aquella experiencia de Consellería, no me gustó, asumiendo que eran cuatro meses poco puedes hacer, poco puedes integrarte, pero fue un pequeño pasito, no un paso atrás. Fundamentalmente provocado por la situación de que el centro yo creo que no está concienciado en absoluto. También es cierto que era un centro sin problemas. No se hacían tutorías allí.

48. Habitualmente la gente, profe de a pie considera un centro sin problemas que

- Centros de FP BUP
Consellería : hacia el
Psicopedagogo
Sin expectativas
Sin concienciación.

- F.P.:
Resolución conflictos
Sin consultas técnicas del equipo directivo.

- B.U.P.
Sin problemas
No se hacía tutorías.

no hay problemas de convivencia, se puede dar clase, no hay alumnos expulsados o muy pocos casos. No había tutoría lectiva.

49. Recuerdo haber trabajado el tema de orientación, es mi primera experiencia con el SAV. En ese año estábamos formándonos, y atención personal. Padres, alumnos, fueron cuatro meses, me incorporo antes de fallas.

50. Lógicamente habían pocas expectativas porque también el psicólogo estaba pocas horas. El claustro no tenía ninguna expectativa porque no sabía lo que era eso. En Consellería estaban muy despistados sobre la figura del psicopedagogo.

51. El colectivo, en las reuniones que hemos hecho, en estos últimos años, una de las cosas que siempre ha salido es la importancia de la directiva. Tu estás limitado por determinadas actitudes de la directiva, si hay un apoyo clarísimo por parte de la directiva, tu avanzas, tu trabajo avanza, si no es así, hay problemas que pueden ser mayores o menores, pero hay problemas.

52. Después de una actitud fabulosa por parte de Elche y de una actitud sin expectativas de ningún tipo en Consellería, llego a un centro donde digamos nos encontramos a mitad de camino. Torrente es un centro más o menos conflictivo, en crecimiento y algunas personas sí que tienen una cierta expectativa del trabajo del psicopedagogo, se monta el departamento de orientación con otra persona que actualmente es compañero de SPEs. Somos un equipo de dos personas y una actitud por parte del director positiva, pero que eso no sé transmite al resto *del claustro*. El Jefe de estudios, yo pienso una persona fundamental de relación en nuestro trabajo,

- S.A.V.

- Pocas horas, pocas expectativas .

- Importancia de la directiva para el avance del Psicopedagogo

- Torrente
Ciertas expectativas
Monta con un compañero Dpto.
de Orientación
A Jefe de estudios le daba igual.

no tenía expectativas, no sabía de que iba eso, tampoco quiso saber nada del tema, sin llegar a una mala relación, yo pienso que le daba igual, no pensaban que aquello pudiera hacer avanzar determinadas dinámicas en el centro.

53. Mi trabajo en Torrente es tema tutoría, preparación de materiales, sí que habían horas lectivas, había conflictos en clase, también se me solicitan muchos casos de resolución de conflictos. Hay unas demandas claras, tutoría, orientación poca, porque son cursos de FP. Sí que hago algunas cosas en cuarto, quinto de FP, y en segundo pero desde luego no como lo que he hecho posteriormente en la ESO y en Bachiller LOGSE. A nivel de orientación, más a nivel de entrevistas personales que otra cosa, algo de técnicas de búsqueda de empleo, temas técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje bastante. Mucha entrevista personal, problemas de convivencia. Hay que tener en cuenta que había siete, ocho grupos de primero de FP, eso te hace una suma del orden de doscientos, trescientos alumnos sólo de primero de FP con lo que ello conlleva.

54. Benidolí, volvemos un poco a la historia con matices, de Elche. Una directiva absolutamente implicada en la historia, que han solicitado, que además entienden del tema. Alba Moreno que estaba en el curso de formación como experta, era subdirectora de este centro. Con eso puedo decir muchas cosas. Demandas muchas, yo creo que el claustro más o menos, sí que asume que el trabajo del departamento tiene una serie de ámbitos, y a ese nivel una actitud muy positiva. Yo me siento profundamente a gusto, los dos primeros años.

55. Era centro de FP, se abre el año

- Tutoría:
- Preparar materiales
- Orientación poco
- Búsqueda de empleo
- Técnicas de estudio
- Entrevista personal
- Problemas de convivencia.

- BENIDOLÍ
- Directiva implicada
- Conocen el tema
- Alba, Subdirectora experta en
- Curso de Formación de Gandía.

noventa y el año noventa y uno comienza la experimentación de la Reforma, se dedica a la transformación de la FP, a demanda del claustro. No sé si fue una propuesta venida de Consellería pero estas cosas las plantea el claustro.

56. En aquella época había un colectivo renovador. Y cuando llegué seguía siendo así. Lo que pasa es que el año que yo llegué y el siguiente empezaron a llegar mucha gente definitiva que desde luego no estaba por la labor, es decir que del año anterior de mi llegada hacia el 92-94, según me han dicho todos los compañeros que estaban aquí ya, hubo un cambio cualitativo muy importante.

57. Empieza a llegar gente que está en contra de la Reforma, y además con placer, y esto supone un cambio, supone por ejemplo que de cursos de formación que hacían todo el centro, eso el primer año lo viví, resulta que al año siguiente la gente se desvincula. Desaparecen los cursos de formación de los viernes a la una, donde íbamos todos. De alguna manera se ha ido perdiendo con los años el tema de la vinculación real con procesos de formación. Conforme la Reforma avanzaba a nivel legal, nuestra vinculación con la renovación pedagógica se esfumaba.

58. Al final del segundo año se produce unas elecciones a nueva directiva. Se parte el equipo directivo y eso yo creo que en la historia de este centro es dramático. El centro se parte claramente en dos bloques. Dramáticamente, no exagero, la palabra es dramáticamente. La directora continua con otro equipo, pero la directora entiende que la gente más vinculada a la Reforma y el departamento de orientación están en contra de ella, están en otra línea, pero además montan una candidatura que es una

F.P. 91, experimentación Reforma.

- F.P. 90 Colectivo renovador F.P.92-94 Cambio cualitativo entre el profesorado.

- BENIDOLÍ
 - Desaparecen cursos de formación
- Desvinculación Reforma
Renovación Pedagógica.

- Elecciones nueva Directiva 95

El centro se parte en dos.

candidatura perdedora, que pierde enfrente.

59. Y a partir de ese momento este nuevo equipo durante los tres años que está, en mayor o menor grado, se dedica a pasar factura a esas personas que apoyaron aquella candidatura. Yo no me siento especialmente maltratado por ellos. Hay personas que han estado peor tratadas, Alba y la actual directora.

60. Yo fundamentalmente el último año ha sido cuando se me ha castigado más, y yo creo que sin ningún motivo especial, simplemente que había momentos que eran unos los castigados y en otros momentos otros, así de absurdo, pero era así. Consecuencia de todo ello es que a lo largo de esos tres años ha habido una bifurcación.

61. Uno de los grupos que apoyó a la directiva, rápidamente se ha dado cuenta de lo que había hecho y desiste de darle su apoyo, se convierten en el sector que hostiga claramente a la directiva. Ese sector podríamos reflejarlo como un sector poco proclive a la Reforma, pero sí que entiende que determinadas cosas, como la democracia interna, son absolutamente necesarias, y su polémica con la directiva va por ahí. Ese colectivo no apoya la Reforma aunque a largo plazo ha asumido que estamos en ella y no podemos salir de ella. Ese colectivo es el que ha salido, es una directiva de consenso, pero con una figura de directora, que fue la persona que inicio el proceso de Reforma aquí hace siete años.

62. Este equipo nuevo ahora sí que aparenta que hay un apoyo hacia el proceso de Reforma, aunque no es excesivamente sólido, un equipo de consenso que tiene personas de formación muy diferente. En cualquier caso, los

- Se pasa factura a los que apoyan la candidatura perdedora.

- Nuevo equipo directivo de consenso
Formación diferente
Democracia interna
Reparto
Buenas relaciones personales.

mínimos exigibles de democracia interna, de reparto sí que los cumple. Y desde luego con ese equipo sí que hay unas relaciones personales muy buenas, no es la misma historia de los últimos tres años.

63. Después de esa primera etapa, de estos primeros años de Benidolí, con expectativas amplias, con un centro más o menos concienciado, con un centro innovador, que se forma, curso de formación todas las semanas. La directiva del periodo 95-98 rompe con esta dinámica, no es que vaya a destruir el trabajo del departamento, pero desde luego no le va a dar cancha. No dar cancha supone, en mayor o menor grado, que el trabajo no va a llegar donde tiene que llegar.

64. Son tres años que no hay relación con la directiva, no las hay con el jefe de estudios, y mínimamente con la directora, era con la única persona que no a nivel personal, pero sí que entendíamos que en algunas cosas era necesario algún contacto. Con el jefe de estudios nunca lo hubo. Aparte de haber mala relación personal, era una persona que pasaba de todos los temas relacionados con el departamento. No hacía ni dejaba hacer nada, fue una etapa que yo considero nefasta.

65. Nefasta para el departamento de orientación porque no ha tenido presencia estos tres años. Era una presencia testimonial y con las personas con las que podías trabajar que sí había buenas relaciones personales, profesionales, con un colectivo amplio que puede ser quince personas, casi la mitad del centro. Pero al resto no llegabas porque era más o menos gente vinculada con la directiva.

66. Ese proceso ya ha concluido y en estos momentos la situación es de una

- Directiva 95-98
No da cancha
Departamento de Orientación.

- Sin relación con Jefatura de estudios, mínima con la directora.

- Presencia del Departamento de Orientación con personas con buenas relaciones personales y profesionales.

- Actual directiva, el Psicopedagogo asiste a sus reunio-

directiva que da mucha más cancha al departamento de orientación. De hecho *en* las reuniones de la directiva está presente el psicopedagogo con todo lo que ello quiere decir de positivo, cualquier planteamiento, cualquier situación, yo pienso que siempre se solicita un poco la opinión del departamento.

67. En un año de incorporación generalizada de tercero de ESO, las expectativas van como en todos los centros por el apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje. Mucho alumnado que llega con nivel bajísimo, qué vamos a hacer con ellos, demanda de profesor de Pedagogía Terapéutica, demanda que Consellería se niega.

68. Tutoría también, pero la tutoría ya es algo tradicional en este centro, ya tenemos un plan de acción tutorial que en mayor o menor medida, se lleva a cabo, donde hay presencia del psicopedagogo, presencia física pero no en la tutoría. Siempre en programas concretos, ahora Habilidades Sociales.

69. Respecto al tema orientación, este es seguramente el único ámbito donde la presencia de la directiva anterior no se hizo notar. La orientación se hace independientemente de que haya una directiva que te favorezca el tema o no. Desde luego dentro de la orientación no hubo ningún problema.

70. *Cuando me incorporo*, en el campo de tutoría ya había algo hecho, pero no todo, y tema orientación. Tema proceso de enseñanza-aprendizaje o al menos los dos primeros años, yo creo que lo deje un poco al margen. No teníamos necesidad imperiosa de esto, porque no nos llegaba alumnado con niveles ínfimos. Entonces se consideraba que la tutoría era el tema clave

nes.

- Incorporación 3º ESO:
Expectativas:
Proceso Enseñanza-Aprendizaje
, apoyo
Alumnado nivel bajísimo
Pedir profesor P.T.
Tutoría
Presencia del Psicopedagogo en programas concretos.

- Orientación:
Sin problemas
Independiente de la directiva.

- Incorporación al Centro de Benidolí.
Tutoría
Orientación
Resolución de problemas.

y la orientación, que fueron los dos temas que me centré los primeros años.

71. Las expectativas iban un poco en el sentido de resolución de problemas, que no eran grandes problemas porque el centro no es conflictivo.

72. Y temas de formación, que habían habido sesiones de formación que hemos llevado si no yo solo, sí alguna otra persona y yo. Alba y yo, Lidón, Alba y yo. Yo creo que ha habido un poco de todo, pero fundamentalmente orientación y tutoría.

73. En los cursos de formación se han trabajado tema de la diversidad, todos temas relacionados con la Reforma, dinámicas de grupo.

74. Hay que dejar también claro que hay personas que tienen expectativas desmesuradas al respecto. Yo me he encontrado con demandas casi de chiste. Yo creo que esas cosas dependen también un poco de la expectativa que la gente tiene y de que a lo mejor piensan que el psicólogo es la persona que ha de resolver este problema. Quiero decir que son temas algunos de ellos muy pintorescos. Una persona venga a pedirte "oye que como psicólogo vengo a pedirte, yo tengo el problema de un chico que no se ducha en casa, y me han dicho los compañeros, mira yo no se como abordar este problema, entonces quería que me lo dijeras tú". Es la más pintoresca de todas, pero en esta línea hay varias.

75. El psicopedagogo puede asesorar sobre muchos campos, muchos ámbitos, pero que determinadas historias de este estilo se plantearan, lo que hace plantearte es hasta donde llega el psicopedagogo. Situaciones puntuales de este estilo, han habido, de la misma forma que personas

- Formación en el centro junto con otras personas

Temas: Orientación y tutoría
Diversidad
Dinámicas de grupo
Reforma.

- Expectativas desmesuradas de algunos profesores hacia el Psicopedagogo
Resolver problemas.

que han considerado que cualquier resolución de cualquier conflicto de clase, no ha de mediar el profe, ni ha de ir al jefe de estudios, era competencia del psicopedagogo.

76. Este chico tiene un problema, esta tumbando la clase, pero él tiene el problema no lo tengo yo con él, ese problema por lo tanto lo ha de llevar el psicopedagogo, ha de resolverlo. Este tipo de planteamiento yo me lo he oído muchas, o algunas veces aquí. En algún momento dado sí que he clarificado en reuniones de tutoría este tipo de problemática a quién le correspondía y cuando aparecía el psicopedagogo, pero que quede claro que cada vez aparecen menos. Gente que inocentemente dice “no, no que este chico es muy problemático a ver que haces con él”. Y resulta que es que el problema lo tiene esa profesora con él y no se da cuenta que el problema lo han de resolver ellos.

77. Un conflicto ha de plantearse donde tu puedas intervenir, pero que desde luego el problema es la relación entre ellos, ese problema se repite me imagino en todos los centros.

78. *Sobre la incidencia en el centro*, vuelvo a insistir en el tema de la dirección. Cuando había un apoyo de la directiva, año 94-95, y ahora, la perspectiva cambia, yo me he visto especialmente el año 97-98, más o menos acosado. Acosado es que en reuniones de departamentos sale este tema para intentar perjudicar al departamento, enfrentar una situación con otra.

79. Además del trabajo que haces, determinadas personas van a por tí en mayor o menor grado. Entonces eso lo que hace es tumbar tu trabajo. Porque tienes gente a favor, no es positivo que tengas una directiva en contra como hace dos

- “Problema del alumno al Psicopedagogo”.

- Incidencia en el Centro del Psicopedagogo
94-95 apoyo directiva
97-98 acosado por la directiva.

años, y que además esa directiva llegaba a alguien, que no eran cuatro. Eran cuatro que llegaban a ocho o diez personas con las que encima yo he de trabajar. Entonces afecta muy directamente mi presencia en el centro. La directiva del período 95-98, en mayor o menor grado, intenta sino desprestigiar, sí minusvalorar, apartar, marginar al departamento de orientación.

- La directiva del 95-98 minusvalora al Departamento de Orientación.

80. Antes de ese período, yo creo que un poco con el tiempo de situarse, sí que tengo una buena relación con ellos, también me reunía con el equipo directivo. Hay que entender la situación en un proceso de incorporación a la Reforma, yo no había estado en la Reforma, tenía muchas lagunas en el tema Reforma, con lo cual controlaba mucho más el proceso de tutoría, orientación, y me dedicaba fundamentalmente a eso. En cualquier caso, sí que había una presencia en el centro.

- Contenido:
Orientación
Tutoría.

81. Llevo cinco años, este es mi sexto año aquí. Antes no se hacía tema orientación en absoluto, nada de nada, y hoy por hoy, si de una parte estoy muy contento es de orientación, de tutoría también.

82. De orientación, afortunadamente es un centro pequeño donde puedes hacer la orientación de manera casi ideal. Lo que quieres *lo* llevas a cabo porque tienes un número de alumnado más o menos bajo. Esto no existía antes. Sí que había una semana de orientación dónde en cuatro o cinco mañanas se hablaba de temas como la carta, la solicitud de empleo. La típica charlita que no sirve para casi nada, y que en la orientación se sigue haciendo pero con contenido claramente hacia los ciclos. Y como complementaria al trabajo de orientación que hago yo. A ese nivel en el

- P.A.T.

centro es evidente que el trabajo de orientación se ha notado.

83. El tema tutoría, desde luego se ha avanzado en el sentido de que hay un plan de acción tutorial que se negoció con los tutores, que se aprobó el proyecto curricular en claustro, con ejes de trabajo cada año. Eso se ha conseguido después de años de trabajo. Hoy por hoy se puede decir que las tutorías funcionan mejor aunque posiblemente, el alumnado sea más difícil. Ese trabajo se ha ido notando al cabo de los años. Es un trabajo que es del departamento, hay más personas vinculadas, no es una cosa mía solo, en absoluto. Y ahí sí que ha influido la directiva, no la antigua, y el trabajo de determinadas personas que estaban conmigo.

84. En el tema del proceso enseñanza-aprendizaje yo creo que es un poco la laguna del centro. Hay que entenderlo en clave de que este año es el primer año de generalización de la Reforma, y este año como en todos los centros, supongo ha llegado alumnado bastante difícil.

85. Es necesario el tema del apoyo al proceso, el tema de Pedagogía Terapéutica, plaza que no han concedido ni van a conceder según confiesa el inspector y eso genera que haya muchas demandas que de la manera que podamos, atenderemos.

86. Un profesor se está encargando muy amablemente por su parte del apoyo, del refuerzo de matemáticas, del tercero más conflictivo, del tercero con niveles más bajos. Fuera de su horario, en vez de hacer una guardia, hace el refuerzo. Yo me encargo de la parte de Lengua, eso lógicamente debería llevarlo a cabo un profesor de Pedagogía Terapéutica, no es así por los motivos que considera

Negociado con tutores
Aprobado en claustro en el
P.C.C.
Trabajo de años.

- Proceso Enseñanza-
Aprendizaje
Laguna en el Centro
Alumnado difícil.

- Profesor: apoyo matemáticas
Psicopedagogo: apoyo lengua.

Consellería. Y eso de alguna manera repercute en nuestro trabajo. Las personas podrían ir muy bien si hubiera una persona de Pedagogía Terapéutica pero, se han de cubrir determinadas lagunas, hacer parches. Se asume y de alguna manera hemos intentado solucionarlo o parchearlo.

87. Tema Padres. Yo creo que se ha avanzado mucho en el tema padres, no sólo por las escuelas de padres que lo han hecho todos los años, el contacto con los padres era mínimo, aquí. Había un APA, sigue habiendo un APA, con poca presencia, el hecho de que se convoque reuniones, charlas, de alguna manera vincula mucho a los padres. Tampoco es que la asistencia a la escuela de padres sea impresionante.

88. Pero eso no me plantea el hecho de dejarlo, veinte, veinticinco o treinta padres, me parece muy poco. Es un 10 % de los padres. Mi idea era llegar a vincular la escuela de padres de ESO de tercero y cuarto, la gente nueva. Yo siempre suelo insistir en que la escuela de padres no se quede ahí, aquí tienen una persona que todos los lunes y miércoles por las tardes suele estar para intervención con padres, y de hecho sí que hay bastantes que a lo largo del año se entrevistan conmigo. No cambia mucho de otros centros a éste. La línea general de lo que son las escuelas de padres es una asistencia en la ESO de ese estilo de cuarenta, cincuenta, yo tengo menos padres, por lo tanto quedamos en treinta.

89. El tema de la participación de alumnos, aunque no esté ya muy vinculada en ella, desde luego sí que estoy detrás de ella. Lidón en estos momentos como directora, Alba en períodos anteriores, sí que se le ha dado importancia a la participación de los alumnos. Yo sí que he

- Padres:
Se ha avanzado mucho.

- Escuela padres, asisten 10% de padres.

- Participación alumnado
Se ha avanzado
Van a las evaluaciones.

movilizado a los alumnos para que en determinadas historias consideraran que ellos eran protagonistas. Y en mayor o menor grado yo creo que ha habido éxito. Se ha avanzado en cinco años, lo que pasa es que se podría haber avanzado más. Esto es como los padres podríamos ir mucho más adelante. Se ha avanzado, van a las evaluaciones, participan. Hemos llegado al punto de llegar a hacer evaluaciones conjuntas del curso. Eso son cosas que dependen mucho del equipo, si el equipo no apoya esta historia, no va adelante.

90. Participaciones más en el tema de extraescolares. Sí que he estado muy implicado, sobretodo porque las personas que se encargaban de ese tema han sido personas muy vinculadas a mí, yo he estado con ellos colaborando. En semana cultural, actividades de un par de días, he estado en esa historia al mismo nivel de responsabilidad que la gente del departamento de extraescolares, que ahora ya no existe legalmente. Aparte de que en determinados aspectos han delegado en mí porque en mí han visto una persona con mucha más capacidad de contactos exteriores.

91. No quiero dar la imagen de que no hay problemas. Yo soy una persona que a determinadas compañías, tienen muy clara la opinión sobre mí, tal persona con Vicent nada. También hay personas que han puesto la cruz y raya a determinadas personas, a la directiva actual. Es un tema que no me gusta pero no puedo hacer nada. Pueden ser cinco, seis, siete, puede ser, pues como el 15% del instituto, el 20%, no creo que llegue al veinte por ciento. De todas formas personas vinculadas a la anterior directiva, o personas que llegan a esta actitud en base fundamentalmente a su

- Problemas:
Personas que rechazan Reforma o vinculadas a la anterior directiva
"Nada con Vicent".

rechazo a la Reforma.

92. Aquí determinadas personas, Alba, Lidón y yo, se nos ha llamado la dictadura pedagógica. Etiqueta "los dictadores pedagógicos", eso dice mucho. Personas que, yo creo que somos las personas más democráticas de este centro. Les hemos demostrado muchas veces, el hecho de que la actual directora sea democráticamente elegida.

93. Y el hecho de que llevo cuatro elecciones en consejo escolar. Una persona no llega a ser elegida cuatro veces en consejo escolar si fuera una persona poco democrática. Cinco o seis personas que aquello que diga Vicent, o aquello que diga Alba, o que diga Lidón, directamente lo rechazan o directamente desconectan. Esto es así y no creo que pueda cambiar.

94. Son posiciones muy tomadas. Yo fui perfectamente capaz de tomar un café con ellas, e invitarles a un café, al menos con algunas, pero, creo que el proceso inverso, ellos no lo son. Han habido momentos más difíciles.

95. Desde la nueva directiva, este período del 98, las cosas con estas personas han mejorado. No con la directora anterior pero sí determinadas personas que nos acusaron de dictadura pedagógica. No es que te acepten más, pero yo creo que tampoco tienen problemas. No tengo problemas porque entre otras cosas ahora no tengo la misma situación. Problemas con Vicent, cuando Vicent está frente a la dirección lo podían permitir, pero ahora no. Se habrán dado cuenta que estoy trabajando con la directiva, y entonces no les interesa.

96. Creo ser bastante realista, yo tengo fama de ser una persona en todas partes bastante realista, de ser optimista ante la

- Etiqueta:
"Dictadores pedagógicos"
a directora elegida democráticamente.

- Vicent, cuatro veces elegido en el Consejo Escolar.

- Curso 98
No problemas al Psicopedagogo por ocupar otra posición y trabajar con la directiva.

vida pero en esos dos puntos, leo bastante bien la realidad, y hasta ahora nadie me ha dicho nunca, "no, no, es que no te enteras de nada". Sé a quien puedo plantearle determinadas cosas. Es la impresión que me ha dado siempre, por ese motivo no me he pegado nunca ningún tortazo. He tenido problemas cuando he apostado por una dirección.

97. Dada las características de los cinco centros donde he estado, el año de los dos centro de Consellería, Elche, Torrente y Benidolí, digamos que mi actividad ha sido bastante diferente en función de los centros en los que estoy. Cada centro tiene sus necesidades, el profesorado tiene unas demandas concretas, unas expectativas concretas, cada centro tiene unas necesidades que tu has de cubrir. Las de Benidolí no eran las mismas que las de Elche, ni muchísimo menos. Ni las de Consellería las mismas que las de Torrente. Y en función de eso tu has de adaptarte a la nueva situación, yo estoy haciendo cosas bastante diferentes a las de Torrente de la misma forma no *tuvo* nada que ver lo que hice en Elche, a lo que luego hice en Consellería. Y esto yo lo interpreto como algo lógico, no es que el perfil del psicopedagogo no está establecido.

98. En función de las características del centro tu priorizas unas cosas u otras.

99. Yo creo que la administración tiene unos criterios más o menos inmutables, yo creo que no han cambiado de hace diez años ahora, pero desde luego yo no he cambiado de tipo de trabajo que he hecho, temas que he abordado prioritariamente, no han sido en función de lo que ha dicho la administración, sino de la realidad que hay allí. Si en Elche, o en Torrent había

- Cada Centro:
- Actividades de Psicopedagogo diferentes según:
- Necesidades del Centro
- Demandas del profesorado
- El Psicopedagogo:
- Se adapta
- Prioriza
- Según la realidad del Centro, no según la Administración marque.

grandes problemas de convivencia y tu habías que abordar ese tema, no era porque la administración dijera una cosa u otra.

100. La idea que hay que valorar es *que* tu trabajas determinados temas prioritariamente en función de la realidad que exista, que ves. Si la realidad de Elche que ves es que hay, pongamos por caso, peleas con navajas como había, tu abordas ese tema. Si la realidad es una situación de absoluta paz en los centros, como es la de Benidol, hasta ahora, este año es diferente, tú claro teorizas otras cosas. Esas otras cosas son un programa de habilidades sociales, técnicas de estudio, lo que sea. Si estuviera en la Coma lógicamente trabajaría otros temas.

101. Como psicopedagogo te has de adaptar a la situación, es que si no estarías fuera de la realidad. Yo no podría dedicarme aquí exclusivamente a hacer orientación porque hay otros problemas.

102. Es probable que el trabajo que te plantees en un centro de primaria, un centro de BUP-FP, sea diferente. En cualquier caso la variable que más va a influir no va a ser el hecho de estar en un centro de Reforma o no, sino la variable de cuáles son los problemas reales del centro. La experiencia de Torrent, yo abordé el tema tutoría desde la misma perspectiva básicamente que abordo ahora. Una perspectiva de hora lectiva, en la cual hay unos temas. Ahora llego mucho más lejos que hace años.

103. Pero eso no es sólo porque esté la Reforma en marcha, eso es porque hay detrás un equipo directivo, que ha apostado por la hora lectiva de tutoría. Yo me imagino que de una manera más o menos intuitiva, desde el año que me incorporo a esto, yo creo que trabajo en la línea de la

- Los grandes temas siguen siendo los mismos:
Tutoría
Orientación.

Reforma. Pero los grandes temas, básicamente siguen siendo los mismos.

104. Tutoría, orientación, lo que realmente dice la ley, a ese nivel esta muy claro, tutoría y orientación, y apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje. Insisto que ese apoyo al proceso enseñanza aprendizaje, es desde mi óptica, mucho más difícil de llevar a cabo. Mucho más costoso a nivel de tiempo, y que es a largo plazo.

105. Para mí el tema orientación, el bloque tutoría, hace años que no es un tema preocupante. Supongo que los primeros años trabajé tanto el tema, me preocupe tanto de eso, que llegó un punto en el que tenía las cosas muy claras. Es posible que mi actitud hacia ese nivel sea un poco excesivamente orgullosa. Son temas que pienso que controlo bastante bien, que me he formado bastante, que a ese nivel, es posible que algún día alguien me haga plantear cambios, pequeños cambios.

106. Pero desde hace tres o cuatro años hasta ahora han habido pocas novedades en el plan de acción tutorial de aquí, y el plan de orientación. Novedades en todo caso siempre ligadas a materiales nuevos, por ejemplo el SAV informatizado. La filosofía sigue siendo la misma. Y desde que llego a aquí me planteo los temas básicamente de la misma manera. Que no se entienda esto una falta de evolución. No es que no haya evolución. Llega un momento que piensas que el PAT, que es un documento que ha de perfeccionarse cada año, pero he llegado a un nivel que estoy bastante satisfecho de ese PAT y de como funciona.

107. Las líneas generales yo pienso que funcionan, a nivel de materiales hay

- Son temas que controla Vicent.

- P.A.T.(Plan de Acción Tutorial)

- Materiales
La gente va implicándose.

muchas cosas y la gente en líneas generales va implicándose. Por supuesto con todas las salvedades necesarias.

108. Eso no quiere decir que determinados tutores en su momento no se implican en la historia, que eso siempre pasa, hay cuatro o cinco personas que desconectan, porque a nivel personal deciden que eso no es lo suyo. Y desconectan pura y llanamente.

109. Yo siempre intento implicarles al máximo, lo que pasa es que hay gente "no, no, yo soy tutor temporalmente, es un problema que me ha tocado, pero bueno, no quiero saber lo más mínimo de esta historia, lo imprescindible". Entonces, poco puedes hacer.

110. El departamento de orientación básicamente hasta el año 95 formaba parte y únicamente como psicopedagogo, después a partir de la introducción del programa de diversificación participan los profesores de ámbito y el profesor de FOL.

111. Lo que pasa es que el profesor de FOL en estos tres años, yo creo que en la práctica no ha existido. Primero era una persona de otro grupito por así decirlo, nunca ha habido buena relación, y además estaba muy poco implicado con la propia asignatura. Nunca ha querido saber nada del departamento.

112. De hecho la parte de orientación en un momento dado cuando yo veía que no la daba le planteé la posibilidad de darla yo, y desde hace tres años ya que la parte de orientación de FOL la doy yo. Seguramente porque puedo, tengo tiempo para ello. Cuando uno no es especialista de algo, uno tiene mucha más inseguridad para abordarlo, y esta persona además tampoco participaba en el departamento.

113. Fundamentalmente el departamento

- Algunos profesores desconectan.

- Departamento de Orientación:
Psicopedagogo hasta el 95
Profesores de ámbito
Profesor Fol.

- Profesor FOL:
Poca implicación

- Psicopedagogo da la parte de Orientación de FOL.

hemos estado desde hace tres años la actual directora, en ese momento era profesora de ámbito sociolingüístico y yo. La profesora de ámbito científico se implicó mucho menos, estaba mucho más ligada a la directiva anterior, eso no quiere decir que hubiera mala relación, simplemente que estaba más vinculada. Y en ese sentido, aunque hubo una relación personal normal, pero no hubo esa relación intensa que pudo haber con Lidón.

114. Yo creo que ha funcionado razonablemente bien, o de manera aceptable. Eso no quiere decir que hubiera podido funcionar mejor, pero habían ahí otros problemas que influían muy directamente.

115. Este año el hecho de que esté Lidón en la nueva directiva está favoreciendo mucho en nuestro funcionamiento. Hay dos personas nuevas, Alba y Leo, y el nivel de relación profesional, reuniones, coordinaciones, está siendo mucho mejor, pienso que se podía funcionar mejor, ahora estoy razonablemente satisfecho.

116. Hemos llegado a tener una voz más o menos única con matices. Antes no es que fuera así, pero probablemente en la época de Lidón, y con Lidón ha habido una excelente relación. Me da la impresión de que es un órgano más sólido en estos momentos. Seguramente también por la influencia de la directiva.

117. Ahora se nos ve ya como una forma más, creo que es más sólida, no quiero decir que es que en algunas situaciones meta más la pata o discrepemos en alguna cosa puntual. Yo creo que el trabajo de la directiva anterior influía mucho, perjudicaba claramente nuestro trabajo.

118. La evolución no hay que valorarla tanto desde el punto de vista de que hace

- Departamento de Orientación
- Voz unificada
- Funciona razonablemente bien
- Influencia positiva de la directiva

diez años no existía la Reforma ahora sí, sino en función de necesidades, expectativas del centro, características del centro.

119. Lógicamente conforme pasa el tiempo tienes más recursos personales, profesionales, etc., y tienes más capacidad para saber cómo abordar determinadas situaciones. Eso aparte de que van saliendo cada vez más materiales, y tu puedes hacerte con materiales más interesantes. En estos momentos, yo considero que tengo suficiente biblioteca, recursos personales, suficiente material y recursos para abordar situaciones de diferentes tipos.

120. Yo me he movido mucho en tema materiales, me he movido mucho en el tema reciclaje, y supongo que eso te da un poco la perspectiva de como puedes llevar adelante diferentes situaciones.

121. Eso no quiere decir que desde luego fracasas a veces, por supuesto, pero, sí que especialmente el tema recursos materiales y saber como abordar situaciones, yo pienso que estoy bastante al día. Eso lo tengo en cuenta porque muchas veces recibes llamadas de compañeros que te dicen "oye dónde puedo buscar, cómo puedo resolver esto, tu tienes algún material" y siempre sueles tener respuesta. Y dentro del colectivo de compañeros, al menos la gente de Reforma, sí que tiene un poco esa sensación de que fundamentalmente Jaime y yo tenemos o biblioteca, o archivo llamémosle como queramos, para resolver situaciones que se puedan dar.

122. A lo mejor estoy dando una imagen un poco, excesivamente positiva, no quiero exactamente dar esa imagen. Lo que sí que quiero dar es la imagen de que la realidad es que me he movido mucho. O nos hemos

- Psicopedagogo Vicent puede abordar situaciones de todo tipo por:

Experiencia
Recursos personales
Recursos profesionales
Biblioteca
Materiales.

- Se ha movido mucho en:
Materiales
Reciclaje
Otros compañeros le consuelan.

movido mucho porque yo tengo mucha relación especialmente con dos personas del colectivo. Dos tres, que son Jaime, a nivel de cursillos, el psicopedagogo de Picafel, Durán, aparte de compañero es muy amigo, y el psicopedagogo de Burquino, que está aquí al lado, Leo, con el cual he tenido una relación bastante intensa profesionalmente.

123. Leo, se mete un año después que yo, es una de las personas que de alguna manera hemos aprendido mucho de él todos los que estamos en Reforma. Este chico, llegó el año 94 a esta historia, pero con una formación muy superior a la inmensa mayoría del colectivo, nos ha servido mucho para introducirnos en determinados temas. Todos los años en el curso de formación viene aquí. Y este chico es de los que además te da todo lo que haga falta y más.

124. Leo ha tenido el rol un poco de formador de psicopedagogos, no a nivel oficial, en la práctica. Hablo de la gente de Reforma, porque nosotros como instituto de Reforma sí que hemos tenido cursos específicos para nosotros. Y entonces este chico era un poco, el líder a nivel profesional. Ha habido al principio una dependencia muy grande. Pero sí que es cierto que la mayoría del colectivo hacia Leo ha tenido una actitud de dependencia, de que cuando no se sabía una cosa, Leo, seguro que sabe esto. Seguimos llamándole para dar charlas.

125. He dado varios cursos de tutoría de treinta horas con Jaime, porque Jaime y yo nos complementamos muy bien, porque los temas que sabe más él, y viceversa, aparte la relación personal es excelente, ha funcionado muy bien. He dado algún cursillo más, sobre todo en diversificación

- Psicopedagogo Leo
Rol de formador
De Psicopedagogos en la
práctica.

- Vicent imparte cursos con
Jaime
De tutoría
De diversificación
De orientación en FOL.

pero sin una conciencia tan clara de que ese tema lo dominaba. En cualquier caso esta claro que sí que dominas el tema.

126. Y luego otros temas relacionados con orientación, temas relacionados con FOL, es un tema colateral, aunque la orientación tiene mucho tema orientación pero el tema FOL menos. Todo lo relacionado con la orientación dentro de FOL son temas que yo he dado por ahí algunos cursillos, charlas.

127. Ahí hay otra historia mezclada de porque no hay gente preparada en orientación en FOL. Porque yo pienso que no debería darlo yo, deberían haber especialistas de FOL que trabajará más el tema orientación. No tiene que ser el psicopedagogo, legalmente el profesor de FOL es el especialista de orientación dentro de FOL, dentro de los ciclos.

128. Me hicieron una propuesta el año pasado de hacer un curso de atención a la diversidad de treinta horas, en Consellería. Yo a nivel interno lo puedo hacer, pero en un curso de treinta horas que va a venir gente para aprender, yo no tenía el nivel adecuado que considere para poder ser capaz de impartir un cursillo. Yo en ese tema soy muy serio. Es decir si yo no me considero preparado no lo hago. Lo has de impartir cuando domines el tema.

129. Luego, materiales muchísimos, y que han ido modificándose a lo largo de los años. Yo lo que suelo hacer si un material me gusta, raramente lo aplico tal cual, suelo intentar mejorarlo. Eso no quiere decir que a veces vas mal de tiempo y lo aplicas tal cual. Pero sí, mi idea es siempre mejorar documentos. Yo no tengo scanner, pero creo que si lo tuviera, supongo que lo utilizaría.

130. Yo desde luego estoy convencido

- "Si no me considero preparado no imparto cursillo".
- Revisión de materiales a lo largo de los años.

que los materiales que podía utilizar hace años tanto en Elche como Torrente ya no los utilizo ahora. Se han ido revisando. Yo reviso cada x tiempo las cosas. Desde que se aprobó el Proyecto Curricular, el PAT, el Plan de orientación, eso fue en Abril del año pasado, en el 97, únicamente esos apartados han sufrido muy leves modificaciones. Están muy bien trabajados, muy bien, yo supongo que con el tiempo irán modificándose.

131. Yo sí que tengo tendencia a revisar las cosas, lo que pasa es que esto es algo muy reciente, sólo he hecho un cambio que afecta a Habilidades Sociales, he incorporado el eje de habilidades sociales en tercero de ESO, que se aprobó como estrategias de aprendizaje. Por un motivo muy elemental. Estrategias de aprendizaje lo ha asumido el primer ciclo de secundaria como eje de trabajo en tutoría, y nosotros incorporamos las Habilidades Sociales porque es un tema que en tercero de ESO este año es necesario.

132. *Para atender a los chicos con mayores dificultades*, las actividades que hasta ahora habíamos hecho, aunque hayan sido útiles el año 98 tenemos que cambiar el chip. Necesariamente porque el tipo de alumnado cambia. Lo que hicimos *al final* de curso es discutir medidas de atención a la diversidad previa a otras cuestiones. Elaboramos un pequeño dossier de medidas de atención a la diversidad. La idea es que ellos este material que son cuatro o cinco hojas, les sirva para el abordaje de dificultades de todo tipo. Se tiene que aprobar en la Comisión de coordinación Pedagógica.

133. Les gusta más, gente que le gusta menos, gente que dice que no sirve para nada. Puede ser más o menos útil, ahí

- Atención alumnos con dificultades
Cambiar el chip
Dossier de medidas de atención a la diversidad.

- Trabajar por áreas documento y plantear mejoras

tengo unas medidas de atención a la diversidad que utilizo en mayor o menor medida. Los profesores de cada una de las áreas trabajan, se plantea si se puede perfeccionar o no, y a partir de ahí ya deciden llevarlo adelante en su departamento.

Aplicarlo.

134. Una vez se ha aplicado y se ve que el alumno, la alumna continua teniendo dificultades, es cuando nos planteamos como segunda medida y sobre todo en base a la evaluación inicial, las adaptaciones de aula.

- Plantear adaptaciones de aula en base a la evaluación inicial.

135. Yo planteé que dado el nivel de estos cursos, que fuéramos despacio, en primer lugar habríamos de trabajar adaptaciones de aula. Entonces se queda en bajar niveles para entenderse, como una forma de atención a la diversidad. Además creo que es la forma más correcta. Es decir con grupos con niveles extremadamente bajos, no digo homogéneos pero más homogéneos de lo que cabría.

- En grupos, bajar niveles.

136. De alguna manera se empiezan a cambiar objetivos, de adaptar en el aula. Tercer paso, antes de la primera evaluación los tutores, especialmente, profesores de instrumentales y el tutor estuvimos hablando de alumnos que claramente van a necesitar un tipo de atención. Yo sé que va a traer problemas porque aunque sea un documento que no es especialmente complicado, sé que hay profes que van a decir, esto no lo hago, no puedo hacer la adaptación, yo rebajo niveles, este objetivo, este contenido pero yo no hago el documento.

- Hacer el documento de la adaptación, algunos profesores no querrán.

137. Y claro tu tampoco eres nadie para decirle, "oye", eso el único que lo puede decir, pienso yo, es el inspector. Si jefatura de estudios se pusiera muy dura en la batalla, pues probablemente también, pero

- Lo tiene que decir el Inspector.

eso son batallas que no se plantean ni aquí ni en ninguna parte. Es un precio bastante caro a pagar, pueden asumir determinadas facturas pero no esa. Y lo entiendo, yo no sé si actuaría así si fuera directivo, pero desde luego sí que entiendo un directivo cuando dice yo esa factura no la pago. Si quiere meterse el inspector que se meta, no les pagan para eso.

138. Deben ser pocos alumnos, exclusivamente en tercero, de alguna manera vamos a intentar utilizar el material informático que hay por ahí, y enganchar a esas personas más reacias a la adaptación.

139. Y en la evaluación primera es cuando hemos de decir, Jaime, o Eva, o Dani necesitan adaptación curricular en Matemáticas, obviamente ha de ser dentro del aula, no tenemos profesor de Pedagogía Terapéutica. De todas formas si que partimos ya de adaptaciones curriculares de aula, evidentemente no escritas, ya sí que son conscientes de que son necesarias, de alguna manera ellos han ido aplicando en mayor o menor grado. Esta claro que lo de la bajada de niveles creo que es una cosa generalizada este año en tercero.

140. *Con el profesorado, se mezclan en el tema del tratamiento a la diversidad muchas actitudes, actitudes contra la Reforma, comodidad, "yo si puedo voy a bachiller y si no a la ESO", y actitudes de boicot de determinadas personas asociadas a la Reforma y boicot porque está en otra línea, y no sólo en otra línea, sino están enfrentados más o menos a nivel personal. Por lo tanto multiplicidad de causas.*

141. No soy optimista, supongo que en estas situaciones nadie debe considerarse optimista, yo no presumo de que sea viable que un profesor aquí no sabe lo que es un

- Actitudes del profesorado
Contra la Reforma
Comodidad
Boicot.

- Un profesor aquí no sabe
que es un ACI
No ha asistido a cursos de formación.

ACI. Pero tampoco le ha interesado saber que es. Cuando hemos hecho alguna sesión de trabajo sobre adaptaciones curriculares desde el centro, nos matriculamos diez personas, casualmente, casi ninguna de ellas, o casi ninguna de la ESO. Sólo había una profe de una optativa que era informática. No había nadie de Lengua, no había nadie de Matemáticas, no había nadie de Sociales.

142. Esto es un handicap importante, si la gente no se forma, no quiere formarse en temas que son necesarios para su evolución profesional. También hay que situarse en un año muy difícil. Quizás es el año más difícil de la historia de este centro. Con un curso de formación muy ligado a un sector del centro, y que fuera de ese sector prácticamente no llegaba a nadie más. Hay que hacer evidentemente todas las lecturas, es muy desmoralizador que tu plantees una sesión sobre adaptaciones curriculares, que tu lleves esa sesión y que te asistan ocho o diez personas, y precisamente las que están más formadas ya.

143. Esto es desmoralizador pero yo no sé si soy inasequible al desaliento, pero al menos eso no me hunde de momento. A ese nivel yo supongo que otra de las cualidades profesionales, otra de nuestras virtudes profesionales habría de ser la moral más alta posible, y aguantar todos los golpes que puedan haber y más. Yo a ese nivel soy fuerte.

144. Determinadas virtudes, cualidades son importantes para un profesional de la psicopedagogía, la capacidad de la paciencia, la tranquilidad para abordar situaciones siempre que se sienten problemáticas, no agobiarse ante nada. Yo por norma no me llevo los problemas a casa, ahora. Es posible que hace un par de

- Curso de formación en el Centro ligado a un sector, el otro no asiste.

- Cualidades del Psicopedagogo:
Tranquilidad para abordar situaciones
No agobiarse.

años o tres, sí podía llevármelos, pero eran otro tipo de problemas cuando la polémica con la directiva anterior se agudizó.

145. En cualquier caso sí que pienso que una mentalidad analítica, reflexiva, una persona capaz de superar situaciones de agobio, ansiedad, estrés es fundamental para ejercer esta profesión. Yo cuando veo compañeros, compañeras, personas ansiosas, planteo aquello de ¿qué haría esta persona de cargo directivo? ¿Qué haría esta persona de psicopedagogo? Podría ser una locura absoluta.

146. Realmente sí que agradezco ser una persona, dentro de lo que cabe, bastante racional, reflexiva, cualquier situación de agobio, estrés lo lleva razonablemente bien. Conozco a muchas personas que en este trabajo lo llevan muy mal, porque no puede aguantar la situación.

147. Yo creo que el tema central de mi conflicto con la profesión, supongo de muchos profesionales, es un terreno en el cual tu no tienes la responsabilidad absoluta mientras que tu tienes un control de la situación, mientras tienes control de tu trabajo, lo puedes hacer mejor o peor, pero se lleva bien, al menos yo siempre he llevado bien mis problemas con los otros ámbitos, de alguna manera he estado más o menos insatisfecho, ahora estoy bastante satisfecho.

148. Pero cuando abordamos el tema del proceso enseñanza-aprendizaje, es cuando, se ha de hablar de problemas y en mi caso yo no tengo ninguna duda, confesar que ese es un poco el origen de todos los males de mis problemas aquí. En efecto responsabilidades compartidas que el profesorado en una inmensa mayoría no es consciente. El profesorado e incluso personas que podrías tener relaciones

- Mentalidad analítica
Reflexiva
Capacidad de superar situaciones de agobio, estrés.

- Único conflicto con la profesión:
No tener la responsabilidad del todo, tema Enseñanza-Aprendizaje.

- Delagación de problemas del profesor al Psicopedagogo.

estupendas que piensan, tienen claro en la mente que cuando el chico es agresivo no tiene ninguna función él, la responsabilidad pasa directa y totalmente al psicopedagogo, es decir delegan absolutamente un tipo de actuación que al menos habría de compartir.

149. Porque naturalmente cuando un alumno tiene una actitud de rebote o de los que sea, de falta de motivación, como mínimo lo que hay que ver ese mismo alumno en otra asignatura diferente, la integración, su actuación con él, su relación con él de alguna manera ha influido. No se suele tener claro el tema de quien es responsable en este tema y quien no lo es, yo creo que delegan en ti sistemáticamente. No todos los profes, sí la mayoría, pero además de forma sistemática. Cuando aparece determinada problemática esto ya no es mi problema, pasa a ser problema del psicopedagogo.

150. La forma en la que suelo abordar estos problemas es, la primera idea que lanzo es vamos a abordarlo juntos. Tu profesor de Lengua, tu profesor de Matemáticas, este chaval con esta problemática y yo vamos a abordar juntos el problema. Es decir no me planteo si el problema es suyo ni mío, es conjunto y vamos a intentar abordarlo juntos, Vamos a juntar recursos para que cambie determinada idea, o para que cambies el chip respecto a metodología de la asignatura, pero fundamentalmente tu profesor de aula has de asumir que el problema es un problema que hemos de tratarlo juntos.

151. Tu no puedes desviarme a mí, la idea está muy clara, yo pienso que esto es percibido con dificultades. Porque a veces este planteamiento no puedes dejarlo así de

- Confusión en la responsabilidad del problema de alumno con rebotes o desmotivados.

- Vicent Psicopedagogo:
Problema conjunto
Abordarlo juntos
Cambio de metodología en el

claro, a veces, das mensajes en el sentido de que a ver si lo caza, y muchas, veces los mensajes de los profes, suelen surgir en las evaluaciones, y suelen surgir en la filosofía de desviar el problema.

152. Hablo del problema de motivación porque son muy habituales, y a la gente le cuesta entender que la motivación muchas veces está influida por lo mal que puede dar la clase. Lo dice alguien que ha dado clase, que se acuerda de que hace dieciséis años veía grandes problemas de motivación de los chavales, porque daba clases bastante mal, y entonces vas aprendiendo y te vas dando cuenta que cuando tienes más recursos, cambias la metodología, es cuando los problemas de motivación se pueden, no voy a decir superar, pero en parte paliarlos.

153. La falta de motivación siempre sucede más en unas áreas que en otras, depende no sólo de la calidad humana sino de la calidad profesional, de los recursos de esa persona. Eso es difícil. Entonces eso es un lugar común en la sesión de evaluación.

154. Esos chicos que resultan que están planteando problemas, que resulta que no hacen nada, ¡a ver si haces algo!. Es un factor común en todas. Dices sí, es parte de mi responsabilidad, pero desde luego una parte de responsabilidad de los profes y que ellos no asumen como responsabilidad suya. Ellos no asumen que a lo mejor interesa cambiar la metodología, interesa cambiar lo que sea.

155. Ellos son la gente precisamente que no viene a los cursos de formación, con lo cual si no viene a las sesiones sobre metodología, sobre atención a la diversidad, es difícil que tenga recursos para abordar.

profesor.

- Motivación:
Depende de calidad humana y profesional
De recursos
Cambio de metodología.

- Profesorado que no va a los cursos de formación.

156. Se llega a esa situación de impotencia de decir, yo tengo aquí una función soy muy consciente de ella, pero si no se hace nada por parte de este profesor o de aquel, yo no puedo solucionar el problema sólo. Tu puedes resolver conflictos siempre y cuando el profesor trabaje contigo.

157. Si ellos delegan ese problema en ti, desvían esa falta de motivación de ese chico o aquel, tú ante eso poco puedes hacer. A mí eso me genera ansiedad, agobio, desde luego mucho más que no el ámbito orientación, ámbito tutoría.

158. En esos dos ámbitos me encuentro mucho más seguro, mucho más formado. Pero es que está muy claro mi papel, todo el mundo lo tiene claro, en cambio dentro de lo que es el proceso enseñanza-aprendizaje, la gente delega en ti pero no llega a asumir que ellos están absolutamente implicados, No es un problema de asertividad, porque yo soy una persona asertiva. Es un problema de que esa persona que a lo mejor tienes medio ganada se te rebota.

159. La semana que viene hago un curso de formación y hay una charla sobre metodología. Son formas de canalizar esos problemas. ¿Abordarlos de una forma directa, con el profe? Es delicado.

160. Si en el instituto tenemos tres programas de formación, tres cursos de formación sí que está metido casi todo el centro, intento que dentro de esa historia se meta metodología, una forma de abordar temas fundamentales, sin que se entienda que esto es una imposición de los favorables a la Reforma.

161. También dinámicas de grupo. A los tutores y a los profes les suelo dar un dossier de dinámicas de grupo. Son cosas

- En los programas de formación se canalizan:
Problema de delegar
Proponer cambios en metodología
Dinámicas de grupo.

que yo suelo pasarlas, e introducir siempre que puedo.

162. Cuando esas cosas se abordan directamente con el profe, el recuerdo que tengo es de hace bastante tiempo, se puede entender directamente como “no es que Vicent no quiere ayudarme”. Ahora yo no puedo permitirme el lujo de que alguien interprete eso. Puede ser esa interpretación o puede ser incluso algo peor, puede ser “no, es que no tiene ni idea de lo que pasa”.

163. Son percepciones que profesionalmente y personalmente me hacen daño. Claro que pasa, he de plantearlo de otra forma. No es problema de asertividad, que el problema de asertividad lo tendría muy claro. Es un problema de que ellos entienden que tu te estás librando del problema, “no me afecta por lo tanto pues yo te devuelvo la pelota, por lo tanto soluciona tú el problema”. Yo lo que planteo siempre es trabajar juntos el problema.

164. Esto me lleva a algo que me ha preocupado desde siempre. De las demandas diversas que hay en el centro, sí hay una que no estoy nada satisfecho es de la demanda del profesorado. Esto sale en todas las memorias. Yo tengo mucha demanda de alumnos, mucha demanda de padres, la lógica demanda de tutores, pero demanda del profesorado, tengo poca, y esto lo interpreto negativamente.

165. Sí, hay poca demanda del profesorado. Y además sé positivamente que *en* el profesorado hay bastantes lagunas formativas. La realidad va en el sentido de que el profesorado a lo mejor tiene lagunas formativas, *pero* no quiere recibir asesoramiento. Si no quiere recibir asesoramiento probablemente sea porque

- Poca demanda del profesorado a Vicent.

piensa que el psicopedagogo no le va asesorar bien. Y esto es duro, me fastidia. Yo no tengo esos mensajes directos, yo nunca he recibido pero, es que "bueno total para lo que me dice".

166. La reflexión interna que me hago yo: "si resulta que soy asesor de, si tengo que mis funciones, y determinado sector, y sólo ese sector, sólo ese sector, resulta que a ciertos niveles no hace cursos de metodología, no consulta conmigo, será porque no le ofrezco garantía de un buen asesoramiento.

167. Esto no pasa con todo el profesorado, pasa con la gente que de alguna manera, he estado un poco en su oposición, con gente poco vinculada a la Reforma. Sí que esta claro que los más amiguetes, los más relacionados con la Reforma este trabajo de asesoramiento sí que se produce. Lo que pasa es que yo no quiero llegar sólo a esos, quiero llegar a gente que a lo mejor no está ligada a la Reforma pero que sí necesita algún tipo de formación, que no va a los cursos de formación, y que encima no viene cuando tiene algún problema, no viene al departamento.

168. Yo no llevo a determinado sector del profesorado como asesor a nivel metodológico. Sí que en cambio a nivel de tutores, siento esa necesidad. Es únicamente el profesorado y determinado profesorado. Han habido circunstancias que han influido en eso, estar en la oposición, está clarísimo que la ex-directora no va a venir aquí para asesorarse, la gente vinculada a ella. Pero tampoco la gente vinculada, digamos a una oposición a la Reforma, o a poca simpatía por la Reforma.

169. En este momento se puede decir

- Parte del profesorado
No quiere recibir formación
No quiere recibir asesoramiento.

- Influye la oposición a la dirección
Gente poco vinculada a la Reforma.

- Sí reciben asesoramiento:
Amiguetes
Profesores vinculados a la Reforma.

que estoy marcado por mi simpatía, mi militancia en la Reforma. Estoy marcado y probablemente eso dura toda la vida.

170. A determinadas personas les cuesta hacer algún tipo de demanda al departamento. No tienen una relación estrecha conmigo, tienen expectativas, yo creo que erróneas al respecto y las conclusiones que sacan es que el psicopedagogo puede ayudarme poco o nada. Si el profesorado pudiera hablar con absoluta libertad cosa que no sé hasta que punto lo puede hacer en las entrevistas, no dejas de ser una persona que ellos ven vinculada conmigo, yo supongo que habrá gente que desconoce mucho nuestras funciones.

171. La gente no sabe lo que hacemos. Tienen expectativas desmesuradas. Tienen expectativas muy concretas respecto a algunos terrenos que realmente es competencia de ellos. Cuando el problema fundamentalmente lo tienen ellos, lo pueden traer aquí y elaboramos un plan de resolución del conflicto.

172. Expectativas de que tú eres aquí el que ha de resolver todos los conflictos. Aquí no existe aquello de hay problemas irresolubles, no se plantea que haya problemas irresolubles.

173. Pero cuando planteas algo así como que bueno es que la resolución no sólo depende de nosotros, de mí, o de tí porque detrás están los padres, y el entorno social etc. Eso es algo que si no les planteas directamente, ellos no son conscientes. Fijate y esto es muy duro, en definitiva estoy diciendo que la capacidad de análisis, de reflexión del profesorado es mínima. Es muy duro pero es así. Eso en mi instituto hay poca gente que lo ve, evidentemente lo ve Lidón, lo ve Andrea,

- Marcado por vinculación a la Reforma.

- Gente:
Desconoce funciones del Psicopedagogo.

- Expectativas: El Psicopedagogo ha de resolver todos los conflictos.

- No analizan :
La resolución depende de otros factores,
Psicopedagogo
Profesores
Padres
Entorno social.

Alba, pero siempre gente que piensa, no es que esté diciendo que los demás no piensen. Pero a lo mejor nunca se han planteado *el* tema de los conflictos.

174. No podríamos generalizar una opinión concreta respecto al papel del psicopedagogo, si entrevistaras a los treinta y siete profes, probablemente te encontrarías de todo, "No, no, no sirve para nada absolutamente, no hace más que marear, no hace más que dar papeles", un tópico bastante existente por ahí. Habría gente que te diría "está haciendo un trabajo excelente, difícil, tira adelante cosas".

175. La opinión mayoritaria puede ir en el sentido de que hay ámbitos que se está trabajando bien en el departamento. Podría ser el ámbito de la orientación, el ámbito de tutoría. Aunque el departamento de administrativo es crítico, algunas personas son críticas respecto incluso a la orientación, pero eso se debe a otros factores no objetivos. La opinión mayoritaria puede ir en el sentido trabajo orientación es un trabajo que realmente le corresponde al psicólogo, se está trabajando más o menos bien. Aquí nadie se plantea hacer o un trabajo extra orientación por su cuenta, boicotear el trabajo. A ese nivel ninguna queja. Sí que se asume que el especialista en orientación es el psicopedagogo.

176. En FOL se llega un momento dado a asumir por parte del profesor de FOL que la parte de orientación es competencia del psicopedagogo. Lo cual tiene una parte negativa, y una parte positiva es decir es mucho más faena para mí, pero de alguna manera se entiende que ellos delegan porque no se consideran tan preparados.

177. De la misma manera que de momento los profes, la opinión del papel,

- Opinión mayoritaria
Ámbitos bien trabajados
Orientación
Tutoría.

- FOL. Parte de orientación
competencia del
Psicopedagogo

- Orientación, rol del Psico-
pedagogo para alumnos y
padres.

del rol que se le adjudica también desde los alumnos dentro de la orientación, está muy claro. A ese nivel ya todos los sectores, los padres piden muchas visitas, alumnos también.

178. En tutoría se mezclan más cosas. Por una parte yo no dudo que la gente tiene claro que nuestro papel como psicopedagogos dentro de la tutoría, es fundamental, es muy importante, más que la jefatura de estudios, aunque se venda digamos un poco al 50%.

179. Pero la verdad es que corremos con un riesgo importante, y es que las actitudes son muy cómodas por parte de los tutores. Yo puedo entender que el profe tiene dieciséis, diecisiete, dieciocho horas, que a veces son muy duras, entonces trabajar una hora de tutoría con unos chavales que son en algunos casos difíciles, puede ser especialmente duro. La tutoría puede ser incluso agradable en situaciones de grupos majos, pero puede ser profundamente desagradable, más que una clase, porque tu dominas más o menos tu materia, tienes recursos para abordar cualquier problemática en la clase. Pero tu no dominas el grupo cuando estás en tutoría. De esto los profesores son perfectamente conscientes.

180. En ese sentido nadie pone problemas para ser tutor de segundo de bachillerato porque, entre otras cosas porque no hay hora lectiva, nadie pone problemas en primero de bachiller, en los ciclos formativos, en cuarto de ESO, pero la gente ya cuando le colocas una hora de tutoría, especialmente este año, lo vive mal. Eso quiere decir que no suelen repetir los tutores de tercero.

181. Porque son un castigo. Un castigo en algunos casos especialmente duro. Ya

- Actitudes cómodas de tutores.

- Problemas para ser tutores

tienen suficiente trabajo con sus asignaturas como para que les llegue encima una tutoría conflictiva. Y por mucho que ellos sí que vean que tu tienes una actitud positiva, que les ayudas, que les das material, que sacas material de aquí y de allá y elaboras cosas, que suelen agradecértelo.

de 3º de ESO
Un castigo.

182. Tienen claro que eso es un castigo, y además es posible que tu hayas intervenido en la decisión de que tú seas el castigado, tu también decides en parte quien es el tutor de tercero. Tú sabes que esa persona funciona bien como tutora y quieres que repita. Yo llego *al centro* con una idea muy clara. La tutoría se asocia a la Reforma, tutoría hora lectiva obligatoria, con contenidos, conceptos concretos asociados a la Reforma.

183. *La línea de tutoría seguida es la de un personal muy concreto asociado a MRPs, Alba, Lidón, yo, aunque yo no esté en MRPs, a todo lo que huele un poco a Reforma. Lo que pasa es que este centro lleva una tradición desde hace ocho años de tutorías lectivas. Entonces eso yo creo que no es el problema, ni lo ha sido nunca. El problema es un momento ya de terceros muy difíciles.*

184. Siempre hemos hablado del tema de la asamblea general en clase como filosofía implícita al tema de tutoría. Pero creo que eso ha sido una utopía, en la tutoría no se ha hecho asamblea, excepto en algunos cursos concretos.

185. Sí que se ha hecho tutoría, se ha hablado con los alumnos de los problemas, se ha utilizado mucho la tutoría para la orientación.

186. Dado que yo podía llegar a todos los grupos, yo he utilizado el tercer trimestre siempre para tutoría,

- Tutoría
Línea de personas de MRPs.

- Filosofía de tutoría:
Asamblea General, no siempre se ha hecho.

- Orientación.

- Técnicas de Estudio.

prácticamente todos los cursos, con lo cual de alguna manera les liberaba de un número de tutorías importante, y al mismo tiempo si planteábamos temas de técnicas de estudio les liberaba.

187. La tutoría ha sido ese espacio no tanto de asamblea, como para hablar de conflictos, preparar las evaluaciones, preparar orientación hasta el momento que se aprueba el proyecto curricular y eso que se aprueba se lleva a cabo más o menos seriamente.

188. Yo creo que se acepta perfectamente el rol, tu eres el que coordina tutoría, tu eres el que de alguna manera estás encima, para cualquier conflicto que surja. Pero en algunos casos la gente tira la toalla directamente. "No puedo más, esto me desborda".

189. Donde hay muchas más dudas es en el tema enseñanza- aprendizaje.

190. *En un curso de formación para ese tema con respecto al profesorado y enseñanza-aprendizaje yo introduciría un curso de atención a la diversidad sin ningún género de dudas, medidas de atención a la diversidad, discutir ese documento de mesures d'atenció a la diversitat, revisarlo, cambiar cosas, hacer lo que hiciera falta y a partir de ahí ya plantearse adaptaciones curriculares en su momento.*

191. Una laguna importante en este centro es dinámica de grupo, trabajo cooperativo. Lo han hecho el curso de trabajo cooperativo un grupo de ocho o diez personas. Alba, Lidón y yo, pero desde luego no llega ni a la cuarta parte del centro. Esto son cosas que a mí me gustaría que se trabajaran y se asumieran dentro de lo que es el claustro.

192. Un centro de Reforma, un centro

- Formación profesorado en Enseñanza-Aprendizaje
- Atención diversidad
- Dinámicas de grupo
- Trabajo cooperativo.

que encima hemos sido pioneros, llega un momento que continúa sin saber de atención a la diversidad, pues me parece muy triste.

193. Me gustaría definir *un centro* más en base a las diferencias con las que otra persona incluso de este colectivo podría hacerlo, probablemente personas que están en contra de la Reforma te dirían que es un centro de instrucción. Un centro la gente viene a aprender asignaturas. Y yo evidentemente no voy en esa línea. Se viene a aprender asignaturas, contenidos, asignaturas, pero yo me planteo esto como un centro fundamentalmente educativo, formativo pero a todos los niveles. A nivel de actitudes, de educación para la vida. Me preocupan las Matemáticas pero las Matemáticas es un aspecto más de la formación que se pueda dar aquí, me interesa más por ejemplo las habilidades sociales, cosa que si mis compañeros me oyeran se escandalizarían. Me interesan las actitudes con las que salgan de aquí dentro de cuatro años, saber como salen preparados para la vida. Yo trabajo mucho el tema de las actitudes. Y veo que me quedo bastante sólo en ese tema, veo que sí está Alba, que está Lidón, que esta Andrea, pero esto de las actitudes, incluso ya en la evaluación de actitudes esto es casi un chiste. La gente en general se sigue planteando evaluación de conceptos y poco más, incluso procedimientos yo creo que no se trabajan, las actitudes no se trabajan.

194. Las actitudes únicamente se trabajan o se valoran cuando son tan extremadamente negativas que llegan un poco a torpedearte. En ese momento sí que se hace ese trabajo. Pero, mientras a tí no te afecten como profes, las actitudes están ahí, digo el profe de a pie. Yo desde luego

- Un centro
Educativo
Formativo
Actitudes de desarrollo
Habilidades sociales.

sí que les presto muchísima atención, pero sé que soy, casi, casi un personaje.

195. Cuando era sólo profe en otros centros dando Valenciano, yo no me recuerdo como personaje extraño. Tenía preocupaciones, sociales, políticas mucho más que el resto de compañeros. Pero tenía un rol de docente que dentro del colectivo no tenía ningún problema de integración, por mi forma de ser o por mis preocupaciones. Cuando pasas a ser psicopedagogo el rol cambia, necesariamente.

196. El tema personal yo lo cuido mucho. Yo como profe me puedo permitir lujos que no me permitiría nunca como psicólogo. Yo favores personales si me piden yo suelo hacerlo, incluso hasta el punto de que a lo mejor no lo haría como profe. Y esto es así, yo lo asumo como gafes del oficio, esto desde luego lo trasladas a todos los niveles. Yo, me hace gracia, pero yo soy la persona que más mima al personal no docente. Lidón también los mima.

197. En el centro en general sí que hay un sentir general de sentirse atendidos por el psicopedagogo. Aparte de esa situación puntual de profes que desvían problemática, pero bueno yo sé que al personal se ha de ganar, es una actitud que probablemente cuando era profe ni siquiera me planteaba, y sí tienes pistas de que sí vas recogiendo las semillas. Los diversos colectivos sí que se sienten atendidos.

198. No todos los cursos son iguales porque algunos cursos se han hecho actividades diferentes. En líneas generales y al menos lo que sí que está aprobado en el proyecto curricular es la siguiente intervención.

199. En tercero de ESO, el eje de trabajo

- Cambio el rol de Psicopedagogo a profesor.
- Vicent cuida al personal no docente.
- Los colectivos se sienten atendidos por el Psicopedagogo.
- Intervención

de la tutoría, son las Habilidades Sociales. Y esto no planteado por el tutor, planteado por mí. Yo llevo el programa de Habilidades Sociales a lo largo del mes de enero y parte del mes de febrero, pueden ser cinco sesiones, incluso seis. Siempre hay diez, doce alumnos que lo necesitan más. Yo planteo que haya una decisión del equipo docente, pero también mía, qué alumnos les interesa más, les va a venir mejor el tema de habilidades sociales, la mitad con el tutor, la otra mitad conmigo.

200. En cuarto curso básicamente trabajo de orientación. Aquí puede haber algún cambio este año porque mi intención es utilizar el SAV. No voy a hacer un trabajo colectivo con todo el grupo, sino grupito de dos, tres alumnos, cada día de tutoría. Podía ser autoconocimiento, proceso de toma de decisiones. Hasta ahora he utilizado el material de M^a Luisa Rodríguez. Programa de toma de decisiones de Laertes, y ya después de fallas abordaba el tema de la información, bachilleres, ciclos. Prácticamente desde enero hasta final de curso la tutoría se dedica al tema orientación en cuarto de ESO, por mi parte. Hay también una entrevista individual, con todos y cada uno, es la parte del consejo orientador. En cuarto de ESO puede hablarse de una media de dos, tres entrevistas. Una entrevista dura media hora, tres cuartos.

201. Primero de bachiller es el curso donde no está claramente definido. Yo planteé en su momento el programa de drogodependencias, del ayuntamiento de la FAP, me gustaba mucho, los tutores dijeron que estaba muy bien, pero que no se atrevían a abordarlo por motivos de preparación. Profundizar un poco en estrategias de aprendizaje diferentes a las

3º de ESO
Tutoría
Habilidades sociales.

• 4º de ESO
Orientación.

• Entrevista individual.

• 1º Bachiller no definido.

que podían ser en tercero de ESO. Esto se ha hecho poco. Yo creo que en el primero de bachiller hay una cierta laguna a la hora de las actividades porque no es fácil que con diecisiete años te acepten estrategias de aprendizaje. Quieren cosas como dicen ellos “más enrolladas”. Y entonces muchas veces plantean ya películas, debates.

202. Segundo de bachiller no tiene hora lectiva de tutoría pero naturalmente el tema de la orientación se ha de tratar con carácter individual, cada alumno a partir de enero tiene una entrevista individual conmigo. Una, o varias, las que hagan falta. Los alumnos suelen venir más de una vez. Hay gente que viene cuatro o cinco veces.

203. *Número de alumnos que hay en tercero*, son del orden de ochenta, más o menos, cuarto de ESO setenta, y bachiller pueden haber cincuenta en primero, y segundo de bachiller casi lo mismo. Los ciclos son un sólo grupo, veinticinco. El ciclo medio lo han quitado este año. Al final se lo ha llevado la privada.

204. La tutoría del ciclo formativo del primero del superior no se hace. Tienen unos intereses muy claros. Hablo de preparar la evaluación. Pero no de una tutoría sistemática, no hay conflictos, cuando hay conflictos sí que se analiza y se trabaja en clase.

205. Orientación en los cursos de tercero explicar que es el cuarto, optativas, voy avanzando ya el tema de las familias profesionales con el objeto de que no les venga de nuevo.

206. En primero de bachiller la orientación se reduce a tema descriptivo de segundo de bachiller, optativas, carreras con las que se relacionan y tema ciclos superiores, para la elección de optativas.

- 2º Bachiller
Orientación
Entrevista individual.

- Ciclo formativo
No hay tutoría sistemática.

Después de Navidad hasta que se acaba en marzo, trabajamos autoconocimiento, técnicas de búsqueda de empleo, currículum, entrevista de selección y alguna cosita más.

207. En algún momento dado hay algún trabajo de clínica. Pinitos, yo soy psicólogo clínico de titulación, desde luego no estoy preparado para hacer clínica, aún así intuitivamente sabes más o menos como funcionar. No es algo que haga habitualmente. Cuando el problema no es un problema excesivamente grave y yo considero que no necesita derivación a un centro de salud mental sí que hago alguna pequeña terapia. Casos graves he tenido algunos y los he derivado. Ahora bien no he dejado de atenderlos aquí, yo no me he lavado las manos, los he enviado allí, ha habido una atención doble.

208. Pues hace años, el primer año un problema de anorexia, noventa y cuatro. Una chica que tomo determinado tipo de drogas. Hace dos cursos una chica que el psiquiatra diagnosticó como esquizofrénica. Y otro caso de autismo que no acabamos de entender como llegó a bachiller con quince años. Le habían dado el título, la chiquita *quiso* continuar y naturalmente se estrelló.

209. En la reunión de la Comisión Pedagógica se plantea qué se hace con los chavales expulsados en el sentido que trabajen en la sala de profesores durante el horario normal. Algunos profes, pocos, plantean que estén en los despachos de la directiva o del psicopedagogo. Yo planteo el tema de que hay que reflexionar sobre el sentido de las horas complementarias que no son estrictamente libres, sino más bien horas de atención al centro, aunque con más relajo. Algunos profes comentan que

- Algún trabajo de clínica.

- Comisión Pedagógica
Tema :
Alumnos expulsados.

- Horas complementarias del profesorado en sala de profesores.
En los despachos
En los recreos.

perderían la libertad para hablar de lo que quisieran con sus colegas. A mí me parece que puede estar interesante hablar con los colegas en el bar, pero se supone que haces algún tipo de servicio al centro, entre ello el de quedarse con los alumnos expulsados, sancionados. Se plantea una discusión, no agria y llegamos a la conclusión que aunque sea más cómodo para los profes estar solos en la sala mientras tienen alguna hora complementaria, se pueden dedicar a atender al centro de una manera relajada, simplemente cuidando de esos chavales. Lo que sí nos comprometimos la junta directiva y yo, era asumir los recreos de estos chavales en nuestros despachos.

210. Con la directiva saqué la conclusión que la comisión pedagógica era el órgano que yo estaba más a disgusto. Coincidimos que la gente pedagógicamente más conservadora está allí. Se nota porque el nivel de actitudes, planteamientos, comentarios más o menos graciosos, un poco hirientes, en otro tipo de reuniones no pasa. Están más diluidos en reuniones de tutores, no pasa y se nota. Coincidimos en que además de no ser operativo, determinadas personas están haciendo daño, tampoco es que sea algo consciente.

Elementos temáticos extraídos del relato de Vicent

FORMACIÓN

- .- Carrera de Psicología, especialidad de clínica.
- .- Línea humanista y Gestalt de formación inicial.
- .- Cursos de formación en Valenciano.
- .- Curso de prevención de toxicomanías.
- .- Curso de educación sexual.
- .- Formación en el Sistema de autoayuda vocacional (SAV).
- .- Formación en tutoría. Muy preparado.
- .- Formación en Orientación. Muy preparado.
- .- Reciclaje continuo a partir de aprobar el acceso a los SPEs.
- .- Lecturas en la línea conductual-cognitiva.
- .- Línea ecléctica a partir del análisis de la realidad.
- .- Recursos personales, profesionales y materiales para resolver cualquier situación y responder a demandas de otros compañeros.
- .- Tema de enseñanza-aprendizaje es en el que menos se ha formado al psicopedagogo.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- .- Docente de Catalán en un suburbio urbano de Barcelona.
- .- Profesor de Valenciano en dos institutos (en un pueblo y en una ciudad).
- .- Psicopedagogo en el instituto de F.P. de Elche.
- .- Psicopedagogo en dos institutos de Consellería, Valencia.
- .- Psicopedagogo en el instituto de FP de Torrent.
- .- Psicopedagogo en el instituto de F.P. y Reforma de Benidolí.
- .- Docente en cursos de formación del profesorado de Tutoría y Atención a la diversidad.

EXPECTATIVAS DE LA ADMINISTRACIÓN, SEGÚN VICENT, RESPECTO A LOS SPEs

- .- Crear la figura del psicopedagogo dentro del centro de EEMM, como parte integrada del centro.

- .- Dedicación en tres ámbitos: tutoría, orientación, y apoyo al profesorado en el proceso de Enseñanza–aprendizaje.
- .- Atención a familias del alumnado.
- .- Necesidad de psicopedagogo en los centros de BUP para elegir optativas el alumnado.
- .- Huelga de alumnado y presiones sobre la Administración para crear los Departamentos de Orientación.
- .- Experiencias en el territorio del Ministerio de Educación sobre Departamentos de Orientación.
- .- Comienza a hablarse de Reforma cuando la Administración Valenciana se plantea crear los SPEs.
- .- Tránsito político en la decisión de la Administración educativa Valenciana de crear los SPEs.

INTERVENCIÓN DEL PSICOPEDAGOGO

- .- La actitud de la directiva es fundamental para avanzar el trabajo del Psicopedagogo.
- .- En cada centro se realiza una intervención en función de sus características.
- .- El psicopedagogo se adapta, prioriza según la realidad del centro.
- .- En Elche:
 - .- Actitud y relación favorable con la directiva.
 - .- Habían demandado al psicopedagogo a la Administración.
 - .- Resolución de conflictos.
 - .- Tutoría (hora lectiva).
 - .- Convivencia.
 - .- Trabajo duro y gratificante.
- .- En Consellería:
 - .- Poco tiempo y pocas horas de dedicación en dos centros.
 - .- No habían solicitado psicopedagogo.
 - .- No había expectativas, ni concienciación
 - .- Sin consultas técnicas al psicopedagogo por parte de la directiva.
- .- En Torrent:
 - .- Ciertas expectativas.
 - .- Departamento de Orientación con otro compañero.
 - .- Tutorías.
 - .- Orientación, menos.

- .- Técnicas de Búsqueda de empleo.
- .- Técnicas de estudio.
- .- Entrevistas personales.
- .- Resolución de problemas de convivencia.
- .- En Benidolí:
 - .- Directiva implicada en el Departamento de Orientación desde los inicios.
 - .- Colectivo renovador de profesores, cursos de formación.
 - .- Se da un cambio cualitativo del profesorado del centro.
 - .- Sin cursos de formación una parte del profesorado.
 - .- Con la elección de nueva directiva se bifurca el centro.
 - .- Se minusvalora el trabajo del Departamento de Orientación con la nueva directiva. Se acosa en algún momento al departamento.
 - .- Influencia de la directiva en la incidencia del Departamento de Orientación.
 - .- Incidencia del psicopedagogo en asesorar a profesorado con buenas relaciones personales y profesionales.
 - .- Se reconoce trabajo en Orientación, independientemente de la directiva.
 - .- Se reconoce trabajo en Tutoría en el centro.
 - .- Lagunas en el tema de Apoyo al proceso Enseñanza-Aprendizaje.
 - .- Con la nueva directiva actual, el Departamento de Orientación muestra voz cohesionada.
 - .- El psicopedagogo cinco años miembro del Consejo Escolar.

INTERVENCIÓN CONCRETA EN BENIDOLÍ

- .- Tercero de ESO:
 - .- Tutoría: programa de Habilidades Sociales.
 - .- Refuerzo de Lengua con un grupo.
 - .- Orientación en la hora de tutoría el último trimestre.
- .- Cuarto de ESO:
 - .- Tutoría
 - .- Orientación del alumnado, entrevistas individuales.
 - .- Introduciría SAV renovado.
- .- Primero de Bachiller:

- .- No está definido en plan de actividades de tutoría.
- .- Orientación, entrevistas individuales.
- .- Segundo de Bachiller:
 - .- Sin hora lectiva de tutoría.
 - .- Orientación, entrevistas individuales.
- .- Ciclo Formativo Superior:
 - .- En FOL la orientación.
- .- Familias:
 - .- Escuela de padres.
 - .- Entrevistas.
- .- Alumnado:
 - .- Participación del alumnado en el centro.
- .- Actividades Extraescolares:
 - .- Apoya al departamento de Extraescolares.
 - .- Participa en la Comisión de Coordinación Pedagógica.

INTERRELACIÓN PSICOPEDAGOGO CENTRO ACTUAL

- .- En un principio expectativas hacia el psicopedagogo:
 - .- Tutoría (enfoque de asamblea).
 - .- Orientación.
 - .- Formación del profesorado.
 - .- Resolución de conflictos.
- .- Expectativas desmesuradas del profesorado hacia el psicopedagogo.
- .- Profesores que piensan que cualquier conflicto de clase era competencia del psicopedagogo.
- .- Confusión en la responsabilidad (profesor-psicopedagogo) del problema de un alumno rebotado, o desmotivado.
- .- Esto se tiene que abordar indirectamente, y/o en cursos de formación
- .- Poca demanda de asesoramiento del profesorado hacia el psicopedagogo:
 - .- Profesorado poco dispuesto a formarse
 - .- Profesorado con actitudes contra la Reforma.
 - .- Profesorado en sectores dentro del centro.
 - .- Profesorado que piensa que poco le puede decir el psicopedagogo.
- .- Se desconocen las funciones del psicopedagogo.

EL PSICOPEDAGOGO VICENT

- .- Cualidades necesarias como: moral, capacidad de aguantar todos los golpes, paciencia, tranquilidad para abordar situaciones y no agobiarse.
- .- Así mismo se considera reflexivo y analítico.
- .- Conflictos con la profesión: el tema de apoyo al proceso de enseñanza–aprendizaje, y confusión en la responsabilidad del problema de un alumno.
- .- Plantea resolución conjunta con el profesorado, abordar el problema de atención alumnos y que el profesorado se plantee su formación y cambio de metodología.
- .- No ha tenido crisis profesionales.
- .- Está marcado por su vinculación a la Reforma.
- .- No le satisface la demanda de asesoramiento del profesorado.
- .- Satisfecho de su formación y materiales en Tutoría y en Orientación.

11.1.4. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

En esta primera fase los documentos manejados han sido: Currículum de formación y de docencia de Vicent, materiales elaborados por él como el PAT, el Plan de Orientación, Informe Psicopedagògic del alumne, PCC del centro curso 96–97, “Elements per al Projecte del centre”, materiales de Laertes sobre toma de decisiones, “Mesures d’atenció a la diversitat” propuesto en la CCP del centro la semana del 17 de noviembre de 1998.

Documentos del centro. Pautas de análisis

1. - Guión del documento.
2. - Relación con el Psicopedagogo o Departamento de Orientación.
3. - Regulaciones legislativas a las que responde y seguimiento de las mismas.
4. - Relaciones con el exterior.
5. - Distribución de funciones que supone.
6. - Concepción del currículum que contempla.
7. - Consideración de la obligatoriedad de asistencia, promoción y diversidad del alumnado.
8. - Recursos.

11.1.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y REVISIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

Aspectos que se derivan para seguir investigando

En la siguiente etapa se pretende continuar las observaciones y entrevistas considerando los temas que se derivan de esta primera y atender a cuestiones como:

- .- Entrevistar a profesores en torno a si tiene o no un contacto y en qué sentido respecto a las tareas de Vicent. ¿Se ha discutido el plan de acción tutorial como sugiere Vicent, o se han discutido los criterios de elaboración del PAT o del plan de orientación cómo se propugnaba en la elaboración del PCC?
- .- De un profesor interesa conocer sus contactos e interacciones con Vicent, si conoce su intervención, si tiene alguna expectativa respecto a cual debería ser, si ha solicitado su atención y en que cuestiones. Cómo cree que incide la intervención del psicopedagogo en el centro. Si se preocupa del tema de la diversidad, cómo entiende el rol del docente, del psicopedagogo, confluencias y diferencias. Si es tutor cuál es su participación en el PAT, discusión y desarrollo, participación del psicopedagogo. Contrastar con los miembros del departamento, con los profesores de Diversificación, con la profesora de Matemáticas que menciona Vicent en su entrevista, algún tutor, la profesora de Plástica.
- .- Contrastar la historia del centro en cuanto a la directiva y los grupos de profesores que comenta Vicent.
- .- Contrastar con profesores asistentes a la CCP el tema de los alumnos expulsados en cuanto a la discusión del horario complementario del profesorado y la decisión tomada que implica a la directiva.
- .- Con alumnado los interrogantes son acerca de los contactos y experiencias con el psicopedagogo, con entrevistas personales, en clases de tutoría, de orientación, de Habilidades Sociales, en Diversificación, en clases de FOL, con relación a la participación en el centro.
- .- Con padres se abordaría la escuela de padres, entrevistas con el psicopedagogo, y otros contactos.

Aspectos relativos al propio proceso de entrada en el centro de estudio y desarrollo de la primera fase del diseño de investigación

- .- La elección del centro en cuanto a dimensión me parece un acierto para el objeto de estudio, el seguimiento de procesos comunicativos e intercambio son más

accesibles en un centro pequeño así como la aproximación a la caracterización de las dinámicas organizativas del centro y la intervención del psicopedagogo.

.- Ha aparecido enseguida el efecto rentabilizador del estudio, y la situación de ser conocida ya por dos profesoras del centro.

.- Se han dedicado ocho sesiones a: contactar con el centro, entregar el documento de condiciones y aprobación del estudio, tres entrevistas a Vicent, contacto con la directora, consulta de documentos del centro, consulta de documentos de orientación, conocimiento físico de las instalaciones del centro. Hubo una novena visita pero al ser final de trimestre se cambiaron los horarios y actividades previstas y no pude realizar ninguna observación.

.- Las situaciones informales como tomar el café en el bar, han dado pie a ser presentada a varios profesores. También he sido presentada a todos los profesores que han acudido al despacho de Vicent.

.- Los guiones para el análisis de documentos son preparados como una orientación, pero no se siguen estrictamente.

Cuestiones en torno a la trama organizativa

Relaciones estructurales:

.- Del currículum sólo he oído decir a Lidón que lleva un libro de texto como nunca ha llevado otros cursos, que ella funcionaba elaborándose los materiales porque dos cosas al mismo tiempo no se pueden llevar adelante (se refería a las clases y a la dirección). Se trata de un ámbito de que no es objeto directo de análisis. Vicent menciona los procesos de enseñanza-aprendizaje como posible ámbito de asesoramiento con el profesorado que no se produce en la medida que él considera.

.- De la obligatoriedad de la enseñanza aparecen comentarios respecto a la problemática de la ESO que acoge a alumnado que ha promocionado sin esforzarse nada. Sectores de profesorado que prefieren Bachiller (alumnado en periodo no obligatorio de escolaridad). Vicent apunta que se necesita profesorado de Pedagogía Terapéutica para atender alumnos con niveles bajísimos en tercero de ESO ya generalizado. Y en ese nivel, él desarrolla Habilidades Sociales.

.- La estructuración de tareas, siguiendo el PCC, parece que tienda a darse siguiendo las funciones establecidas pero con mayor distribución de tareas, más flexibles y basadas en repartos consensuados para documentos a elaborar. Consta en el PCC consultado que falta revisar la desigual dedicación del profesorado en la elaboración del documento.

Pendiente está de contrastar las tareas que se distribuyen tutor y psicopedagogo que éste asume unilateralmente. También se puede producir aspectos de coincidencia no clarificados entre roles, el del docente y el psicopedagogo por atender a alumnado con problemas. Vicent enuncia ciertas situaciones curiosas en el sentido de profesores que le plantean atender alumnos por causas que él llama curiosas.

.- La distribución de horarios para atender alumnado con problemas de disciplina ha sido uno de los primeros elementos que han aparecido como objeto de debate y diferencias en el seno de la CCP.

Relaciones culturales:

.- La disgregación de bloques entre el profesorado producida por efecto de los conflictos habidos y las relaciones con la dirección anterior, parecen ser las cuestiones que más han afectado a Vicent. Falta conocer si también fue vivido así por otros sectores del centro. El poder ostentado en estos momentos por una directiva consensuada es para Vicent una cuestión determinante en cómo lo vea y se relacionan otros profesores con él, o cómo avanza más su incidencia en el centro.

.- El centro viene desarrollando líneas bastante propias en cuanto a la trayectoria del profesorado que desplegó años atrás proyectos que avanzaban las propuestas legislativas en organizar la formación del profesorado ligada a las actividades cotidianas de coordinación y revisión de las prácticas docentes.

.- Vicent repite en varias ocasiones el funcionamiento de profesores guiado por el agrupamiento informal basado en relaciones personales en torno a la directiva. Las relaciones profesionales y personales con algunos profesores son nombradas repetidamente por Vicent al referirse a la incidencia de su trabajo en el centro, al hablar de las personas que acuden a los cursos de formación, al nombrar la coincidencia en formación y vinculación a la Reforma, o al hablar de proximidad u oposición respecto a la directiva anterior, y al comentar su preocupación respecto a la poca demanda de asesoramiento del profesorado al psicopedagogo.

.- Las categorías de análisis de la figura del psicopedagogo parecen confirmarse como recopiladoras de elementos comunes del imaginario de estos profesionales: la formación y experiencia, las regulaciones legislativas (experiencia de Vicent con el inspector en un tema de aprobación de matrícula de una alumna en un programa de diversificación curricular y la mediatización de la información procedente del

equipo directivo), el modelo de atención entre servicio, psicopedagógico y en menor medida clínico, y la interrelación centro-intervención del psicopedagogo, también considerada por Vicent como la más determinante de la actuación del psicopedagogo.

Cuando Vicent en su entrevista inicial remarca la incidencia del centro en su actuación, en cada centro ha hecho unas cosas, las expectativas, las demandas han sido diferentes, pero luego las enumera y se reducen a tutoría, orientación, o resolución de conflictos, pone en evidencia que existen lo que se han venido llamando relaciones estructurales comunes a los centros pero materializadas peculiarmente en relaciones culturales, en las cuales el poder y la comunicación personal en las interacciones, aparecen como muy presentes (el acoso de una directiva al departamento de orientación, la incidencia del psicopedagogo en función de la directiva, de los profesores vinculados a él, profesores con los que tiene una buena, o no tiene relación según al grupo con el que se le relacione, la influencia de las etiquetas adjudicadas a las personas y al significado atribuido a situaciones (el problema de la matrícula de la niña se relacionaba según Vicent con que un profesor había tenido problemas con ella, y él lo valora con que la chica podía quedarse fuera del sistema escolar si no se matriculaba en diversificación curricular).

He observado a profesores y cuestiones que abordan con Vicent cuando acuden al despacho, o cuando están en el bar. Vicent adopta una postura física que acompaña su predisposición a escuchar, a iniciar contactos empáticos, como recibiendo el mensaje recibido y él posteriormente procesara lo planteado para buscar soluciones.

Considero que en esta etapa es prematuro abordar analíticamente las interrelaciones observadas siendo que la estancia se ha dedicado fundamentalmente a tomar contacto con el psicopedagogo, entrevistarle, aproximarnos a la sala de profesores, al bar y a los pasillos del centro, a algunos profesores que frecuentan el despacho de Vicent y a contactar con la directora. Ha sido una estancia poco intrusiva por parte de la investigadora, estoy siendo conocida por los profesores o alumbrado que acuden al despacho, o con quienes coincido en el bar.

Primera aproximación a datos que pueden ser significativos

Se han extraído algunos datos del relato de Vicent, de las notas de campo de esta primera etapa de introducción en el centro, también se han revisado los documentos referidos anteriormente y se ha ido escribiendo el diario de investigación. Los señalo como posibles datos que pueden ser indagados para recoger la perspectiva que diferentes actores tienen, para conocer la trama organizativa y seguir las interacciones del psicopedagogo en ella, y como temas relevantes en la segunda etapa de estudio.

Alumnos expulsados

Desde la perspectiva de Vicent en la CCP se puso en evidencia que algunos profesores poseen una concepción de su tiempo de guardia que les impide en un principio atender a estos alumnos en la sala de profesores porque les limita la libertad.

Parece ser que en esa reunión, hay un entente que involucra a profesores de guardia y a los que ocupan despachos, equipo directivo y Vicent.

Alumnos que visitan museo y producen un comportamiento que afronta a la profesora que los acompaña

Una profesora de Plástica irrumpe en el despacho de Vicent opinando que eso no se podía consentir. La misma profesora manifiesta a Vicent que recurre a él cuando no puede y no sabe que hacer. Una tutora de tercero manifiesta malestar con su grupo de alumnos de tercero de ESO.

Alumnos con problemas según algunos profesores.

Efecto rentabilizador del estudio

Tanto Vicent como la directora, Lidón, manifiestan su interés por el estudio. Vicent tiene esperanzas de que sus resultados sirvan para ratificar sus actuaciones y opiniones manifestadas en la entrevista. Lidón espera que posibilite que Vicent se dé cuenta de algunas cosas respecto a su forma de intervenir.

Funciones del psicopedagogo

Para Vicent está muy claro, se ha formado mucho en Tutoría y en Orientación. No se cuestiona su intervención en esas tareas.

Respecto al tema Enseñanza-Aprendizaje opina:

.- Se reconoce menos formado, laguna formativa generalizada entre los psicopedagogos, en el centro y entre los profesores y es objeto de mayor demanda del profesorado.

.- Se producen pocas demandas del profesorado en cuanto a asesoramiento en ese tema.

.- Conjeturas que se plantea Vicent en su propio razonamiento para explicarse como es que se producen pocas demandas: El profesorado no sabe del tema, no consideran que el psicopedagogo le pueda asesorar, delegan problemas que les corresponden a ellos en el psicopedagogo y actúan por comodidad. También sucede que no acuden a los cursos de formación, no se reciclan en metodología o en saber de adaptaciones curriculares. Él trata de proporcionar en los cursos de formación materiales acerca de metodología y de dinámicas de grupos.

Pero, también añade Vicent que la falta de asesoramiento no sucede entre un sector del profesorado que sí que asisten a los cursos de formación, están vinculados a la Reforma, son amiguetes, tienen con él una relación personal y profesional.

Estas cuestiones las voy a enfocar como el tema de la "Posible confusión en la confluencia de funciones entre profesor y psicopedagogo en las interacciones del psicopedagogo en la trama organizativa".

Interrelación centro y psicopedagogo

En el relato, Vicent acentúa que sus intervenciones son diferentes según el centro en el que estaba, por otra parte tampoco sigue las directrices de la Administración. Sin embargo si analizamos las tareas que realiza, son las mismas, varían en la mayor afluencia de situaciones conflictivas en los centros de FP como Elche y Torrent.

Esto abre las puertas a entender como las regulaciones administrativas sí que están presentes puesto que las funciones desempeñadas coinciden con las marcadas en el ROFC (Reglamento Orgánico y de Funcionamiento de los Centros).

TAREAS DESARROLLADAS
PRIMERA ETAPA: ENTRADA EN EL CENTRO

PREPARACIÓN DE LA ETAPA	DESARROLLO DE LA ETAPA	REGISTRO de las observaciones y datos	TRATAMIENTO de los datos y revisión de proceso	CUESTIONES a seguir en 2ª etapa
<p>Documento "Solicitud al consejo escolar"</p> <p>Temas de la investigadora acerca del objeto de estudio</p> <p>Modelo de Trama organizativa</p> <p>Categorías extraídas de los relatos : Cultura profesional del Psicopedagogo</p> <p>Guión de las entrevistas al Psicopedagogo</p> <p>Guión de análisis de los documentos</p>	<p>Contactos iniciales Solicitud de realización del estudio:</p> <p>Psicopedagogo, Equipo directivo, Consejo escolar</p> <p>Contactos con Psicopedagogo Vicent, profesoras del equipo directivo, profesores y alumnas que acuden al Dpto. de Orientación, o en el Bar.</p> <p>Entrevistas a Vicent</p> <p>Revisión de documentos: "Elements per al projecte de Centre 92-93"</p> <p>"Proyecto Curricular ESO, Bachiller, 96-97"</p> <p>Materiales del Psicopedagogo Formación y docencia del Psicopedagogo</p>	<p>Notas de Campo desde 17 de Nov al 22 de Dic.98</p> <p>Diario de la investigadora 17-11 al 22-12 de 1.998</p> <p>Transcripción de las tres entrevistas a Vicent</p>	<p>Buena acogida a la solicitud</p> <p>"Efecto rentabilizador del estudio por parte de los actores"</p> <p>"No es una evaluación del Psicopedagogo"</p> <p>Temas del Psicopedagogo, de la directora, de la investigadora</p> <p>Paso de entrevista a Relato Profesional de Vicent: Elementos temáticos de su cultura profesional</p> <p>El guión de análisis de los documentos no sirve</p> <p>Síntesis de los acontecimientos</p> <p>Descripción de la entrada en el Centro</p> <p>Es prematuro analizar la trama organizativa</p>	<p>Atención a los alumnos expulsados (Sala de profesores y despachos de dirección y Psicopedagogo)</p> <p>Alumnos en el Museo (mal comportamiento)</p> <p>Historia del Centro</p> <p>Entrevistas y perspectiva de los actores del Centro</p> <p>Amplia formación y materiales en tutoría y orientación, menos en Apoyo a Enseñanza: Experto conocedor de publicaciones.</p> <p>La dirección del Centro afecta a la labor de Dpto. de Orientación.</p> <p>Confluencia y diferencias: Psicopedagogo-profesor</p> <p>El Centro marca las intervenciones del Psicopedagogo</p>

Cuadro nº 11: Tareas desarrolladas en la primera etapa de estancia

11.2. SEGUNDA ETAPA EN EL CAMPO DE ESTUDIO

Esta etapa se plantea como la fase central en la recogida de datos y en el seguimiento de las interacciones del psicopedagogo en el centro. La observación y la entrevistas constituyen la actividad fundamental. Se presenta a continuación la síntesis de las notas de campo, entrevistas y anotaciones del diario de la investigadora registradas en la estancia en el centro escolar, y de los documentos analizados. Se intercalan en cursiva posibles temas significativos para los actores o para la investigadora.

Se inicia la etapa en enero de 1999 hasta marzo, son sesiones en las que además de observar al psicopedagogo, se entrevistan a cinco profesores, dos alumnos y un padre del centro, se asiste a una reunión de la CCP, a una reunión del Consejo Escolar y a una sesión de evaluación del equipo de profesores y delegado del grupo de Diversificación Curricular.

El apartado 11.1.5 de la etapa anterior enlaza como explicación de las decisiones tomadas en el proceso de investigación de la segunda etapa. Los criterios para entrevistar a los profesores se justifican por su contacto con el psicopedagogo en la primera etapa. Los alumnos pertenecen al grupo de diversificación que es en el que el psicopedagogo desarrolla un mayor seguimiento, los profesores entrevistados han sido o son tutores de ESO, y el padre es miembro del Consejo Escolar y participa en la escuela de padres que promociona Vicent. Los guiones de las entrevistas tratan de seguir los temas relevantes extraídos en la primera etapa y los nuevos acontecimientos que se van observando. Paralelamente voy reseñando *en cursiva* temas de interés para los actores, para comprender la trama organizativa, para explicarme la incidencia del psicopedagogo en el conjunto de las interrelaciones observadas y posibilitar la emergencia de unidades temáticas que puedan conducir al análisis e interpretación del conjunto de datos. El entrecomillado recoge enunciados textuales de los actores .

11.2.1. SÍNTESIS DE LOS ACONTECIMIENTOS EN LA SEGUNDA ETAPA

El resumen se extrae de los datos originales registrados en las notas de campo, las entrevistas realizadas y el diario de la investigadora. Es la etapa en la que llega el momento de abrirme al centro, observar las interacciones de Vicent en

el instituto, fuera del despacho en el que me movía en la primera etapa y entrevistar a otros actores una vez que el Consejo Escolar ya ha tratado y aprobado la solicitud del trabajo de investigación.

Coincide el comienzo de la etapa de observación con principios del mes de enero de 1999 y la implantación de la moneda euro en los países europeos. El instituto en su entrada está decorado con grandes carteles explicativos sobre la última noticia de alcance político y económico. Los alumnos y alumnas del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas son los responsables del despliegue de carteles por las paredes de la entrada y escaleras.

12 de Enero de 1999

En el centro se han realizado las sesiones de la primera evaluación y Vicent se plantea qué hacer con los alumnos de tercero de ESO y de Diversificación, dice haber dudado de no hacer Habilidades Sociales en los terceros “porque piensa que puede servir para poco o para nada, pero dado el grado de desesperación de los tutores no puede dejar de hacerlo, no le conviene no hacerlo”. Ha elaborado con los tutores una lista de alumnos con los que realizará Habilidades Sociales y muestra el programa que va a seguir.

Califica Vicent *al tercero de ESO B como el peor de la historia del instituto* “es imposible hacerse con ellos. En primaria no pudieron hacerse con ellos y se produce una *relación con el medio escolar muy deteriorada, rechazan profes y escuela*. Se están oyendo voces en el claustro para que el próximo curso haya un grupo de repetidores, de compensatoria y no me pronunciaría en contra porque ve que el profesor experto está desesperado”. *Al grupo de Diversificación* Vicent lo considera *muy duro* y nombra al grupo de alumnos que están en la escuela de futbolistas que no tienen ninguna motivación.

Vicent refiere la historia de un alumno, *Espi*, que *ha estado una semana fuera del aula*, y ahora un mes en casa por expediente, trae los trabajos cada dos días. Según el psicopedagogo es un alumno que insulta a los profes sin venir a cuento y el entorno social es el propio de estar implicado en robos.

Vicent es consultado por la tutora de un grupo de Bachiller que va a desarrollar la aplicación de una prueba de orientación vocacional (S.A.V., Sistema de autoayuda vocacional) con sus alumnos, por sugerencia de Vicent.

La escuela de padres es el otro proyecto que Vicent se plantea para este segundo trimestre junto con las actividades de orientación del SAV, el programa de Habilidades Sociales en los grupos de tercero y de Diversificación, y revisar el modelo de informe psicopedagógico. En este modelo requiere mi opinión e incluso que le ayude en su instalación en el ordenador. Lo interpreto como signo de mi incorporación en el centro casi a nivel de compañera.

14 de enero de 1999

La posición de observadora desconocida se va diluyendo por la de “acompañante de Vicent” por una parte, y por otra me voy abriendo a moverme por el centro con bastante normalidad. Al finalizar la entrevista con la profesora Delia tomo el café con otros profesores y esto resta extrañeza a mi presencia en los pasillos del instituto, además de facilitarme la accesibilidad a otros profesores para poderlos entrevistar. Considero que se está produciendo una *buena introducción en el instituto*.

Entrevista a Delia: Menciona su incorporación al centro el curso anterior, se encuentra el claustro de profesores con sectores enfrentados, poco respaldada, con el cargo de tutoría y unas situaciones de alumnos que la desbordan, no sabe cómo tratarlas y *recurre al psicopedagogo continuamente*. Se sintió muy satisfecha cuando *los alumnos del grupo del incidente en el IVAM escribieron una carta para el museo*. Considera que la medida adoptada de que *los alumnos expulsados estén una semana en la sala de profesores y en los despachos de la directiva está siendo fructífera porque se han puesto al día, los alumnos se han sentido felices de ver que lo pueden hacer, y no han molestado a sus compañeros*. Considera que el ambiente en el centro este curso ha cambiado y ha mejorado. Tomo en consideración la información que se deduce en la entrevista respecto a la historia del centro en cuanto que Delia “vivió con el claustro enfrentado”.

19 de enero de 1999

Dado el interés de Vicent en conocer y obtener devolución de información acerca del proceso de investigación, le proporciono el documento del relato extraído de las entrevistas realizadas en la primera etapa. Los comentarios de Vicent al relato insisten en cuestiones relacionadas con el conflicto con la anterior directiva, y en ejemplos de situaciones en las que *algún profesor/a desvía problemas hacia él, situaciones que él define de pintorescas* y de falta de autonomía personal por parte del profesor o profesora. Vuelve a salir el tema de como la función del psicopedagogo de apoyo al profesor en el proceso de

enseñanza-aprendizaje es una “laguna en el centro”, una laguna formativa de él y de los profesores, pero también se produce en otros institutos según Vicent.

Para Vicent *en tercero de ESO los niveles son muy bajos*, pero no se asume que de lo que se debería hablar (se está refiriendo entre los profesores en el centro) es de adaptaciones de aula. “La gente debería hablar de adaptación de aula por abajo y ampliación para los que van bien. Los niveles son homogéneos dentro de lo que cabe. Eso se entiende mal. Ni Consellería ni yo me he puesto en ese tema como en otros. A lo mejor debería hacerlo yo”. Parece que Vicent se lo está planteando consigo mismo al tiempo que habla en voz alta. Por otra parte insiste en que “*es el año de alumnado más difícil porque vienen todos, ese 5% que otras veces no hubiera llegado al instituto este año sí que viene*”.

Vicent se sitúa entre las personas más democráticas del instituto junto a las personas de la primera junta directiva y que fueron acusadas según cuenta él de “dictadores pedagógicos”.

En el centro, el departamento de Orientación lo forman Alba y Leo como profesores de ámbito del programa de Diversificación Curricular y Vicent como jefe del departamento. Parece que se coordinan bastante en torno a este grupo de alumnos y según Vicent, constituyen un departamento que cada vez tiene una voz más coordinada. Alba y Leo son los profesores que más acuden al despacho de Vicent, le consultan datos de alumnos que faltan, Alba comenta actividades que va a realizar en tutoría con ellos, Vicent contacta con el psicólogo que atiende a una parte del grupo en la escuela de futbolistas. Se observa una relación continua de intercambios y propuestas de acción respecto al grupo de diversificación. Especialmente, el Departamento de Orientación es el despacho de Vicent y está situado junto al despacho de la Jefatura de Estudios y a la sala de profesores. Una alumna requiere información de Vicent acerca de ciclos formativos, le ha salido mal la primera evaluación de Bachiller y quiere dejar de estudiar.

La cerradura del aula que ocupa el grupo de Diversificación para Religión ha sido taponada con cola mientras los alumnos tienen las carteras dentro. Vicent trata el tema con la dirección y cuenta que se ha planteado la delación entre compañeros, a él no le parece bien, tampoco hacer de policías hasta encontrar quien ha sido. Como han sido ya muchos casos este curso de causar desperfectos, se dice de hacer pagar a todos para que entre ellos fueren que salga el responsable. Vicent considera que lo mejor es la presión entre los compañeros como para que

comprendan que fastidia. Comenta que entre los profesores “les van a acusar de blandos”, refiriéndose al equipo directivo en la reacción a los incidentes de destrozos. Vicent cuenta que prepara con dirección el próximo claustro.

La dirección ha preparado un informe de la primera evaluación con comentarios, resultados académicos y propuestas de cada uno de los niveles que se imparten en el centro: tercero de ESO, grupo de Diversificación, cuarto de ESO, primero y segundo de Bachiller.

21 de enero de 1999

El día anterior ha tenido lugar un claustro y *la profesora de guardia comenta que la hará en la parte posterior del patio porque se ha cambiado dónde hacerla*. Otro profesor lo achaca a que “cada vez hay más normas”. La directora, Lidón, en su entrevista manifiesta que al ir a tratar con un grupo de ESO, junto con Vicent, sobre el incidente de la cerradura, *las alumnas han propuesto que haya un profesor de guardia en la zona donde se producen las amenazas y peleas a la hora del patio*. El ambiente en el recinto es frío, se ha terminado el Fuel y están pendientes los conserjes, la subdirectora y la directora de la llegada del combustible para la calefacción.

En la sala de profesores asisto a la hora del descanso a los comentarios entre la subdirectora, M^a Trini, que imparte Inglés en tercero de ESO y Rosa profesora de Lengua y tutora de un grupo. *Hablan de alumnos que no hacen nada, que no traen el material*. M^a Trini les pide que al menos copien lo de la pizarra, Rosa deja tener los cascos y coger una revista de motos a un alumno que no hace nada (Camino) aunque ya ha intentado que hagan, ahora, algo le va mejor, “hago examen de un tema, cuatro hojitas, si fueran dos temas saldría un desastre”. A uno de los grupos de ESO en comparación con otros que son más buenos chicos, esta profesora los tilda de “maleducados”.

A la hora del café la directora y la profesora de Plástica comentan lo que saben por los alumnos *del incidente de la cola en la cerradura*. Parece que un alumno implicado amenazó a una chica de las que lo presencié y así han deducido, estas profesoras, la posible autoría de dos alumnos, uno que es el que amenaza (Fran) y el otro (Camino) lo realizaría. Éste que puede que lo hiciera, no lo puede declarar porque en su casa ya tuvieron que pagar por otros robos el curso anterior en el centro y siendo alumno de primaria (comentarios de Vicent).

Entrevista a la directora Lidón. Lidón valora muy positivamente la dinámica del claustro, “sin entrar en broncas y con mayor contenido de revisión del trimestre, informes por parte de la dirección objetivos”. Se deja traslucir *su deseo de que el claustro se integre con mayor participación de los profesores y con la consideración de que “los problemas sean de todos”*. Como estrategia, el equipo directivo se ha sentado repartido entre los demás profesores con el fin de impulsar que son unas profesoras más. En los informes se ha propuesto iniciar la campaña “Mejorar el entorno del centro” que constaba en las conclusiones del grupo de Diversificación para abordar la rotura de materiales del centro. La trata como una *campaña de todo el centro que aborda “los desperfectos y la disciplina, el tema de lo público y lo privado y que también se involucran los padres”*. Cuenta muy eufórica la sugerencia de la Profesora de Matemáticas, Carmen, de operar en su clase los alumnos con las facturas de desperfectos. Lidón esto lo considera un ejemplo de que el centro *“somos todos”*.

Según la directora *el psicopedagogo está presente en todo en el centro, y dispone de mucha información, pero no saca todo el rendimiento que podría, se calla*. Comenta que la presencia no va acompañada de efectividad, y aunque sepa las cosas no es un buen comunicador, no tiene poder de seducción. Cuenta Lidón que *un profesor se niega a hacer la guardia* sustituyendo a una profesora que falta repetidamente el mismo día y hora, cuando él tiene guardia: “tuvo un plante, envió a los alumnos al patio. La Jefa de Estudios salió al patio para hablarlo, estuvo tratando de analizar que era una norma y que si no se cumple se desmonta todo. Otra profesora de guardia también salió con los alumnos de otro profesor que faltaba al patio, si salían unos salían otros. Pero volvieron a entrar. *“Aquí las normas se cambian, se van analizando, cerrar la puerta por los alumnos de ESO, ahora la guardia del patio detrás.”*”

En la entrevista. Lidón relata los inicios del centro cuando *el profesorado realizaba autoformación en horario reconocido para ello y elaboraron “Elements per al projecte de centre, 92-93”*.

Al compartir el espacio de la sala con profesores que hablan de la clonación humana, opto por participar con algún comentario que evite la consideración de mi presencia como persona ajena, extraña o fiscalizadora en el centro. *Considero que la investigadora no es una observadora “muda”* como apuntaba en la solicitud de entrada en el centro. No se puede desarrollar la observación no-participante estricta.

26 de enero de 1999

Se ha realizado la primera sesión de la escuela de padres dedicada a la estructura de estudios de la LOGSE, con una mínima asistencia. Vicent que las viene organizando desde que inicio su trabajo en este centro, se plantea revisar la convocatoria por grupos de padres concretos, algo a medio camino entre tutoría y escuela abierta de padres para intentar que asistan más familias.

Una alumna de tercero, Rosa, acude a Vicent para preguntar por su tutor debido a que otro alumno la empuja y ella va a tener que insultarle aunque había quedado en que no lo haría. Vicent hace hincapié en el ambiente de esta chica, padres alcohólicos y el reciente fallecimiento del abuelo, me la presenta comentando su situación personal grave y difícil de mejorar si no varía el ambiente familiar.

El profesor Leo como instructor del expediente abierto por el incidente de la cerradura *solicita a Vicent información de algún alumno relacionado con ello.*

Según cuenta *Vicent, él y la directora han acudido a hablar con un grupo de tercero en una hora que no estaba el tutor, "ella y yo podemos llegar más lejos que el tutor. Se trata de algo más que un sermón". Les plantean lo que piensan, cómo se sienten cuando hay personas que destrozan lo que es de ellos. "Es trabajo del tutor, pero era urgente, era la forma más rápida de reaccionar, ni Lidón ni yo les conocemos".*

Del claustro celebrado recientemente Vicent comenta que de la campaña de limpieza se habló muy poco, las optativas preocupaban más. *Para la campaña, Mejora del centro, se delega en la dirección y en los tutores de ESO.*

El psicopedagogo *atiende a unas alumnas del Ciclo de Administración* que le solicitan información de otros ciclos y también le consulta, una de ellas, acerca de la comarcalización en el País Valenciano.

El psicopedagogo desarrolla una clase de Habilidades Sociales en la biblioteca del centro con un reducido número de alumnos de un grupo tercero de ESO, asisten seis y faltan cinco más. Recuerdan aspectos de funcionamiento hablados en la sesión anterior: hablar todos con un turno de palabras y cuidar el material. Y la definición de conductas agresivas que también trataron. Vicent va

introduciendo cuestiones referidas a conductas asertivas y pide ejemplos alumno por alumno. Un alumno y una alumna no paran de intercambiarse golpecitos y ofensas, hasta que la alumna dice su ejemplo y se concentra en el hilo de lo que trata Vicent. Presenta Vicent las características de una persona asertiva siguiendo la proyección de un texto al que los alumnos miran. También se nombran las características de las reacciones de tipo agresivo y de tipo pasivo. Consto que ha costado bastante lograr la atención de los alumnos, uno de ellos sólo participa a requerimientos de Vicent, y al final de la sesión mirando la pantalla parece que se centran algo más.

En la entrevista al profesor Leo aparece su dedicación al grupo de Diversificación y participación en el departamento de Orientación. Sugiere mayor iniciativa por parte de los tutores en el plan de Acción Tutorial.

28 de enero de 1999

La tarde anterior se han producido unas entrevistas con los padres de algunos alumnos de tercero de ESO con expulsiones, por parte de la directora y de Vicent. Vicent comunica sus impresiones. Está extrañado de cómo son los padres de Fran, colaboradores, y que posiblemente este chico indujera a otro a poner la cola en la cerradura. Lo describe como muy cerrado, dice que va a intentar trabajar, apostar por él.

En la sala de profesores *Lidón comenta con una tutora de tercero de ESO, Carmen, y conmigo las entrevistas del día anterior con padres de alumnos expulsados*. Entre otros aspectos manifiesta: "Lo que sí he observado es que lo que hay en común es que muchos son hijos de padres que tienen hermanos mayores con una diferencia de diez años. No saben estar en clase, no ven las consecuencias de sus actos. La igualdad de oportunidades en la escuela es una tontería. Tendríamos que formar a los padres". Carmen opina que el problema de esos chicos ya estaba antes, pero estaba en FP.

En la hora del descanso, un círculo de profesoras trata sobre los alumnos de tercero de ESO y de las dificultades de trabajar en clase con niveles tan bajos de unos y otros normales. Rosa opina que son alumnos mediocres y muchos de ellos de Educación Especial. Comenta que en la optativa Diseño de Prensa no sabe como animarles, Lidón le sugiere que pasen al ordenador y hagan una o dos páginas como un periódico. Al aludir la dificultad por el número de alumnos, *hablan de*

utilizar dos horas seguidas, Lidón le acompañaría el próximo jueves cuando ella tiene dedicación a dirección.

Se produce *la falta de dos profesoras*, una de ellas ha comunicado un trabajo para hacer por sus alumnos y la profesora de guardia lo trasladará al grupo. Vicent estará mientras con los chicos. La directora se ofrece a cubrir la otra baja cambiando su clase del viernes a última hora, con lo que los alumnos estarán encantados. El segundo profesor de guardia muestra su aprobación por las soluciones dadas.

En la clase de Diversificación Vicent insta a los alumnos a que hagan lo que la profesora ausente ha marcado. Cuatro de los nueve alumnos lo realizan. Conozco a Jorge, a Fernando, a Ester, a Chelo, a José, a Lidia, a Alvaro, a Joan y a Darío. Jorge y Fernando se sientan juntos, en un principio Fernando realiza una ficha de Inglés, Jorge tiene su libreta abierta pero se dedican a hablar. Al acercarme, Jorge está interesado en contarme lo mal que le trata el psicólogo de la escuela de futbolistas. Fernando dice que es el mismo “que le expulsó” de su anterior instituto cuando se levantaba por la mañana, se iba con un compañero y no acudía a clase. Vicent se manifiesta no satisfecho de este grupo, dice que no le van bien las clases de Habilidades Sociales y ahora las dedica a Orientación Vocacional. Me comunica que tampoco le gustó la sesión de Habilidades Sociales con otro grupo a la que asistí la semana anterior.

4 de febrero 1999

Vicent permanece tres sesiones con el grupo de Diversificación. La primera de ellas la dedican a cumplimentar el material que están realizando en la clase de Habilidades Sociales sobre orientación, encaminado a localizar los intereses profesionales de cada alumno en grupos vocacionales. Las otras dos realizan una prueba que ha propuesto la profesora de ámbito Sociolingüístico ausente. La prueba trata sobre la población y su distribución, diferentes posturas teóricas y sus consecuencias. Algunos alumnos manifiestan mucha dificultad para entender los textos y lo que tienen que comentar. Observamos como Lidia, Chelo, Joan y Esther tratan de realizar la prueba, el resto permanecen sentados arreglándose la cartera, dibujando o entreteniéndose de alguna manera. Vicent sale del aula para hablar con Jorge, con Fernando y con Darío. Parece que son alumnos que no están haciendo mucho en clase y pretende animarles a centrarse y trabajar más. Estas entrevistas responden a la conclusión de la reunión habida el día anterior con los profesores de ámbito Leo y Alba, según me cuenta Vicent.

Es la segunda ocasión en la que seguio a Vicent en el grupo de Diversificación realizando las tareas de ámbito Sociolingüístico que ha dejado la profesora enferma, por teléfono.

Entrevista con el profesor Carlos. Destacar que este profesor habla de *problemas de algunos alumnos*, por ejemplo “de baja comprensión, conocidos por todos, hablado en sala de profesores o en las evaluaciones y que no se abordan”. Este profesor habla de una cierta inercia en el centro para no resolver estas deficiencias de tipo pedagógico que él explica por *la falta de formación pedagógica de los profesores*. Pero más adelante habla de “rechazo hacia esa formación”. Remarca la posición de profesor preparado “para mentir lo menos posible a Nietzsche” que se encuentra con problemas de comprensión en la lectura por parte de algunos alumnos. Opina que estos problemas son de todos pero se piensa en Vicent sin conocer sus posibilidades reales. En cuanto al plan de acción tutorial comenta que sí ha habido oportunidades de discutirlo pero “la gente no queremos participar”. Cuando fue tutor en cursos anteriores *Vicent atendía la orientación en su grupo*. Comenta que en ocasiones *no ha tenido devolución de información sobre algún alumno que había pasado a Vicent*.

En la entrevista con este profesor se pone en evidencia su socialización como profesor de una materia, Filosofía, y que se “siente decepcionado” cuando tiene que enseñar a leer a los alumnos antes de entender a un filósofo. De la tutoría dice que poco se puede hacer en ella para resolver los problemas.

El psicopedagogo se manifiesta decidido a proponer para el alumno expedientado Fran, cuyos padres muestran buena actitud, “un cambio de grupo con un contrato claro con padres y alumno en el que se especifique un cambio de actitud modélica”. Piensa que es complicado pero no está perdido. “Es la mejor solución, no se puede tirar como a Espí que iba buscando ser expulsado, lo iba provocando”. Considera Vicent que *la medida más educativa es cambiarlo de grupo*.

11 de febrero de 1999

En la reunión celebrada el día anterior de los profesores del grupo de Diversificación se ha acordado notificar alumno por alumno como va en cada clase y que podría hacerse, registrarlo en una plantilla por parte de todos los profesores y profesoras y notificarlo a los padres. Vicent manifiesta que es un grupo con el que

se atrevería a decir que no puede nadie, tampoco él. “Después de Navidades el trabajo y las actitudes han empeorado”. Estos comentarios los traslada al grupo de alumnos en la sesión de Habilidades Sociales. Les pregunta que opinan. Chelo se queja del mucho trabajo que les pone la profesora de ámbito Sociolingüístico, y Fernando comenta “los profesores no están contentos con nosotros y quieren que cambiemos”.

Siguiendo con la instrucción de los expedientes abiertos a dos alumnos por poner cola en la cerradura, Vicent prepara sus informes. Con Fran se ratifica en negociar un cambio de actitud, debido a cómo es la familia. “Voy buscando el compromiso, la negociación. Por matices de lengua, yo no hablo de sanciones. Una mujer del consejo escolar me lo dijo que en informes de expedientes yo no utilizo la palabra sanción o castigo. Aquí los alumnos antes del expediente están una semana en la biblioteca o en los despachos. Yo busco el compromiso con una actitud más o menos respetuosa”. Pero con Camino, el otro alumno, dice que es diferente. “El padre está dispuesto a pegarle y ya le pegó en una ocasión con una estaca, pero también dice comprarle todo lo que le pide. Quiere cumplir los 16 años e irse a trabajar con el hermano en un bar. Camino ya nos ha dicho que no le sirve para nada estar aquí”.

16 de febrero de 1999

El acta del claustro del día 20 de enero de 1999 está expuesta en la sala de profesores. Accedo a ella. Entre las conclusiones consta la propuesta de iniciar una campaña “Para mejorar el centro y su entorno”.

Entrevista con los alumnos Joan y Chelo de diversificación. Joan se ha relacionado con el psicopedagogo en varias ocasiones por la información y sugerencia de que le convenía el programa de Diversificación, Joan manifiesta que en la primera ocasión no le hizo caso, repitió tercero de ESO y el curso anterior ya se planteo realizarlo.

La entrevista de Chelo es un relato de la historia personal de la alumna, sus experiencias con amigos que robaban y la presionaron físicamente, y sus escapadas de la casa familiar. Nombra los contactos con la psicóloga del centro anterior y con Vicent cuando se traslada de instituto para evitar el clima que se originó a raíz de sus conflictos con estos chicos. Menciona con mucha satisfacción como ella y otro compañero de Diversificación, Darío M, redactaron la carta dirigida al IVAM, y que la profesora Delia también la recibió muy bien.

Al relatar Chelo como son abordados en su grupo los incidentes como la rotura de un tubo de la calefacción en el primer trimestre, cuenta de la provocación de algunos compañeros hacia un profesor, como una broma más, que luego la tutora lo abordó con los alumnos hablando de lo público y lo privado, y que se podrían quedar sin nada en el centro de seguir así. Parece que el tema público-privado no lo entiende muy bien, pero sí que le molesta que ellos como grupo sean acusados, se comprometan a devolver los daños y a los demás grupo no les pase nada. Por ahí explica la propuesta que realiza el grupo de Diversificación en la primera evaluación de mejorar el centro.

Vinculando los hechos, parece que en la rotura del tubo de calefacción del primer trimestre, la tutora trasladó el tema a la dirección, ésta comunicó a los alumnos que tendrían un plazo para pagar el desperfecto. La alumna informa que nadie les ha pedido nada. Parece ser que el tema se ha olvidado. En la tutoría se trata el tema como conclusión y propuesta en la sesión de la primera evaluación. La dirección en su informe trimestral recoge la propuesta de cuidar el centro aportada en el grupo de Diversificación y a su vez lo traslada al claustro del 20-1-de 1999 como "*Campaña Mejorar el centro y su entorno*"

En ese claustro se aprueba realizar unos carteles en el área de Plástica, decorar pilares del centro que son de cemento, preparar eslóganes para los carteles en las áreas de Lengua y en tutoría de tercero de ESO. La subdirección comunica en un cartel en la sala de profesores en que consistirá la campaña, concurso de eslóganes, de carteles y la invitación a participar las áreas de Lengua tanto en ESO como en Bachiller. La resolución de los premios se haría por parte de unos profesores. Llama la atención el estilo de la directora que tiene muy presente las propuestas de los alumnos y en cambio no se haya sugerido la presencia de alumnos en la selección de los trabajos premiados tal como consta en el cartel.

Cuando sucede *el mal comportamiento en el IVAM* se vuelve a tocar el tema de lo público y lo privado, y cuando se pone cola en la cerradura del aula en la que estaban los alumnos de Diversificación ellos consideran que "les echan las culpa de todo". Vicent y Lidón lo tratan con un grupo de tercero de ESO y por comentarios entre los alumnos que lo realizan amenazando a otros que los ven, se sabe quien ha sido, con lo cual se abre un expediente cuyo instructor es Leo. En la instrucción Leo quiere *aportar un informe del psicopedagogo*.

El Psicopedagogo atiende una alumna que le consulta sobre ciclos formativos.

17 de febrero de 1999

La **Comisión de Coordinación Pedagógica** se reúne para tratar sobre cuestiones del Proyecto Curricular de centro, la organización espacio-temporal, agrupación de los alumnos y los recursos. Los jefes de departamento acuden con los objetivos de sus áreas preparados. La directora plantea que los criterios metodológicos no se traten en esa reunión porque faltan varios profesores por enfermedad, que sean extraídos por la coordinadora de la ESO a partir de las diferentes programaciones y con ello se realice previamente una reunión de bloques Ciencias o Letras y las conclusiones se tratarían en un debate conjunto de todos los profesores. Estas conclusiones se aportarían a la reunión prevista con los profesores de primaria.

La propuesta recibe respuestas en el sentido que si los criterios son muy generales ya constan en la ley, o que los criterios son diferentes según las áreas, o que cada año se sigue una marcha diferente adaptándose al grupo de alumnos. Se abre un debate en el que participan menos los profesores de las áreas de Valencià, Educación Física o Historia y más los profesores de las áreas de Lengua, Matemáticas y Francés. La profesora de Lengua “se hace oír” con voz potente y decidida, dice “si por lo que cuentan los profesores de ESO los alumnos son incapaces de escuchar, de hacer nada en casa, de estudiar, no saben leer, los profesores del instituto serían los que tendrían que llevar esas deficiencias con las que llegan de primaria a la coordinación y marcar cómo deberían venir de preparación”, comparando como la universidad Politécnica marca a los profesores de instituto en qué deben formarse los futuros alumnos y alumnas.

Se reconduce la discusión hacia que cada jefe de área extraiga los contenidos y objetivos bien asumidos que se necesitan para pasar de ciclo en la ESO, los criterios metodológicos y hábitos de trabajo que precisan los alumnos del primer ciclo de secundaria para pasar al segundo. Con ello tendrían una reunión para tratarlos primero en las áreas y una puesta en común posterior con cuyas conclusiones se iría a la reunión de primaria. La posición de la directora es claramente que se produzca la discusión en el centro de los criterios metodológicos y desarrollar el nivel de concreción que posibilita la ley. *El psicopedagogo no interviene en el debate de este punto.*

El segundo tema abordado se refiere a los agrupamientos, que según la directora está ocasionando problemas gravísimos por las diferencias de nivel y que se está tratando en todos los centros. Se vuelve a *comentar lo mal que ha ido este curso con alumnos que no saben leer, otros que no dejan hacer nada y el elevado número de alumnos que repetiría tercer curso, la imposibilidad de hacer adaptaciones y llevar tres niveles en la clase*. Se plantea pedir a la Administración “todo”, Diversificación curricular, profesor de Pedagogía Terapéutica, y apoyo. Pero también surgen comentarios en el sentido de que no darán nada, “es un problema político y social” afirma una profesora. La directora informa de los contactos entre la comisión permanente de directores y diferentes servicios de la Administración en las que se plantean pedir el Departamento de Orientación con todos los especialistas, el refuerzo de tutorías, negociar la orden de principio de curso y organizar cada centro las horas dedicadas a refuerzos. También se producen intentos de negociación por parte de los sindicatos con la administración.

Aparece la posibilidad de que los alumnos puedan ir a Garantía Social, en este punto *el psicopedagogo informa que es ilegal para alumnos menores de 16 años*. Retoman el tema de lo que harán el próximo curso en el sentido de realizar una reunión con los profesores de primaria en Junio para coordinarse, en septiembre pasarían pruebas y según eso ya harán. Pasar a tratar las posibilidades de agrupación y atención del alumnado para el próximo curso es un continuo enunciado de posibilidades por parte de los profesores: agrupación homogénea del alumnado, hacer un informe con los datos de los profesores de primaria, o sentarse con ellos directamente, Diversificación de dos niveles, realizar desdobles de profesores, repartir entre los grupos los alumnos con problemas de comportamiento, hacer una única programación y preparar un nivel más bajo y dos más regular. Se informa que la reunión de la permanente de directores de centros pide horas de refuerzos en algunas materias instrumentales como Lengua, Matemáticas y Valenciano.

Comentan la posibilidad de organizar desdobles y las consecuencias que eso tiene en los horarios del profesor y en los espacios y aulas.

Se trata la Diversificación Curricular en respuesta a la solicitud de aclaración de una profesora, *Vicent informa de la posición de la administración* en el sentido de no aprobar compaginar programas de un año de duración, como el que funciona en el instituto, con programas de dos años y menos en un centro pequeño como es Benidolí.

Evoluciona la discusión hacia la situación que se produciría si repiten muchos alumnos en tercero y van quedando pocos que pasan a Bachiller, parece que preocupa la posibilidad de que no haya alumnado suficiente para Bachiller. En este tema Vicent lanza la pregunta “¿a quién interesa que repitan, al alumno o al profesorado?”

El tercer tema abordado es la biblioteca. *Se informa que se produce un deterioro en la biblioteca, alumnos fumando, comiendo; debido a que no están las personas “objetores” que atendían todo el horario.* Se argumenta que si no está atendida no puede estar abierta, no hay profesores de guardia disponibles mientras destinan nuevos objetores. La directora comenta que en la asamblea de alumnos dirá que se cierra no como un castigo pero que se cierra porque no se puede fumar o comer en una biblioteca.

Las intervenciones siguientes pasan a analizar los diferentes sectores de alumnos que pasan por la biblioteca: los de Bachiller lo aprovechan, algún grupo de cuarto de ESO también, los alumnos expulsados marean. Se nombra que hubo unas normas fijadas los primeros días y sería conveniente volverlas a poner. Parece que siguen expuestas pero que eso no resuelve la situación. Vuelve la idea de que *sea el profesor de guardia si hay dos, o un cargo directivo, el que se de una vuelta para poder mantener abierta la biblioteca de manera que los alumnos que la aprovechan puedan acudir y los que molesten sean sacados.* Al tratarse de un amplio hall en el que están tanto los despachos de equipo directivo, como sala de profesores o bar muy próximos, dar una vuelta para el profesor de guardia o para el cargo que está en el centro, es algo factible recorrer desde la sala de profesores o despachos, la distancia hasta la biblioteca.

En varios momentos de la reunión se produce una emisión de comentarios desde diferentes focos de profesores que hace imposible seguir las intervenciones. Por otra parte los temas son abordados con amplia participación de los asistentes pero los acuerdos son difíciles de concretar. En el primer punto, al final la jefa de estudios toma nota como clarificando lo que se ha dicho de una manera salpicada y difusa.

La propuesta inicial de la directora en el primer punto del orden del día, es claramente rebatida por la profesora de Lengua apoyada por el profesor de Matemáticas, y matizada por la profesora de Francés. Lidón recoge estas

sugerencias y reconvierte su propia propuesta inicial manteniendo que todo el claustro debata los criterios metodológicos, pero que previamente y por áreas se trate por cada jefe de seminario tanto los objetivos que deberían conseguir los alumnos en el primer ciclo, como contenidos, como hábitos de trabajo. La conclusión es que se reúnen primero las áreas y después se debate conjuntamente en claustro el día tres de marzo, antes de reunirse con los profesores de primaria. El trabajo de vaciado que Lidón proponía hiciera la coordinadora de ESO, de esa manera lo realizaría cada jefe de seminario.

En el segundo punto vemos que se han abierto posibilidades para abordar la agrupación del alumnado el próximo curso, se han nombrado cuestiones que dependen directamente de las medidas que adopte la Administración en cuanto la dotación de recursos de profesores y otras resoluciones. Aparece el condicionante de las relaciones entre recursos, horarios de profesores, agrupación del alumnado y los espacios del centro. No se concreta conclusión alguna más allá de “pedir todo a la Administración” para el próximo curso. Parece que al profesorado le preocupa la continuidad del alumnado en el Bachiller, y esto se pone en entredicho si repiten muchos alumnos y alumnas este curso en tercero de ESO.

En el tercer punto se pone de manifiesto la unanimidad en cuanto que los profesores prefieren que la biblioteca esté abierta para su buen uso por parte de los alumnos, y como medida para los alumnos que molestan o desarrollan un mal comportamiento se precisa la vigilancia y control o bien de los objetores si los hubiera o bien de profesorado, de guardia o de dirección. Parece evidente que falta personal para realizar esa vigilancia que hasta ahora realizaban unos objetores al servicio militar. En la discusión se ha nombrado la solución adoptada en otros centros de remunerar algunas horas a un ex alumno o a una madre.

23 de febrero 1999

El psicopedagogo duda de la efectividad de las clases de Habilidades Sociales, quizás con algún alumno, pero dice que siendo un material bueno el que él utiliza, no se pueden tratar Habilidades Sociales cuando *se tiene que dedicar a la disciplina en la clase*. Otra posible causa es que “no estoy satisfecho porque yo soy persona bastante exigente”.

El profesor de ámbito Científico-Técnico de Diversificación trata con Vicent acerca de los alumnos futbolistas que no asistieron el día anterior a clase, acuerdan ponerse en contacto Leo con el psicólogo de la escuela de futbolistas.

En los comentarios de Vicent acerca de la reunión de la Comisión Pedagógica a la que asistí, él se considera *una persona más observadora que participativa*.

El miércoles próximo está programada la reunión de los tutores de la ESO y del Consejo Escolar. Vicent me transmite que con los tutores “voy a plantear que nos dejemos de pensar en el año que viene y hablemos de los cuatro meses que quedan, *centrarnos en disciplina. Tratar de acordar y negociar qué hacer con los alumnos mayores de 16 años, aclarar el tema de la disciplina, de las expulsiones, da la impresión de que no está muy claro. Hay gente que tiene 16, 17 años y tiene cinco o seis expulsiones. Yo puedo asumir la guardería para los que tienen 15 ó 16 pero hay que hablar de los que con la edad de 16-17 pueden ir a trabajar y se trata igual a unos que a otros*”.

La **tutora Carmen de tercero de ESO** contesta sin grabación cuestiones referidas a sus contactos con el psicopedagogo. La vinculación de esta tutora con Vicent se centran en la reunión inicial de curso en la que recibe el material de tutoría, informaciones de alumnos referidas al primer ciclo de Secundaria cursado en los centros de primaria, y a algún tema con alumnos problemáticos. Carmen acudió a Vicent cuando algunos de sus alumnos se quejaron de que habían recibido una carta citando a los padres y pensaban que es que los estaban acusando en el incidente de la cola en la cerradura. Vicent le aclaró que se trataba de la carta que se envió a todos los alumnos que habían acumulado amonestaciones de los profesores en clase.

Esta profesora *considera que los alumnos de tercero de ESO presentan una problemáticas que anteriormente se producía en FP pero que no se conocía, ahora en los institutos ya pasan todos los alumnos*. Considera que es un problema de gran amplitud pues es de debatir la propia Reforma. Ella en tutoría realiza clases de repaso de Matemáticas y comenta que le funciona bien.

Asisto con Vicent a la última sesión de Habilidades Sociales de un grupo de alumnos de tercero de ESO. Introduce el tema de la resolución de conflictos, lo explica y va pidiendo ejemplos a los alumnos. Un alumno parece adormecido por el sol, dos de ellos pasan el tiempo comiendo, uno se sienta con las piernas extendidas en otra silla. Vicent va exponiendo las fases de la resolución de

conflictos. Antes de finalizar la clase plantea unas cuestiones de valoración e interés de las sesiones que los chicos contestan.

24 de febrero de 1999

La reunión prevista de coordinación de la ESO no se realiza, al parecer los profesores están saturados de reunirse, de hablar del mismo tema y por la mañana mientras directora y secretaria estaban en Consellería deciden no realizarla.

El Consejo escolar se reúne para considerar *los expedientes abiertos a los alumnos que aplicaron cola en la cerradura de la puerta del pabellón*. Se aborda la posibilidad de que los alumnos restituyan parte del valor de los daños ocasionados. Consultan que en el decreto de Deberes y Derechos del alumnado no está contemplado. La directora comenta que cuando habló con los padres les insinúo esta posibilidad y les pareció bien, y que además el dinero provenga de la paga semanal del chico y no de los padres. El tema se resuelve hablando de donación al centro de una cantidad parcial del coste de la reparación. En la reunión se lee la propuesta de resolución presentada por el instructor en la que se considera falta grave con premeditación, reincidencia por parte de uno de los chicos y mentiras. En la instrucción se propone estar una semana en el centro haciendo trabajos “de reparación” y un mes en su casa realizando trabajos de las materias. Coinciden varias voces en que el tratamiento no debe ser el mismo para ambos chicos.

Uno de los alumnos parece que ya ha tenido sanciones de estar fuera de clase en la sala de profesores y despachos una semana y expulsado del centro un mes. Algunos profesores insisten en que Camino además de reincidente, está pendiente de otras amonestaciones acumuladas y que según habían acordado en otro Consejo Escolar le correspondería un mes de expulsión. Están de acuerdo en que la situación de este chico es diferente a la de Fran, y ha manifestado no querer estar en el centro. Vicent informa que tiene 16 años y le espera ya trabajo en un bar. Fran no ha estado sancionado y además, según se dice sus padres son muy colaboradores.

La propuesta de realizar tareas de reparación en el centro se debate por las complicaciones de precisar personas de seguimiento, o que se puedan sentir humillados si otros alumnos los ven quitando hierbas en el patio. La profesora de Tecnología se ofrece a que Camino esté en su aula y colabore en tareas que ella le encomiende, como recuperar mesas rayadas.

La necesidad de profesorado que vigilara estas tareas conduce a tratar que haya horarios por cubrir y la correspondencia o no de llevar a cabo estas funciones como dedicación al centro. Se nombra a profesores de los Ciclos Formativos que finalizan las clases en marzo y se dedican a atender tutoría en centros de trabajo.

El padre representante sugiere enfocar el tema desarrollando el sentido de la responsabilidad e identificación con el centro de los alumnos.

La alumna representante y su compañero se muestran contrarios a que sean expulsados e incluso propone que asistan a la clase de Bachiller con los mayores. La directora hace un repaso de lo realizado con los alumnos y alumnas de tercero, entrevistas a padres, cartas a las familias, reuniones de nivel, comentarios continuos por parte de los profesores en la sala, planteamiento de medidas de refuerzo, clases de Habilidades Sociales por parte de Vicent. *Concluye Lidón que se ha intentado de todo y se ha enterado que en primaria estaban agrupados en cursos homogéneos y que en el instituto se han separado.*

Resuelven que los alumnos sin coincidir, estén una semana en las aulas de los mayores durante las dos primeras horas y otra siguiendo el horario de la profesora de Tecnología, y que pasen parte del horario fuera del centro realizando tareas escolares. Y lean libros adecuados.

En la reunión surgen temas tangenciales como que es difícil hacer el seguimiento de los alumnos expulsados por parte del profesor de guardia o del cargo directivo, y que los chicos no hacen caso para permanecer en los recreos. También se comenta el problema de falta de espacios para emplazar a alumnos sancionados "si esto va a más".

Comenta una profesora que al principio de curso hubo una postura por parte de algunos profesores de realizar cambios de alumnos en los grupos pero no por comportamiento sino por niveles. Vuelve a aparecer la cuestión de la agrupación, homogénea o no.

3 de Marzo de 1999

En el lugar de trabajo del Sr. Cortés, padre representante en el consejo escolar y presidente de la Asociación de padres y madres del centro, le entrevisto acerca de sus contactos con el psicopedagogo y de las realizaciones del AMPA. Se manifiesta muy preocupado por la participación de los padres en el centro. *Ha*

observado en este centro que el psicopedagogo se ocupa de la orientación a los padres y a los alumnos, mientras que en el centro que estaba su hijo anteriormente, el director informaba y orientaba de los estudios. Vuelve a defender su posición manifestada en el Consejo Escolar en cuanto a fomentar la responsabilidad de los alumnos en el centro para cuidarlo. Adopta el papel de persona que no toma una actitud de defensa individual de los problemas de sus hijos en su casa, sino de impulsar la vinculación de los padres con el instituto y relacionar los problemas con la situación actual en la que los padres de la escuela privada pagan y se preocupan más.

Me intereso por la reunión prevista de puesta en común de criterios metodológicos y otras cuestiones acordadas en la última CCP. Parece que no se ha celebrado.

23 de marzo de 1999

Asisto a la sesión de evaluación del grupo de Diversificación.

La tutora, profesora de ámbito Sociolingüístico y el profesor del ámbito Científico han preparado la sesión para que se pueda tratar el funcionamiento de todas las materias y hablar de los alumnos. El planteamiento de Alba es que no se puede abordar como grupo sino individualmente el momento de cada alumno y la problemática del grupo de Diversificación. Se acepta la valoración global de Leo como grupo disperso en el que algunos alumnos están en alerta roja.

Cada profesor va matizando en su materia las actitudes, las faltas de asistencia, la falta de esfuerzo, la no entrega de trabajos y así llegan a comentar la situación de cada uno de los alumnos. La tutora conduce la reunión para buscar alternativas a cada uno de ellos. Se propone desde hablar directamente con la tutora y el alumno para buscar un compromiso, hablar con las familias, hasta realizar un plan individual de trabajo en todas las materias para algunos. Se nombra la situación de algunos alumnos futbolistas que no se implican nada en el curso y que desarrollan un modelo de actuación basado en ir ligando entre las chicas del centro.

Se trata de buscar soluciones individuales desde todas las materias para algunos alumnos pero también aparece el problema de que estén en el centro presionados por los padres mientras les sale un trabajo. Se llega a nombrar el desánimo de algunos profesores por la evolución de estos alumnos. En la sesión se aprecia un intento de seguir apoyando a los alumnos. La sesión que se programa para tres cuartos de hora dura dos horas largas, esto se interpreta por parte de la

tutora como un esfuerzo y dedicación del profesorado por tratar de ayudar a los alumnos.

Tanto Alba como Leo, profesores más directamente implicados en el programa de Diversificación como Delia, como Ascen, Laura y los demás profesores se muestran preocupados y al mismo tiempo analizan qué hacer. El psicopedagogo no ha podido asistir, la tutora me ha aceptado con todas las facilidades la posibilidad de asistir puesto que es un grupo en el que yo he observado anteriores interacciones por parte del psicopedagogo.

Hasta ahora he llevado a cabo nueve sesiones de estancia en la primera etapa y catorce sesiones en la segunda etapa.

11.2.2.DOCUMENTOS

En esta segunda etapa he podido consultar:

El informe de la dirección referido a la primera evaluación

Guia informativa per als alumnes de Batxillerat-LOGSE i cicles formatius de Grau Superior preparado por Vicent.

La primera convocatoria de la escuela de padres para el 20 de enero 1999.

Tema "La LOGSE: estructura y características".

Documentos procedentes del psicopedagogo

"Mesures d'atenció a la diversitat"

Dos modelos de "Informe Psicopedagògic"

"Cursos de formació y cursos de docència" de Vicent

"Extracto de conceptos utilizados por Vicent en Habilidades sociales"

"L'acció tutorial en els programes de Diversificació Curricular.

L'experiència de l'IES Benidolí.

Fotocopia de las fases del programa del SAV (Sistema de Autoayuda vocacional)

Otros Materiales proporcionados por Vicent:

-El guión del programa de Habilidades Sociales que desarrolla en 3º de ESO y en el grupo de Diversificación. Índice de contenidos de algunas de las sesiones a desarrollar: Asertividad, Empatía, Resolución de conflictos.

-Modelo de informe psicopedagógico en el que incluye el Consejo Orientador para cuarto de ESO y segundo de Bachiller. Se trata según Vicent de un consejo fruto del consenso del equipo de profesores y departamento de Orientación.

-Documento sobre tutoría en Diversificación curricular.

-Fotocopias del material del SAV que realizan los alumnos y alumnas de Bachiller y diversificación. (intereses y grupos vocacionales)

11.2.3. ENTREVISTAS A ACTORES DE LA ORGANIZACIÓN

El guión seguido en cada entrevista se prepara a raíz de las cuestiones surgidas de la primera etapa de la observación, del relato de Vicent y de las notas de campo, de manera que el transcurso de la estancia en el centro, los datos que emergen y las sugerencias que se plantean, van constituyendo nuevos interrogantes a indagar. El enfoque progresivo está presente tanto en las observaciones, en las entrevistas, como en el objeto de atención que desarrollamos en forma de elementos a seguir analizando. Algunos aspectos son procedentes de la investigadora, otros originados en las realizaciones prácticas y verbales de las personas observadas o entrevistadas. En la síntesis anterior se recogen con letra cursiva los elementos más relevantes contenidos en las entrevistas.

El criterio inicial para solicitar a algunos profesores ser entrevistados ha sido su vinculación al psicopedagogo, por acudir a su despacho en la primera etapa, o por haber sido tutores. Se pueden ver las notas de campo del día correspondiente en el anexo.

La relación de profesores entrevistados es:

- Delia, profesora de Plástica que acude en dos ocasiones al despacho de Vicent en la primera etapa y el curso pasado fue tutora (14-1-99),

- Leo, profesor de Matemáticas que consulta con Vicent acerca de alumnos de diversificación (26-1999).

- La directora, con la que trabaja Vicent en la junta directiva, y es mencionada en numerosas ocasiones en el relato. (día 21-1-99)

- Carlos, profesor de Filosofía que ha sido tutor otros años, es mencionado por Vicent como no directamente amigo personal y profesional pero sí razonablemente crítico.

- Carmen, profesora de Matemáticas y Biología y tutora de un grupo de alumnos de tercero de ESO.

- Entrevistas con alumnos: Chelo y Joan del grupo de diversificación.

- Entrevista con el padre representante en el Consejo Escolar, Sr. Cortés.

ENTREVISTA CON LIDON, directora actual (21-1-99)

De la entrevista con Lidón entresacamos las siguientes anotaciones para acercarnos a su perspectiva:

Lidón es muy fluida en sus contestaciones, se muestra franca en sus análisis y explicaciones, se desprende que se ha planteado de forma diferente la labor de Vicent y que reconoce sus características personales concretas, parece que como aceptando que hay cosas propias de él que a lo mejor no puede esperar que cambien, pero ella se plantea otras formas de hacer del psicopedagogo. En este sentido la propia contestación a las preguntas de la entrevista parece que le llevan a analizar cuestiones como:

- En el claustro pasado el psicopedagogo no interviene, no da a conocer sus tareas a raíz de propuestas de la junta de evaluación.

- Vicent dispone de mucha información, de materiales pero no la rentabiliza. Un ejemplo: En una discusión, teniendo él información no la utiliza para desatascar el embrollo. Y no lo hace por no hablar cuando todo el mundo grita. No se impone cuando se debería imponer, o no comunica información cuando sería necesaria.

- Puede que Vicent esté tan vinculado a la dirección que “se nos olvide separarlo” para preparar su informe de primera evaluación.

- En la orientación suplente al tutor y puede que esto haga que se despreocupe el propio tutor.

- El psicopedagogo en tutoría podría estar más vinculado a la orientación personal de los alumnos y ligado al equipo educativo.

- Vicent podría ofrecer más soluciones o ideas en las juntas de evaluación.

A lo largo de la entrevista Lidón gesticula mucho con las manos, enfatiza lo que dice con una voz clara, cargada de energía.

La cuestión del fuel parece que fue abordada con franqueza en el claustro.

La pregunta a Lidón, cuando cuenta que una profesora va a tratar el tema de los desperfectos en Matemáticas, de si había precedentes de vincular una

experiencia directa con lo trabajado en clase procede de nuestra pretensión por recoger cómo la tutora del alumno del IVAM también canalizó un mal comportamiento con la reflexión, la responsabilidad y escribir una carta. Esto lo había contado Alba en el despacho de Vicent, la profesora Delia me dijo que le produjo una gran satisfacción.

11.2.4. TRATAMIENTO DE LOS DATOS CUALITATIVOS SIGNIFICATIVOS EN EL CASO. SEGUNDA ETAPA DE ESTANCIA EN EL CENTRO ESCOLAR

Análisis de los datos recogidos

Este análisis se sitúa finalizada la segunda etapa de observación en el centro de estudios, los datos recopilados proceden de las entrevistas y el relato del psicopedagogo Vicent, las notas de campo de las dos etapas, las entrevistas de los profesores Delia, Lidón, Leo, Carmen y Carlos, de los alumnos Joan y Chelo y del padre representante del Consejo Escolar, la asistencia a un Consejo Escolar, a una reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica y a una sesión de evaluación del grupo de Diversificación Curricular.

Desde el marco conceptual que orienta la investigación y los relatos generados en la fase inicial, se pretende avanzar en el dibujo de la trama organizativa del centro estudiado para el seguimiento de las prácticas e interacciones del psicopedagogo y el análisis de su incidencia en la trama. Se viene considerando la perspectiva de los actores y del psicopedagogo recogida mediante los instrumentos de observación y entrevistas desarrollados, ahora bien, todos los datos recopilados precisan de una selección y un tratamiento adecuado.

La teorización sobre los datos y las estrategias de análisis de los mismos sigue un proceso paralelo y necesario al desarrollo del estudio del caso. Adelantábamos en el capítulo nueve la estructuración del análisis a partir de los temas significativos para la investigadora y para los actores. La relectura y contrastación, la reflexión sobre todos los datos recogidos, permite extraer esos elementos significativos que conduce a la elaboración de unidades temáticas de análisis que se denominan indicadores de la trama organizativa y de las relaciones del psicopedagogo en ella. Son unas claves definidas en el curso de la investigación transcurridas las dos primeras etapas de observación.

Al tratarse de indicadores de los significados relevantes surgidos de los sucesos, enunciaciones y comentarios de los actores, desde el punto de vista de la investigadora, se puede llevar a cabo un proceso de comparación de todas las incidencias observadas. Este proceso conduce a una forma de categorización que nos acerca a la generación de hipótesis y aproximaciones comprensivas de la realidad observada. Con ello se siguen elaborando nuevas cuestiones a tratar y a contrastar en la tercera etapa de la observación.

La comparación con todas las incidencias observadas se realiza regresando de nuevo a los datos registrados en notas de campo de la primera y segunda etapa, en el relato de Vicent y en las entrevistas mantenidas con alumnos, profesores y un padre.

Se extraen unos indicadores que emergen del conjunto de observaciones registradas, son indicadores definidos en el curso de la investigación por la investigadora y que surgen de los propios datos recogidos, por ello es posible regresar a los datos registrados para acotar a través de ellos la trama organizativa que se va perfilando con relación a la actuación del psicopedagogo. Sintetizando el proceso, vemos que en la primera etapa de observación surgen los temas de los actores observados y cuestiones a seguir desde el punto de vista de la observadora. Tanto unos como otros temas han cambiado en la segunda etapa, unos se han ido diluyendo y otros han tomado forma con mayor envergadura. Por ejemplo, el tema de los incidentes contra objetos materiales del centro, las faltas de disciplina, han continuado siendo temas de los actores en torno al cual la trama organizativa gira constantemente.

Para el psicopedagogo la preocupación por los alumnos que ocasionan conflictos al profesorado o con dificultades, sigue siendo un tema del que se le requiere o él mismo atiende. Las consultas de orientación de estudios que el psicopedagogo atiende en su despacho con alumnado de Bachiller no son tratadas por otros actores, se circunscriben a competencias directas del psicopedagogo con el alumnado. Sí que son nombradas las actuaciones del psicopedagogo cuando se refieren a alumnos con problemas por parte de los tutores o profesores entrevistados. Se aprecia como en la trama organizativa aparecerá un enunciado recursivo-núcleo a tener en cuenta que al finalizar esta segunda etapa hemos dado en llamar “la no coincidencia de perspectivas entre psicopedagogo y profesores entrevistados, o confluencia y diferencias entre funciones del psicopedagogo y profesores”.

Tres indicadores para el análisis

Se elige un número reducido de indicadores para el desarrollo del análisis, conociendo de antemano que la vastedad de datos se ha de resolver aplicando un foco que si bien se centra en esos indicadores, relega otros aspectos. Se acepta esta limitación en aras de considerar globalizadas la interrelación entre las perspectivas de los actores, la perspectiva del psicopedagogo enunciadas en las entrevistas, observadas en la asistencia al centro, y las relaciones estructurales y culturales que dibujan la trama organizativa. No pudiendo abarcar todas las interacciones desarrolladas, no pudiendo analizar todos los datos recogidos, sí se rastrean en los datos recopilados la presencia de tres indicadores que han aparecido en la compilación de datos obtenida hasta ahora y en la presencia de temas relevantes para actores y psicopedagogo en el centro estudiado, los que veníamos señalando con letra cursiva.

Los indicadores seleccionados en un principio son: la norma y la disciplina en el centro escolar observado, los horarios, y la incorporación en el tercer curso del segundo ciclo de enseñanza secundaria con alumnado escolarizado en centros de primaria. Estos se han considerado los tres más potentes para el propósito planteado. Se han barajado otros como las diferencias individuales, las funciones realizadas por los actores en la organización, la evaluación, o las reuniones realizadas. Se han elegido estos tres por ser significativos en las relaciones estructurales, de manera que al analizarse su tratamiento por los diferentes actores y en diferentes situaciones será más directo el acercamiento tanto a las interpretaciones culturales que con ellos se relacionan, como la aproximación al vislumbre de las dinámicas instituyentes-instituidas.

Indicador: la disciplina y las normas. Su cumplimiento, su incumplimiento y reacciones derivadas en el centro estudiado

Incluyo en este indicador los temas que han ido apareciendo en relación a las normas establecidas tanto en las regulaciones oficiales como aquellas otras que son totalmente aceptadas como vigentes en el centro escolar. Realizo el seguimiento y el cruce de los enunciados de los actores en sus interacciones y en las entrevistas y mis observaciones:

La rotura de un aparato de calefacción en el grupo de Diversificación fue la primera situación que encontré estando en el despacho de Vicent. La tutora del grupo, Alba, manifiesta que quiere tratarlo con ellos educativamente y con humor, no como sermón (NC; 17-11-98, Alba). La alumna en su entrevista comenta acerca de ello que a un profesor le gastan bromas (Entrev. Chelo 16-2-99). El profesor Leo cuenta que los alumnos rompieron una tubería y la tutora abordó en el grupo el tema de lo público y lo privado y no entendían porque los demás alumnos no cuidaban lo público también, de ahí parece que surgió la campaña de cuidar el centro. (Entrev. Leo 26-1-99).

Mal comportamiento en la visita al IVAM. La profesora de Educación Plástica acude al despacho de Vicent indignada por el comportamiento de unos alumnos en la visita al Museo de Arte Moderno. "Un alumno lanzaba cosas a las esculturas", lo califica de indignante, "han sofocado a la profesora que los acompañaba amablemente, que no queden así los hechos, que se tomen medidas, que la tutora tome medidas y que se trate en instancias mayores" (NC,17-11-98, Delia). Esta misma profesora se manifiesta satisfecha cuando los alumnos le muestran una carta dirigida al IVAM (NC.14-1-99). La directora cuenta que la carta de respuesta se valoró muy bien por parte de la directiva, de la jefatura de estudios, la profesora que los acompañó y la profesora de Plástica. (Entrev. Lidón 21-1-99). La alumna Chelo en su entrevista (Entr. Chelo 16-2-99) cuenta que prepararon una carta tras comentar el incidente con la tutora, y que algunos alumnos "se pasaron".

Alumnos que han acumulado llamadas de atención de los profesores están en los despachos y en las guardias en la sala de profesores, antes de abrirles un expediente. (NC;3-12-98, Lidón). A la hora del descanso la directora está con un alumno que de esa manera no es expulsado pero se le sanciona por haber molestado repetidamente en clase. Ella comenta que igual que un padre se castiga a sí mismo, ella está castigada en los recreos. Lo enuncia con tono de humor y como valorando positivamente que se adopten otras medidas antes de expulsar a un alumno temporalmente del centro. Delia también comenta que los alumnos con tres partes de amonestación están en la sala de profesores o en los despachos de dirección, lo ve una buena medida porque un alumno le transmite que así ha podido recuperar trabajo atrasado, y en clase no ha molestado al resto (Entrev Delia 14-1-99; NC,14-1-99; Dinv.14-1-99). Al respecto la directora manifiesta que mientras esta medida sea efectiva sirve, si no lo es se revisa (NC: 21-1-99)

El psicopedagogo cuenta que en la reunión de la Comisión Pedagógica se plantea qué se hace con los chavales expulsados en el sentido de que trabajen en la sala de profesores durante el horario normal (Rel. Vicent párr.209).

En la reunión del Consejo Escolar cuando se comentan medidas a tomar con los alumnos expedientados, la subdirectora insiste en que los alumnos no acuden al recreo cuando deben estar en los despachos. Su argumento gira en torno a que las medidas sean realistas y se puedan cumplir por disponer de recursos.

Alumnos de Bachiller se pelan una clase para preparar el examen de otra materia. Lo comenta la profesora de Matemáticas a la directora que también les da Lengua. Acuerdan hablarlo en la evaluación para que sea tratado entre los profesores y los alumnos delegados. (NC,3-12-98, Carmen y Lidón). “La pelada de clase” es abordada como una cuestión de práctica que se convierte en habitual entre los alumnos y que no sólo afecta a la profesora que acude a dirección, sino que se trata de hablarlo con los alumnos y tomar la misma decisión los profesores: dar la materia de esas horas como dada. Las profesoras comentan que el alumnado se queja de la mucha exigencia de la clase de Historia, pero que se debe evitar que se pelen las clases ya en el primer trimestre, se corre el riesgo de que al final de curso no acudan a clases durante toda la semana de exámenes. Este es el sentir de los comentarios expuestos por las dos profesoras.

A un alumno que ha ocasionado problemas se le abrió expediente y se ha acordado que durante un mes debe estar en casa y enseñar los trabajos de las diferentes materias cada dos días (Dinv.12-1-99). Se ha aprobado cambiarlo del grupo B al C de tercero de ESO. (Espí) Este alumno se le ha visto saltar la valla y venir al centro los días que no tiene que venir, cuenta Vicent (NC. 26-1-99). Para el psicopedagogo no es un mal chaval pero marea mucho en clase. La tutora cuenta que antes de cambiarlo de grupo lo hablaron con dirección y con el psicopedagogo, ella también se lo pensó y coincidieron en cambiar a este alumno. (Entrev. Carmen 23-2-99)

La cerradura de la puerta del aula donde tenían sus carteras el grupo de cuarto de diversificación aparece con cola. ((NC, 19-1-99, Dinv. 19-1-99). Vicent que tenía clase con ellos los envía a casa y no trata el tema por no estar la tutora. A la hora del descanso en el bar, Delia y Lidón hablan de alumnos que debieron ver

como se colocaba la cola en la cerradura, cómo un chico amenazó a una chica que lo observó (Dinv. 21-1-99).

El psicopedagogo no se manifiesta partidario de hacer de policías o buscar la delación entre compañeros, prefiere la presión entre los compañeros por comprender que fastidia ese comportamiento. Comenta Vicent que cree que algunos profesores van a acusar a la dirección de blandos en el tema de disciplina (NC. 19-1-99).

El psicopedagogo y la directora hablan con un grupo de alumnos en su hora de tutoría aprovechando que no está el tutor y tratan de reflexionar con ellos (NC. 26-1-99). En asuntos puntuales de disciplina de tercero de ESO intervienen la directora y el psicopedagogo (Entrev. Lidón 21-1-99), “para que no se nos vaya de las manos el tema de la cerradura”. Vicent cuenta que han hablado con padres de un alumno que posiblemente indujera a otro a poner la cola en la cerradura. Vicent piensa “apostar por este chico” (NC.28-1-99).

Se acepta la sugerencia de los alumnos de un grupo de realizar las guardias en la parte posterior del patio que es donde se producen las amenazas entre los alumnos (Dinv. 21-1-99 a raíz del talante abierto de la directora). “Ellos mismos te reclaman control, se sienten más tranquilos, más seguros si hay un profesor presente (Entrev. Lidón 21-1-99). En la sala un profesor dice no saber si es una norma hacer la guardia del patio detrás porque “como ahora cada vez hay más normas” (NC. 21-1-99).

Campaña mejorar el entorno del centro”, propuesta para tratar los desperfectos en el centro y mejorar la disciplina, hacer el centro de todos, el tema de lo público y lo privado, que se trabaje en la tutoría, con el APA, que sea una preocupación de los alumnos (Entrv. Lidón. 21-1-99; Dinv. 21-1-99). En el informe del equipo directivo sobre la primera evaluación consta que en el grupo de cuarto de Diversificación se trató esta propuesta.(NC. 21-1-99). La alumna Chelo en su entrevista plantea que no está claro que se adjudiquen las roturas a su grupo y que “los demás grupos no hagan nada porque se pueden quedar sin nada”. Vicent cuenta que en el claustro de la campaña de limpieza se habló muy poco, y se delega en la dirección y en los tutores de ESO. (NC. 26-1-99).

El profesor Leo pide información al psicopedagogo Vicent de un alumno de los tres a los que se les ha abierto expediente y él es el instructor (Dinv., 26-1-

99, NC. 26-1-99). Vicent ha propuesto a Leo que no hable con alumnos que hayan podido ver los hechos en el centro, ni en un bar, que se ponga en contacto telefónico con ellos (NC.26-1-99)

La directora habla con los padres de los alumnos expulsados (Dinv., 28-1-99). La directora comenta con la tutora estas entrevistas y concluye que los profesores tendrían que formar a los padres (cuenta el ejemplo de un padre que pega a su hijo y luego le compra objetos de marca carísimos), la tutora opina que estos alumnos han estado siempre en FP, y se los “tragaban dignamente”. Vicent cuenta de un alumno con precedentes de robo en el centro, con ocho o diez expulsiones, que el padre ya ha dado a entender que si es preciso “le da un par bien dadas, no puede con su hijo” (NC. 26-1-99).

Un profesor se niega a hacer la guardia con los alumnos de una profesora que falta (NC. 21-1-99). La directora cuenta que hubo un incidente cuando este profesor se negó por considerar que la falta de la profesora venía coincidiendo el mismo día y la misma hora. Salieron al patio el alumnado de dos grupos, la jefa de estudios habló con este profesor y el alumnado volvió a entrar. La directora dice que las normas se cambian, se van analizando, como cerrar la puerta por los alumnos de ESO, o la guardia del patio hacerla atrás, siguiendo las necesidades.

Los alumnos de tercero de ESO B con expulsiones reciben una carta para que acudan los padres al instituto. La tutora acude al despacho del psicopedagogo pidiendo explicaciones debido a que los alumnos han relacionado las cartas con su posible culpabilidad en el incidente de la cola en la cerradura (NC. 26-1-99). En la sala de profesores la directora cuenta a la tutora de tercero ESO B las entrevistas mantenidas con padres de alumnado que ha recibido amonestaciones (NC. 28-1-99). La Directora manifiesta que en varios casos son padres mayores con hijos mayores y el alumno del instituto es diez años menor que sus hermanos, también alude a la falta de autocontrol y de conocer las consecuencias de sus actos. La tutora considera que el problema de estos chicos estaba antes pero en FP.

La coordinación con el primer ciclo en los centros de primaria surgió según Lidón por la orden de principio de curso de la ESO que dice que hay que hacerlo “pero yo creo que se hizo dinamizado por Vicent. El equipo directivo anterior, desde luego no estaba por la labor, la directora no fue, la presencia del jefe

de estudios fue testimonial, y la psicopedagoga de primaria estaba disponible.” (Entrev. Lidón 21-1-99)

En los informes sobre los alumnos expedientados, el psicopedagogo dice que va buscando el compromiso y la negociación, no habla de sanciones o de castigos (NC. Vicent 28-1-99). Para uno de los alumnos expedientados por la cola en la cerradura, el psicopedagogo dice que va a proponer un cambio de grupo con un contrato claro con el alumno y sus padres en el que se especifique un cambio de actitud en las clases y la sanción estaría en suspenso mientras vaya cumpliendo el compromiso, como medida más educativa (NC. Vicent 28-1-99)

En la biblioteca desde que no están los objetores que la atendían, parece que los alumnos comen y fuman. En la reunión de la Comisión Pedagógica (CCP) los profesores abordan la cuestión. La directora dice que tendrá una asamblea con los alumnos y alumnas para informales que se va a cerrar no como un castigo. La medida de cerrarla no se considera igual para los alumnos de bachiller o de cuarto de ESO que la utilizan bien. Se nombra la necesidad de tener dos profesores de guardia y uno que atendiera la biblioteca, o bien que el miembro de dirección que atiende despacho, que se dé una vuelta para vigilar. También se comenta que los alumnos expulsados marean mucho en la biblioteca. (NC. 17-2-99)

El psicopedagogo argumentando que no está satisfecho de las clases de Habilidades Sociales dice que **no se pueden desarrollar Habilidades Sociales en clase si tiene que estar pendiente de la disciplina** (NC. 23-2-99). La posición del psicopedagogo para llevar a la Coordinación de profesores de tercero de ESO es “vamos a plantear que nos dejemos de pensar en el año que viene y hablemos de los cuatro meses que quedan, centrarnos en disciplina. Tratar de acordar y negociar que hacer con los alumnos mayores de dieciséis años, aclarar el tema de la disciplina, de las expulsiones, da la impresión de que no está muy claro. Hay gente que tiene 16, 17 años y tiene cinco o seis expulsiones de clase. Yo puedo asumir la guardería cuando tienen quince años o dieciséis pero hay que hablar de los que con la edad (NC. 23-2-99) están en el centro sin hacer nada”

Expedientes abiertos a alumnos por colocar cola en la cerradura. Se abordan en el consejo escolar. La dirección había puesto en antecedentes a los padres cuando se abrió el expediente que tendrían que reparar de alguna manera los daños materiales, a costa de la paga de los alumnos. El decreto de derechos y deberes no contempla esta posibilidad y hablan de “donación al centro”.

Califican los hechos de muy graves por que ha habido premeditación, reincidencia en un alumno y mentiras. Proponen no tratar igual a los alumnos, uno de ellos ya ha sido expulsado en su casa un mes, el otro no. Según el decreto les puede corresponder desde una semana hasta un mes de expulsión fuera, en casa. El instructor propone medidas como reparar objetos materiales en el centro una semana y la segunda semana estar dos horas en el centro haciendo actividades de clase pero no en clase, y leer algún libro de moral. En el tratamiento diferente de los alumnos los argumentos son por una parte las diferencias entre ellos, las diferentes actitudes en el instituto, las expectativas y actitudes de los padres y las expulsiones anteriores de uno de ellos y que vuelve a acumular otras tres sin que se hayan sancionado.

Analizan las medidas propuestas por el instructor. Realizar tareas en el centro precisa una persona con ellos mientras reparan o quitan hierbas en el jardín. Pueden negarse los alumnos a realizarlo. Para que no se sientan humillados por si los ven otros alumnos se propone que acudan los miércoles tardes, pero también hay actividades deportivas. Quedarse en casa cuenta con la oposición de los dos alumnos representantes, opinan que en su casa pueden hacer de todo. Aparece que seguir a los chicos en realizar tareas precisa de dedicaciones de profesorado que tendría que hacerse con horas que nos están ocupadas. En este punto aparecen horas complementarias que se dedican al centro, horas del profesorado del ciclo formativo que además de atender tutoría en centros de trabajo podrían tener disponibilidad.

La alumna representante de los alumnos propone que estén con los alumnos de Bachiller, no molestarán en clase, y harán sus tareas. En el consejo escolar está presente el debate de la expulsión o no a casa, de las alternativas y de la edad de uno de los alumnos que es quién por una parte quiere estar en el centro y por otra plantea problemas continuamente.

La directora comunica que se acaba de enterar de que en primaria la agrupación era por diferencia de nivel y que en secundaria lo desconocían y los han mezclado.

“Personas que han considerado que cualquier resolución de cualquier conflicto de clase, no ha de mediar el profe, ni ha de ir al jefe de estudios, era competencia del psicopedagogo”. “Este chico tiene un problema, está tumbando

la clase, pero él tiene el problema no lo tengo yo con él, ese problema por lo tanto lo ha de llevar el psicopedagogo, ha de resolverlo”. “ Cada vez aparecen menos...” (Rel. Vicent, párr. 75 y 76)

Indicador: los horarios

Se incluyen en este indicador los sucesos observados y los enunciados de los actores que se relacionan con los horarios del centro.

Fuera de las horas de clase queda la profesora de Plástica con Vicent para tratar sobre el trabajo de un chico que “está muy mal” según Delia. (NC, 1-12-98, Delia). Esto nos conduce a que la concertación de encuentros entre la profesora y Vicent esta supeditado al horario de clases de ella. Vicent no tiene clase en esos momentos.

En el horario de dedicación del profesorado al centro, en los inicios de la historia del instituto se incluyó el curso de autoformación de cien horas y se contemplaban las reuniones del profesorado, las coordinaciones y sesiones de formación y discusión, como horas de formación. “Había buen rollo y todos contentos” (NC, 11-12-98, Lidón) “Ni el inspector se lo podía creer, dos horas los viernes en el horario del profesor y consensuado por todo el mundo y con todo el mundo de acuerdo que se hiciera así” (Entrev. Lidón 21-1-99). El documento “Elements per al projecte de centre 92-93” recoge que para algunos profesores la obligatoriedad del curso de formación no quedaba clara por la ley (NC, 11-12-98, “Elementes..). La conclusión registrada en el documento es que la parte teórica de investigación-acción podría ser opcional contemplando las diferencias en el número de horas de formación de cada profesor y en la distribución de tareas en el horario de permanencia en el centro obligatoria de cada profesor.

Vicent cubre horas de tutoría para desarrollar la Orientación. Lidón considera que suple al tutor muchas horas, esto puede desencadenar que evite plantearse qué hacer y haría falta involucrar más a los tutores en la orientación personal. (NC. 3-12-98, Entrev. Lidón 21-1-99). Los profesores Delia y Carlos confirman que cuando eran tutores Vicent atendía en sus grupos la orientación. (Entrev. Delia, Entrev. Carmen y Entrev. Carlos). Para Vicent la atención que el desarrolla en el plan de orientación es una de las facetas que confirman a los psicopedagogos en sus funciones reconocidas por todos y que no se le cuestionan

en el centro como de su competencia y bien realizadas (Rel. Vicent párr. 81, 82, 104, 105, 106, 175).

Cuando un profesor falta y la guardia no se dobla, ¿qué pasa con cubrir el grupo o el alumno expulsado en la sala de profesores? La directora comenta con jefatura de estudios que antes es atender el grupo y el alumno se va a la biblioteca o a dirección (NC. 21-1-99). Es un indicativo de la relación entre los horarios de guardia y la priorización de funciones.

La directora propone a la profesora de Lengua de tercero de ESO que imparte Taller de Prensa que pase con ellos al ordenador y **se brinda a estar con ella esas horas** para que los chicos preparen una o dos páginas de un periódico. (NC. 28-1-99). Cuando la profesora alude a la dificultad por el número de alumnos Lidón propone que tenga un día dos horas de clase seguidas y ella también estaría. La directora está proponiendo alterar los horarios y la presencia de dos profesoras para llevar a cabo esa actividad que motivaría a los alumnos de la optativa Diseño de Prensa.

A raíz de que la Comisión Pedagógica plantee que los alumnos expulsados trabajen en la sala de profesores y en los despachos de la junta directiva y del psicopedagogo, Vicent dice que **“hay que plantear el tema de reflexionar sobre el sentido de las horas complementarias que nos son estrictamente libres, sino más bien horas de atención al centro, aunque con más relajo”**. “Algunos profes comentan que perderían la libertad para hablar de lo que quisieran con sus colegas. A mí me parece que puede ser interesante hablar con los colegas en el bar. Pero se supone que haces algún tipo de servicio al centro, entre ello el de quedarse con los alumnos expulsados, sancionados”. (Rel. Vicent párr. 209).

En el consejo escolar vuelve a plantearse el tema a raíz de cómo atender a alumnos expedientados y la posibilidad de algunos profesores que no tienen clase mientras los alumnos del Ciclo Formativo Superior están haciendo sus prácticas en empresas (N.C. 24-2-99).

La profesora Delia comenta la extensa **dedicación de tutoría** que desarrolló un curso con sus alumnos y alumnas, con convocatorias a padres y tratando personalmente con los alumnos y alumnas. (Entrev. Delia 14-1-99). “Hacía no una, tres horas a la semana, yo podía hacer ocho, diez horas a la semana de tutoría, solo de tutoría”.

El profesor Leo nombra las horas de dedicación destinadas al grupo de diversificación junto con otros recursos. Para con el departamento de orientación también dispone de horas de dedicación, para tratar sobre este grupo y la atención a la diversidad. (Entrev. Leo 26-1-99)

Indicador: la implantación generalizada del tercer nivel de la ESO en los centros de secundaria

Las alusiones al alumnado de tercero, sus características y comportamientos que interfieren continuamente en las clases y las consultas por ello al psicopedagogo, son muy frecuentes en las interacciones que se observan, los profesores aluden continuamente a ello.

Genera problemas entre el profesorado la implantación. En el bar del instituto la profesora de Matemáticas comenta que está sin moral porque ha comprobado que después de las clases, en el examen constata que no se han enterado de nada los alumnos, pero como algo fuera de lo común según sus experiencias. “No hay nada que hacer, los alumnos no quieren hacer nada. Han llegado a tercero de ESO sin hacer nada, sin esfuerzo”. Alba propone “tratarlo con otros profesores del grupo, a mí me viene bien y tratar de no perder la moral o la ilusión en el trabajo, poco a poco, y que en el contexto social de estos alumnos pasar de curso sin hacer nada es de ser espabilados” (NC, 1-12-98, Carmen, Alba, Dinv, 1-12-98).

La perspectiva de Alba se enfoca por el intercambio de los problemas entre los profesores para buscar alternativas y hacer frente al desánimo, así como por la comprensión de la cuestión abarcando los valores que rigen en la cultura de estos alumnos más cercanos a la calle que a la escuela. La posición de Carmen trata de asentarse en su experiencia con otros grupos y en que la característica del sistema no selectivo que permite al alumnado promocionar cursos sin “esforzarse” conlleva que en tercero de ESO estén en clase sin hacer nada y no querer hacerlo. Ella dice que no puede ante la actitud de un alumno que ni siquiera lo intenta.

Cuando esta profesora dice no tolerar que no puede con los alumnos que no hacen nada estamos ante una postura muy extendida del profesorado en la que se

pondría de manifiesto el choque de culturas que representa el alumnado que no se integra en el sistema escolar, “no puede hacer nada”, y el profesor socializado en la escuela, que cumple sus funciones y se legitima en tanto en cuanto el tiene que enseñar algo y el alumno aprende haciendo algo. Se tolera con dificultad que el alumno no haga nada puesto que eso es un exponente de reacción contra la función fundamental del profesor que se deriva de estos comentarios: “hacer que el alumno haga algo”. Si no hace nada difícilmente aprenderá, se pone en tela de juicio su rol, no hay control del alumno y posiblemente esto haga que se pierda el control de la clase, se fracase en los exámenes, se cuestione la figura del profesor y el profesor pierda la moral como manifiesta la profesora.

En tercero de ESO se pueden dar situaciones en las que se pone en entredicho la figura del profesor, se enfrentan la cultura del alumno no interesado por la escuela y la cultura del profesor.

Vicent en sus entrevistas **manifiesta que no es un centro conflictivo**, que el alumnado deja dar bien las clases al profesor hasta este curso en el que él ve que los profesores están “agobiados”, algo saturados por alumnado muy difícil que ha llegado al segundo ciclo de ESO.

Cuando Vicent habla de un **alumno con dificultades** trata de dar una explicación, cuenta los datos que tiene. Por ejemplo del alumno que habla Delia aportando un trabajo en el que no se entiende nada, Vicent dice que “es de 1.80 m. de altura, pesa 80K, es enorme físicamente pero nunca ha repetido un curso en primaria seguramente por la diferencia de tamaño con respecto a los compañeros de su edad (Dinv, 1-12-98, datos del alumno). En esta explicación deducimos que Vicent esta relacionando las características del alumno con el hecho de que en el centro de primaria no le han hecho repetir y así ha llegado a secundaria con dificultades en su aprendizaje. Se estaría haciendo alusión a fallos en el carácter promocional del sistema educativo.

El peor grupo de la historia del centro, un grupo de tercero de ESO con el que los profesores ya expertos dicen no poder al finalizar la primera evaluación (NC,12-1-99; Dinv.12-1-99 en opinión de Vicent). “En los colegios de primaria no pudieron con ellos y se produce una relación con el medio escolar muy deteriorada”, los alumnos rechazan profes y escuela. Vicent comenta que ésto está generando la discusión en cuanto a la posibilidad de organizar el próximo curso

una agrupación de alumnado repetidor. La agrupación del alumnado aparece como un recurso organizativo para resolver la cuestión.

El grupo de diversificación es duro (Dinv. 12-1-99, opina Vicent). Como las clases de Habilidades Sociales que desarrolla no interesan en el grupo, Vicent piensa cambiar y aplicar el SAV.

Tras la primera evaluación y la desesperación de los tutores con estos grupos, el psicopedagogo va a realizar Habilidades Sociales con algunos alumnos de tercero de ESO. (NC.12-1-99)

Con los alumnos de tercero una profesora va bien planteando pocos contenidos y haciendo un examen de un sólo tema. Así lo enuncia la profesora de Lengua cuando le pregunta la profesora de Inglés (Dinv.21-1-99).

“Los niveles de tercero son muy bajos, pero no se asume que se debería hablar de adaptaciones de aula” (Rel. Vicent párr. 67, NC.19-1-99).

“Es el año de alumnado más difícil porque vienen todos, ese 5% que otras veces no hubieran llegado al instituto este año sí que viene (Rel. Vicent; NC. 19-1-99)

En la sala de profesores en el descanso, varias profesoras coinciden hablando de los alumnos y alumnas de tercero y las dificultades para trabajar con los niveles tan bajos de unos, y de otros normales. (NC. 28-1-99)

El curso anterior se **coordinaron con los profesores de primaria** hablaron del tipo de alumnado, “del trabajo tan agobiante que iban a tener por el tipo de problemas con qué iban a llegar los alumnos” (Entrev. Lidón 21-1-99)

“La psicopedagoga de primaria trajo los informes del alumnado, Vicent recabó toda la información, la transmitió a los tutores”(Entrev. Lidón 21-1-99)

“Los directores de muchos centros están solicitando tener el primer ciclo de la ESO”. En el consejo escolar se aborda qué hacer con los alumnos expedientados y entre los comentarios surge que tener el ciclo completo de la ESO como indica la ley evitaría los problemas que está ocasionando la situación actual (NC. 24-2-99).

En el relato de Vicent este indicador se aprecia en los diversos comentarios: “Es el primer año de generalización de la Reforma, y este año como en todos los centros, supongo ha llegado **alumnado bastante difícil**. Es necesario el apoyo al proceso, el tema de Pedagogía Terapéutica, plaza que no han concedido ni van a conceder según confiesa el inspector y eso genera que haya muchas demandas que de la manera que podamos atenderemos”(Párr. 67, 84, 85).

“He incorporado el eje de **Habilidades Sociales en tercero de ESO**, que se aprobó como estrategias de aprendizaje. Por un motivo muy elemental. Estrategias de aprendizaje lo ha asumido el primer ciclo de secundaria como eje de trabajo de tutoría, y nosotros incorporamos las Habilidades Sociales porque es un tema que en tercero de ESO **este año es necesario**.” (Rel. Vicent párr. 131).

Para atender a los chicos con mayores dificultades, las actividades que hasta ahora habíamos hecho, aunque hayan sido útiles el año 98 tenemos que cambiar el chip. Necesariamente porque **el tipo de alumnado cambia**. (Rel. Vicent párr. 132). Está claro que lo de la bajada de niveles creo que es una cosa generalizada este año en tercero. (Rel. Vicent párr. 139)

Consideraciones al finalizar la segunda etapa

Las interacciones del psicopedagogo que se han observado, el acercamiento a las opiniones y visiones de los actores a través de las entrevistas, y la presencia continuada en el centro en situaciones rutinarias como el descanso de media mañana, o reuniones de órganos de decisión y coordinación del centro, han ampliado el foco de observación y la perspectiva de la investigadora. Se produce una considerable integración de mi presencia en el centro. Se descarta totalmente la posibilidad de que una observación naturalista pueda ser no intrusiva, pero sigue siendo fundamental interferir lo menos posible en los acontecimientos observados. Ya no se producen manifestaciones y expectativas hacia el resultado de la investigación en el sentido de rentabilizar sus conclusiones para afianzar las posiciones de algún actor.

En esta etapa he podido asistir a una sesión de evaluación siendo que el psicopedagogo no acude por enfermedad de un familiar, no obstante la tutora

accede de inmediato a mi presencia en la sesión. Esto se ve favorecido por el transcurso de la observación que conlleva cuatro meses de asistencia al centro.

En las sesiones de órganos conjuntos, Consejo Escolar y CCP a las que asiste el psicopedagogo, su voz se deja oír poco. Se manifiesta en ocasiones mínimas, informa de la edad de un alumno expedientado y de su inclinación para ir a trabajar abandonando el centro escolar. Trata de intervenir poco en estas reuniones. He tenido ocasión de observar sus intervenciones en sesiones de Habilidades Sociales con un grupo de tercero de ESO, o con el grupo de Diversificación atendiendo la sustitución de la tutora enferma.

Los tres indicadores obtenidos hasta la segunda etapa conducen a la reflexión sobre la gran incidencia que las relaciones estructurales desarrollan en los acontecimientos y en los enunciados de los actores. Las interacciones del psicopedagogo y resto de actores, en su mayoría profesores, manifestaciones en las entrevistas, los comentarios, opiniones y preocupaciones puestas de manifiesto recaen con mayor acento en cuestiones referidas a la conflictividad que vive el profesorado respecto a los desperfectos ocasionados en el centro, las dificultades de impartir clases en tercero de ESO, y en menor medida los horarios. Se trata de indicadores que cargan de relevancia los elementos estructurales y desplazan en importancia la consideración de la figura aislada del psicopedagogo.

Siendo que a través del relato profesional y el continuo seguimiento de su actuación en el centro, he estado muy próxima a él, el desarrollo de esta etapa conduce el foco de atención hacia el conjunto de interacciones que se pueden ir apreciando en las observaciones y apreciaciones de las relaciones con otros actores y en contextos en los que no participa el psicopedagogo.

Son muy apreciadas las manifestaciones de los alumnos y del padre entrevistados. Para el seguimiento de los temas que preocupan a la investigadora se sitúan como actores que participan en menor medida en la trama organizativa. Son actores ubicados unos en la interacción de los docentes en el aula, otro en el Consejo Escolar con presencia en las actividades cotidianas del centro. Los alumnos ratifican tareas del psicopedagogo en el sentido de orientador escolar y personal.

El padre se ha relacionado con el psicopedagogo en cuanto a la orientación escolar de su hijo y en el desarrollo de una actividad para los padres de tipo

informativo. El padre se posiciona por la escuela pública y el compromiso de los padres hacia el centro escolar.

La alumna ratifica el tratamiento que se hace en la tutoría sobre un desperfecto en la tubería y de los sucesos del IVAM, el enfoque sobre la responsabilidad hacia lo público y la recogida de la opinión de los alumnos en las conclusiones de la primera evaluación para hacer extensivo a todos los demás alumnos la preocupación por estos temas. Un enfoque formativo del incumplimiento de las normas, y un enfoque responsabilizador es el que ha predominado en la tutoría de su grupo de Diversificación. También de este enfoque participa el padre entrevistado y así lo manifiesta en el Consejo Escolar.

11.2.5.- AVANCE DE LA ETAPA SIGUIENTE

La tercera etapa se diseña acentuando la triangulación respecto a la visión de diferentes actores sobre el mismo indicador y la visión de actores que aparecen en los enunciados de las etapas anteriores de estancia en el centro. Se va dibujando la historia del centro según los actores y otros documentos que aportan datos a considerar. Al finalizar esta segunda etapa restan por tratar cuestiones como es perfilar un hilo conductor en la historia del centro.

Falta conocer con detalle el crecimiento de grupos de FP, Bachiller Reforma cuando se implantan en el instituto y qué procedimiento se sigue (solicitud a la administración, con qué proyecto). La incorporación del segundo ciclo de la ESO, del programa de Diversificación Curricular. Cuando desaparecen los grupos de FP

- La incorporación de profesorado de diferente cuerpos de procedencia. Si nace como centro de FP y se incorporan profesores y profesoras de BUP esto parece que repercutió en la cultura docente del centro.

- La evolución de los equipos directivos.

- La elaboración y procesos seguidos en los documentos del centro (proyectos, actas de claustro, reuniones de Comisión Pedagógica)

- Analizar el RRI del centro. Parece que no se usa. Se consulta el Decreto de derechos y deberes del alumnado.

- Cuestiones referidas a la tutoría, orientación, cursos de formación, horarios, disciplina

- Introducción del psicopedagogo, cómo es recibido con qué infraestructura de atención a la tutoría y a la orientación.

.- A resultas de qué circunstancias se procede a la solicitud de dimisión del equipo directivo anterior

Respecto a los indicadores extraídos consideramos continuar el proceso en el centro en los siguientes temas:

.- Campaña “Mejorar el entorno del centro”. ¿Cómo se ha trabajado en las aulas, en las tutorías, cómo se han seleccionado eslóganes, carteles, dibujos para los pilares del vestíbulo del centro? ¿Papel de la subdirección en la campaña, participación de los diferentes niveles?.

.- En la elaboración del PCC, las decisiones sobre los criterios metodológicos, discusión por áreas, en común, trasladadas a la coordinación de primaria. (Seguimiento de lo tratado en la reunión de febrero de la Comisión Pedagógica).

.- El debate sobre la incorporación de la ESO y las cuestiones que vienen surgiendo de conflictos de alumnado, propuestas y alternativas para el curso próximo, cosmovisión de los problemas (Miradas hacia la administración, hacia la Reforma Educativa, hacia el tratamiento de la Escuela Pública, hacia la problemática del alumnado y su agrupación.)

.- Seguimiento de las actuaciones del Psicopedagogo respecto a los temas anteriores

.- Seguimiento de los alumnos sancionados en el Consejo Escolar y de las medidas adoptadas.

.- Revisar el informe de Vicent sobre los alumnos expedientados

.- Entrevistar a alumnos del Consejo Escolar

.- Entrevistar a Andrea, secretaria actual, subdirectora anterior, o directora anterior

.- Entrevistar tutora del curso de Diversificación

.- Seguimiento de la evaluación de Diversificación

SEGUNDA ETAPA: ESTANCIA EN EL CAMPO DE ESTUDIO

PREPARACIÓN DE LA ETAPA	DESARROLLO DE LA ETAPA	REGISTRO de las observaciones	TRATAMIENTO de los datos y revisión del proceso	CUESTIONES a seguir en la 3ª etapa
<p>Selección de actores a entrevistar por su relación con el Psicopedagogo</p> <p>Guión de las entrevistas</p> <p>Historia del Centro</p> <p>Alumnos expulsados</p> <p>Alumnos en el IVAM</p> <p>Confluencias y diferencias Psicopedagogo-profesor</p> <p>El Centro marca las intervenciones de Vicent</p> <p>Experto conocedor</p> <p>La dirección afecta la labor del Dpto. de Orientación</p>	<p>Aprobación del estudio en el Consejo Escolar</p> <p>Estancia durante catorce sesiones</p> <p>Entrevistas a Profesores: Delia(Plástica) Lidón(Directora) Leo(Diversific.) Carlos(Filosofía) Carmen(Tutora 3º)</p> <p>Alumnos: Joan y Chelo de Diversificación</p> <p>Padre: Sr. Cortés</p> <p>Escenas en: el Bar, Sala de Profesores, entrevistas de Psicopedagogo a alumnos</p> <p>El Psicopedagogo en clase de: Habilidades Sociales de 3º ESO de 4º de Diversificación</p> <p>Reunión de Comisión de Coordinación Pedagógica</p> <p>Reunión de Consejo Escolar</p> <p>Sesión de evaluación de Diversificación</p> <p>Documentos del Centro, actas</p> <p>Materiales del Psicopedagogo</p>	<p>Notas de Campo desde 12-1-99 a 23-3-99</p> <p>Diario de la investigadora 12-1-99; 23-3-99</p> <p>Transcripción de las entrevistas</p> <p>Transcripción de las reuniones en Notas de Campo</p> <p>Transcripción de la sesión de evaluación de Diversificación en Notas de Campo</p>	<p>Síntesis de los acontecimientos observados</p> <p>Temas relevantes para los actores y la investigadora extraídos de los registros</p> <p>Tres indicadores: La norma Los horarios Implantación de grupos de 3º de ESO</p>	<p>Campaña Mejorar el entorno del Centro</p> <p>Alumnos expulsados que están en el Centro, y alumnos expedientados por la cola en la cerradura. Medidas aprobadas en Consejo Escolar</p> <p>Tres indicadores</p> <p>Elaboración de los criterios metodológicos por parte de los profesores y coordinación con Centros de Primaria</p> <p>Confluencia y diferencias entre las funciones del Psicopedagogo en estos temas</p> <p>Horarios del profesorado y dedicación al Centro (Alumnos expulsados)</p>

Cuadro nº 12: Tareas desarrolladas en la segunda etapa.

11.3.-TERCERA ETAPA: CONTRASTE DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA.

FINAL DE LA ESTANCIA EN EL CENTRO

Con el fin de exponer el desarrollo de la última etapa de estancia en el centro presentamos una síntesis de los acontecimientos observados, unas referencias a las entrevistas registradas y a los documentos analizados. Las notas de campo que recogen las observaciones directas, se encuentran en el anexo. Se finaliza este apartado con el cuadro que reúne el proceso de tareas llevadas a cabo en la etapa.

11.3.1. SÍNTESIS DE LOS ACONTECIMIENTOS DE LA TERCERA ETAPA

26 de abril de 1999

Asisto a un Consejo Escolar que se retrasa por la reunión anterior de la Comisión Económica. En la entrada a la sala, encuentro a la directora y a dos profesores comentando acerca de la asistencia de una profesora no perteneciente al Consejo. Lidón no es partidaria y los padres y el representante del personal no docente sin manifestarse en contra ironizan respecto a la posibilidad de ir ellos a un claustro. La profesora se queda.

La convocatoria del Consejo incluye varios puntos, pero es el plazo para la resolución del expediente a un alumno el punto que condiciona la fecha de la reunión. La directora explica como por comentarios de profesores de un departamento que cuestionaban la presencia de la profesora representante que además es vicedirectora, el sector de profesores resta con un representante menos.

Los cambios en las normas de funcionamiento de la comisión de convivencia, primer punto del orden del día, es abordado desde la perspectiva de introducir cambios en el RRI del centro para agilizar la resolución de faltas graves cometidas por los alumnos, mediante la delegación de decisiones en la Comisión de Convivencia. Un padre recuerda que el máximo órgano de decisión es el Consejo Escolar. Los argumentos de que la Comisión tipifica las faltas y si se sanciona con agilidad es más efectivo y se evita la reunión frecuente del Consejo no son rebatidos. Se deja entonces que el Consejo se ocupe de resolver los expedientes abiertos por faltas muy graves. Este punto pretende que se cambie el RRI para otorgar a la Comisión de Convivencia, en la que también están

representados padres, alumnos y profesores, mayor margen de decisión y resolución de faltas que *este curso se están cometiendo con mayor frecuencia y gravedad*. Se comenta por parte de dos profesoras la eficacia en el cambio de actitud de la medida adoptada para que los alumnos con expulsiones se queden fuera de su aula, en la sala de profesores, una semana.

Tratan acerca del **seguimiento de las actividades culturales del segundo trimestre** en el centro. Unas realizadas con grupos de alumnos fuera del centro, otras el día anterior a finalizar el trimestre, un taller de cocina organizado por los padres, y otras en la campaña "Mejorar el centro". Para el tercer trimestre se informa de un "Encuentro en defensa de la Escuela Pública" entre los dos centros de primaria y el de secundaria de Benimamet. En él se pretende la participación de todos los sectores y la difusión de la escuela pública. Los alumnos representantes echan de menos alguna actividad musical y la celebración de final de curso para los que acaban el bachiller. Directora y Secretaria les invitan a pensar en alternativas y proponerlo a la Subdirectora, responsable de actividades extraescolares.

El tercer punto de la reunión aborda la aprobación de la participación del centro en **dos proyectos de "Acción Profesional"**, uno como centro y el otro en coordinación con otras entidades educativas. Se valora que son proyectos que pueden reportar recursos económicos en el centro y que surgen a partir de como se están primando en combinación con políticas económicas europeas, las iniciativas que procuren la inserción laboral de los jóvenes. Estos proyectos constituyen un ejemplo de cómo las entidades políticas y económicas miran la escuela como núcleo de cierta incidencia para la formación de jóvenes que se van a tropezar con el paro existente.

Se anuncia que la Administración "ha dado" la oportunidad a que el centro proponga un nombre puesto que aún no tiene ninguno inscrito. Deciden que tanto padres, como alumnos, como profesores, propondrán algunos para decidir posteriormente.

El siguiente punto tiene dos partes, una informativa a cargo de la secretaria, en la que se pone de manifiesto el **recorte de asignación de presupuestos de funcionamiento**, paralelo al aumento real de gastos en el centro. Y una segunda parte en la que abordan **al ingreso en el centro de la parte de dinero que las empresas reciben correspondientes a las "Prácticas en Centros de Trabajo"**. Este es un módulo formativo obligatorio para los alumnos y alumnas del Ciclo

Este es un módulo formativo obligatorio para los alumnos y alumnas del Ciclo Formativo de Grado Superior. En esta cuestión se manifiestan molestos dos profesores del departamento de Administrativo, uno representante de los profesores y otra profesora que asiste al Consejo sin pertenecer a él.

El Profesor explica su malestar en términos de que hasta ahora era en el departamento al cual pertenecen los coordinadores de dichas prácticas, en el que decidían el destino de ese dinero, y ahora la dirección, según él, no cuenta con ellos para decidir y dedicarlos a recursos del centro. Parece ser que el desencadenante de las molestias ha sido la carta que la directora ha preparado informando a las empresas sobre las compras realizadas con la asignación del pasado curso y abriendo la posibilidad de que este año sea para necesidades no sólo de los alumnos del Ciclo Formativo de Administración y Finanzas.

La dirección lleva la cuestión al Consejo Escolar, manifiesta que son recursos que si bien el coordinador contacta con las empresas para proponerles que los cedan al centro, son ingresos que tienen que ir destinados al centro, que beneficien a todos los alumnos. Y lo justifica Lidón, por la penuria económica que se vive para resolver necesidades de funcionamiento corriente .

Otros profesores representantes (entre ellos Marcos, profesor de Administrativo) encauzan la cuestión en el sentido de que el destino de los ingresos debe ser en beneficio de todos, pero materializado en bienes inventariables también de uso para los alumnos del Ciclos y que sea constatable por los empresarios. La polémica parece que se había tratado en la Comisión Económica anterior, pero arrastra según se nombra porque en el cambio de dirección, producido en Junio del curso anterior, la asignación ya estaba registrada y hubo necesidad de gastarla en funcionamiento general del centro.

En octubre pasado, el Departamento de Administrativo decide que se invierta en dos ordenadores pero el dinero ya se ha gastado. Cuando el departamento advierte que la dirección tiene que enviar la carta a las empresas, y aunque parece ser que la directora lo comenta con la Jefa del Departamento, Laura, la redacción de la carta da pie a que los recursos pueden ser de beneficio común, estos profesores de Administrativo se sienten molestos “por el procedimiento” dicen ellos. La dirección decide trasladar el tema al Consejo Escolar.

confía en que se pondrán de acuerdo la dirección y la jefa del departamento de Administrativo para redactar la carta dirigida a las empresas.

Se advierte en esta polémica los restos de la lucha de poder derivados del conflicto del curso pasado entre la anterior directiva y la actual.

6 de Mayo de 1999

En esta sesión me propongo preparar los contactos con las personas que preciso entrevistar en esta etapa de contraste de información y seguimiento de los temas abiertos en la segunda etapa, así como completar datos referidos a la historia del centro.

Vicent me cuenta que está finalizando sus tareas de orientación en los grupos de cuarto de ESO y Bachilleres, me muestra los documentos que para ello está proporcionando a los alumnos (direcciones de centros, conexión de las modalidades de Bachiller y las carreras universitarias, las familias profesionales y títulos de los Ciclos Formativos, y otras direcciones de interés para los alumnos).

La directora y el administrativo Oscar, me facilitan el acceso a los documentos que pueden indicar las enseñanzas y los grupos que han tenido en el centro desde sus inicios en el curso 90-91, así como el registro de profesores para poder ir analizando el crecimiento del claustro y en las materias que se ha producido con relación a las enseñanzas que se iban incorporando, los Bachilleres, y las que se iban suprimiendo, la Formación profesional correspondiente a la Ley de 1970, al mismo tiempo que se comenzaban a impartir los nuevos Ciclos Formativos. En esta sesión no recojo los datos, simplemente contacto con Oscar y la otra persona de secretaría que me los proporcionarán otro día. Esta tarea quiero ir dejándola para los momentos en los que no pueda entrevistar a ninguna de las personas previstas por sus horarios, o seguir la actuación de Vicent.

Lo más relevante de la sesión es la conversación con Lidón cuando me explica la actitud colaboradora del profesor Marcos con el equipo directivo, la evolución de las directivas habidas, los conflictos generados por Eva, y la no-aceptación por parte de Laura y de otros profesores del departamento de Administrativo de la decisión adoptada en el Consejo Escolar del pasado día cinco de Mayo. Esta situación parece que está afectando personalmente a Andrea que también es del departamento de Administrativo. Entra el psicopedagogo al

también es del departamento de Administrativo. Entra el psicopedagogo al despacho y continúan hablando de las posturas mantenidas por las profesoras de Administrativo Laura y Eva.

Delia llega al despacho de Lidón, se muestra contraria a que sucedan estos problemas en el ambiente del centro. Vicent señala la reacción de Laura por defender sus intereses. Comento que esta reacción se puede explicar por la pérdida de poder que significa para estas profesoras no estar en la junta directiva.

Se produce antes de despedirme una reflexión de Lidón en el sentido que no le están dejando llevar adelante su proyecto de dirección y cómo se cuestiona el valor de empeñarse en realizarlo cuando algunos profesores no lo entienden y van poniendo impedimentos. Se queda la cuestión abierta y sin responder. Lidón analiza los intentos de desestabilizar el ambiente de calma existente en el centro, también como consecuencia de la pérdida de poder que le supone a una profesora haber dejado de ostentar la dirección del centro.

En este punto de la investigación aparecen tres culturas docentes que perviven en el centro, la que correspondería a profesores procedentes de Bachiller, la de los profesores de enseñanzas Prácticas y Tecnológicas de Administrativo y los profesores que inicia en el centro un proyecto con más contenido pedagógico e innovador en la etapa fundacional.

11 de Mayo de 1999

Realizo las entrevistas no grabadas a las profesoras Alba, tutora del grupo de Diversificación y a la Secretaria Andrea. El psicopedagogo recibe la demanda de asesoramiento sobre ciclos formativos de una alumna que piensa que no acabará el bachiller. Los profesores de ámbito del grupo de Diversificación, Alba y Leo, junto con Vicent y más tarde Ascen revisan uno por uno como evolucionan los alumnos desde la última sesión de evaluación. Alba toma nota de cómo funcionan en las diversas materias y si cabría hablar con el alumno, o volver a convocar a los padres, u otras medidas.

En una revisión de los contenidos que publican los anuncios de los tablones del centro se puede leer desde la legislación sobre la preinscripción escolar para el próximo curso, cambio de horarios de los grupos de Bachillerato que acaban para preparar el acceso a la universidad, hasta la convocatoria del concurso literario y fotográfico de la APA. Se pueden leer numerosos carteles referidos a temas

jóvenes, el cuidado del medio ambiente y de los parques naturales. Aparecen las medidas promulgadas por los Talibanes en Afganistán referidas a las mujeres y a la sanidad en ese país. En la sala de profesores los anuncios se refieren a la convocatoria de reunión con los centros de primaria, los horarios de Bachiller, copia de la última acta del claustro, actividades y salidas previstas con algún grupo del centro, numerosas convocatorias de cursos de formación, propuestas de los sindicatos que están negociando con la administración y ejemplares de legislación que afecta al profesorado.

En el despacho del psicopedagogo, Vicent y Alba comentan acerca de la reunión de la Comisión Pedagógica en la que se aprueba organizar el próximo curso un grupo de tercero de ESO de características especiales y no se aprueba que el programa de diversificación sea para dos años. Lo lamentan en el sentido de poder disponer de horas y profesores de ámbito para ir creando un equipo de profesores de tercero de ESO que se apoyaran entre sí. Esta idea es la que transmite más tarde Alba en la entrevista cuando habla de la incidencia del psicopedagogo en ir originando una red de profesores que tiren adelante proyectos en el centro.

13 de Mayo de 199

Entrevista con el profesor Marcos del Consejo Escolar. Contacto con Laura para entrevistarla pero no es posible.

Vicent me comunica que la directora ha recibido una carta solicitando se abra expediente a una alumna por ser posiblemente la autora de unas llamadas telefónicas que reciben dos profesoras del centro en sus domicilios particulares desde hace cierto tiempo. Las llamadas de teléfono a las profesoras y la carta presentada a la directora, parecen alterar el ambiente entre la directora, Vicent, y los administrativos.

El “alboroto” procede según me comentan Vicent y Lidón de que una profesora recibía llamadas pero ha sido la “intromisión de Eva” que ha dicho que también las recibía y que ha presionado sobre aquella para presentar el escrito, buscando “liar el buen ambiente existente este curso en el centro hasta que Eva se ha incorporado de su baja recientemente”. En secretaria se preguntan como se han podido filtrar los teléfonos de los profesores hasta llegar a una alumna, y se responden que el curso anterior estuvieron en la sala la relación de profesores y sus teléfonos particulares.

En el libro de registro del profesorado del centro, faltan datos y no puedo relacionar los profesores que se incorporan con las áreas y cursos que imparten. Entre los datos que busco no se hayan reflejados la situación administrativa o la titulación de los profesores a partir del curso 93-94. No puedo completar información que me permitiera relacionar datos de la socialización del profesor (proceder de la rama de Administrativo, o de Bachiller, o de formativa común de FP) la incorporación de enseñanzas en el centro y la historia del centro.

18 de mayo de 1999

Entrevista a la alumna Nidia representante en el Consejo Escolar, y a la profesora Laura asistente al último Consejo Escolar. Continuo revisando el libro de registro del profesorado y consulto las actas del claustro correspondientes al curso 98-99. Contacto con el profesor Marcos para que pueda leer y revisar el registro de su entrevista, pero por su horario no es posible.

20 de mayo de 1999

Consulto las actas de reunión del claustro del curso 90-91, 91-92. Contacto con la profesora Carmen y releo el registro de su entrevista. Introduce algunas modificaciones de forma en el texto.

Vicent cuenta que se reunió el día anterior la comisión de convivencia para abordar el tema de las llamadas telefónicas. Se ha concluido que no se abrirá expediente y la directora hablará con la alumna supuesta autora.

En la sala de profesores se oyen comentarios respecto a la satisfacción que produce a un profesor comprobar que sus alumnos están informados sobre la guerra de Yugoslavia y además demuestran un espíritu crítico respecto a la poca información desarrollada en un programa de televisión emitido el día anterior. Cuenta que sus alumnos han contactado con chicos serbios vía Internet.

25 de mayo de 1999

Contacto con el profesor Marcos para que relea su entrevista, introduce alguna aclaración respecto a sus manifestaciones sobre el RRI. Consulto las actas de los claustros del curso 93-94 y 94-95.

Comento a Jefatura de estudios la conveniencia de que ella me diga qué día antes de que finalice el curso podríamos tener la sesión del informe final de mi trabajo, y cuando sería posible mantener una corta entrevista . Ella se toma nota.

Estando tomando café con algunos profesores en el bar de enfrente, observo como la secretaria, Andrea, tiene que abandonar el bar para acudir a atender a un alumno expulsado, en el tiempo de su descanso (decisión adoptada en la CCP en el primer trimestre).

27 de mayo de 1999

Continuo las consultas de las actas de los claustros correspondientes al curso 95-96. Es el día de entrega de notas de los alumnos y alumnas de bachillerato. Estos se amontonan en los bancos y se oyen gritos de alegría y de lamento. La directora me comenta que en Sociales han ido muy bien, pero en el Bachiller de Ciencias sólo han aprobado tres alumnos.

El psicopedagogo en su despacho prepara la memoria final del curso de formación de Innovación del cual es coordinador y que se ha dedicado a la coordinación entre primaria y secundaria.

En las actas revisadas se pone de manifiesto suspicacias de algunos profesores hacia la redacción de las actas. Los informes de jefatura de estudios sobre el ambiente y disciplina en el centro provoca contestación a lo largo del curso revisado, según consta en actas por deseo explicitado de algunos profesores.

1 de junio de 1999

Consulto las actas de los claustros del curso 96-97. Busco en el aula a la profesora Laura, cuando finaliza la clase y después de atender su guardia, releo la entrevista sin introducir modificación alguna. Intento quedar con la profesora Alba que atiende al grupo de Diversificación y me invita a pasar a su clase en la que se desarrolla un juicio sobre Slobodan Milosevic.

Los alumnos y alumnas están agrupados según fiscales, defensores, periodistas y jueces. Se argumenta a favor y en contra de la figura del político y se abre un tímido debate. La profesora se muestra satisfecha de la información que han recogido sus alumnos y me cuenta que en una clase de cuarto de ESO se atrevieron a exponer esa información sintiéndose satisfechos. Comenta Alba que

abre un tímido debate. La profesora se muestra satisfecha de la información que han recogido sus alumnos y me cuenta que en una clase de cuarto de ESO se atrevieron a exponer esa información sintiéndose satisfechos. Comenta Alba que han mejorado bastante sus alumnos y se siente gratificada. Al acabar la clase les recuerda la actividad de teatro programada para la próxima semana. Relee Alba su entrevista, introduce algunas matizaciones para ampliar lo que pretendía manifestar y bajamos al despacho de Vicent puesto que había quedado con una alumna y con el psicopedagogo.

3 de Junio de 1999

Finalizo con la consulta de actas del curso 97-98. La alumna Nidia revisa su entrevista sin incorporar nada. Comento con la directora el calendario de final de curso y parece que el día 24 tendremos la sesión dedicada al informe final para la comunidad educativa. Con la Jefe de estudios he revisado sus posibilidades horarias para quedar en realizar una entrevista, manifiesta estar muy saturada su agenda con la preparación de final de curso.

10 de junio de 1999

Acudo al instituto para poder hablar con Pepa (jefa de estudios) pero se encuentra en una reunión con algunos padres del Consejo Escolar y algunos profesores, preparando la fiesta de final de curso en el centro. Se toma nota para buscar ella un momento en el que realizar la entrevista. Vemos que va ser muy difícil por que ya se finaliza el curso. Se confirma el 24 de junio como día de exposición del Informe final por mi parte.

11.3.2. ENTREVISTAS REALIZADAS EN LA TERCERA ETAPA

Por tratarse de una etapa de contraste, planifico entrevistar a aquellos actores que posibiliten el seguimiento de los temas planteados para esta tercera fase: la campaña mejorar el entorno del centro, los alumnos expulsados del aula, o alumnos expedientados, la elaboración de criterios metodológicos por parte de los profesores y coordinación con centros de primaria, la confluencia de funciones entre el psicopedagogo y el profesorado, tareas del psicopedagogo en el centro, los horarios de dedicación del profesorado al centro, por ejemplo para atender a los alumnos expulsados, y elementos de la historia del centro.

son mostrados a los entrevistados de manera que las matizaciones o aclaraciones sugeridas por ellos están añadidas en el ejemplar que se maneja en el tratamiento de los datos.

Las entrevistas no adoptan el mismo carácter abierto de las realizadas en la segunda fase puesto que se pretende un contraste de datos ya enunciados anteriormente. Se trata de un contraste de fuentes que hablan de cuestiones presentadas, ya conocidas. Son entrevistas pues con un guión preparado y más cerrado, se deja hablar a la persona pero marcando y conduciendo más las contestaciones hacia las preguntas previstas. Esto no significa que se haya impedido los enunciados que cada entrevistado iba desarrollando.

Entrevista con la profesora Andrea

Se entrevista a la secretaria Andrea (11 de Mayo de 1999) en su despacho a lo largo de una hora con interrupciones. Su despacho es contiguo a las dependencias de los administrativos y requieren a Andrea en distintos momentos, además de acudir alguna profesora para realizar comentarios con ella. Andrea me especifica que no quiere que aparezcan datos sobre los conflictos habidos en etapas anteriores del centro, en el informe final. Esta profesora manifiesta como la entrevista y mi presencia en el centro le están provocando reflexión y reconocimiento sobre el amplio abanico de tareas del psicopedagogo. Se apropia ella en el seno del equipo directivo, de la iniciativa de la campaña "mejorar el entorno del centro", y dice que será la vicedirección la que se ocupara posteriormente de la campaña.

Entrevista con el profesor Marcos

Se entrevista durante media hora al profesor Marcos (13 de Mayo de 1999), miembro de la Comisión Pedagógica y del Consejo Escolar, al que veo defender el reparto de los ingresos por Prácticas en Empresas en bienes que repercutan para todos los alumnos del centro. También adopta un papel algo protagonista en el Consejo Escolar respecto a los cambios propuestos para el funcionamiento de la Comisión de Convivencia y el Reglamento de Régimen Interno. Participó en las decisiones del Consejo Escolar que aprueba las medidas a adoptar con los alumnos a los que se abre expediente por colocar cola en la cerradura de un aula.

Consejo Escolar respecto a los cambios propuestos para el funcionamiento de la Comisión de Convivencia y el Reglamento de Régimen Interno. Participó en las decisiones del Consejo Escolar que aprueba las medidas a adoptar con los alumnos a los que se abre expediente por colocar cola en la cerradura de un aula.

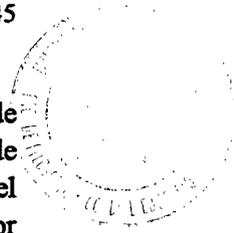
La entrevista fue revisada por Marcos e introdujo algunas matizaciones para que fuera un registro más comprensible. Se suprime repetidas alusiones iniciadas con el pronombre “yo”, y se amplía levemente la explicación referida a que él no recurre al psicopedagogo para resolver la cuestión con una alumna suya del Ciclo Formativo por considerar que al ser él profesor durante bastantes horas y tener una buena relación en el grupo, puede afrontarlo sin avisar al psicopedagogo.

Marcos en un momento de su entrevista señala que se da una postura entre el profesorado en general, que lamenta la falta de educación y comportamiento adecuado de los alumnos en las aulas y en los centros. Señalamos este dato como un comentario que quizás sea una forma de enunciar su propia posición a través de otros por no atreverse a pronunciarse directamente junto a los que “continuamente hablan de lo conflictivos que son los alumnos”. La posición de Marcos parece estar en el linde entre los que defiende una enseñanza comprensiva y que por lo tanto defienden en el centro que se integren y se les atienda para que lleguen a oír hablar de “Velázquez”, y el contraste de su situación de profesor de alumnos adultos, de ciclo formativo que advierte los problemas que tienen los chicos de ESO y como él sugiere a la directora, según nos dice, “haría falta que los chicos notarán más las normas y sus consecuencias, se sintieran más vigilados”.

Entrevista con la alumna Nidia

La alumna Nidia, representante en el Consejo Escolar, es entrevistada el día 18 de Mayo, también relee el registro y nos comunica que está de acuerdo con él sin introducir comentarios o modificaciones. La revisión se produjo en dos días distintos por caer enferma el primero de ellos. Confirma sus contactos con el psicopedagogo en la orientación de estudios y en la preparación para adquirir estrategias de estudio.

En el consejo escolar Nidia defiende que los alumnos sancionados no estén en la calle y propone que acudan a las clases con los mayores.



La profesora Laura como asistente a la evaluación del grupo de Diversificación es entrevistada el 18 de mayo en el departamento de Administrativo. Es profesora desde el segundo curso del funcionamiento del centro, ha formado parte del equipo directivo anterior como subdirectora y por tanto conoce la trayectoria del psicopedagogo en otros momentos de la historia del centro. En su entrevista se dejan traslucir las referencias a lo que denominaremos etapa fundacional en la historia del centro. Comenta los ejes de trabajo del profesorado para la cooperación y la participación, la autoformación del profesorado y la elaboración de un proyecto realmente educativo para el centro. De sus palabras extraigo lo que denomino “Etapa para una centro educativo y democrático” en las “Aproximaciones a la historia del Centro observado” en el capítulo once apartado cuarto.

En el Consejo Escolar del día 26 de abril, Laura es la profesora que plantea la cuestión acerca de la carta a las empresas que retornan ingresos al centro por las prácticas de los alumnos del Ciclo Formativo y asiste sin ser miembro de este órgano. Esta profesora desconocía la campaña “Mejorar el entorno del centro” pero lo relaciona con otras campañas ya desarrolladas en el centro en un sentido educativo. Se encuentra alejada este curso de la Comisión Pedagógica en cuanto a temas de coordinación y formación en el centro. Laura revisa el registro de su entrevista sin modificarlo.

Entrevista con la profesora Alba

La profesora tutora del Grupo de diversificación manifiesta en su entrevista del día 11 de mayo, las innovaciones que el psicopedagogo se encuentra al ingresar en el centro, aportaciones en cuanto a la tutoría o la preparación de la evaluación. Es una entrevista en la que se confirman cuestiones como las que hablábamos con la alumna Chelo respecto a cuidar el aula y el centro o preparar una carta al IVAM cuando un alumno tuvo un mal comportamiento. Se advierte en Alba una posición muy meditada respecto al momento del centro y el papel del psicopedagogo. Según ella en el centro se ha optado por no resolver o encarar los conflictos que derivan de etapas anteriores y la figura del psicopedagogo revierte en esa evitación de afrontar los conflictos. Reflexiona en la entrevista cómo según ella, se han perdido logros respecto a la coordinación de los tutores o a ir adoptando posiciones en el instituto, desde planteamientos colectivos de los problemas por parte de los profesores.

logros respecto a la coordinación de los tutores o a ir adoptando posiciones en el instituto, desde planteamientos colectivos de los problemas por parte de los profesores.

Alba desconocía que una propuesta de su grupo en la primera evaluación fuera recogida en el informe del equipo directivo y desconfía del efecto de la campaña “Mejorar el entorno del centro” por la falta de implicación de gran parte del profesorado. Aunque valora las iniciativas de este tipo por ser no-punitivas, optaría por un enfoque que considerara “lo público” para emprender campañas de esta índole. La entrevista dura alrededor de una hora, es revisada por Alba y he introducido aclaraciones que incorporó la entrevistada en su relectura.

11.3.3. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

El reglamento de régimen interno

Corresponde este documento a la propuesta aprobada en el curso 96-97.

Consta de los apartados siguientes:

- .- Caràcter propi del centre i objectius.
- .- Règim d'ensenyances del centre.
- .- Règim de funcionament.
- .- Deberes y derechos. (Redactado en castellano)
- .- Comunes a todos, de los profesores, de los alumnos, de los padres, del personal no-docente.
- .- Funcionamiento de los diversos órganos del centro. Equipo directivo, Consejo Escolar, el claustro de profesores, departaments i àrees, el departamento de orientación, Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipo educativo, Junta de evaluación, el Profesor-tutor, Profesor de guardia.
- .- La utilización de los medios del centro. El espacio, el material didáctico.
- .- Normas de convivencia.
- .- Actividades extraescolares y complementarias.
- .- Participación de los alumnos.
- .- Participación de los profesores.
- .- Participación de los padres.
- .- Derecho a la información.
- .- Disposición transitoria.
- .- Disposiciones adicionales.

documento que contiene propuestas y conclusiones que remiten a documentos y etapas anteriores del centro. Recoge en su desarrollo enunciados referidos a la participación en la tutoría que proceden de la época fundacional.

En el segundo año del centro, cuando acceden los diez primeros profesores definitivos se introduce la tutoría como asamblea de clase que procura la participación de alumnado como un aprendizaje. La participación se convierte en eje de debates y propuestas en la formación y en las reuniones del profesorado. Se llega a contemplar en este reglamento la necesidad de la participación de todos en las actividades complementarias.

Sigue apareciendo que la justificación de faltas del alumnado se puede realizar en un formato justificante cualquiera o en la agenda del alumno. Este detalle nos muestra que la agenda como vehículo de trabajo del alumno y conexión entre el centro y la familia sigue considerándose útil para la justificación de faltas. En su momento la integración de la agenda entre los materiales del centro supuso un elemento de innovación.

Se especifica la coordinación del profesorado por áreas, nivel, y de la acción tutorial. Este apartado cobra importancia en la trayectoria de los cursos anteriores en los que se había procurado desarrollar formas de coordinación que en otros centros no se producían. A esto hay que añadir la caracterización de centro de Formación Profesional que desempeña enseñanzas como la ESO o los Ciclos Formativos que requieren una nueva estructura organizativa en cuanto a la distribución de funciones del profesorado a la hora de elaborar Proyectos de programación, o de coordinarse en la Comisión Pedagógica. También es novedoso que un centro contemple en su Reglamento la coordinación de la acción tutorial, puesto que las regulaciones legislativas en ese momento no lo consideran prescriptivo.

Es algo peculiar del centro la especificación de que el equipo educativo se reunirá mensualmente y después de realizados los exámenes de evaluación ordinarios y los finales de junio y septiembre, y siempre que sea necesario a juicio del Jefe de Estudios, del Tutor, por petición de dos tercios del equipo o a propuesta del Coordinador de Secundaria, Bachilleratos o Ciclos. En el reglamento no se regula concretamente estas figuras, pero sabemos que tampoco era prescriptivo un coordinador de Bachiller y sin embargo el centro se lo procura. Estas menciones a las coordinaciones por equipos educativos o a los coordinadores por niveles de

enseñanzas, son elementos propios del centro. Se puede advertir en ello residuos de un funcionamiento del centro que tiende a dotarse de relaciones culturales acordes con unos proyectos de coordinación y participación muy potentes en las etapas anteriores del centro.

Así mismo, en cuanto a la participación de los delegados de grupo en las sesiones de evaluación, se enuncia que estos podrán asistir previa reunión con los compañeros de su grupo, e informar de los problemas que les afectan y trasladar en el aula las resoluciones y acuerdos allí adoptados.

Hasta aquí advertimos como la participación de los profesores o de los alumnos y la coordinación de niveles, tutorías, o áreas están presentes en este reglamento y se pueden relacionar con propuestas de los proyectos innovadores preparados los primeros cursos del centro.

Elementos que parecen reflejar el estilo de la dirección del momento se encuentran en el apartado referido a la participación del profesorado. Se anuncia que el profesor dentro de la estructura del sistema educativo actúa en campos: ejecutivo, instructivo y formativo. Detallamos que en el campo ejecutivo, “el profesor está integrado en una estructura organizativa y por tanto sujeto a unas normas y a unas relaciones jerárquicas, debe asumir unas responsabilidades legales y laborales”. En el campo instructivo “el profesor es el responsable del aprendizaje del alumno”. Debe, por consiguiente, “informar, guiar, y motivar al alumno en el aprendizaje”. Y por último en el campo formativo, “el profesor debe orientar al alumno para que se conozca mejor a sí mismo y se integre socialmente”. Y concluye este apartado, que según su situación y papel, le corresponde al profesor participar en los diferentes órganos del centro.

Fruto de los debates habidos hasta entonces por parte del profesorado en torno a las reuniones y su correspondencia con los horarios lectivos o complementarios del profesorado, se encuentra una mención directa a que la reunión de áreas se realizará en horario lectivo.

En cuanto a propuestas que acercan las instalaciones y funcionamiento del centro a las necesidades de los alumnos, se refleja que la biblioteca esté abierta al mediodía, y que los alumnos dispongan de un aula para comer.

Libro de actas de claustros realizados en el centro

Se revisan las actas de todos los claustros realizados en el centro desde sus comienzos hasta los llevados a cabo en el transcurso de la observación de campo. Se extraen datos para dar cuenta de la trayectoria histórica del centro.

Libro de registro del profesorado del centro

El libro de registro del profesorado reúne por cursos los nombres de las personas que han desarrollado la función docente en el centro en calidad de profesores con nombramiento definitivo, para un curso o por sustitución temporal.

Los elementos que componen el libro registro no están cumplimentados en su totalidad. No hemos podido extraer la situación de interinidad, provisionalidad o profesores nombrados con carácter definitivo, el título académico por el que accedían al centro o la situación administrativa que ostentaban. La consulta de este libro ha permitido conocer el número de profesores por curso. En un momento dado se registran los definitivos, y con ello se puede deducir la paulatina estabilidad del profesorado o el acceso de docentes en los cursos en los que se unifica la adscripción entre centros de Formación Profesional y de Bachillerato Unificado y Polivalente. Estos datos son utilizados en la elaboración de la aproximación a la historia del centro recogida en el siguiente capítulo.

TERCERA ETAPA DE ESTANCIA: CONTRASTE DE DATOS Y FUENTES

PREPARACIÓN DE LA ETAPA	DESARROLLO DE LA ETAPA	REGISTRO de las observaciones	TRATAMIENTO de los datos y revisión del proceso	CUESTIONES a seguir en la 4ª etapa
<p>Solicitar entrevistas a otros actores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactos con el Psicopedagogo - Incidencia del Psicopedagogo en el Centro - Campaña Mejorar el entorno - Alumnos expulsados - Criterios metodológicos y coordinación con primaria <p>Confluencia y diferencias entre las funciones del Psicopedagogo y profesorado</p> <p>Consultar documentos del Centro</p>	<p>Entrevista con la profesora Andrea</p> <p>Entrevista con el profesor Marcos</p> <p>Entrevista con la alumna Nidia</p> <p>Entrevista con la profesora Laura</p> <p>Entrevista con la profesora Alba</p> <p>Consulta del libro de registro de profesores del Centro</p> <p>Consulta de las actas de los claustros desde el inicio del Centro</p>	<p>Registro de las entrevistas</p> <p>Notas de Campo</p> <p>Diario de la investigadora</p> <p>Registro de datos sobre el profesorado ingresado cada curso</p> <p>Registro de los temas del orden del día de los claustros</p>	<p>Revisión de los registros por los entrevistados</p> <p>Introducción de las matizaciones de forma que sugieren los entrevistados</p> <p>Revisión de todos los datos extraídos de los registros de entrevistas, de las Notas de Campo, Diario y notas de los documentos</p> <p>Preparación del informe final</p>	<p>Devolver a la Comunidad Educativa el informe final en una sesión abierta</p>

Cuadro nº13: Tareas desarrolladas en la tercera etapa

11.4. ETAPA FINAL DE LA ESTANCIA: INFORME PARA PRESENTAR EN EL CENTRO ESCOLAR.

La tarea fundamental a desarrollar en esta cuarta etapa es la elaboración del informe final como recopilación de los datos extraídos a lo largo de la estancia. El objetivo del informe es ser presentado al centro y dar a conocer a la comunidad educativa una síntesis de los datos obtenidos que posibilite el conocimiento del trabajo, abrir el debate sobre el contenido del informe y procurar la apertura de procesos de reflexión entre los miembros del centro observado a fin de proporcionar elementos de análisis sobre las interacciones del psicopedagogo en la organización escolar.

El informe final que se presenta a la comunidad educativa en la que se ha llevado a cabo el estudio del caso, es un requisito importante en el proceso de investigación planificado. Representa el punto de encuentro entre los actores y la observadora que estando presente durante un número cuantioso de sesiones, ha convivido con los actores tratando de involucrarse lo menos posible entre ellos, pero haciéndose paulatinamente algo más parte de ellos, estando junto a los miembros con los que ha convivido durante parte del curso escolar. La asistencia a reuniones de profesores, los contactos directos por medio de las entrevistas, deambular por los pasillos, bar, o despachos del centro, entrar en el despacho del psicopedagogo, llegan a ser rutinas que producen una incorporación física de la observadora en la vida del centro.

Esto provoca ciertas expectativas y preguntas hacia el trabajo de la analista. Incluso cuando manifiestan interés algunos miembros y curiosidad hacia mi trabajo, la respuesta es remitirlos a asistir a la sesión de exposición del informe final que se incluye en el compromiso del estudio del caso. Algunos profesores plantean en el intervalo de la estancia, cuestiones e interrogantes que como observadora no puedo contestar en ese momento, de manera que remito en numerosas ocasiones a esta etapa final para conocer la devolución de los datos recopilados en el estudio.

El contenido del informe se plantea como una devolución reestructurada de los datos recogidos en la estancia, bajo el prisma del marco conceptual que respalda la investigación. El objetivo fundamental es dar a conocer el seguimiento de las interacciones del psicopedagogo en la organización de manera que se amplíen los esquemas de comprensión hacia las funciones del psicopedagogo en su

interrelación con la organización escolar y esto pueda generar reflexiones que abran debates y tal vez proyectos entre los miembros de la comunidad observada.

Especial relevancia cobra en el informe su redacción y presentación con un lenguaje comprensible y accesible para las personas intervinientes en el estudio del caso. La estructura del informe debe responder también a los fines que se anotan, de manera que contenido, lenguaje, presentación, y estructura, reúnan las condiciones de un informe válido y útil, comprensible y accesible para los miembros del centro.

Se consideran en el informe un marco inicial para referirlo a las condiciones del estudio de un caso en el contexto del trabajo. Se dedica una parte del informe a situar las actuaciones del psicopedagogo en los modelos conocidos de intervención en Orientación y Psicopedagogía Escolar. La segunda parte del informe se articula en torno a los indicadores que he considerado más significativos aunque sin la extensión y el detalle que se recogen en la segunda etapa. He tratado de hacer "oír las voces" de los actores a través de los indicadores más potentes que se originan en los datos recopilados, de manera que los asistentes al informe se han podido ver reflejados en algunas de las posiciones referidas a las perspectivas de los actores en cuanto a la confluencia de roles entre psicopedagogo y profesorado.

En el cierre del informe se trata de adelantar la conclusión que se va haciendo más evidente a estas alturas de la estancia en el centro y abrir una sugerencia en el planteamiento que nos conduce a considerar la figura del psicopedagogo a través de sus prácticas en la organización escolar desde la consideración de amplios marcos interrelacionados de análisis, lo que hemos dado en llamar un avance hacia el modelo sociopedagógico.

Existía el compromiso de esta observadora con algunos de los profesores entrevistados de no hacer aparecer en el informe referencias a los conflictos habidos en cursos anteriores en el centro. Así se ha verificado. He tratado de diferenciar las diversas perspectivas de los participantes y la posible apertura de líneas de debates por esas diferencias, del informe como documento de discusión. Una cuestión es que el propio documento suscite diferencias por su contenido y otra es que pueda elucidar elementos de la historia del centro a los cuales la observadora no ha asistido.

Esto no significa que yo niegue la importancia de la trayectoria histórica del centro, más bien al contrario, se defiende que los acontecimientos observados, las prácticas seguidas, y las interrelaciones producidas a lo largo de la estancia del centro, se enclavan en fluidos culturales y relaciones contextualizados históricamente. Esto adquiere mayor relevancia cuando consideramos que las dinámicas instituyentes-instituidas de la organización se mueven en una trayectoria histórica.

En la etapa final no sólo se ha elaborado el informe para exponer a la comunidad educativa, producto de la revisión de los datos extraídos incluidos los documentos revisados, ha sido necesario aproximarnos a los antecedentes históricos del centro. Para facilitar la exposición en los apartados siguientes se incluye en primer lugar esta aproximación a la historia del centro, y en segundo lugar el informe final y los comentarios posteriores a la sesión dedicada a su debate en el centro observado.

11.4.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL CENTRO

Se trata de situar al lector en la trayectoria que desde su iniciación ha seguido el instituto observado. Se recurre para este propósito a los datos recogidos en documentos oficiales del centro como puedan ser el registro de profesores que han impartido sus clases, o a la revisión de las actas de los claustros llevados a cabo en esos años y los proyectos del centro. Dos han sido elaborados, "Elements per a un projecte de centre" y el Projecte Curricular de la ESO, de los Bachilleres, y de los Ciclos formativos. El mayor interés hacia la historia del centro viene suscitado por los relatos de los actores entrevistados. Fundamentalmente algunos profesores y el propio psicopedagogo han aludido a hechos anteriores para hablar y explicar qué estaba sucediendo el presente curso.

La aproximación histórica que desarrollo a continuación consta de algunos datos refrendados en los documentos oficiales mencionados, que por lo tanto están al acceso de cualquiera que pretenda consultarlos. Y también se confecciona a través de la recuperación que esta analista realiza de otros datos referidos por actores, de manera que no deja de ser una visión a través de otros, una visión mediatizada por los relatos de otras personas puesto que narramos hechos pasados, reformulados en la memoria de los protagonistas y seguramente recontextualizados al ser nombrados en las entrevistas.

No cabe duda que en una entrevista, y ya transcurrido cierto tiempo, los narradores dejan ver los acontecimientos de manera que refrenden la perspectiva y la posición del narrador en las circunstancias relatadas. Considero que esta reconstrucción confirma la interpretación que los protagonistas realizan de sus propias intervenciones en la participación identitaria, peculiar, a la hora de relatar y apropiarse de sucesos con cierta repercusión en su historia profesional.

Los datos que utilizo proceden pues de dos grandes fuentes, una es la documentación escrita y sujeta a consulta y otra es el conjunto de entrevistas y notas de campo que se han ido recopilando a lo largo de la estancia en el centro. Las cuestiones que han ido guiando la recopilación y reconducción de los datos para una aproximación histórica han sido las siguientes:

- Temas presentes y recurrentes con gran carga significativa en los enunciados de algunos actores. Por ejemplo referencias a épocas de muchas reuniones en el centro, o referencias a conflictos entre diferentes visiones por parte de profesores del centro, o conflictos relacionados con el equipo directivo y la reacción a él de algunos profesores.

- Realizaciones en el centro que aparecen como continuación de una tradición ya instalada en el centro. Por ejemplo las jornadas culturales, campañas de cuidado del medio ambiente, o celebrar el día de la escuela pública, o potenciar la biblioteca. En otro orden de actividades, los cursos de formación del profesorado en el centro también aparece como una constante en el centro.

- La caracterización del centro como instituto de Reforma y de anticipación en la implantación de enseñanzas correspondientes a la LOGSE

- Las referencias a un trabajo innovador en el ámbito de distribución de tareas del profesorado como pudieran ser coordinación de tutores o coordinación de niveles.

- La caracterización del centro como no conflictivo a nivel del alumnado

- La caracterización del centro como abierto a la participación de los padres y del entorno.

Aproximación a la historia del centro observado

El centro comienza su andadura en el curso 1990-1991 como Instituto de Formación Profesional que imparte las enseñanzas especializadas de la rama Administrativo y un grupo de REM, (Experimentación de Reforma de enseñanzas medias, que más tarde será el bachiller con cuatro modalidades).

Como sucede cuando un centro se abre, la administración nombra un equipo directivo compuesto por profesores en comisión de servicios y completado el claustro por profesores interinos o en expectativa de destino, pero en ningún caso con destino definitivo. Este equipo directivo ejerce dos cursos, el primero que se pone en marcha y el segundo junto con una plantilla de diez profesores ya con destino definitivo.

La etapa fundacional se inicia en un segundo curso con profesores de plantilla que preparan el equipo directivo dispuesto a llevar adelante un proyecto de trabajo en el centro bajo presupuestos de innovación pedagógica y organizativa en el centro y que marcarán en los años siguientes una tendencia cultural democrática y formativa.

El primer año de funcionamiento del centro se organizan jornadas culturales, no se constituye Consejo Escolar por no contar con profesores de destino definitivo. El número total de profesores es 24 distribuidos entre el departamento de Formativa Común (comprende ocho asignatura y la mitad del profesorado), Ciencias Aplicadas y Administrativo. Se pone en marcha el departamento de Actividades Extraescolares, funciona un responsable del aula de mecanografía y de Biblioteca, así como un coordinador de Reforma que se conecta con la Consellería de Educación y que además se ocupa de organizar la formación del profesorado. Las enseñanzas de Reforma por su carácter experimental generan mayor coordinación, dedicación a la elaboración de materiales hasta entonces no existentes y la asistencia por parte del profesorado a cursos de formación y de coordinación.

Desde los primeros claustros, el profesorado se ocupa de las normas de convivencia, control de faltas, de horarios, partes de disciplina y funcionamiento.

Al finalizar el segundo curso se imparten clases a tres grupos de 1º de FP1, dos grupos por nivel de 2º de FP1, dos grupos de 1º y 2º de FP.2, un curso de

segundo de Bachiller experimental y dos de primero. Ya en el segundo curso del centro se plantean los profesores estudiar la incorporación de los módulos profesionales que más tarde serán los actuales Ciclos Formativos Profesionales.

El comienzo del curso 91-92 se ve afectado por la orden de Consellería que regula el curso y que resulta problemática. Se producen negociaciones entre sindicatos, y administración.

Será el curso en el cual se elija Consejo Escolar y se procura la participación, según consta, de padres y alumnado. Aparece la problemática de cambios de horarios de profesorado a principio de curso que atañe al alumnado. Éste se tiene que quedar varios días en el comedor y ocasiona la protesta del presidente del APA

Los primeros cursos el centro no cuenta con psicopedagogo. Pero entre los profesores definitivos que llegan el segundo año al centro, se da la circunstancia de que algunos de ellos han participado e impulsado, en otro instituto, una experiencia de incorporación de actividades de tutoría globalizando la atención a la evaluación como un proceso formativo para los docentes y para el alumnado. En el imaginario de algunos profesores entrevistados se adjudica un gran protagonismo en el segundo curso y en los siguientes a las iniciativas y organización de tareas en el centro relacionadas con la experiencia innovadora de algunas profesoras definitivas en el centro. (Laura nombra la gestación del documento "Elements per a projecte de centre", Andrea nombra los antecedentes y pertenencia de la actual directora a movimientos de renovación pedagógica o Alba confirma que la tutoría estaba más normalizada que en otros centros).

En el curso 91-92 sigue ejerciendo la directiva provisional y antes de finalizar el curso los profesores definitivos se preparan para acceder a la dirección bajo los presupuestos de un proyecto que posibilite un funcionamiento del centro incluso "más allá" de lo que la propia inspección podía entender y creerse (enunciado así por una de las profesoras de las diez primeras definitivas).

La clave en la organización del centro "más allá de lo que la inspección" podía aceptar reside en el proyecto conjunto de coordinación del profesorado, de autoformación, y de realización de las tareas encomendadas para los profesores. Los profesores dedicaban la tarde del viernes a reuniones de coordinación y autoformación y se incluían esas horas en las calificadas de permanencia en el centro.

El profesorado se ocupa, por ejemplo en el curso 92-93, de posibles herramientas de trabajo para el alumnado, preparar un cuaderno de clase y una agenda para el alumno, o cuidar el proceso de evaluaciones y la tutoría.

El grupo inicial de los diez profesores parece que pretendieran crear las bases de un núcleo de profesionales “comprometidos” con una labor docente que abarcará la confección de las bases de un proyecto de centro y de desarrollo participativo integrado. Se podría definir como que existiera la pretensión de originar un “centro educativo” en la más amplia concepción democrática y pluralista del término educativo. (La idea de centro educativo la enuncia la profesora Laura que estaba presente entre los primeros profesores).

Denominaríamos la segunda etapa el camino hacia un “centro educativo y democrático” desde la perspectiva de la nueva dirección que ejerce a partir del tercer curso de la historia del instituto. El equipo directivo se compone de dos profesores del departamento de Administrativo, la directora Eva, y el secretario Marcos, y dos profesoras de Formativa Común, Lidón de Lengua, jefatura de estudios y Alba de Formación Humanística, subdirectora.

Cuestiones que hablan de la orientación hacia un “centro educativo” se cifran fundamentalmente en el documento “Elements per a un projecte de centre” que es fruto de la puesta en marcha de un plan de formación que aglutina reuniones establecidas del profesorado, otras coordinaciones, y debates que conduzcan tanto a sentar las bases del proyecto de centro como las programaciones, como el trabajo en equipo. Se tiende a la creación de quipos educativos y se propone el funcionamiento de grupos de trabajo, inscrito todo ello en el Plan de Formación que la inspección llega a aprobar pese a realizarse en horario de permanencia. El peso de la formación permanente del profesorado en el centro recae en la figura de la vicedirectora.

Esta etapa es enunciada por algunos con un aire mítico, época en la que se estaba en contacto con un centro catalán pionero de innovaciones y acudían profesores de otros centros para colaborar en el curso de autoformación.

Es preciso señalar que en esa época si bien la administración apuesta en sus enunciados programáticos por la formación en centros (LOGSE), el modelo que en este centro se trata de desarrollar no estaba contemplado en las regulaciones

legislativas en funcionamiento. No resulta una práctica habitual que se dediquen dos sesiones diarias durante tres días, por la mañana y tarde para elaborar la valoración final del curso 92-93, y que se proyecten en septiembre sesiones como un curso intensivo de formación dedicado a temas globales del centro, y se proponga discutir qué temas se abordaría dentro de las horas de permanencia en el centro.

Parece ser que este intento de centro educativo que para el grupo de profesores que lo impulsan desde la dirección, canaliza un imaginario de innovación y democratización importante en las prácticas docentes y organizativas del centro, es contestado en los siguientes cursos por profesores nuevos, también definitivos y que proceden de las enseñanzas de Bachiller Unificado y Polivalente.

Ya en el curso 92-93 aparece la preocupación por si al centro se le fuerza a tener doble turno horario por parte de la administración.

En este curso se imparte en el centro el segundo ciclo de ESO, ya no se realizan enseñanzas de 1º de FP1. Esto repercute en la pretensión de organización por seminarios del profesorado y no por departamentos de Formativa Común o de Ciencias Aplicadas. No se pudo llevar a cabo. Especialmente se ubican en los mismos recintos que vienen ocupando los departamentos puesto que el centro no dispone de más espacios. La estructura horaria del centro trata de incorporar novedades como son la introducción de una hora para reuniones de los departamentos, la coordinación por áreas o por niveles semanalmente. Los profesores del centro que inicialmente sumaban veinticuatro, son este curso 92-93 treinta y cuatro. Se han elegido representantes para el Consejo Escolar.

En el principio del curso 93-94, la dirección en el plan anual del centro continúa proponiendo la formación centrada en la elaboración de programaciones y el trabajo en equipo, realizar conjuntamente las reuniones de los jefes de departamento y el seguimiento de la tutoría centrada en las evaluaciones. Para los profesores no adscritos a la Comisión Pedagógicas se proponen dos grupos de trabajo que analizaran el entorno y las señas de identidad del centro.

Es el curso en el que se incorpora el psicopedagogo y se le adscribe a él el plan de orientación y el plan de acción tutorial. Se plantea que en el departamento de orientación se separe de las tareas del psicólogo las prácticas en alternancia de los alumnos de los últimos cursos de F.P.

La presencia del psicopedagogo en los claustros se manifiesta con la propuesta de realizar reuniones de seminarios al menos quincenalmente enfocado como uno de los ejes de la Reforma. En la presentación del Programa de Orientación para el curso se propone una semana de Orientación y la elaboración de un archivo de material psicopedagógico.

En el claustro se presenta el plan de Renovación Pedagógica con tres grandes áreas de atención, la transición del alumnado, la creación de miniempresas y la formación del profesorado. En esta última se introduce modificaciones consistentes en que a la vez que se realice la sesión de tutoría se reunirían los jefes de departamento y también que en la reunión de niveles existiría además un grupo de trabajo que trataría el tema de los módulos profesionales.

Entre las actividades extraescolares llevadas a cabo se desarrolla el día del árbol, actividades de coeducación, deportivas y el viaje a la nieve.

Las materias Optivas para ofertar a los terceros y cuartos de ESO se amplian respecto al curso anterior.

El claustro de profesores debate acerca de la delimitación de los problemas de Convivencia y las medidas a tomar en los diferentes sectores, tanto alumnado, padres, o por parte de los profesores y aprueba un Reglamento de Régimen Interno que pasará al Consejo Escolar. Este reglamento se considera integrador y comprensivo.

El programa de formación sigue ocupando un lugar clave entre los temas del centro. Junto a la formación del profesorado se tratan también los proyectos de Acción Profesional (El curso 98-99 el centro continúa realizando programas y proyectos de este tipo). Se dedica la formación a la Atención a la Diversidad, y el tema de formación que se propone para el siguiente curso es Cooperación y diversidad

El curso 93-94 supone la desaparición de la FP de primer grado y la incorporación de grupos de tercero y cuarto de ESO, se amplía el Bachiller de Ciencias. Un módulo 2 y 3 de Administrativo aprobado en Consejo Escolar se deniegan en principio por estar pendiente, según Consellería, el mapa escolar. El curso 94-95 continúa la supresión de un nivel de FP-2, el primer curso y se

autorizan el ciclo Formativo de Grado Medio en Gestión Administrativa y el de grado Superior en Administración y Gestión.

Desde la utopía de un centro democrático hacia el legalismo de los horarios

Se establecen para el proyecto de formación del profesorado tres niveles de implicación, aquellos que participen en la formación teórica, los que se comprometen en la experimentación sobre el tratamiento de diversidad y por último la participación y el trabajo cooperativo. La explicitación de estos tres niveles de implicación parece que responde a la reacción de los profesores que reclaman no sentirse obligados a dedicar su horario en la formación en el centro y pudiendo beneficiarse de una parte del plan no están dispuestos a seguir el “mismo ritmo y compromiso que otros” (Alba indica en su entrevista que ha aprendido que nadie se coge al carro de más horas de trabajo).

Parece que se produce un conflicto entre los profesores que pretende continuar con la “formación del profesorado” como clave en el empeño en la creación del “centro educativo” que mencionábamos. (En las entrevistas, Vicent habla de esta época diciendo que algunos profesores llamaban “dictadores pedagógicos” a los profesores que impulsaban esta línea).

Concretamente en un claustro se aborda el nivel de asistencia y compromiso del profesorado en reuniones de trabajo, claustros, sesiones de evaluación y reuniones de departamentos. Se discute sobre los métodos para incentivar o potenciar el nivel de compromiso del profesorado, y el nivel de participación del profesorado en la semana cultural. Se propone en el claustro de febrero de 1995, un comunicado que no recibe el apoyo mayoritario de los profesores recordando las obligaciones de asistencia al claustro e instando a jefatura de estudios que tome las medidas oportunas, de manera que se cumplan los acuerdos de claustro.

La cuestión que aparece detrás del empeño en el proyecto de formación y su relación con la estructura horaria de reuniones del centro y los diferentes niveles de implicación que se establecen en este curso 94-95, responde a diferentes concepciones en el abanico de funciones profesionales y de compromisos con la tarea, en el ámbito de los valores que requiere la actividad del profesor. Esta cuestión se enmarca en los esquemas que nos presentan la tarea docente desde un enfoque técnico, o interpretativo o crítico.

El impulso por crear un centro educativo pero sobre todo por fomentar en el profesorado un compromiso profesional se ve empujado por la Jefatura de estudios y la vicedirectora y en ese "carro" entra también el psicopedagogo. Pero la contestación que ha surgido en el instituto a este empeño en torno a la dedicación horaria e implicación en coordinaciones y otras actividades del centro, da pie a pensar en otra etapa del centro en la que el intento de renovación cede paso a una etapa de tensiones y personalismos. En estas condiciones se entiende que unos profesores insten a jefatura de estudios a que se cumplan los acuerdos de claustro. Se ha roto un consenso de funcionamiento en el centro, es evidente que se tiende hacia el endurecimiento en la aplicación de las normas de entente internas y el giro a recurrir a las regulaciones oficiales con una interpretación más rígida. Se está gestando la etapa de los legalismos.

El sector de profesores que preparó y accedió a la dirección para la etapa del "centro educativo" pretende continuar en el entente interno de organización del centro en aras de la participación, la toma conjunta y explícita de decisiones en temas como horarios de reuniones e implicación en elaboración de los principios que consolidasen el entente interno siguiendo su proyecto. Y este sector reclama porque advierte que no todos los profesores acuden a las reuniones que se consideran obligatorias, porque se ha conseguido que consten en los horarios reconocidos por la administración un considerable número de horas para la formación y para la coordinación.

La dedicación horaria y la coordinación se convierten en el elemento clave de discusión para el sector que pretende un centro educativo y democrático. El reconocimiento horario posibilita que haya reuniones de discusión, de debate en las que se asienten las ideas y tareas para avanzar. Son los impulsores de una renovación pedagógica, pero sobre todo, organizativa del centro.

Se produce la reacción de los profesores que se niegan a ampliar su dedicación horaria y de coordinación, sea en formación del profesorado o en reuniones que consideran extras. Ciertamente en otros centros, y tampoco en las regulaciones de la administración se contemplan la inclusión de horas de formación en la permanencia obligada del profesor al centro. Es una etapa en la cual la cooperación y la participación se olvidan como ejes de formación del profesorado.

El curso 94-95 finaliza con la presentación de dos candidaturas y elección de nueva dirección. Se advierte una etapa de tensión cuando se reflejan en las actas matizaciones a los enunciados de unos y otros profesores, y la solicitud textual por parte de un miembro de diálogo constructivo y la finalización de tensiones en el penúltimo claustro. La nueva dirección obtiene 17 votos en el claustro, la otra candidatura consigue 16 y se retira por haber anunciado que no seguiría presentándose al Consejo Escolar si no obtenía mayoría.

Como se venía produciendo en los dos últimos cursos, se realiza una evaluación del centro antes de finalizar el curso. La aportación del psicopedagogo se dirige a reclamar mayor implicación de los tutores, y a señalar que de los quince tutores sólo dos contestan una encuesta evaluadora. Entre las propuestas para el próximo curso presenta el proyecto de un seminario de tutores, su dedicación a desarrollar Técnicas de Búsqueda de Empleo con los alumnos de cursos terminales y el propósito de vincular a los padres con el centro a través de la escuela de padres.

Para el curso 95-96 el proyecto de formación se centrará en la creación de un aula de autoaprendizaje.

Etapas del legalismo horario

El curso 95-96 se pone en marcha con el nuevo equipo directivo. Se renueva el Consejo Escolar, el psicopedagogo se presenta y es elegido como representante del profesorado. Comienza el Programa de Diversificación Curricular.

Se inicia la renovación y aprobación de un nuevo Reglamento de Régimen Interno para el centro. Se prepara el Proyecto Curricular para la ESO. Los horarios de coordinación por niveles siguen siendo objeto de discusión. Se cuestiona la inclusión de las reuniones de nivel dentro de las veinticinco horas lectivas. Esta anotación en un claustro cabe interpretarlo a raíz de que esta inclusión supone una obligatoriedad a la asistencia y por lo tanto también al trabajo que se derive de esa reunión. Para algunos profesores sus funciones parece que se cifran más a impartir las clases en sus horarios lectivos. La coordinación por niveles no es apoyada.

A partir de este curso, en las actas de los claustros aparecen informes de jefatura de estudios copiados textualmente y cuestionados por algunos profesores por su carácter valorativo y de opinión personal más que informes objetivos. Se

advierte en los informes una importante carga crítica hacia la labor del profesorado y una tendencia a pronosticar unos resultados muy negativos para los alumnos. Aparece un estilo acusador hacia los profesores por un ambiente de dejadez, de falta de disciplina y de control hacia el comportamiento y los estudios del alumnado, así lo define el jefe de estudios. Consta en un acta la calificación de “fiscalizadora” la actuación del jefe de estudios por parte de un profesor .

En esta época la nueva subdirectora se encarga de coordinar la elaboración de un proyecto Curricular de las diferentes etapas. En las entrevistas de dos profesores se advierte que hubo dificultades para coordinar este proyecto, pero se consiguió una plantilla de programación para las áreas que unificara el trabajo de todas las áreas.

El psicopedagogo en su plan del curso anuncia la supresión de la semana de orientación, para desarrollar la orientación como un proceso continuo que se canalizará en las horas de tutoría durante un total de doce sesiones para cuarto de ESO y 5º de FP.II, para el Ciclo de Grado Medio y para los segundos de Bachiller. En el Ciclo de Grado Superior se programan Técnicas de Búsqueda de Empleo.

Con la puesta en marcha del programa de Diversificación y según la legislación, en el departamento de orientación ya no sólo participa el profesor de Psicología y Pedagogía, sino también los profesores encargados de los ámbitos del programa de Diversificación, y el profesor de Formación y Orientación Laboral que de hecho parece que nunca ha participado.

El departamento de actividades extraescolares del centro propone para el curso preparar el día de la Paz, el día de la mujer trabajadora y el día del árbol.

Otro momento de explicitación de diferencias y tensiones entre el profesorado surge a finales del curso 95-96 cuando se plantea la aprobación de criterios pedagógicos para la elaboración de horarios. La jefatura de estudios, el departamento de orientación y otro profesor proponen diferentes alternativas para fijar criterios respecto a la coordinación del profesorado por niveles, las reuniones de tutoría, equipos educativos, la reunión de la comisión pedagógica y el horario para el curso de formación del profesorado.

El departamento de orientación diferencia su planteamiento en la potenciación de equipos educativos de profesores, asegurar dos horas mensuales

para las reuniones de nivel de tercero y cuarto de ESO, una hora de reunión del nivel de bachiller y ciclos formativos, y también por áreas y departamentos. Se realizarían coordinación de tutores dos horas al mes y también la comisión pedagógica se reuniría una vez al mes. Para ello se contarían dos días de reuniones, miércoles y viernes, la formación del profesorado se plantea fuera de las 25 horas lectivas y se propone realizar unas jornadas formativas en septiembre del siguiente curso.

El equipo directivo en su propuesta diferencia en la reunión de los tutores una parte dedicada con jefatura de estudios, y otra de formación con el departamento de Orientación. La formación del profesorado constaría de dos horas, uno no se contabilizaría dentro de la permanencia semanal de dedicación horaria.

Se aprueba establecer dos horas de reunión de la Comisión Pedagógica, dos horas al mes para reunión de tutores y dejar un miércoles disponible para otras convocatorias. Se programa a lo largo del año la coordinación de niveles, ESO, Bachiller, o Ciclos una vez al mes, y cuando haya evaluaciones, el nivel coincide con estas. Esta propuesta reduce las coordinaciones de departamentos y áreas, así como de equipos educativos de los grupos de ESO y de coordinación de tutores que proponía el departamento de Orientación. Esto supone un cambio importante en la línea de coordinaciones y creación de foros de debate y de formación del profesorado que se impulsara para todo el centro en la etapa anterior.

Otras propuestas presentadas por el Departamento de Orientación son que el profesorado que asuma las tutoría de los grupos de ESO sea estable, que hubiera continuidad del tutor de tercero a cuarto de ESO y de primero a segundo de Bachiller así como que los tutores de la ESO se vinculen al departamento y se desarrolle una formación específica como coordinadores de equipos educativos. No queda reflejada si esta propuesta es debatida, o sometida a votación en el claustro del veintidós de mayo de 1996.

Antes de finalizar el curso se debate y aprueba con ligeras matizaciones el Reglamento de Régimen Interno presentado. Se reclama por parte de una profesora que aparezca en el Proyecto Curricular áreas de trabajo que se realizan en el centro como son la tutoría, la evaluación, los principios de programación y los modelos de evaluación.

Vuelve a aparecer la aclaración acerca de que las reuniones de área y departamento son en horario de permanencia y por lo tanto obligatorias.

La época anterior que caracterizábamos por el impulso hacia un centro educativo y democrático a través de la formación e implicación del profesorado en los ejes de la cooperación y la participación, evoluciona hacia una época de “legalismos horarios” en la dedicación del profesorado y de conflictos en la defensa de diversas posiciones a este respecto.

En el centro se realizan jornadas de puertas abiertas para informar a los alumnos de los centros de primaria del pueblo, se proporciona un dossier informativo y la agenda de preinscripción y matrícula.

El departamento de Orientación en su informe de final de curso aporta que respecto a los alumnos se propone la ampliación del número de sesiones dedicadas a la Orientación, y respecto a los profesores, se considera prioritario trabajar en los cursos de formación las adaptaciones curriculares y la atención a la diversidad del alumnado. En cuanto a la escuela de padres se comenta el bajo nivel de asistencia de las familias, y respecto a las tutorías se insiste en que sean asumidas en ESO por parte del profesorado estable.

Para el curso 96-97 se presentan dos proyectos de formación. Uno impulsado en el departamento de orientación que se denomina “El desenvolupament curricular: eines d’atenció a la diversitat” y la prórroga del curso de formación correspondiente al curso 95-96 sobre “Programa de autoaprendizaje”.

El claustro se sigue manifestando partidario de un horario con siete sesiones por la mañana y cuatro tardes a la semana. Aparecen discrepancias de criterios respecto a como se está llevando a cabo el Plan de Normalización Lingüística por parte de la dirección y un profesor del área correspondiente.

El curso 96-97 se inicia con la incorporación de nuevos recursos de funcionamiento en cuanto a la información y el autoaprendizaje que se concretan en la biblioteca y en el aula contigua. Estos recursos son muy apreciados entre algunos profesores y provoca tensiones por entender que la dirección no apoya suficientemente con dedicación horaria el esfuerzo de los profesores que lo han puesto en marcha. El curso 98-99 aún se oyen comentarios en una Comisión

Pedagógica respecto a que entrar en el tema de la biblioteca es ahondar en temas históricos del centro.

La buena dotación en recursos y en organización de la biblioteca y del aula de autoaprendizaje se presenta como un importante logro de algunos profesores desde que se pone en marcha el curso de formación en el proyecto del curso 95-96.

El comienzo del curso 96-97 se ve marcado por el cuestionamiento de como son tomadas las decisiones en el centro respecto a temas a los que los profesores son muy sensibles. Comunicar a los alumnos que se cierre la biblioteca debido a que ningún profesor quiere cubrir el horario es motivo de queja, o que se suprima la evaluación inicial, sin consultar, en los grupos de Bachiller también es cuestionado en el claustro. Se manifiestan quejas hacia la dirección por no impulsar la Normalización Lingüística en el centro, por no consultar a los departamentos y áreas, y la distribución de horas para reducciones de algunos profesores, para repasos, o para las optativas.

Pasada la primera evaluación del curso, la jefatura de estudios informa sobre el cumplimiento de las normas mínimas de funcionamiento que se facilitan al principio de curso en un sentido culpabilizador de cara al profesorado. Este informe es contestado en el sentido de provocar vergüenza y concluir que sea el propio equipo directivo el que se evalúe.

Entre los profesores se vive una amplia brecha y un clima de fuerte tensión y conflictos.

Según manifiestan en sus entrevistas algunos profesores es en esta época cuando un sector mayoritario del claustro preparan un documento solicitando la dimisión del equipo de dirección. Esto no llega a hacerse público porque la dirección misma se anticipa y explicitan que van a solicitar a la administración su cese. Se ha insinuado en algún momento de la estancia en el centro por parte de algún profesor, que esta solicitud se anunció solamente en el claustro para acallar la conflictividad existente, pero que en realidad en la Administración y en la inspección se harían gestiones por parte de la dirección para culminar el tiempo previsto de nombramiento de dirección (curso 97-98), como así resultó.

En las actas de reunión del claustro figuran manifestaciones en el sentido de haberse deteriorado el clima del centro, haber llegado a la descalificación personal

entre profesores, y argumentar como causas la opacidad informativa en la negociación de la plantilla del profesorado, en los criterios de confección de los horarios de alumnos y profesores, en las relaciones mantenidas entre la dirección y la administración, en la gestión económica, la falta de convocatoria de claustros pese a la existencia de problemas urgentes y la ignorancia del claustro en temas importantes. Se tilda la gestión directiva de no democrática y arbitraria por el control de faltas del profesorado, en la admisión de cambios en los horarios y en la distribución de recursos. Por último se hace constar la manipulación informativa existente respecto a los alumnos, en la elección de opciones de bachilleres y la relación con la inspección.

Un miembro de este equipo directivo así calificado, cuenta en una entrevista que en esa época la dirección se encerró como mecanismo de autodefensa y no hubo colaboración ni coordinación con el departamento de orientación, siendo aspectos indispensables la coordinación y la preparación conjunta de cuestiones pedagógicas cuando se pretende avanzar hacia la consecución de un centro educativo.

Antes de finalizar el curso se aprueba el Proyecto de Orientación y Tutoría que se había debatido en la reunión de tutores y acordado en la reunión de Comisión Pedagógica.

La memoria de final de curso del Departamento de Orientación sigue proponiendo para el siguiente curso que se aborde el tema de atención a la diversidad por parte del profesorado, que en tercero de ESO sean compartidas por dos profesores las tutorías, que se tienda a unos equipos educativos homogéneos y con mayor coordinación, que se produzca mayor preparación de las sesiones de evaluación y que se atienda la formación específica en resolución de conflictos. Esta memoria también recoge conclusiones referidas al Programa de Diversificación.

El curso 97-98 comienza acentuándose las alusiones a la ordenación oficial respecto a las elaboraciones de horarios y las reuniones prescriptivas. Se anuncia la novedad de ser obligatoria la coordinación con el primer ciclo de la ESO que se imparte en los centros de primaria. El equipo directivo incluye en su Plan anual la potenciación de la asamblea de delegados y de la asociación de alumnos del centro, así como la participación en Programas Europeos que subvencionan la puesta en marcha de proyectos de transición a la vida activa de los alumnos. La propuesta de

una semana de convivencia llevada a cabo por los alumnos se plantea como una iniciativa de dirección en consonancia con la APA y los alumnos, al margen del profesorado.

Se acentúan las quejas del profesorado en los claustros por la falta de previsión en los horarios de dedicación a la biblioteca, aparecen como horas de dedicación a guardias en el centro. Esto es contestado fuertemente por el profesor encargado de la biblioteca y de llevar a cabo el programa del aula de autoaprendizaje.

En el plan de orientación reflejado en el acta del claustro en Octubre de 1997 figuran organización de la escuela de padres, la atención individual a los alumnos, tutores y padres, la realización de evaluación psicopedagógica en tercerero de ESO, la posibilidad de trabajar Estrategias de Aprendizaje en ese curso, mientras queda pendiente que se manifiesten los equipos educativos para desarrollar éstas en los grupos de Bachiller. Se sigue proponiendo la formación del profesorado en adaptaciones curriculares.

Por parte del departamento de Administrativo se propone un curso de formación sobre los "Módulos de la familia administrativa".

Transcurrida la primera evaluación del centro, el jefe de estudios realiza un informe en dos partes del cual sólo se acepta que conste la primera por ser considerada la segunda un mero reflejo de sus opiniones personales.

En mayo se solicita un claustro por parte de un grupo de profesores para abordar los criterios de la dirección sobre las horas de permanencia y sobre la actuación del profesor de guardia. Se cuestiona la forma de aplicación de la legislación sobre el horario del personal docente, por parte de la dirección a raíz de la ausencia de una profesora en su horario de coordinación de áreas y las repercusiones que el control de la misma tiene. Se hace constar que la dirección actúa con parcialidad y arbitrariedad.

Los robos realizados por unos alumnos ajenos al centro en el aula de Tecnología y la medida adoptada de reunir al alumnado de ESO para localizar a los autores también es origen de críticas hacia la dirección. El psicólogo transmite que padres y alumnos se han manifestado en contra por considerar que los alumnos se sentían humillados al estar reunidos en el aula por el tema de los robos y sin

consultar al Consejo Escolar. Al parecer se les iba convocando por grupos de ocho y se adoptó como medida de reacción rápida.

Estos hechos también se trataron en una tutoría y los alumnos redactaron una carta. La dirección interpreta que el tutor incitó a los alumnos a escribir en contra de la directiva, mientras que el tutor lo explica como una inquietud de los propios alumnos.

Se advierte entre algunos profesores una demanda de transparencia informativa en los acontecimientos que puedan repercutir en la vida del centro y la supresión de comportamientos arbitrarios por parte de la dirección.

Antes de finalizar el curso 97-98 se presenta y se elige una candidatura a la dirección del centro que se pronuncia por mejorar la participación y cooperación en el centro, la superación de la conflictividad y trabajar por una escuela pública, democrática y valenciana. Las personas que componen el equipo se ocuparan de cada una de las etapas de enseñanza del centro, la directora la ESO, la jefatura de estudios el Bachiller y la secretaria Ciclos Formativos, la subdirección se ocupa de las actividades culturales. Es el equipo directivo que recibe la propuesta de este trabajo de investigación.

Se abre una etapa de consenso en el centro. Curso 98-99

Los enunciados de diferentes profesores lo denominan un equipo de consenso entre los sectores que impulsarían una mayor coordinación pedagógica, mayor dedicación a la formación del profesorado y los que se enfrentaron en cursos anteriores a la anterior directiva.

Este equipo está encabezado por una persona vinculada a los movimientos de renovación pedagógica, con un talante decidido por la creación de otro clima de trabajo. Es la profesora que en su entrevista habla de “el centro somos todos”, se va a iniciar la campaña de “mejorar el centro”, contacta y trabaja con el APA por la escuela pública de una forma militante, y propone en la Comisión Pedagógica que se coordinen las conclusiones de todas las áreas en las cuestiones metodológicas y otras del proyecto Curricular de la ESO en coordinación con los centros de Primaria.

La secretaría está ocupada por una persona del departamento de Administrativo que en un principio evita el enfrentamiento con la anterior directiva, y representa en el actual equipo directivo una línea de evitación de posturas que acarreen enfrentamientos.

La jefa de estudios representaría el sector de profesores que el curso anterior contestaban a la dirección.

El psicólogo está muy próximo a la directora y la secretaria, se coordinan y comunican sobre los acontecimientos del centro. Se apoyan en las funciones realizadas.

El curso está marcado por la generalización de la ESO y numerosos problemas de disciplina, comportamiento y roturas de objetos en el centro. En la sala de profesores los comentarios predominantes giran en torno a lamentos y explicaciones a la realidad de alumnos que interrumpen las clases, no aportan materiales, no quieren hacer nada, molestan en clase y no se enteran por su bajo nivel de dominios académicos. La Comisión Pedagógica decide que los alumnos con partes de expulsión antes de ser llevados a la comisión de disciplina se quedaran fuera de las horas de clase en la sala de profesores o en la biblioteca con el profesor de guardia, y los recreos para no coincidir con sus compañeros permanecerán en los despachos de dirección y del psicopedagogo. Esta medida al finalizar el curso se considera positiva por parte de algunos profesores de la ESO.

Por problemas de roturas se abren en el centro expedientes a tres alumnos a lo largo del curso. Uno de ellos con la decisión de que no se vuelva a matricular en el instituto, y a los otros se les sanciona de manera que estén el máximo tiempo posible en el centro acudiendo a clases de grupos superiores (Bachiller o Ciclo Superior), o permaneciendo con la profesora de Tecnología en sus clases. En las reuniones del Consejo Escolar en las que se tratan los expedientes predomina una tendencia a adoptar medidas integradoras para los alumnos.

El papel del psicopedagogo en estas sesiones es de "informante" de los alumnos, ha recopilado información personal y familiar que aporta en el Consejo de cara a la medidas a adoptar. Aparece claramente la circunstancia de la edad de los dieciséis años y la posibilidad de ir a trabajar por parte de un alumno como condicionante para orientar al chico fuera del sistema escolar dado su rechazo al mismo.

En el Consejo Escolar predomina la voz de la *línea integradora y responsabilizadora* de los alumnos y también se escuchan comentarios en torno a la queja de los profesores por la falta de “educación de estos chicos” y del apoyo de la administración al profesor.

La línea integradora se definiría como que dentro del centro precisamos organizarnos y buscar la integración de estos alumnos aunque no están muy dispuestos aprender, y la otra línea defendería que el profesor imparte un área disciplinar y la administración no le apoya en las dificultades que se derivan de la presencia de estos alumnos que interrumpen o rechazan la escuela. Lo llamaremos línea de refuerzo del *papel del profesor que enseña* una materia a alumnos dispuestos a esa enseñanza. No son líneas que separen espacios estrictamente delimitados. Son tendencias con manifestaciones múltiples y variadas y en las que un profesor puede participar colateralmente de ambas y según circunstancias. Así en el caso del alumno sancionado con que no se vuelva a matricular, se considera que es imposible integrarlo en un centro en el que no puede, ni quiere, hacer algo “escolar”.

En una breve síntesis temporal señalaría la sucesión de etapas que germinan unas en otras de manera que sin poder establecer un corte temporal ajustado, ni poder relacionar las etapas con hechos únicos, se aprecia la trayectoria del centro por una etapa inicial (90-92) de puesta en marcha del instituto en cuyo segundo año preparan un grupo de profesores definitivos las bases para crear un centro educativo y democrático fundamentado en los cursos de autoformación del profesorado, el debate y la búsqueda de respuestas desde planteamientos innovadores y críticos a nivel pedagógico y organizativo. Luego el mito fundacional del centro, se relacionaría con el grupo innovador que pone en marcha este proyecto.

El equipo directivo que corresponde a la etapa hacia un centro democrático y educativo gestiona hasta el curso 94-95 y experimenta en los últimos cursos una fuerte presión por parte de sectores que cuestionan las dedicaciones horarias del profesorado en relación con esos proyectos. El equipo directivo surgido en el curso 95-96 representa la etapa de los legalismos horarios mientras los profesores continúan sus propuestas de formación en el centro acogiéndose a los proyectos de formación de la Consellería de educación u otros organizados por el Cefire, no son cursos con pretensiones de revisión de la práctica

docente desde una perspectiva crítica. En el 97-98 se acentúan posiciones enfrentadas en el claustro y se desemboca en la nueva dirección que gestiona el centro durante la estancia de la observadora. La presencia del Psicopedagogo en el centro se aprecia vinculada al grupo innovador de la etapa fundacional aunque se incorpore posteriormente.

11.4.2. INFORME DE LA ESTANCIA EN EL CENTRO.

A continuación se transcribe el documento que se leyó y discutió en una sesión de trabajo (24-6-98) a la que se convocó a los alumnos y a los padres del Consejo Escolar, y a todas las personas entrevistadas a lo largo de la estancia en el centro. Se publicó una nota en el tablón de la sala de profesores. Dos copias del documento se dejaron a la directora y al psicopedagogo con el fin de que estuvieran a disposición de cualquier miembro del centro.

INFORME PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Marco del informe

Solicitud del trabajo: Objeto y etapas de estancia en el centro

En el documento que presenté para solicitar realizar este trabajo de observación, planteaba llevar a cabo un seguimiento de las prácticas del psicopedagogo en sus interacciones en una organización escolar a través de tres etapas. Una etapa de introducción en la que contactaba con los órganos del centro, dirección y consejo escolar, y con el psicopedagogo propiamente a través de entrevistas.

En la segunda etapa se trataba de realizar el seguimiento a través de la observación de las intervenciones del psicopedagogo en las interrelaciones cotidianas (alumnos en su despacho, profesores, clases de Habilidades Sociales, consultas de orientación, etc.); y de recoger otras perspectivas de esta actuación: alumnado, profesores y tutores, y algún padre. En esta fase realicé varias entrevistas, asistí a un consejo escolar, a una reunión de la comisión pedagógica, y a una sesión de evaluación de un grupo en el cual el psicopedagogo interviene como profesor.

La tercera fase de observación pretendía contrastar datos recogidos en la segunda fase y ultimar cuestiones para este informe. En la fase de contraste he realizado cinco entrevistas, asistido a la reunión de un consejo escolar y consultado documentos oficiales del centro.

Los instrumentos centrales que he utilizado han consistido en la observación de las interacciones del psicopedagogo en el centro, la observación de las dinámicas habituales que sucedían mientras yo estaba en el instituto, las entrevistas a miembros del centro que de alguna manera se habían relacionado, o se relacionaban con el psicopedagogo, y la consulta de documentos del instituto (Elements per al Projecte del centre, o el Projecte Curricular de las diferentes etapas, el Plan de tutoría y de Orientación, o algunas actas de reuniones en las que yo he estado, otras de reuniones anteriores, y el Reglamento de Régimen Interno).

Este tipo de instrumentos, la observación y la entrevista, corresponden a una metodología naturalista de investigación y que por tanto concede al transcurrir de los hechos y a las perspectivas de los actores participantes un potencial definitorio de comprensión de la realidad en un caso concreto. Con ello quiero transmitir que no se pretende una generalización de los datos recogidos para un estudio estadístico o generalizable, se va buscando la apreciación de las personas observadas o entrevistadas sobre los fenómenos desarrollados en un caso concreto, que es vuestro centro.

¿Por qué este centro y no otro?

Fundamentalmente por dos razones:

1.- Accesabilidad a las interacciones de los actores en un centro pequeño. Las actuaciones de un miembro en un instituto pequeño son accesibles a la observación y al seguimiento. Tenía que ser un centro en el que fuera posible este seguimiento de las intervenciones del psicopedagogo en el conjunto de las interacciones en el centro escolar. Esto se acepta como un condicionante de partida en la caracterización del tipo de análisis etnográfico que se pretende

2.- Tipo de enseñanzas que imparte el centro. En este centro se imparten enseñanzas de etapas educativas en las que se comienza a extender la presencia del psicopedagogo. En la Comunidad Valenciana la figura del psicopedagogo en centros de secundaria se introduce al final de los años ochenta, interesaba elegir el caso de un instituto que habiendo tenido enseñanzas de la ley del setenta también hubiera recorrido la implantación de las nuevas enseñanzas. Esto para relacionar las intervenciones del psicopedagogo con las enseñanzas impartidas. Y que el psicopedagogo estuviera un número suficiente de cursos en el centro para apreciar sus interacciones con una trayectoria histórica.

¿Qué va a pasar con los datos recogidos, con las entrevistas?**Confidencialidad del nombre de los participantes y de los datos extraídos**

La observación que he realizado este curso en vuestro centro forma parte de la investigación que vengo desarrollando como proyecto de tesis doctoral. El estudio de este caso, el seguimiento de un psicopedagogo en su interacción en la organización escolar de un centro público de secundaria, constará en este proyecto pero los nombres de las personas participantes y entrevistadas no aparecerán. Se utilizan nombres ficticios de manera que el lector no pueda saber a quien se refieren los datos recogidos.

El estudio de un caso no es una evaluación externa del caso

Me habréis oído comentar en diferentes ocasiones que el propósito del trabajo es la observación y seguimiento de las interacciones del psicopedagogo en el contexto de un centro escolar en el que él desempeña sus funciones. Siendo el objetivo la comprensión de estas actuaciones e interrelaciones no se pretende evaluar el centro en su conjunto o cualquier otro ámbito de funcionamiento del mismo o del psicopedagogo. La pretensión última es la comprensión de los hechos observados desde un prisma que corresponde con el desarrollo de trabajo de la tesis.

El compromiso de realizar este informe abierto a toda la comunidad educativa responde a la intención de intercambiar con vosotros, el trabajo realizado en vuestro centro, de manera que estas primeras aproximaciones de análisis y reflexión fueran compartidas, puestas a vuestra disposición por si pueden ser de utilidad y al mismo tiempo abrir un debate con vosotros que a mí también me interesa. Con esto cumplo la última fase incluida en la solicitud de trabajo presentada en el consejo escolar antes de iniciarlo.

Paso ya a desarrollar el informe del resumen de los datos recopilados a lo largo de la estancia en vuestro centro.

INFORME

El esquema que voy a seguir es:

A .- Intervenciones observadas del psicopedagogo.

B .- Interrelación de estas intervenciones en el conjunto del centro:

B.1.- Perspectivas de profesores, alumnos y padres siguiendo dos indicadores.

B.2.- Perspectivas de cómo podrían ser estas interrelaciones entre las actuaciones del psicopedagogo y la organización escolar según un tercer indicador.

A INTERVENCIONES OBSERVADAS DEL PSICOPEDAGOGO

1.- **Tutoría.**- El psicopedagogo prepara materiales que proporciona a los tutores a principio de curso.

Apoya las **consultas** que le realizan los tutores. Fundamentalmente estas consultas son acerca de información sobre los alumnos y alumnas, información sobre cuestiones académicas (por ejemplo de su trayectoria en primaria), sobre el entorno familiar, y sobre características del chico o la chica. La etapa en la cual se realizan consultas por parte de los tutores con mayor frecuencia es la ESO, el curso de tercero.

Realiza durante el segundo trimestre clase de Habilidades Sociales, para algunos alumnos, en los grupos de tercero, en la hora de tutoría. Los alumnos son aquellos que se deciden entre el tutor y el psicopedagogo pasada la primera evaluación. Las clases de Habilidades Sociales se proponen con la intención de mejorar los recursos de algunos alumnos que presentan algún tipo de disrupción o mal comportamiento en el aula de los grupos de tercero. Se realizan a lo largo del segundo trimestre y se incluyen en el PAT. En cuarto de Diversificación estas clases son una optativa incluida en el Programa.

El asesoramiento en tutoría se recoge plenamente en el **Plan de Acción Tutorial** aprobado en el centro en el curso 96-97. Al parecer se introducen novedades a partir de la coordinación con primaria, puesto que se decide que sea en el primer ciclo de la ESO donde se desarrollen las estrategias de aprendizaje como actividad de tutoría.

Respecto al programa de Diversificación, la colaboración en la tutoría del grupo de Diversificación observamos que es continua y muy estrecha. Por otra parte los profesores de ámbito forman parte del departamento de Orientación, desarrollando junto con el psicopedagogo una mayor coordinación y seguimiento del grupo.

2.- Orientación. Se realizan sesiones grupales en los cursos terminales de Cuarto y Bachiller, cuando existe hora de tutoría se desarrolla en esta hora. En primero de Bachiller proporciona materiales a las tutoras para iniciar el proceso de orientación vocacional. Los alumnos y alumnas individualmente también acuden con bastante frecuencia a consultar con el psicopedagogo. La consulta más habitual es la oferta de Ciclos Formativos y viene ocasionada por la previsible falta de superación del Bachiller, o en cuarto de ESO.

Otra faceta de orientación que desenvuelve el psicopedagogo en este centro, y que no se incluye entre sus funciones directamente, es contribuir en el módulo del Ciclo Formativo dedicado a la Formación y Orientación Laboral. (FOL) impartiendo clases.

La orientación profesional, escolar y vocacional se recoge en el **Programa de Orientación.**

3.- Formación en el centro y dinamización de la coordinación con el profesorado de primer ciclo de la ESO.

El psicopedagogo de este centro impulsa el proyecto de innovación dedicado a la coordinación con el primer ciclo de la ESO. A lo largo del curso otros profesores continúan la dinamización de este proyecto. El psicopedagogo participa también en el proyecto de formación que se viene desarrollando en el centro referido a la atención a la diversidad.

4.- Atención individualizada de demandas de alumnado, profesorado y familias. El psicopedagogo es consultado por parte de profesores para preparar la autoevaluación de su labor docente, o para enfocar una entrevista con los padres de un alumno. Es consultado por familias respecto a cómo abordar la relación con su hijo. Y es consultado por alumnos en los más variados temas.

5.- Participación en las reuniones del centro: sesiones de evaluación, Coordinación Pedagógica, Consejo escolar, Claustro, etc. Esto conlleva preparación de materiales, propuestas e informes. Participa en las reuniones de órganos colegiados del centro que le corresponde como jefe de departamento, como miembro de claustro, como representante del profesorado elegido en el Consejo Escolar o como asesor en las reuniones de equipos educativos, y en reuniones de coordinación.

6.- Desarrollo de la escuela de padres. La asistencia parece ser escasa y se plantea una fórmula que aproveche convocatorias por grupos para incidir más.

7.- La jefatura del Departamento de Orientación le conduce a su participación en la Comisión Pedagógica. El programa de Diversificación ocasiona que el departamento de orientación coordine tanto a la tutora, profesores de ámbito y el resto de los profesores que atienden el programa.

8.- Realización de informes psicopedagógicos sobre el alumnado. Para programas específicos, Diversificación; o para la instrucción de faltas graves de algún alumno al que se le abre expediente.

9.- La preparación de materiales es una actividad que he observado continuamente. Materiales y documentos para orientación del alumnado, folletos con información actualizada, documentos para tutoría, materiales para el curso de formación, documentos para el informe orientador, informes de algún alumno, materiales para la asignatura de FOL, para las clases de Habilidades Sociales, y la memoria del proyecto de innovación.

10.- Resolución de un conflicto del centro. El psicopedagogo se dirige a un grupo de alumnos de ESO cuando se ha producido la rotura de una cerradura con el fin de fomentar un sentido de responsabilidad sobre las dotaciones del centro.

Esta enumeración de funciones responde a las recogidas en el ROFC, diríamos que hasta aquí **cumple su rol institucional.**

No es prescriptivo la iniciativa de acudir un aula cuando sucede un conflicto, o colaborar en las clases de Orientación Laboral. No se han desarrollado intervenciones directas referidas a adaptaciones curriculares significativas para los alumnos por no presentarse demandas en el centro.

Estas actuaciones responden a un modelo mixto de intervención psicopedagógica, por programas y de consulta.

Las intervenciones se caracterizan por ser *internas* al centro, situar al psicopedagogo integrado en las estructuras del centro de manera que participa y es consultado en los diferentes órganos y por los miembros del centro. La intervención se canaliza por programas como pueden ser el Plan de Acción Tutorial o el programa de Orientación que se incluyen en el Proyecto Curricular del centro e involucra a tutores y profesores en la labor orientadora. Por otra parte parece que lo programado deriva en una intervención *directa* del Psicopedagogo en la información y orientación a los alumnos en el horario de tutoría, o en el desarrollo de las sesiones de Habilidades Sociales.

Se trata de actuaciones que transcurren unas indirectamente, a través de la consulta y la elaboración de Proyectos en el centro y otras con actuaciones directas con alumnos en las aulas.

Las intervenciones tratan de ser *proactivas* en el sentido de prevenir y procurar el desarrollo personal a través de la orientación o de las Habilidades Sociales en Diversificación. La Escuela de Padres también sería una intervención proactiva y de desarrollo. Los programas de formación en el centro constituyen otro ejemplo de intervención de este tipo.

Se producen actuaciones de tipo reactivo en la atención a ciertas necesidades especiales, por ejemplo con algún alumno o alumna que desarrolla una atención en alguna medida clínica. Pero son las mínimas. El planteamiento de la intervención es psicopedagógico y por programas integrados en el centro, no predomina un enfoque clínico o terapéutico.

Se trata de una intervención en ocasiones por consulta de agentes como los padres o profesores, tutores o cargos concretos. En la consulta se establece relación entre dos o más personas del mismo nivel o status que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar o asesorar a una tercera. Puede ser el psicopedagogo con otro profesor para centrar la actuación sobre alumnos o sobre otras cuestiones. Se fundamenta en una relación triádica en la que consultor y consultante operan al mismo nivel, se aceptan y respetan desempeñando cada uno su papel. Se establece la relación consultor-consultante y éste lo hace con el

interesado. Considerada la escuela como una organización, encontramos actividades de consulta centradas en la preparación de actividades de formación para el colectivo de profesores, o la consulta para la elaboración del proyecto educativo del centro.

La consulta puede ser preventiva y de desarrollo, con un carácter colaborativo y mediacional cuando se centra en el contexto.

Las manifestaciones de los profesores entrevistados, y del padre, transmiten una visión del psicopedagogo según este modelo mixto psicopedagógico, por programas y de consulta. Se reconoce un profesional integrado en el centro que se ocupa de la orientación, coordina la tutoría y responde a demandas concretas.

Los alumnos tienen la experiencia del psicopedagogo como atención individual fundamentalmente, para orientarles y en menor medida como profesor de Habilidades Sociales o como alguien que les ayudó con las sesiones dedicadas a "Estrategias de Aprendizaje".

Los profesores entrevistados tienen la experiencia del psicopedagogo integrado en actividades del centro cuando interviene en sesiones de evaluación o en la comisión pedagógica o es elegido como representante del profesorado en el Consejo Escolar.

B.- INTERRELACIÓN DE LAS INTERVENCIONES EN EL CENTRO

En el apartado anterior se recogen las actuaciones del psicopedagogo que he observado a lo largo de la estancia en el centro. Interesa en esta segunda parte como se interrelacionan las intervenciones en el conjunto del instituto teniendo en cuenta las perspectivas de algunos miembros y las manifestaciones llevadas a cabo en diferentes situaciones. Situaciones como las reuniones observadas, las entrevistas llevadas a cabo o interrelaciones producidas en la sala de profesores entre el psicopedagogo y una tutora, o entre el psicopedagogo un alumno que acude a su despacho, o en una clase que imparte el psicopedagogo, de las interrelaciones que se producen extraigo tres indicadores para el análisis:

.-La implantación generalizada de la ESO y las derivaciones que se desencadenan. Este indicador se concreta en las manifestaciones de profesores y psicopedagogo

en el sentido de dificultades en el aula, diferentes niveles del alumnado, problemas de comprensión y expresión, lo que denominamos atención a la diversidad y los problemas de disciplina que entrarían en un segundo indicador.

.-El cumplimiento o no de la norma. La conflictividad derivada del comportamiento de algunos alumnos, el tratamiento de las sanciones por parte del psicopedagogo, en el Consejo Escolar, de otros actores, o según un padre. Cómo se abordan estas cuestiones por parte de algunos tutores, o cuando se propone la campaña de “Mejora del entorno del instituto” serían enunciados de este indicador.

.-Lo que dicen los profesores acerca de la figura del psicopedagogo en el centro y lo que dice el propio psicopedagogo. Este indicador me lleva a lo que denomino la confluencia de roles profesor-psicopedagogo.

Se trata de las perspectivas que enuncian los protagonistas, profesores que hablan a través de comentarios en diferentes situaciones, a través de las entrevistas, qué dicen los actores acerca de lo que sucede en el centro en relación además con las tareas del psicopedagogo. “Cómo profesor, cómo tutor, como profesor que he sido miembro de algún órgano del centro, que le he enviado alumnos, cómo veo yo que discurre la actuación del psicopedagogo y cómo podría transcurrir”.

Este tercer indicador constituye la base para el apartado B-2 en la vertiente de cómo ven diferentes miembros que podría ser la intervención del psicopedagogo en el centro.

B.1.- Interrelaciones en el centro a través de dos indicadores

PRIMER INDICADOR:

LA IMPLANTACIÓN GENERALIZADA DE LA ESO

Este indicador surge a raíz de los comentarios en el sentido de que no siendo un centro conflictivo, el curso actual ha coincidido con la llegada de alumnado que genera muchos problemas. Los conflictos de disciplina mencionados en el indicador posterior aparecen como los más potentes a la hora de marcar las interrelaciones en el centro, entre profesorado, las tareas del psicopedagogo y en las diferentes reuniones.

.- Se producen manifestaciones de profesores en el sentido que hay algunos alumnos que “no se enteran de nada”, “no comprenden”, “no hacen nada y dicen que no saben hacer nada”.

.- Otras posiciones van por adoptar los profesores una línea de trabajo en equipo, “apoyándonos unos en otros y ver qué podemos hacer, esto es un trabajo, no podemos angustiarnos y hablándolo entre nosotros podemos trabajar mejor e ir resolviendo pequeñas cosas, a mí me va bien hablarlo con los compañeros, me alivia y podemos ver entre varios qué hacer mucho mejor”.

.- Se proponen algunos recursos como pueda ser el repaso en alguna materia, o el apoyo de un profesor de Pedagogía Terapéutica. Estas propuestas no se llevan a cabo, una por horarios internos y otra por depender de la Administración que no concede el profesor de Pedagogía Terapéutica.

.- Se desarrollan en el centro continuos intentos de vinculación con los padres y familias por parte de tutores, dirección y psicopedagogo, incluso por parte de algún profesor que directamente contacta con familias si lo considera necesario.

.- Se plantea por parte de otros profesores la necesidad de abordar el tema de la falta de comprensión y dificultades de aprendizaje de los alumnos como una cuestión conocida, tratada en todas las sesiones de evaluación y comentada en la sala de profesores, pero no considerada detalladamente, seguramente por “preferir el profesor resolverlo en su clase, sabiendo que el problema continua”. Esta posición se relaciona con lo que luego analizaremos del rol del profesor socializado profesionalmente para impartir su clase y como dice un profesor, “no dispuesto a afrontar las dificultades que le desbordan”.

.- La formación del profesorado como elemento para abordar situaciones de este tipo no es igualmente considerada. Algunos se posicionan por una importante necesidad para poder adaptarse a lo que precisan los alumnos y otros ven en el curso de formación algo que no responde a sus intereses. Se detecta un aprecio importante hacia la formación en diferentes temas, en épocas anteriores (aula de autoaprendizaje, cooperación y participación, atención a la diversidad y módulos de la familia de administración).

.- En la Comisión de Coordinación Pedagógica se debate acerca del Proyecto Curricular en la etapa, la elaboración por las áreas y su coordinación en el interior del centro y con el primer ciclo de primaria.

Es un indicador relacionado con el tratamiento seguido en el centro del cumplimiento o no de las normas.

SEGUNDO INDICADOR: LAS NORMAS, SU CUMPLIMIENTO O NO

Este indicador se ha centrado en las cuestiones de convivencia y disciplina por parte de los alumnos y alumnas, por ser las que más han preocupado, las que aparecían continuamente en las manifestaciones de los miembros entrevistados (profesorado, algunos alumnos y padre, y psicopedagogo, o en las reuniones a las que he asistido). Se afronta con diferentes perspectivas:

.- En la búsqueda de medidas “integradoras” del alumnado que las infringe. Inicialmente se pretende no excluir del centro, si de las aulas y del grupo donde se produce la amonestación por parte del profesorado. Se acepta ser atendidos por el profesor de guardia y en despachos, o en biblioteca, según se aprueba en CCP. Oigo manifiestos explícitos de la efectividad de la medida en el cambio de actitud de los alumnos que permanecen una semana fuera del aula realizando tareas. También será objeto de comentarios las consecuencias de la medida en cuanto a dedicaciones horarias de profesorado (hacen falta para las guardias), o de espacios. Otros se pronuncian con dudas hacia la medida. La alumna delegada en el consejo escolar se queja de las repercusiones que en el ambiente de la biblioteca tiene la presencia de estos alumnos.

.- Se aplica la legislación vigente de Decreto de Derechos y Deberes y RRI del centro con suficiente flexibilidad para atender que el alumno esté dentro del centro incluso en sanciones graves (cola en la cerradura). Se oyen comentarios en el sentido de que el decreto restringe mucho la posible reacción y adopción de medidas en el Consejo Escolar. El RRI aparece como un documento poco utilizado y con necesidad de ser revisado.

.- Se tienen en cuenta las características diferenciadas de los alumnos, tanto en cuanto a infracciones anteriores, (de un alumno se dice que es recuperable, o se

tiene en cuenta que otro ya ha sido sancionado al principio del curso), ambiente familiar (un alumno recibe palos en casa, los padres de otro alumno son colaboradores, participan en las reuniones del APA), y se buscan actividades rehabilitadoras como colaborar en la reparación de mesas en un ambiente de aula en el que el chico está bien, o leyendo libros con una profesora de Lengua. Por otra parte se recoge una propuesta nueva para que los alumnos sancionados vayan a clases de Bachiller y Ciclo Superior. Esta medida aparece como que impacta a los alumnos, les permite convivir con alumnos "integrados y exitosos escolarmente". Algún profesor manifiesta que están en su clase pero él no sabe que hacer con ellos.

.- Se oyen voces en el sentido de que estos alumnos necesitan medidas que les hagan comprender la gravedad de los hechos, predominan enunciados en la línea de la búsqueda de medidas integradoras que tiendan a que los alumnos se responsabilicen para con el centro y con los compañeros.

.- Se llega a mencionar la posibilidad de estudiar un plan de prevención y tratamiento de la violencia en los centros.

.- Otra actuación del Consejo Escolar es con un alumno que se sanciona en el primer trimestre pendiente de un cambio de actitud y que en el segundo trimestre acumula faltas muy graves. El procedimiento recomendado de traslado de centro como decisión aplazada se hace realidad en el mes de mayo. El aplazamiento parece ser fruto de la posición de la inspección que interpreta que el expediente se tiene que volver a cursar para proponer que el alumno cambie de centro.

Se puede concluir que se realiza un seguimiento básico del Decreto de Deberes y Derechos del alumno y una interpretación flexible de las sanciones a adoptar. Se toman acuerdos por unanimidad en el Consejo Escolar. Predomina un enfoque integrador del alumno sin perder de vista "la obligatoriedad de la escolarización". La edad del alumno, la colaboración de la familia, su relación con el centro de aceptación o rechazo como institución y sus expectativas inmediatas hacia el trabajo, son tenidas en cuenta a la hora de orientar las sanciones y medidas con los alumnos.

.- Se recoge en las entrevistas de profesores y alumnos otras situaciones en las que las infracciones son abordadas desde el diálogo y la participación de los alumnos: rotura de tubería de calefacción, o mal comportamiento en un museo. El

compromiso de devoluciones monetarias simbólicas no se hace efectivo (en el caso de la tubería) y tampoco la propuesta de estudio del coste económico de los desperfectos como se sugirió en un principio.

.- Parece que en algún sector del profesorado se valora explícitamente la implicación de los alumnos tanto en la responsabilidad de sus actuaciones como en el aprecio e identidad con el centro como valor público a defender y cuidar. Esto surge en un grupo como propuesta para ser extendida en todo el centro. Bajo la perspectiva de los alumnos se enuncia así: “a nuestro grupo nos tiran las culpas de todo y los demás también estropean cosas”. Se recoge como conclusión de la primera evaluación trasladar esta preocupación al resto de tutorías. Se extiende en un informe de dirección y pasa a convertirse en campaña “mejorar el entorno del centro”.

.- La campaña es desigualmente entendida. Para unos “es cosa de tutores de ESO”. Se considera “una campaña de limpieza que no preocupa al profesorado”. Para un profesor es una burocratada, para otra profesora es avanzar hacia que “el centro somos todos”. Otras manifestaciones van en el sentido de valorar positivamente la campaña por no ser punitiva pero se sugiere que pudiera dar más de sí, además de que ha sido respaldada por pocos profesores, alguno de los cuales ha trabajado mucho, “se ven los resultados” (se alude a las columnas del centro). Hay algunos profesores y algún alumno de los entrevistados que desconocían la campaña.

.- El psicopedagogo ante el incidente de la cerradura propone a la dirección abordar el tema en la hora que un grupo tiene clase con su tutor ausente. Esto indica la inmediatez a la hora de abordar la cuestión, un enfoque reflexivo y no delator entre los compañeros y no sancionador ante los hechos. Por otra parte da muestras de que en el centro predomina un ambiente a favor de la conveniencia de tratar con iniciativa e inmediatez esas situaciones.

.- El índice de conflictividad que se vive en el centro, parece este curso superior a los anteriores, se relaciona con la implantación generalizada de la ESO y con un colectivo de alumnado “especialmente difícil que antes no llegaba a los institutos”. Otro dato que aparece a mediados de curso reside en la agrupación homogénea predominante con estos alumnos y alumnas en los centros de primaria.

.- En conversaciones entre profesores y por parte del psicopedagogo se nombra la figura del alumno que “rechaza el sistema escolar”.

.- Con el fin de abordar la mayor flexibilidad en el tratamiento de las infracciones de cierta gravedad, se propone y se aprueba en el Consejo Escolar, la posibilidad de que sea la Comisión de Convivencia, la encargada de resolver aquellos casos que padres o alumnos no soliciten explícitamente que sean abordados en el Consejo.

.- Se nombra la existencia de una posición, por parte de algunos profesores, en el sentido de malestar y de falta de apoyo de la Administración hacia la figura del profesor, frente a un comportamiento generalizado de mala educación y falta de respeto hacia el docente en general.

.- Otra propuesta es la que habla de asumir los problemas del centro como colectivo que se forma y se prepara para resolver los conflictos. De esta manera no es el psicopedagogo el que tiene que acudir a un grupo o cuando se produce un conflicto, sino que los profesores estarían preparados, como colectivo, para llevar adelante estas cuestiones.

.- El psicopedagogo adopta la perspectiva de “explicar” las características personales del alumno y sus condicionantes familiares a la hora de informar y proponer medidas en los informes de los expedientes abiertos. Concede mucha importancia a la edad del alumno en relación con su escolaridad y la actitud de la familia, a la hora de proponer medidas. Él dice no hablar de sanciones, prefiere enfocar los informes y las propuestas por el compromiso del alumno y el respeto.

.- Se comenta entre los profesores no directamente implicados en la ESO una actitud de comprensión hacia la problemática y de respeto hacia el tratamiento que está recibiendo en el centro por parte de la CP, de la dirección o del Consejo Escolar.

.- También se oyen voces en el sentido de que esta problemática se agudiza si el profesorado procede de niveles de enseñanza con mayor grado de selectividad, o no llegaba a advertirse porque lo resolvían en la Formación Profesional de primer grado.

De alguna manera esto nos conduce a que la cuestión es inseparable de unos condicionantes más allá de la propia organización del centro escolar. Se estaría haciendo presente elementos de política educativa y del contexto sociocultural concreto.

Estos dos indicadores nos dan muestra de que las cuestiones centrales en el instituto generan un dinamismo en el que el psicopedagogo participaría como profesional al que se le consulta, se le demandan informes en casos puntuales, o interviene mediante programas como pueden ser la Orientación, los materiales de Tutoría o las clases de Habilidades Sociales, entre otras actuaciones. El psicopedagogo está insertado en la trama del centro y en los temas que más preocupan.

B.2.- Perspectivas de cómo podrían ser estas interrelaciones entre las actuaciones del psicopedagogo y la organización

TERCER INDICADOR:

“Cómo ven los actores desde sus respectivos roles la interrelación de las intervenciones del psicopedagogo, y cómo podrían ser” Se contemplan las voces de actores en el ámbito de los profesores. No se contemplan la visión de padres y alumnos u otros sectores de la comunidad educativa.

Se recogen voces y enunciados directos de algunos miembros del centro manifestados en las diferentes situaciones de observación que se han comentado. Se ha tratado de agrupar posiciones en cuanto a las perspectivas enunciadas sobre la confluencia de roles profesor-psicopedagogo.

Las perspectivas varían, van desde:

a).- **El psicopedagogo apoya al profesorado** en proporcionar información y pautas para tratar a alumnos con “dificultades” en el amplio campo de desarrollo personal y de aprendizajes. “El psicopedagogo me ha ayudado muchísimo en situaciones de alumnos de mi tutoría que me desbordaban”

La **demanda de información** sobre los alumnos es una práctica de los profesores en cuanto que recurren al psicopedagogo cuando se advierten con necesidad de más datos sobre el alumno en cuestión. En esta posición la confluencia entre psicopedagogo y Profesor es el papel de “**informante**” y “**asesor**” sobre los alumnos, se acercaría a un modelo de servicio y asesoramiento a desarrollar por el psicopedagogo a demanda del profesor.

La confluencia profesor-psicopedagogo en demandas y respuestas de demanda parece que es muy frecuente, y está muy bien atendida por parte del psicopedagogo del centro según manifiestan los profesores y profesoras entrevistados refiriéndose tanto a información de alumnos concretos como a atención a la tutoría. Uno de estos profesores nombra la falta de devolución de información cuando se envía a un alumno por parte del Psicopedagogo, y también apunta a que puede ser debido a que el profesor no la reclama.

En las entrevistas se reconoce que al psicopedagogo se acude cuando un tutor no sabe cómo abordar la problemática de un chico o cuando éste tiene dificultades en el aula, cuando no se sabe qué hacer con el alumno, no se entiende lo que le pasa. “El psicopedagogo como experto en el centro tiene mucha información sobre los alumnos”. “Siempre que he acudido a él ha tratado de ayudarme”.

b).- En el ámbito de los aprendizajes un profesor manifiesta: “Nos han defraudado, yo no aprobé unas oposiciones para enseñar a leer”. Pero al mismo tiempo el profesor es consciente de que los alumnos tienen importantes problemas de comprensión y “haría falta un gabinete de expertos que colaboren con el profesor porque es el que está en clase y no el psicopedagogo, y por lo tanto se tiene que atender en clase o en algunas ocasiones fuera de la clase”.

Esta posición entrañaría que profesor y psicopedagogo confluyen en coordinar la cuestión académica, la didáctica de la materia y las características del alumno y de sus dificultades. Acentuaría esta posición el trabajo pedagógico conjunto de profesor y psicopedagogo junto con otros expertos. Esta perspectiva sitúa en el aula la atención a los alumnos con dificultades pero con el asesoramiento muy cercano de un equipo de expertos, no sólo el psicopedagogo, y en alguna ocasión o para algún aspecto concreto el alumno saldría de clase. Se entiende pues la confluencia del profesor conocedor de su materia con el gabinete de expertos para atender en momentos concretos el aprendizaje del alumno con algún problema y para aportar sugerencias al profesor.

Se trata de la **confluencia en lo pedagógico** entre el profesor de la materia y el asesoramiento del gabinete de varios expertos para atender el aprendizaje de los alumnos.

Esta posición se acercaría al modelo psicopedagógico y de consulta de intervención. De manera que “problemas con alumnos que ahora se conocen, se comentan en la sala de profesores y no se abordan, pudieran ser atendidos conjuntamente”. Es un indicador de una socialización del profesorado en una materia disciplinar y sin formación didáctica que le gustaría contar con el gabinete de expertos para resolver “cómo aumentar la comprensión del alumnado”.

Esta perspectiva se enuncia por parte de un profesor pero no es habitual en el centro la consulta en lo pedagógico ni la entrada de los expertos en el aula desde una posición de consulta y colaboración. Tampoco se dan gabinetes de multiprofesionales como se sugiere en esta propuesta.

c).- Otra posición es la que valora del psicopedagogo su contribución para abordar por parte del profesor las cuestiones personales y de integración de los alumnos en el grupo y en los estudios. Se diferencia de la segunda en considerar los problemas personales de los alumnos en estrecha coordinación con el equipo educativo, y que el psicopedagogo estaría también próximo al alumnado. Se parte de una consideración de trabajo coordinado y de equipo no sólo por parte de los profesores sino también del psicopedagogo. La confluencia estribaría en la **colaboración y cooperación de un equipo integrado por profesores y psicopedagogo.**

Se centraría en la atención personal y académica del alumno pero como cuestión de todo el equipo educativo y en esa dinámica el psicopedagogo interviene, asesora, coordina y se implica estrechando su relación con los alumnos y alumnas, y los profesores coordinan su tarea pedagógica. Seguramente las características del Programa de Diversificación permiten que con los profesores de ámbito sí que se produzca este tipo de coordinación estrecha. En definitiva desde esta perspectiva se vislumbra una mayor relación entre tutores, psicopedagogo y profesorado del grupo.

d).- Otra posición es la que parte de que **el profesor en su materia, y en su aula trata de adaptarse a los diferentes niveles del alumnado** y es en el denominado terreno de las adaptaciones curriculares significativas donde consultaría al psicopedagogo y un profesor de Pedagogía Terapéutica apoyaría al profesor del aula. El psicopedagogo es un apoyo, es un asesor en esa labor de adaptación curricular a todo el grupo e individual en algunos casos. Esta perspectiva parece que contempla el trabajo del profesor en su aula y sus programaciones, y se coordina para la preparación y desarrollo por parte del profesor de las adaptaciones

correspondientes. La confluencia entre uno y otros estribaría en la coordinación para la atención al alumno con problemas curriculares sentando las bases de esa coordinación fuera del aula a nivel de planes y de programaciones. En el centro no se han desarrollado Adaptaciones Curriculares Significativas.

Según manifiesta un profesor, en la sala de profesores y en las evaluaciones aparecen y se saben las dificultades importantes de los alumnos pero la inercia del centro hace que no se aborden, al mismo tiempo que habría una resistencia por parte de los profesores a abordarlas.

e).- Otra posición consiste en considerar que se hace necesario **un debate sobre la Reforma educativa a gran escala**. Se nombra la tendencia a abandonar la escuela pública por parte de la Administración. Es la perspectiva que trata de relacionar los problemas generados por la implantación de la ESO con la realidad de un alumnado que anteriormente se desviaba hacia FP. También comprende que se produce una falta de recursos para llevar adelante la Reforma Educativa. Esta perspectiva no detalla la confluencia profesor-psicopedagogo puesto que ubica más social y políticamente, la situación más apremiante del profesorado a lo largo del curso y en otros centros. El profesor de una materia, y de Bachiller, no está socializado profesionalmente en la atención de alumnos con dificultades y antes el profesorado de FP lo trataban de resolver. Esta posición aflora la obligatoriedad de escolarización a los 16 años en los centros de secundaria con profesorado socializado para atender a alumnado de los Bachilleres que no son enseñanzas obligatorias.

Aparecen comentarios de problemas de alumnado que no comprende lo que lee (comentarios continuos del profesorado de ESO) y de profesorado formado, opositado para impartir una materia entre alumnado que verifica las reglas de funcionamiento de una clase para seguir esa materia.

f).- Otra posición se pronuncia por: “Entre el psicopedagogo y algunos profesores se puede ir introduciendo en el centro la reflexión, la revisión de cuestiones como la resolución de los conflictos, las actividades culturales en el centro o la revisión de las evaluaciones. Antes de que la administración nos meta obligatoriamente la evaluación de centro tendríamos que empezar a evaluarnos nosotros, a revisar cómo funcionamos, después no podremos hacer nada. Se trata de una cosa cada año, dentro de nuestro horario. Si nos reunimos un grupo, si vemos las necesidades que hay en el centro podríamos sacar más horas de la administración para hacer

mejor las cosas en la ESO. Pero no como interés personal de cada uno, sino como necesidades del centro”.

Esta perspectiva contempla la confluencia del profesorado y del psicopedagogo en el centro como proyecto con posibilidades de desarrollo conjunto, más allá de las regulaciones administrativas.

Este indicador sobre diferentes perspectivas pone de manifiesto que en la confluencia de roles profesorado-psicopedagogo intervienen elementos como:

- .- La diferente ubicación dentro-fuera del aula de las tareas.
- .- La formación inicial (académica) en diferentes disciplinas.
- .- La socialización profesional en diferentes etapas educativas y expectativas profesionales diferenciadas, también diversas.
- .- El desarrollo de las actividades en un momento peculiar de implantación de una etapa educativa acompañada de conflictividad.
(Conflictividad entendida en un amplio espectro de cuestiones: de disciplina del alumnado, de demandas de nuevas prácticas y funciones para los profesionales de la enseñanza, de reacciones críticas, de cuestionamiento de la obligatoriedad hasta los dieciséis años, de aceptación y compromiso con la enseñanza para todos, de reclamo de apoyo por parte de la administración educativa, de reclamo de apoyo social hacia la problemática de la enseñanza).
- .- La consideración de la coordinación de tareas en el centro y funcionamiento por equipos de trabajo.
- .- El recorte de recursos hacia la escuela pública.

El cierre: Para concluir el informe dos apuntes.

1º.- Caminando hacia el peso de lo organizativo. Modelo Sociopedagógico

Si el objeto inicial de mi trabajo era buscar la incidencia del psicopedagogo en un centro de secundaria, explicar que tipo de interacciones y factores favorecen unas prácticas que redunden en la mejora de la escuela, a lo largo de la estancia este objeto recorría una focalización que iría desde el psicopedagogo y su perspectiva, hacia su profesionalidad, hasta los puntos de confluencia con los profesores, o con la directiva este curso o como influye el centro en sus tareas. El recorrido por la estancia en el centro me conduce a tropezar más con el peso de lo

organizativo del centro en las tareas del psicopedagogo y me hace entrever algunas cuestiones importantes.

.- Las interacciones vienen mediadas por cuestiones estructurales como puedan ser los horarios y la distribución de funciones, la coordinación o la normativa vigente, la obligatoriedad o no de una etapa educativa, los recursos disponibles y su gestión. Pero también

.- La forma peculiar de que estas interacciones estructurales se desarrollan en el centro. La decisión que se adopta en una reunión respecto al enfoque que se le da a un expediente, o la línea de coordinación que se sigue, o para qué se decidan que son las horas de coordinación, o como se distribuyen los recursos. Las formas culturales concretas que se vienen manifestando en las situaciones cotidianas del centro aparecen como muy potentes a la hora de definir la actuación del psicopedagogo.

Ha ido tomando cuerpo la explicación en otra dirección a la que partía. Buscar la incidencia del psicopedagogo en el centro me conduce a encontrar la potencia que la demarcación de la Organización Escolar desarrolla sobre la actuación del psicopedagogo. Las dinámicas más instituyentes no parten del psicopedagogo hacia la organización, aparecen en la trayectoria histórica del centro y en las relaciones estructurales y culturales de la misma; en las cuales el psicopedagogo está imbricado.

Hacia un modelo sociopedagógico

Por otra parte, mi propuesta va en el sentido de vislumbrar un modelo de intervención que no sólo considere lo organizativo escolar, sino que contemple ámbitos de índole macroorganizativo. Las intervenciones de un psicopedagogo se pueden encaminar hacia la consideración de un conjunto de factores que inciden y atraviesan tanto la organización escolar como las prácticas de todos sus miembros. El contexto sociofamiliar de los alumnos y alumnas tiene que ver con el contexto sociohistórico, que también es el de profesores o el del centro como institución social. Las prácticas de un profesional como el psicopedagogo tienden a estar mediadas por la cultura predominante del centro, entre otras manifestaciones culturales. La consideración de las mejoras de las prácticas precisan contemplar no sólo las cuestiones que dependan de él aisladamente, sino que tendrán que plantear análisis de interacciones de realidades multifactoriales en su construcción.

Se trata de analizar la encrucijada de elementos en los que estamos inmersos para poder explicarnos las posibilidades que como profesionales y como ciudadanos podemos reconstruir, para la mejora de nuestro contexto de actuación.

2º.- La posibilidad de que esta observadora haya podido aportar alguna reflexión sobre la figura del psicopedagogo y el centro escolar. Como decía una profesora en su entrevista: “Ahora que te lo estoy comentando caigo en la cuenta que su trabajo es como un abanico. Hay que pararse a reflexionar para darte cuenta de su papel, de su importancia. Cuando pasa la vida cotidiana de todos los días no te das cuenta que está presente y ayuda en todo. Tienes que distanciarte. Es la persona que tiene una visión global del centro. De eso no te das cuenta si no eres tutor, o estás en la Comisión Pedagógica, te limitas a dar tu clase y no se ve la labor del psicopedagogo”.

Pilar Pérez Navarro. Valencia, 24 de Junio de 1999

11.4.3.- CONCLUSIONES Y CUESTIONES MÁS RELEVANTES TRAS EL INFORME FINAL

Comentarios a la exposición del informe

La presentación del informe se desarrolla siguiendo la estructura prevista. Se reparte entre los asistentes un guión del informe. Se retrasa el comienzo debido a una reunión previa. Asisten Vicent, Lidón, Carlos, Delia, Leo, Alba, Rosa, Carmen, Presen, Marta, M^a Trini subdirectoria, M^a Trini de Sociales, Laura, y algún profesor que entra y sale. Los alumnos del Consejo Escolar y los padres representantes me han comunicado que no podrán asistir, les remito a leer el informe que depositaré a disposición de todos en dirección, y otra copia que entrego al psicopedagogo. En la exposición del informe la segunda parte es leída con detenimiento. Los indicadores son más comentados debido a que se trata de aspectos que abren mayor campo para la interpretación y el análisis de los datos obtenidos durante la estancia en el centro.

La lectura es atendida con interés, y al finalizar pregunto si se ha hecho costosa de seguir. Se oyen comentarios positivos, el informe ha despertado interés. Valoran que está bien estructurado y que se comprende muy bien.

En el turno de comentarios Lidón pide que responda a la cuestión siguiente: ¿la actuación del psicopedagogo, tras el estudio, se puede decir que restringe o potencia la implicación del profesorado en el centro? Contesto sin emitir opinión valorativa. Puntualizo que según las posiciones de las diferentes perspectivas enunciadas en la segunda parte del informe, se puede interpretar en un sentido restrictivo o no. Si una posición defiende la confluencia de roles por la formación de equipos educativos con la implicación del psicopedagogo, se advierte que aunque se funcione siguiendo un modelo de intervención psicopedagógica por programas; si el programa de orientación, por ejemplo, más que una intervención indirecta nos encontramos que se desarrolla por una actuación directa del psicopedagogo, no estará procurando esa implicación de equipo de profesores o del tutor. La cuestión planteada se responde según la posición que defina la intervención del psicopedagogo en el tercer indicador del informe.

El profesor Carlos solicita también una valoración de esta observadora respecto al centro. Vuelvo a matizar que he tratado de recoger las voces de los actores y estructurar, siguiendo los indicadores, cuáles son las perspectivas de

estos. Continúan insistiendo en que me pronuncie ¿cómo he visto el centro? Transmito apreciaciones mías en el sentido de que yo he experimentado:

.- Un centro muy vivo, muy abierto. La recepción del trabajo fue muy buena y se facilitó el acceso con suma disponibilidad.

.- He advertido un centro abierto a lo novedoso (Propuestas de programas europeos, los proyectos de formación funcionan varios en el centro).

.- Un centro en el que los profesores se implican ciertamente, y se desarrollan peculiares notas de identificación. Considero que se produce una identificación fuerte con el centro por parte de los profesores. Esto deviene de momentos anteriores de la historia del centro. Aparecen frecuentes interrelaciones de identificación con el centro entre los profesores. Introduzco de nuevo la cuestión organizativa y las relaciones de tipo estructurales y culturales que explican peculiarmente el instituto desde el ámbito del profesorado incluido el psicopedagogo.

..- Podríamos afirmar que el profesorado no es indiferente al centro. Se comenta por parte de Carlos que tal vez sea por las dimensiones reducidas del centro que obliga a que haya relaciones con todos, porque coinciden necesariamente.

.- Los elementos que contienen esa identificación con el centro en mi opinión estriban en los cursos de formación del profesorado, el aprecio por la biblioteca, en las redes de participación del profesorado y del alumnado, en frecuentes debates y un clima de respeto, y en una tendencia hacia la integración del alumnado.

.- Se puede considerar un centro que “escucha las voces de los alumnos”. Se aprecia una tendencia dominante a su participación, a la recepción de las propuestas de los alumnos.

.- El tratamiento de las infracciones de los alumnos se aborda desde posiciones en las que predomina una perspectiva integradora.

Se me pregunta por la consideración de los alumnos y alumnas. He entrevistado a tres, dos de ESO, una de Bachiller. Constató que los alumnos han enunciado sus posiciones a nivel individual respecto al psicopedagogo y no tanto respecto al centro. Me preguntan acerca de las personas que han intervenido en el desarrollo del estudio, criterios seguidos para entrevistarlas, como cuestionando la no-presencia de todos los sectores del centro. Contesto en el sentido de que se ha recurrido a personas con alguna relación con el psicopedagogo por sus contactos o funciones, durante este curso u otros. Considero que se han recogido opiniones diversas, de personas que no están en ese momento y que aunque no se han entrevistado a todos los profesores y alumnos o padres, al asistir a reuniones de Comisión Pedagógica, dos Consejos Escolares, y una sesión de evaluación, se ha

abarcado un marco referencial amplio y suficiente, teniendo en cuenta que se trataba de seguir la interrelación del psicopedagogo en el centro. Reconozco que el objeto que guía los criterios para entrevistar a unos u otros contiene un sesgo de partida y por acotamiento del objeto no se entrevista a todos. Una profesora comenta que las reuniones de los Consejos Escolares y de la Comisión Pedagógica a las que asistí, fueron muy importantes en el curso.

Se interesan por la elección del centro y comento las características de accesibilidad, ser un centro que ha impartido enseñanzas del anterior sistema educativo y del actual, y la permanencia en el instituto de un número mínimo de cursos por parte del psicopedagogo.

Un profesor alude a la barrera que se puede crear entre el curso de Diversificación y el resto de profesores que desconocen su funcionamiento. La directora comenta que también se puede deber a que la jefatura de estudios no haya vinculado este programa al resto de la estructura organizativa del centro. Esta reflexión queda como tema pendiente a retomar el siguiente curso. Se reconoce la importancia de la transmisión de la forma de trabajar en este grupo al resto del centro.

Se comenta que la atención del psicopedagogo siempre ha sido satisfactoria cuando se ha requerido, y que efectivamente al asistir a la lectura del informe se ha caído en la cuenta de otras tareas que realiza Vicent.

Una profesora manifiesta que este informe puede ser muy útil, que hubiera faltado que todos los profesores lo escucharan, incluso se me pregunta si lo podría leer en el claustro. Muestro mi disponibilidad a volver a presentarlo tanto en el claustro como en el Consejo Escolar, u otra reunión.

Mientras comento las interrelaciones de elementos estructurales como los horarios, o la aplicación de una decisión del Consejo Escolar condicionada por una directriz de la inspección, y la necesidad de avanzar hacia un modelo sociopedagógico, Lidón, sentada cerca de mí, enuncia en voz baja que son elementos de macro y microorganización.

Una profesora señala el cuidado y discreción por parte de la observadora para introducir su trabajo en el centro. Se nombran como ejemplos en este sentido esperar la aprobación del Consejo Escolar y pedir permiso en las reuniones que

asiste. Yo recuerdo mi intención de no moverme por el centro fuera del despacho del psicopedagogo hasta iniciar la segunda etapa y haber sido aprobada la propuesta de investigación en Consejo Escolar. También aludo a las condiciones del trabajo incluidas en la solicitud presentada, así como en el propósito de no interferir intrusivamente en las dinámicas del centro.

Al terminar la sesión de exposición, los intercambios más individualizados con Lidón, Delia, Alba, o Vicent, discurren por comentarios muy positivos, por la posibilidad de repetir este tipo de estudios referidos a otros temas aprovechando personas estudiantes de los últimos cursos de Pedagogía. Una profesora reflexiona en el sentido de que este tipo de estudios vincula la realidad de los centros y el trabajo de los estudiosos de la facultad.

Se oyen apreciaciones favorables de que el informe ha posibilitado reencontrarse con el centro desde una distancia que les permite valorarlo más y considerar menos negativamente las discusiones o diferencias que puedan aparecer en reuniones como la que les espera a continuación. Al terminar esta exposición muchos de los profesores asistentes están convocados para tratar la preparación de un grupo de tercero de ESO con Adaptación Curricular en grupo, para el próximo curso. Se trata de la última propuesta de la administración para organizar la atención de alumnos con dificultades y con problemas de conducta.

Conclusiones a la sesión de exposición del informe final

El informe ha reunido las condiciones de ser accesible y comprensible para los profesores asistentes. Tanto el lenguaje como la estructura expositiva, como la contextualización del informe en el trabajo previo y en la estancia en el centro, considero que se han cuidado escrupulosamente para satisfacer su propósito. También aprecio que el público al que se destinaba mayoritariamente era el profesorado. Aunque padres y alumnos del Consejo Escolar y los entrevistados estaban invitados, si hubieran asistido puede que la segunda parte no les hubiera resultado tan comprensible.

De todos los actores que intervienen en un centro educativo, este estudio concede mayor audiencia al psicopedagogo y a los profesores que como profesionales contribuyen con mayor presencia y actuación intencional, en las

interacciones del psicopedagogo y a la definición de la trama organizativa del centro.

La pretensión del informe de recopilar los datos recogidos siguiendo un propósito expositivo, devolver las manifestaciones de los actores, devolver las interrelaciones observadas bajo el prisma del objeto de estudio, ha sido cumplimentada. A esto se añade la intención de que el informe indujera a la reflexión, al debate y abriera la posibilidad de que suscitara la puesta en marcha de algún proyecto derivado de esas reflexiones.

Explícitamente pretendía despertar interés por los temas abordados para ampliar la perspectiva de los propios actores participantes en el centro. Considero que esto se ha conseguido. Se han producido comentarios que pueden funcionar como espoleta para la reflexión conjunta: acerca del grupo de Diversificación y su vinculación al centro, la implicación del profesorado en equipos educativos junto con el psicopedagogo en intervenciones directas o indirectas de éste; la posibilidad y el deseo de realizar más estudios de este tipo, o de aumentar la conexión de los estudios de investigación con la realidad de los centros. Y los últimos comentarios en el sentido de que el informe había suscitado para algunos profesores, que así lo manifiestan, una visión más distanciada y gratificante del centro.

La sugerencia de que se pudiera leer en un claustro o en consejo escolar para que lo conocieran el resto de profesores no asistentes, evidencia el interés y expectativas despertadas por el informe. ("Sería bueno que lo oyeran los que no están aquí").

Cuestiones más relevantes a raíz de la sesión de lectura del informe

Acerca del objeto de estudio

La observación y el seguimiento de las interacciones del psicopedagogo y su incidencia en el centro escolar me conducen al desplazamiento de la importancia inicial concedida a las funciones del psicopedagogo hacia la interrelación e influencia de la trama organizativa sobre las tareas de éste. El peso de lo organizativo sobre las prácticas del psicopedagogo aparece de una gran relevancia para explicar la figura de este profesional. Las interacciones del psicopedagogo se

presentan estrechamente imbricadas en las relaciones desarrolladas en la organización escolar.

El conjunto de estas relaciones, estructurales y culturales se confirman como entrelazadas en la configuración del contexto observado, de manera que los indicadores extraídos como más significativos se vinculan a elementos estructurales (la norma, la obligatoriedad de la enseñanza para los alumnos de tercero de ESO y de dieciséis años, los horarios y las posiciones sobre la confluencia de roles). Siendo más indefinidas las relaciones culturales, los antecedentes históricos aproximan este análisis hacia la comprensión de los fenómenos observados. Estos remiten tanto a procesos de índole macroorganizativo (tendencia neoliberal que arrincona la escuela pública disminuyendo recursos, como políticas educativas que instalan las últimas leyes), como a procesos microorganizativos, entre ellos podrían ser las discusiones de la reunión de coordinación pedagógica o las medidas que se adoptan en el centro para con los alumnos que son amonestados en el aula.

Las interrelaciones del psicopedagogo en el centro discurren en una trama en la que la confluencia con el rol del profesorado en el conjunto de lo organizativo, se atisba como el indicador de mayor relevancia que pueda conducir para comprender el flujo de las dinámicas instituyentes-instituidas en la organización y cómo se explican en ellas las prácticas del psicopedagogo.

Perspectivas de los actores acerca de la confluencia de roles

Las perspectivas de los actores considerados, profesores y psicopedagogo del centro, a través de las posiciones enunciadas en el informe se sitúan en un continuum que va desde:

- 1ª.- La que considera fundamentalmente la confluencia de roles en que el psicopedagogo actúa de informante y asesor.
- 2ª.- La segunda que consideraría la elaboración de las adaptaciones curriculares de los alumnos en el aula por parte del profesor, y en cuya programación le asesoraría el psicopedagogo.
- 3ª.- La confluencia en lo pedagógico en el aula entre el profesor y un equipo de expertos, incluido el psicopedagogo.
- 4ª.- Explicaría la posición del psicopedagogo integrado en el equipo educativo de un grupo y le adjudicaría la función de relacionarse con los alumnos para aportar al

equipo educativo sugerencias e información que mejoren la integración del alumno personal y académicamente. El grupo de diversificación ejemplificaría esta perspectiva.

5ª.- Consideración del centro como una realidad de creación, formación y desarrollo conjunto de los que lo integran, y el psicopedagogo dinamiza el análisis y debate de las cuestiones que lo posibilitan junto con otros profesores.

6ª.- Se trataría de iniciar debates a gran escala sobre la Reforma Educativa, la escolarización hasta los 16 años, la adjudicación de recursos consecuente y la revalorización de la escuela pública.

El continuum así definido difiere de cómo se ha presentado en el informe final, es fruto de una ordenación que transcurre de menor a mayor confluencia desde la posición una a la quinta.

La primera posición es un ámbito de intervención propio del psicopedagogo en cuanto que actuación propia. Las restantes posiciones discurren en el terreno del deseo, "de lo que podría ser" en otras circunstancias y contextos. La segunda posición correspondería a un faceta de la primera, pero la he diferenciado puesto que en el enunciado del psicopedagogo se aborda como que requeriría una cierta confluencia entre el profesor y él para preparar la programación de las adaptaciones y parece que tampoco se produce en el instituto. La tercera posición es lo que podría ser si hubieran recursos, si hubiera un equipo de expertos que asistieran multidiciplinariamente tanto al profesor de la materia en el aula, como a los alumnos con sus dificultades y características personales.

La sexta y quinta posición enlazarían con lo que hemos denominado hacia un modelo sociopedagógico de intervención para abordar tanto la contribución del psicopedagogo como la posición de los actores ciudadanos en el contexto micro y macroorganizativamente contemplado.

La cuarta posición se refiere a un modelo de confluencia que tiene un referente real en el funcionamiento del grupo de diversificación curricular. Varias serían las posibles causas de que se produzca la viabilidad de esta confluencia entre profesores de un grupo y el psicopedagogo. Sin producirse la existencia de un equipo educativo con todos los profesores y el psicopedagogo integrado, sí que he observado que los profesores de ámbito, Leo y Alba, coordinan, consultan, actúan conjuntamente con el psicopedagogo en el seguimiento individualizado de los

alumnos, en el enfoque de temas a tratar con ellos en tutoría, con problemas de comportamiento.

Se ponen de acuerdo en cómo orientar la evaluación del grupo por parte de los profesores, qué hacer para llevar adelante la conexión e implicación de las familias de los alumnos y alumnas del grupo de diversificación. Son numerosos los aspectos que tratan conjuntamente Alba y Vicent. Cuando por enfermedad falta Alba, Leo y Vicent continúan los contactos para comentar acerca del grupo. Las reuniones entre los tres son semanales, y para un seguimiento más estrecho al finalizar la segunda evaluación realizan propuestas de cada uno de los alumnos que involucran al resto de los profesores.

CUARTA ETAPA DE ESTANCIA: INFORME FINAL

PREPARACIÓN DE LA ETAPA	DESARROLLO DE LA ETAPA	REGISTRO de las observaciones	TRATAMIENTO de los datos y revisión del proceso	CUESTIONES
<p>Elaborar el informe final de los datos recopilados en las etapas anteriores</p> <p>Planificar con la Jefatura de Estudios y Dirección, la sesión para presentar el informe final</p> <p>Publicar la fecha de sesión</p> <p>Comunicarla a padres, alumnos y profesorado</p> <p>Preparar los antecedentes históricos del Centro</p>	<p>Elaboración y presentación del informe. Debate entre los asistentes</p> <p>Contactar y confirmar la fecha de la sesión dentro del calendario de final de curso del Centro</p> <p>En el calendario de final de curso de los profesores y en la sala, se publica la sesión dedicada al informe final</p> <p>Contactos telefónicos con padres y alumnos del Consejo Escolar y entrevistados para comunicar la fecha de la sesión</p> <p>Elaboración de la aproximación a los diez años de historia del centro</p>	<p>Posterior a la sesión del informe final se elaboran cuestiones a tener en cuenta y conclusiones</p>	<p>Revisión de los indicadores de la segunda etapa</p> <p>Cobra relevancia el indicador sobre la confluencia de roles</p> <p>El informe final es acogido positivamente y abre el debate de cuestiones que se plantean los mismos profesores</p> <p>Se desplaza el objeto de estudio hacia el peso de lo organizativo y el modelo sociopedagógico de análisis de las prácticas del Psicopedagogo</p>	<p>Las perspectivas de los actores sobre la confluencia de roles recorre un continuum de posiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicopedagogo técnico asesor - Adaptaciones Curriculares - Equipo educativo coordinado (Diversificación) - Centro como creación y desarrollo - Debate de la Reforma Educativa y refuerzo de la Escuela Pública <p>Etapas en la historia del Centro: Inicio, fundacional, hacia un Centro democrático y educativo, legalismo y la actual de consenso</p>

Cuadro n° 14: Tareas desarrolladas en la cuarta etapa: Informe final

11.5. REVISIÓN DEL PROCESO SEGUIDO. EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DEL CASO. LAS CULTURAS DOCENTES.

En las sucesivas etapas se han constatado las cuestiones que he considerado relevantes en cuanto al proceso de investigación, los temas significativos para la investigadora y los actores, la implicación de la propia investigadora, la reactividad del diseño, reflexiones y análisis sobre interrogantes y nuevos temas que aparecen a lo largo de mi presencia en el centro escolar. Una vez finalizada la estancia en el campo de estudio cabe una nueva revisión de instrumentos utilizados y del proceso desarrollado, menos pormenorizada en detalles ya expuestos, pero sí más distante para situar cuestiones que preciso retomar referidas al seguimiento de las interacciones del psicopedagogo, al objeto de estudio, a los indicadores obtenidos y al papel de la investigadora en el diseño planificado.

El seguimiento de la interacción del psicopedagogo en la O.E. estudiada, se inicia con las entrevistas al psicopedagogo. Con mi presencia el psicopedagogo se autoescucha y se autojustifica al narrar los acontecimientos del instituto, esto se repite en el inicio de la segunda etapa. Realizo un esfuerzo explícito e intencional para que la estancia en la segunda etapa no continúe siendo unas emisiones del psicopedagogo a la observadora en el escenario de su despacho.

Las entrevistas al psicopedagogo o a los actores son una interrupción de las observaciones de interacciones. El horario del centro marca las observaciones de las interacciones, en los cambios de clase o en los descansos o cuando un profesor tiene una hora libre. Se produce seguimiento del psicopedagogo cuando actúa con alumnos, o cuando es consultado por profesores.

Esperaba poder realizar el seguimiento "mudo". Esto ha sido mal planteado, no puede ser un seguimiento mudo. Los profesores saludan, comentan y aunque no esperan una interacción directa con la observadora, al estar físicamente presente se produce una mínima e indispensable interpelación. La actitud más distante y de segundo plano se mantuvo en la primera fase y en el inicio de la segunda etapa.

Las circunstancias concluyentes en el sentido de que ser observadora no podía identificarse con persona muda, ajena y por lo tanto extraña, se produjeron en momentos claves en la sala de profesores, cuando se suscita unos comentarios sobre la clonación humana, y por otra parte cuando la directora estando yo presente informa a otra profesora acerca de alumnos cuyos padres habían acudido al centro por requerimiento de la dirección. Tanto con la directora como con la profesora,

había establecido una buena empatía a través de las entrevistas de manera que estando las tres, yo no podía quedarme al margen de los comentarios sobre alumnos de los cuales ya me habían hablado y conocía por ser los que estaban siendo objeto de atención por su conducta y falta de disciplina en el centro. Yo no podía quedarme al margen de sus grandes preocupaciones, cuando de hecho son preocupaciones que comparto.

La observación no participante estricta no es viable como instrumento a partir de la segunda fase de estancia en el centro cuando la investigadora ya es conocida por el profesorado, cuando ya no es un elemento extraño. Y para llegar a no ser un elemento extraño, además de la presencia en la primera fase, se ha tenido que producir una cierta interacción, una cierta presencia interactiva aunque sea mínima, saludos, presentación, comentarios imprescindibles, sentir y mostrar interés por lo que sucede, por lo que manifiestan psicopedagogo y profesores o participar en la barra del bar del instituto de la conversación del café.

Por lo tanto aunque se proponía la observación no participante como instrumento de recogida de datos, el transcurso de la presencia en el campo de estudio conlleva una cierta interacción y participación en el centro, aunque se procura poco intrusiva y reflexiva. Es indudable que la presencia periódica de la investigadora y el propósito de conocer a los actores en sus perspectivas de actuación e interrelaciones con el psicopedagogo y en su contexto natural conlleva un acercamiento hacia estos profesores y alumnos que no es facilitada con la observación no participante.

Ahora bien, sigo considerando que en el proceso de observación y de captación de datos esta aproximación hacia los actores tiene que ir acompañada de la menor intrusividad posible para que los acontecimientos sigan el curso que desarrollan los actores. La cuidada incorporación de esta analista en los pasillos, despacho o el bar del instituto, facilitan la posterior entrada en la observación de reuniones como son el Consejo Escolar, la Comisión de Coordinación Pedagógica o la sesión de evaluación del grupo de Diversificación. Al tratarse de órganos colectivos no intervengo, observo y tomo notas previa solicitud explícita. Al finalizar la estancia en el centro la vinculación con algunos profesores había crecido bastante. Se produce una verdadera amistad con el psicopedagogo y con algunos profesores una cordial confianza.

Las entrevistas planteadas en la segunda y tercera fase tienen una clara diferenciación. Mientras unas adquieren la caracterización de indagación abierta y clara sobre la interrelación de los entrevistados con el psicopedagogo y su percepción de esta figura en el centro, las entrevistas en la tercera etapa se plantean como una triangulación de fuentes y de los temas aparecidos en la primera y segunda fase. Se recoge la perspectiva de los entrevistados, pero también son un contraste de datos ya conocidos, un seguimiento de temas que preocupan a uno y otros, individualmente y en los órganos colegiados a los que asisto.

Las circunstancias concretas de realización de la entrevista son propuestas por la entrevistadora, el guión o la duración, pero son los entrevistados quienes definen horario, aceptan o no ser grabadas, y revisan el contenido de las no grabadas. En tres ocasiones se producen interferencias entre el horario pactado y la realización. Dos de ellas profesores que no pueden acudir cuando se había concretado y una de ellas la alumna que cae enferma. La entrevista prevista con la jefe de estudios no se realizó tras diversos intentos por problemas de calendario final de curso. El seguimiento de la campaña "mejorar el entorno del centro" no se culminó en cuanto al concurso de lemas, pero sí en la decoración de los pilares de la entrada. Tampoco se nos habló de la coordinación con primaria que pretendían preparar en la CCP pese a solicitarlo. Sucedió que el psicopedagogo como informante clave estuvo ausente algunos días por enfermedad familiar.

El guión preparado para entrevistar al Psicopedagogo en la primera etapa de estancia en el centro es bastante amplio, no todas las cuestiones se plantean directamente, algunas son narradas por el psicopedagogo sin requerírselas, y otras no parece oportuno mencionarlas. Las que hacen referencia a la percepción de Vicent sobre como ha incidido él en el centro son contestadas en un sentido muy genérico o no sabe como contestar. La cuestión cómo ha evolucionado su estancia en el centro es contestada referida a como han transcurrido sus relaciones con el equipo directivo o con algún profesor a niveles personales.

Las relaciones con dirección y con sectores del profesorado aparecen con gran carga significativa en la perspectiva del psicopedagogo. El guión utilizado se aprecia como el primer marco categorial del análisis de contenido del relato que se obtiene, al igual que sucediera con el guión-memoria de los primeros psicopedagogos entrevistados en la fase de preparación de estancia en el campo de estudio. Ya se ha mencionado en el punto 10.5 la utilidad para el análisis de las categorías obtenidas en los relatos de los cuatros primeros psicopedagogos como

aproximación a la cultura experiencial de estos profesionales y la identificación de elementos del imaginario propio.

La interrelación entre el psicopedagogo con el centro escolar en cuanto a su ubicación como profesional integrado pero con funciones diferenciadas, aparece como la categoría de mayor determinación en las interacciones de los psicopedagogos. Se hace explícito un ámbito de trabajo al cual no recurren los profesores. Lo que corresponde al asesoramiento con relación al proceso de Enseñanza-aprendizaje como lo nombra Vicent en contraste con demandas del tipo "mira a ver lo que le pasa a este alumno". Es una demanda que al psicopedagogo le llama la atención por cuanto de falta de autonomía del profesor pone en evidencia para Vicent.

El objeto de estudio estando centrado en las interacciones e incidencia del Psicopedagogo en la O.E., a lo largo de la estancia recorría una focalización que iba desde el psicopedagogo y su perspectiva a través de las entrevistas, hacia su profesionalidad, hasta los puntos de confluencia con los profesores, o con la directiva este curso o cursos anteriores. Las relaciones con los profesores en términos de coincidir personal y/o profesionalmente parecía ser el elemento más definitorio en la preocupación del psicopedagogo al hablar del centro. El psicopedagogo tiene muy presente a los profesores. Los profesores no tienen tan presente al psicopedagogo. De hecho algunos entrevistados remarcan la mucha presencia física del psicopedagogo en todos los ámbitos del centro pero su poca presencia discursiva en los ámbitos de decisión o de influencia (claustros, o C.C.P.)

El objeto de análisis se desplazaba hacia la incidencia de la organización en el psicopedagogo. Iba tomando cuerpo la explicación inversa a la que partíamos. Buscar la incidencia del psicopedagogo en el centro me conduce a encontrar la potencia de la demarcación que la Organización Escolar desarrolla en las interacciones del psicopedagogo. Las dinámicas más instituyentes no parten del psicopedagogo hacia la organización, aparecen en la trayectoria histórica del centro y en las relaciones estructurales y culturales de la misma.

Los tres indicadores extraídos en la estancia en el centro de observación y un cuarto definido al finalizar, recogen las perspectivas de los actores en la interacción cotidiana, en la actividad del centro. Sus opiniones, sus estados de ánimo al salir de una clase o al corregir un examen y los intereses por comprender al alumnado cuando la dirección convoca a los padres de los alumnos expulsados de clase; dan

muestra de cómo piensan los profesores, como aplican su conocimiento sobre las interacciones con los alumnos y con otros profesores.

En el indicador de tercero de ESO, las alusiones a las dificultades de los alumnos para hacer algo cuestionan el mito del profesor experto que domina y controla el grupo. Considerar que no se puede con que los alumnos no hagan nada porque han pasado de curso sin esfuerzo, es un cuestionamiento del sistema promocional de la nueva ley. Esta flexibiliza la gradación y promoción en las enseñanzas por medio de unos resultados constatados en evaluaciones anuales cuya superación se relaciona con que el alumno sí ha adquirido los requisitos para pasar al siguiente grado. En las nuevas formas de promoción cifran algunos profesores de secundaria la llegada de alumnado con dificultades de aprendizaje, sin ganas de hacer nada.

Son indicadores que se vinculan con relaciones estructurales que hemos definido para abordar la trama organizativa: la obligatoriedad y promoción del alumnado en el segundo ciclo de la ESO implantada de forma general, las consecuencias en la convivencia, cumplimiento o no de las normas en el centro, y los horarios que estructuran las actividades e interrelaciones en el centro. Este indicador no se introduce en el informe final a la comunidad educativa por dudar en ese momento de la relevancia del mismo para los propósitos del informe, su comprensividad y extensión.

El cuarto indicador se ha definido en términos de lo que piensan, desean o no, saben o no los actores profesionales en cuanto a la confluencia de roles y tareas entre el psicopedagogo y los profesores. En estos indicadores se han recogido con más presencia las apreciaciones de actores que son profesionales en el centro. Se han tenido en cuenta manifestaciones de algunos alumnos, especialmente participantes en el Consejo Escolar que aborda el expediente sancionador de un alumno. Y se ha recogido la opinión de un padre representante en el Consejo Escolar.

Culturas docentes

Una vez finalizada la segunda etapa de la estancia va tomando forma la caracterización de diferentes **culturas docentes** con algunos elementos que puedan definirlos como son la socialización profesional en términos de etapa educativa y

enseñanzas impartidas y su posicionamiento en la trayectoria histórica del instituto. Es a partir de la aproximación histórica que se aprecian con mayor claridad:

A) Profesores de materias impartidas en BUP, funcionamiento anterior por seminarios, alumnado ya seleccionado en las aulas y experiencia de coordinación en las materias propias. Poca o nula experiencia de coordinación en equipos educativos o por niveles. Se compondría por profesorado que en el centro defiende las optativas para la ESO siguiendo un planteamiento de cubrir horario personal. Trepiezan con el alumnado no seleccionado de la ESO y evitan dar clases en la ESO. Tienen a evidenciar su decepción por no poder dar clase de su materia a raíz de “los problemas de los alumnos en baja comprensión, o pocos hábitos de estudio”.

Se representaría por la voz que en una CCP dice “al igual que en las visitas al Politécnico nos dicen en qué tenemos que preparar a los alumnos en el Bachiller, nosotros al coordinarnos con primaria podemos comentar qué es necesario que el alumno domine para que pasen al segundo ciclo de la ESO”. Sería el sector que reclama legalismo horario para desarrollar coordinación y formación en centros. Coincidiría con profesores que ponen en marcha el aula de autoaprendizaje en el centro y la biblioteca. En la etapa anterior se sitúan frente a la dirección por entender que no son transparentes en la distribución de funciones, en las relaciones con la inspección o en la distribución de recursos.

B) Cultura docente vinculada a la renovación pedagógica que postula en la etapa fundacional la innovación organizativa del centro a través del curso de formación en el centro y de la preparación coordinada del proyecto educativo en horario de presencia en el instituto. Se procura desde esta cultura docente el debate de los problemas del centro y la configuración de equipos docentes que vayan acumulando experiencia y conclusiones en una línea de “centro global”. Esta cultura se ha desvinculado del poder que ostentó con la directiva de los cursos 92-93, 94, hasta que se entró en los debates del legalismo horario.

Subyace en los proyectos de la directora actual pero no ejerce un poder real en la trama del centro en cuanto a distribución de funciones y dinámicas de debate y coordinación. El ejemplo más ostensible es el intento de que se aborde por parte de todas las áreas y se consensúen criterios metodológicos comunes en la reunión de la CCP del segundo trimestre. Finaliza el curso y esto no se ha llevado a cabo.

Se aprecian no obstante residuos de esta cultura en el talante integrador de las propuestas para abordar los expedientes a los alumnos en el consejo escolar, o en la campaña "mejorar el entorno del centro". En esta cultura se insertaría el deseo explícito de la propuesta de generar en el centro redes de debate entre el profesorado que analicen los problemas y vayan proponiendo proyectos factibles.

C) Sector de profesorado agrupado en torno a la dirección anterior y que coincide con algunos miembros del departamento de Administrativo. El Consejo Escolar de abril de este curso evidencia una reacción de la actual directora hacia los "residuos" de poder de este departamento en el tema de los ingresos por Prácticas en empresas. La decisión sobre el control de estos ingresos lo traslada la actual directora al Consejo Escolar de manera que evita el enfrentamiento directo con la persona que defiende el uso para beneficio del departamento. En este Consejo además una persona del departamento de Administrativo que había formado parte de la dirección innovadora los primeros cursos, pasa a apoyar a la actual directora. Parece que se está asistiendo al desmembramiento del sector vinculado al poder en cursos anteriores. Y que la dirección actual se propone avanzar en la resolución o evitación de la conflictividad que se origino con la directiva anterior de administrativo.

Se vislumbra: un equipo directivo actual que tiene en la directora y en la secretaria las voces más resolutivas, mientras que la jefa de estudios y la vicedirectora en una línea más tímida representan a los docentes de la cultura más vinculada al BUP y que sí que son hegemónicos en la Comisión Pedagógica y en el claustro.

Se advierte en Consejo Escolar que sería un ámbito de mayor influencia de la actual directora, una línea más integradora y comprensiva en las decisiones. Mientras que en claustro y en órganos pedagógicos prevalece la inercia inhibitoria de la línea integradora y que se aproxima más a la institucionalización de la evaluación y selección del alumnado por el dominio de las materias académicas.

Cuando en el marco conceptual se abordan los ámbitos de configuración de la acción estratégica decimos que ésta está atravesada por los niveles referidos a la organización, la institución, y ámbito macrohistórico, la forma de estar atravesada parece vislumbrarse innegablemente en la trama organizativa dibujada entre los indicadores extraídos, la confluencia de roles desde diferentes perspectivas y las culturas docentes que afloran.

En el análisis de los datos y del proceso seguido en el estudio de caso tiene que estar reflejado la riqueza de matices que he llegado a captar. He llegado a sumergirme tanto en el centro que me exige mayor esfuerzo realizar una distancia analítica, pero al mismo tiempo puedo caer en la cuenta de por qué es importante o no que se lleve a cabo una coordinación con debate de los criterios metodológicos que se preparen por departamentos. Esta propuesta era de la directora en la CCP, fue rebatida con la idea de que los criterios metodológicos ya constan en la ley y son de índole muy general, por lo tanto ¿para qué?. Sin embargo esa propuesta de Lidón se puede enmarcar en la línea de innovación que se iniciara en los primeros cursos del comienzo del centro.

Si en la CCP no se desarrolla un debate de este tipo se puede interpretar como la hegemonía del funcionamiento aislado por departamentos. Aunque existen personas dispuestas a esta coordinación, predomina la tendencia a evitar estas discusiones. En otra línea se pronuncia Alba cuando plantea considerar los temas que preocupan al centro como colectivo, tratar uno cada año y avanzar en que el centro hubiera profesores formados en ello. Parte de la consideración del instituto como colectivo de profesionales identificados en una tarea con elementos comunes. Aquí sí que tiene cabida el imaginario del debate, la coordinación, la implicación y el compromiso con las ideas y con lo público.

Concluyendo el capítulo

Teniendo en cuenta la revisión del proceso realizada, y la ubicación de la investigadora en el campo, considero que la estructura diseñada en el estudio del caso ha resultado una buena guía de trabajo, ha resultado potente en cuanto a la introducción y aceptación del proyecto de investigación de carácter naturalista, y en el desarrollo de las tareas propuestas. Por otra parte, se ha atendido cuidadosamente al carácter progresivo y emergente en la afluencia de temas, su análisis, la reactividad del diseño, el carácter holístico del caso y la relevancia de la voz de los actores a través de los recursos utilizados en la recogida de datos.

La elaboración de la aproximación a la historia del centro formaba parte de la previsión de esta analista, pero la necesidad de realizarla ha surgido desde los primeros momentos de estancia cuando psicopedagogo y algunos profesores nombraban con contundencia las vivencias de conflictos en cursos anteriores. Los

indicadores extraídos y las culturas docentes emergentes en el estudio, dan cuenta de unas dinámicas organizativas en las que se desarrollan las interacciones del psicopedagogo.

El informe final ha sido una devolución del trabajo y de aprendizajes de esta analista con los actores, se ha pretendido un intercambio sincero con los asistentes y la elucidación de temas que pudieran hacer crecer proyectos como por ejemplo revisar la sincronización del Programa de Diversificación Curricular en el centro, o la revisión del papel del psicopedagogo.

Me despido del centro con sentimientos de deuda por lo tiempos concedidos, sus vivencias compartidas y las confianzas manifestadas. Aunque me brindo a continuar en otras circunstancias el intercambio de datos y apreciaciones, experimento deseos de haber dedicado más tiempo a la sesión de devolución de datos y debate. En el centro continúan atareados con las reuniones de preparación para el próximo curso.

TERCERA PARTE

**INTEGRACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO Y EL
MARCO CONCEPTUAL**

**CAPITULO 12.- INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS. CONSOLIDACIÓN
TEÓRICA**

**CAPÍTULO 12 -INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS. CONSOLIDACIÓN
TEÓRICA**

- 12.1. Dibujo de la trama organizativa escolar**
- 12.2. Confluencia de roles desde la perspectiva de los actores**
- 12.3. La interacción del psicopedagogo en la trama organizativa. Dinámicas
instituyentes-instituidas**
- 12.4. Consolidación teórica**

El desarrollo de este capítulo responde al propósito de interpretar los datos obtenidos en los relatos profesionales y en el estudio del caso analizado; y elaborar las derivaciones teóricas que se extraen de todo el proceso de investigación. La interpretación de los datos se realiza bajo la óptica del marco conceptual de partida y los fundamentos teóricos de los procesos de investigación en el campo de estudio.

Las entrevistas a los profesionales realizadas en la fase previa de investigación, el conjunto de acontecimientos observados en el centro, los enunciados manifestados por profesorado y alumnado, las opiniones y descripciones que el psicopedagogo expone en su relato a lo largo de mi estancia en el centro, son datos que han experimentado un tratamiento previo. Ahora arrancamos de ese primer filtrado. Se han extraído de los relatos profesionales las categorías “formación y experiencia profesional”, “modelos de intervención del psicopedagogo”, “regulaciones administrativas”, y “la interrelación centro-psicopedagogo” que conducen el análisis hacia la configuración de la cultura profesional del psicopedagogo. El segundo bloque de datos procede de la estancia y estudio de las interacciones del psicopedagogo en un centro público de secundaria.

El enfoque progresivo en el análisis de un caso, ha permitido elaborar la historia del centro, trazar los grandes rasgos que caracterizan a los docentes del instituto en sus culturas profesionales; y desarrollar los indicadores “el cumplimiento o no de la norma”, “la implantación generalizada de la ESO”, “los horarios”, y la “confluencia de roles desde la perspectiva de los actores”.

Considerando estos indicadores, en el capítulo se realiza el recorrido inverso, el regreso a los fundamentos teóricos que sustentan el objeto de estudio y la revisión de las categorías que lo explican a la luz del marco conceptual.

Las categorías referidas al objeto de estudio se han definido (capítulo 6) en términos de: **las interacciones del psicopedagogo y los actores desde sus perspectivas de acción, la trama organizativa, el flujo de dinámicas instituyentes-instituidas y los mitos presentes en la organización escolar.** El capítulo describe estas categorías dejando oír a los psicopedagogos y a los actores, mostrando los acontecimientos e interpretándolos para dibujar la trama organizativa, para exponer las perspectivas de los actores en cuanto a las

interacciones del psicopedagogo en las tareas del centro y analizar mitos y dinámicas instituyentes e instituidas en el centro observado.

En el seguimiento del proceso de interpretación de los datos se recomienda recurrir a los cuadros que recogen los indicadores extraídos de la estancia en el estudio de un caso. En ellos se reflejan los enunciados de los actores, lo que dicen y hacen y los acontecimientos sucedidos. A lo largo del capítulo se encuentran con otro tipo de letra las observaciones directas en el campo, y entrecomillados los enunciados que proceden de los actores, bien sea hablando de sí mismos o de otros actores o sucesos.

Aludir a los datos directos es necesario continuamente, en cada apartado se referirán enunciados de los actores desde el foco de interpretación de la categoría analizada, puede ser el dibujo de la trama organizativa, el flujo de las dinámicas organizativas y los mitos, o bien la confluencia de los roles según los actores. Se advertirán pues, las descripciones de la investigadora y su interpretación, paralelas a los enunciados de los actores y acontecimientos sucedidos en el centro.

Los ámbitos propuestos para analizar las prácticas del psicopedagogo como acción social se abordan integrados. A raíz del dibujo de la trama organizativa el lector puede apreciar en los cuadros registro el cruce de las relaciones estructurales en color verde, que remiten al nivel macroorganizativo, y la relaciones culturales en la organización, en tinta azul. La tinta negra dibuja el cruce de relaciones y por tanto representa la trama organizativa a partir de los indicadores.

El ámbito institucional se interpreta desde el flujo de dinámicas organizativas derivado de la confluencia de roles que expresan en su deseo y no-deseo, y su saber y no-saber diferentes profesionales en el centro

12.1. DIBUJO DE LA TRAMA ORGANIZATIVA

La descripción de la trama organizativa desarrollada en el centro observado resulta del cruce de las relaciones culturales y estructurales a través de los acontecimientos, lo que dicen y hacen los miembros de la organización en el nivel micro-organizativo. Son relaciones contenidas en los indicadores ya extraídos en las distintas fases de la estancia en el centro. El conjunto de relaciones nos remite al denominado ámbito macroorganizativo por una parte, y al conjunto de travesías que la institución ejerce en todos los ámbitos de las interacciones sociales.

Para el seguimiento de la trama organizativa se sugieren los cuadros que contienen los indicadores: **“cumplimiento o no de la norma”**, **“Implantación generalizada de tercero de ESO en el centro”** y **“los horarios”** que se analizan a continuación. El cuarto indicador **“confluencia de roles desde la perspectiva de los actores”** ya presentado en el informe final al centro, se trata en el siguiente apartado.

Cumplimiento o no de la Norma, la convivencia

Desperfectos en el centro

El acontecimiento que más afluye en los enunciados de los profesores es la acumulación de desperfectos materiales en el centro, es algo que distorsiona el orden, entorpece el normal discurrir en un centro que sus miembros considera históricamente sin conflictos. Hechos como la rotura de un tubo de la calefacción o la rotura de la cerradura de una puerta se comentan con intensidad, irrumpen en las relaciones cotidianas del centro. Desencadena en el imaginario del profesorado una situación definida como problemática en términos de falta de disciplina por parte del alumnado.

Mal comportamiento del alumnado

El mal comportamiento de alumnos en las clases es otro acontecimiento que se incluye en lo que algunos actores definen como un aumento en la frecuencia y en la gravedad de estos problemas. Diversas han sido las medidas que se toman. Por parte de la dirección se propone una campaña **“mejorar el entorno del centro”** que se incluye en un proyecto del centro **“somos todos”**. Con la campaña parece

que se pretende emprender medidas no punitivas, enlazadas con la tradición del centro que ha emprendido en otras ocasiones campañas educativas. Hasta aquí se advierte, sobre todo en los enunciados de la directora, una gran carga creativa e ilusionante para afrontar esta problemática que no sólo abarca al alumnado, sino que se incluiría en que las relaciones en el claustro fueran más abiertas y distribuidas, más transparentes y menos enfrentadas respecto a la etapa anterior.

También se presenta la campaña como que pretende involucrar al alumnado, a profesorado y tutores, y que además es fruto de una propuesta de un grupo de alumnos en las conclusiones de la evaluación. Son ideas que se incluirían en un deseo de consideración de vida democrática para el funcionamiento del centro.

La campaña es presentada por la dirección como iniciativa innovadora en las dinámicas de conflicto originadas por comportamientos del alumnado y roturas, así como catalizadora de la conflictiva etapa anterior en las relaciones entre profesorado y dirección.

Los actores manifiestan otras visiones, se recurre a la metáfora de “campaña de limpieza” por parte del psicopedagogo. Es desconocida por algunos profesores, otros no le conceden mayor importancia que su repercusión en los grupos de tercero, o la califican de “burocratada”. Estas definiciones justifican para algunos actores desvincularse de la campaña, mantenerse al margen, aplicar una valoración no comprometedoras con la iniciativa. También se pone en evidencia que la comunicación de las intenciones de la campaña no ha sido suficiente.

El mal comportamiento en el museo del IVAM es tratado como un elemento que desmerece la imagen de la profesora que acompaña al grupo, a la profesora que ha organizado la salida y la propia imagen del centro. El tratamiento de la cuestión por parte de la tutora con el grupo de alumnos se refiere al cuidado de lo público y lo privado, se advierte un planteamiento analítico-responsabilizador para con los alumnos y la formación en valores también vinculados con lo democrático y apropiación de lo público.

Tanto la rotura y desperfectos de materiales como el mal comportamiento del alumnado, forman parte de conductas tejidas en los procesos de socialización y de normatividad no escrita, no explícita. Así se recogen en el cuadro del indicador.

Se produce un tratamiento explícito de cuestiones relacionadas con las infracciones del buen comportamiento cuando se refieren al interior de la clase y se acompañan de amonestaciones, o cuando la conducta es muy grave y se aplica el Reglamento de Régimen Interno (RRI) del centro y el decreto de Derechos y Deberes.

En el marco estructural del Decreto de Deberes y Derechos de los alumnos se orientan las discusiones y las decisiones en el Consejo Escolar para con alumnos expedientados. El RRI del centro no es manejado en el debate del Consejo Escolar.

La medida adoptada en Consejo Escolar y en la Comisión de Coordinación Pedagógica para que los alumnos amonestados permanezcan fuera de su clase una semana, entre la sala de profesores, biblioteca y despachos, es un ejemplo exponente de una medida adoptada fuera de los cánones de los reglamentos pero que trastoca espacios y roles de profesores y de cargos directivos, rutinarios. No está contemplada en la normativa, es una iniciativa para agilizar la respuesta “castigo” a estos alumnos, pero en su aplicación se advierten opiniones de profesorado que considera la medida positiva, y otros que la cuestionan porque afecta al espacio del profesorado en la sala, o por la falta de cumplimiento y vigilancia de la misma.

Esta última opinión es constatada por la subdirectora cuando se responsabiliza de hacer seguimiento de la medida en los descansos y en los despachos de dirección. Por otra parte, la flexibilidad que se requiere en el espacio para su cumplimiento (sala de profesores o biblioteca) aparece como un exponente de la resistencia de los profesores de guardia hacia la asunción de una nueva responsabilidad. En una reunión de CCP se dice que entre las funciones del profesor de guardia “no consta” que se incluya atender a alumnos amonestados.

Si el órgano en el que se toma la decisión de sacar a los alumnos amonestados de clase, es de funcionalidad legal pedagógica, la adopción de medidas por incumplimiento de las normas requeridas en el interior del aula es un hecho que se explica por la necesidad que el profesorado de tercero de ESO advierte para mantener el orden en el interior de la clase. El profesorado socializado para impartir un área de conocimientos tropieza con que su práctica docente es interrumpida, contestada por alumnado que no sigue la clase, se pone radiocassettes portátiles, “no atiende, no trabaja”.

Son comportamientos que interrumpen las formas habituales de desarrollar la clase y esto se relaciona con cuestiones explicadas en otros contextos, entraríamos en el ámbito macroorganizativo (contexto sociofamiliar, política educativa que permite promocionar a estos alumnos, consideración de la escuela guardería), y en el indicador referido a tercero de ESO (también de clara incidencia en las relaciones estructurales, en la obligatoriedad de escolarización y en la promoción del alumnado). En las relaciones mantenidas en los descansos, en encuentros entre profesoras de ESO se intercambian comentarios que explican estos comportamientos por la situación familiar, y "alumnos que ya han fracasado en primaria y promocionan, o son alumnos sin interés".

Otras medidas adoptadas en el centro son la convocatoria a las familias por parte de dirección y entrevistas con los padres de los alumnos amonestados. Esta práctica trata de relacionar el comportamiento desordenado de estos alumnos con las familias, informarles y buscar formulas para evitar que se repitan, se pretende explicar conductas que desde la escuela se ubican causalmente en las relaciones familiares. La directora, el psicopedagogo o los tutores que desarrollan los contactos con padres y madres explican las raíces de los comportamientos en el contexto familiar (carencial a niveles psicoafectivos o económicos culturales, ambiente desestructurado, violento, etc.). Estas explicaciones amplían el origen de los comportamientos más allá del comportamiento del aula en el que se han manifestado o de las relaciones estructurales y culturales de la organización escolar.

Dos alumnos expedientados por la rotura de una cerradura

En ocasiones la causa familiar se entiende como origen y justificación del fracaso escolar del alumno y de la falta de su integración en el centro educativo según los enunciados del profesorado. El propio psicopedagogo hablando de dos alumnos expedientados diferencia el entorno familiar de cada uno de ellos y las posibilidades de seguir en el sistema escolar para uno, pero no para el otro que ya piensa en ir a trabajar y se ha buscado un puesto laboral junto a su hermano en un bar. Es el caso de los dos chicos que ponen cola en la cerradura de un aula, el Consejo Escolar aborda la sanción recurriendo el decreto de Derechos y Deberes del alumnado.

En este punto de la trama organizativa aparecen los incumplimientos de la norma por parte de un alumno socializado en un contexto no proclive a lo que

representa la institución escolar. Para este alumno las expectativas del técnico psicopedagogo prevén la exclusión del centro, en un breve plazo de tiempo. El alumno abandonará el centro a los dieciséis años, se dice que sus intereses se cifran en ir a trabajar, pero también cabría analizar la socialización del alumno en valores y referentes que confirman la tendencia de los hijos de trabajadores a abandonar el sistema escolar tempranamente para ponerse a trabajar (Willis, P.: 1988).

El informe del psicopedagogo fundamenta las diferencias en el tratamiento de la sanción a estos alumnos por el entorno familiar y por las posibilidades o no de continuidad en el sistema escolar. El psicopedagogo confía en un cambio de actitudes del alumno cuyos padres muestran interés, han participado en el APA del centro de primaria, mientras que no confía en el alumno cuyo padre manifiesta no saber que hacer con el hijo y pegarle en ocasiones, tener claro que el chico se irá a trabajar a la edad mínima. En el primer caso se produce una mayor continuidad entre la estructura familiar y la institución escolar de ahí la mayor probabilidad de “recuperación de este alumno”, mientras del otro se habla de abandono anunciado del instituto.

La sesión del Consejo Escolar que aborda las sanciones para los alumnos expedientados es un exponente de las relaciones culturales prevalecientes en el centro tendentes a una interpretación integradora de las medidas a tomar, a las manifestaciones de diferentes posiciones, y el seguimiento flexible de las ordenanzas del decreto de derechos y deberes y del RRI del centro (en menor medida considerado), que estructuran también el tratamiento de las sanciones.

Estas ordenanzas son analizadas por sus deficiencias, no contemplan la posibilidad de que el alumnado retorne los bienes materiales deteriorados, tratan de interpretarlas en el sentido que los alumnos no estén por la calle en peores condiciones que en el centro, o que puedan aprender algo en el centro, asistan a clase de otros grupos, sigan otro horario o realicen actividades reparadoras.

Las medidas más innovadoras chocan con problemas derivados de la estructura organizativa en horarios, en funciones y responsabilidades ya asignadas de los profesores, de tal manera que se adoptan aquellas que dependen de una profesora que en su materia el alumno se siente motivado e integrado, y de la directora que preparara materiales asequibles de Lengua para estos chicos.

La asistencia a las clases de los mayores, (Bachiller o Ciclo formativo Superior) es una decisión que no trastoca la dinámica de estos grupos. Las actividades de contribuir en el centro a reparar o cuidar el jardín, tropieza con muchas dificultades, que en realidad tienen que ver con horarios y funciones de los profesionales del centro. Los valores relacionados con la responsabilidad de los chicos en su reparación de los desperfectos cometidos son asumidos por los asistentes, y se defiende que esta es la línea que se debe adoptar. Pero también el debate se enfrasca en las dificultades mencionadas, de manera que implícitamente es más potente el condicionante de las estructuras horarias, tareas asignadas a los profesionales, que no los componentes culturales que defienden el cuidado de lo público, la madurez y responsabilidad del alumno que comete infracciones y su integración más positiva en las actividades del centro.

Se hace explícito por parte de algunos integrantes del Consejo Escolar la idea subyacente de la imposibilidad de integración, fundamentalmente del alumno interesado en ir a trabajar en cuanto cumpla los dieciséis años. Y en este sentido el rol informante y técnico del psicopedagogo confirma estas expectativas del alumno.

El grupo de personas que asisten al Consejo Escolar conocen, saben de todos los temas que se debaten en la sesión, conocen de los alumnos y de sus conductas, el instructor del expediente realiza una interpretación novedosa y propuestas flexibles en las posibles medidas a tomar. Manifiestan un deseo de adoptar las mejores medidas para los alumnos conociendo las posibilidades que consideran, tienen en el centro, y tanto las estructuras referidas a horarios, distribución de funciones, límite de escolarización obligada del alumno, y también la socialización de éste en valores de trabajador, condicionan las decisiones que toman. Por una parte se aprecia un funcionamiento de la sesión con debates de posiciones más o menos claras, contradictorias, por otra las manifestaciones hacia posturas integradoras para con el alumno tropiezan con estructuras dominantes y rígidas (tareas y horarios de los profesionales, edad del alumno y la obligatoriedad de la enseñanza).

Cambios en el funcionamiento del Consejo Escolar para resolver expedientes

La iniciativa de que el Consejo Escolar debata y apruebe que una comisión pueda ostentar la competencia de resolver más ágilmente los casos de

amonestaciones graves, o infracciones claras por parte de algunos alumnos, da muestra del intento de incorporar modificaciones a la legislación vigente en el ROFC respecto a las competencias del Consejo Escolar, de manera que en el centro se resuelva la lentitud de los procedimientos que el proceso de apertura de expedientes supone para resolver faltas graves tipificadas. Se trata de una propuesta que amplía el poder de una subcomisión del Consejo Escolar. Se puede entender que se produce una cierta disminución de las garantías que la legislación trata de recoger en el Decreto de derechos y deberes del alumnado en cuanto a procedimientos que estipulan muy minuciosamente la resolución de los expedientes.

El profesor que plantea la iniciativa, defiende “la necesidad de reaccionar rápidamente”, de dar respuestas a situaciones que refuercen la adopción de medidas con estos alumnos, con la salvedad de que se cumplan las garantías de cara al alumno afectado. El mecanismo adoptado es una propuesta al Consejo Escolar, máximo órgano con competencias para aprobar la iniciativa planteando un cambio en el RRI que incluya la creación y funcionamiento de esta subcomisión. Se trata de un uso peculiar de las ordenanzas con el fin de reforzar la respuesta organizativa a infracciones de cierta gravedad.

Es un ejemplo de modificación peculiar que adopta el Consejo Escolar, llevado por la necesidad de resolver las infracciones de normas y comportamientos reprobados, por parte de alumnos. Se justifica como una decisión para proveerse de medios propios la comisión de convivencia, manteniendo los principios de defensa de los derechos del alumno. En el universo simbólico de los asistentes al Consejo Escolar se comparte la necesidad de resolver esta cuestión, la propuesta es aprobada. Una norma general se adapta a las necesidades que se presentan en el Consejo Escolar para sancionar al alumnado que incumple las normas.

Profesor que se niega a cumplir una guardia

La situación de un profesor que se niega a realizar su guardia con los alumnos de una profesora que falta repetidamente, es una postura que el profesor defiende en aras a cuestionar la actitud individual de esta profesora, y contestar la asignación de la tarea de sustituir cuando la falta es repetida en el mismo horario y día de la semana. La jefa de estudios plantea qué pasaría si todos los profesores incumplieran las guardias, y el valor de la norma para todos. Parece ser que si un grupo de alumnos sale fuera, al patio si falta un profesor, sin ser atendidos por el

profesor de guardia como esta estipulado, cunde inmediatamente el abandono de clase de otros grupos sin profesor, es un precedente que hace tambalear la tarea de sustituir según la perspectiva de la Jefa de Estudios.

El no-cumplimiento de la función de la guardia de cubrir la falta de un profesor deriva en la extensión inmediata a otros grupos que no accederían a permanecer en clase si falta su profesor. En este caso, claramente, jefatura de estudios responsable de la estructura de horarios y guardias del profesorado, respalda el cumplimiento de las funciones del profesor de guardia. No permite que cunda la cultura de permanecer en el patio los alumnos cuando falta un profesor.

La guardia de patio se cambia a la parte posterior

Como ejemplo de cambio de una norma aparece la realización de la guardia de patio en el descanso, vigilando el profesor responsable la parte posterior del edificio, a sugerencia de algunos alumnos. Se constata la postura de la directora y su apertura a cambiar las normas “cuando hace falta”, y algún comentario de profesor en el sentido de que “en el centro las normas cambian de un día para otro y sin avisar”.

Mal uso de la biblioteca

Otro exponente de mal comportamiento por parte del alumnado se produce en la biblioteca, se quejan alumnos mayores que sufren el deterioro, el mal uso, o alumnos que comen dentro. La situación se ha desencadenado a raíz de la falta de un profesional que cuide y vigile la biblioteca. No existe el rol de bibliotecario en los centros de enseñanza, y esta labor la venía ejerciendo un objetor del servicio militar que ha finalizado su estancia. La medida que se adopta es la de cerrar la biblioteca al mediodía y proponer que el profesor de guardia o el cargo directivo en funciones, vigilen.

Ver a continuación el cuadro nº 15 en el que se cruzan las relaciones culturales y estructurales en torno al indicador CUMPLIMIENTO O NO DE LA NORMA. En rojo se marca el ámbito macroorganizativo, en verde las relaciones estructurales, en azul las culturales, en morado los elementos no explícitos de socialización de la norma, y en negro el cruce de relaciones culturales y estructurales que definen la trama organizativa

CUMPLIMIENTO O NO
DE LA NORMA

ENUNCIADOS: LO
QUE HACEN Y
DICEN LOS ACTORES

ÁMBITO
CONTEXTO

RELACIONES

CULTURALES

NORMATIVIDAD NO EXPLÍCITA,
VALORES DE SOCIALIZACIÓN

Desperfectos materiales
En el Centro

Mal comportamiento en
El IVAM

Carta al IVAM

Lo Público y lo Privado, plan –
teamiento analítico-responsa-
bilizador.

Rotura de la calefacción

Amonestaciones a alum-
Nos con mal comporta –
Miento en clase.

Fuera de clase una semana en despa-
Chos y sala de profesores con profe-
sor de guardia.
Cartas y entrevistas a las familias

Castigo para los profesores
Que los vigilan, cuestiona la
intimidación del profesor en la
sala. Medida positiva

Campaña “mejorar el
Centro y su entorno”

El centro somos todos.
Se desconoce.
Campaña de limpieza.
Tradición en el Centro.
No punitiva, se podría sacar más
partido.

Responsabilidad y participa –
ción.
No participación

Rotura de la cerradura
de una puerta

Psicopedagogo y Directora hablan
con un grupo

Reflexionar sobre las reper-
cusiones.

Alumnos expedientados

Instructor : recuperar e integrar a los
Alumnos. Psicopedagogo elabora
Informe.
Consejo Escolar: medidas diferen-
ciadas individualmente.

Expectativas del alumno hacia
la escuela, hacia el trabajo,
diferencias familiares.
Responsabilizar al alumnado.

Cambios en la resolu-
ción de los expedientes

Comisión de convivencia del Consejo
Escolar más agil

Reacciones rápidas en los
incumplimientos.

Profesor que se niega a
Cumplir la guardia con
Alumnos de profesor-a
que falta repetidamente

Jefa de estudios: la norma para todos.

La guardia se realiza en
la parte posterior del
edificio.

Sugerencia de alumnos-as.
Directora: las normas están para
cambiar.

Mal uso de la Biblioteca

Sin objetor que controle, parece un
Mercado.
Cerrada a medio día, vigile profesor
De guardia o cargo directivo.

MACROORGANIZATIVO

SOCIOHISTÓRICO

CURRICULUM	RELACIONES		ESTRUCTURALES	
	OBLIGATORIEDAD	TAREAS	RECURSOS	
Incorporar en Matemáticas oper. Con facturas Tutoría de diversificación – Ción.	CCP toma medidas	Profesor de guardia y Directivos	Invasión sala de Profesores y despachos.	
Tutoría Diversificación Salir de clase	Propiedad de lo Público CCP toma medidas	Profesor de guardia y Directivos. Implicación de las familias.	Recuperar los costes. Invasión sala de Profesores y despachos	
Plástica, Lengua, Tutoría, Matemáticas no se hace.		Profesorado de ESO y Tutores. Dirección y Sub-Dirección. Asociación padres-madres, concursos	Espacios del Centro, horas de clase, paneles informativos, Materiales plásticos	
	Sanciones de falta grave.		Desperfectos materiales de lo Público.	
Entrarían con grupos de alumnos mayores. Aula de tecnología, actividades de lengua, 15 días sin clase.	Consejo Escolar dictamina Sanciones diferenciadas. Decreto de Derechos y Deberes insuficiente para restituir costes. Modificación por RRI	Faltan Profesores de seguimiento. Directora y Tecnóloga. Familias. Comisión convivencia		
	R.O.F.C. regula guardias y suplir profesor ausente. Contagio de alumnos en patio.	Se cuestionan funciones. Jefa de estudios deficiente de la norma.	Faltan Profesores de guardia.	
	Alumnos de ESO viven conflictos, reclaman control	Ampliación de la función del profesor de guardia.	Patio posterior núcleo de conflictos	
Consultas de alumnos de Bachiller.	Alumnado de 3º de ESO mal comportamiento.	Falta Bibliotecario. Carga de vigilancia al Profesor de guardia o Directivo	Falta Bibliotecario. Espacios cercanos, Sala de Profesores, Biblioteca, despachos.	

Cruce de relaciones culturales y estructurales.

Implantación de Tercero de ESO

El indicador referido a la implantación del tercero de la ESO en el centro se manifiesta como muy determinante en la mayoría de los conflictos y problemas que se producen en el instituto desde la percepción del profesorado. Los actores profesionales, profesores, directora, tutores y psicopedagogo, comentan los múltiples problemas que se producen en las aulas, en desperfectos del centro, en las dificultades de numerosos alumnos y alumnas para seguir las clases, la falta de atención o de un comportamiento adecuado de estos chicos. Como se puede apreciar es un indicador ligado al anterior en cuanto al incumplimiento de normas. Se alude presente constantemente a la actuación de ciertos alumnos, éste indicador remite en las perspectivas de los actores profesionales a una causalidad exógena de grandes dimensiones, se trata de la ley que ha ordenado el sistema y que ha previsto la llegada a los institutos de alumnos para desarrollar el tronco común. En los comentarios y quejas subyace una remisión constante a tercero de ESO y la llegada de alumnado que introduce numerosos cambios y conflictos en el centro.

Faltan recursos en el centro

Se produce un cambio en la obligatoriedad de escolarización y formas de promoción del alumnado, en el desarrollo del currículum en las aulas, el profesorado se ve forjado a nuevas responsabilidades y tareas, y la administración no ha enviado un profesor de Pedagogía Terapéutica como en otros centros para atender las enormes dificultades de aprendizaje con que acceden a tercero estos alumnos, y la falta de disciplina. En reuniones de CCP, o en la sala de profesores se comenta que “son problemas que exceden al centro”, “faltan recursos para abordar la situación”, “habría que debatir la Reforma”, o “están dejando hundir la escuela pública”.

El centro anteriormente no era conflictivo

En las relaciones entre los profesores y el propio psicopedagogo, sin hacerse siempre explícito, está presente la selección del alumnado que se realizaba antes de la llegada a los centros de alumnado de secundaria, la falta de recursos y el abandono hacia la escuela pública de la administración, los bajos niveles y falta de interés y esfuerzo del alumnado, una cultura predominante entre los alumnos del mínimo esfuerzo y con valores desarrollados en la supervivencia de un ambiente

callejero, y el sentimiento de desesperanza para afrontar el cúmulo de problemas que se originan para algunos profesores.

El alumnado llegaba seleccionado

El alumnado accedía al centro de EEMM seleccionado, un porcentaje de alumnos no seguía estudiando al finalizar la primaria. En la primera evaluación el psicopedagogo manifiesta que “el profesorado está desesperado por el bajo nivel, por la falta de interés y motivación del alumnado”. Comentan que la promoción del alumnado ha procurado la cultura del alumno que pasa de curso sin esfuerzo.

Profesorado saturado de hablar de los problemas de la ESO

En cuanto a la adopción de decisiones, se reconocen los problemas pero también la persistencia de los mismos sin afrontarlos más allá de comentarios en la sala de profesores e individualmente en las aulas, cada uno. Algunas profesoras plantean los cursos de formación, o la aglutinación de grupos de profesores para afrontar conjuntamente estas cuestiones. Pero parece que no prevalecen tendencias de análisis de cuestiones y adopción conjunta de medidas en la trama organizativa.

Mientras el psicopedagogo confía en una reunión prevista del profesorado de secundaria en el segundo trimestre, para abordar los problemas, se encuentra que en la sala de profesores algunos profesores han decidido anular la reunión, mientras la directora y secretaria estaban en la Consellería de Educación reunidas. El psicopedagogo dice entender el cansancio del profesorado por una parte, pero por otra, considera que hace falta tratar muchas cuestiones de tercero de ESO.

En este caso la estructura de reuniones prevista para el profesorado se ve desbordada por iniciativas de algunas personas. Se advierte una evasión de la problemática. No se produce una identificación de la labor docente con tareas de análisis de los problemas y compromisos conjuntos de resolución, incluso se podría advertir la falta de confianza en que el ámbito de reuniones del profesorado en el centro, pueda mejorar la situación.

Perspectiva del psicopedagogo

El psicopedagogo lamenta la falta de aceptación de los principios de la Reforma entre sectores de los profesores, la no-receptividad a discursos referidos a

lo que son recomendaciones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje. En la perspectiva del psicopedagogo se encuentra el deseo del cambio en los procedimientos metodológicos de los profesores, y la implicación en el reciclaje formativo para desarrollar adaptaciones curriculares en las aulas y resolver las cuestiones de falta de motivación de los alumnos.

Pero también reconoce el psicopedagogo en el segundo trimestre del curso, "lo que la situación de los alumnos requiere, es plantearse los problemas de convivencia y disciplina", como desplazando las otras cuestiones metodológicas, o de disposición de recursos para abordar las dificultades de los alumnos. Los problemas de convivencia y la apertura de expedientes disciplinarios conlleva que al psicopedagogo se le soliciten informes de los alumnos

Se solicitan recursos a la administración

Se aprecia un clima de cansancio entre el profesorado por estos problemas, y aparecen menciones continuas a cómo se organizaría el próximo curso para resolverlos contando con la dotación de otras posibilidades de profesorado, o de agrupación del alumnado. Coincide además del cansancio del profesorado, las noticias procedentes de las negociaciones de los sindicatos y administración educativa de cara a la atención a la diversidad para el próximo curso. Las alternativas que se abordan consisten en mayor dotación de profesorado y de recursos según se analiza en una CCP.

Deberían estar el primer y el segundo ciclo de la ESO en el mismo centro

Algunos profesores manifiestan que la permanencia del primer ciclo en los centros de primaria es un error. En el centro se desarrolla un Proyecto de innovación para coordinar los dos ciclos de la ESO y participan profesores de ambos ciclos.

El cuadro nº 16 registra las relaciones culturales y estructurales de la trama organizativa a través del indicador "IMPLANTACIÓN GENERALIZADA DE LA ESO".

**IMPLANTACIÓN
GENERALIZADA
3º DE E.S.O. AL
CENTRO**

**ENUNCIADOS: LO
QUE DICEN Y HACEN
LOS ACTORES**

**ÁMBITO MACROORGANIZATIVO
CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO**

Política Educativa : LOGSE - LOPEG

Administración (Regula)

R.O.F.C.

CURRICULUM

OBLIGATORIEDAD
PROMOCIÓN

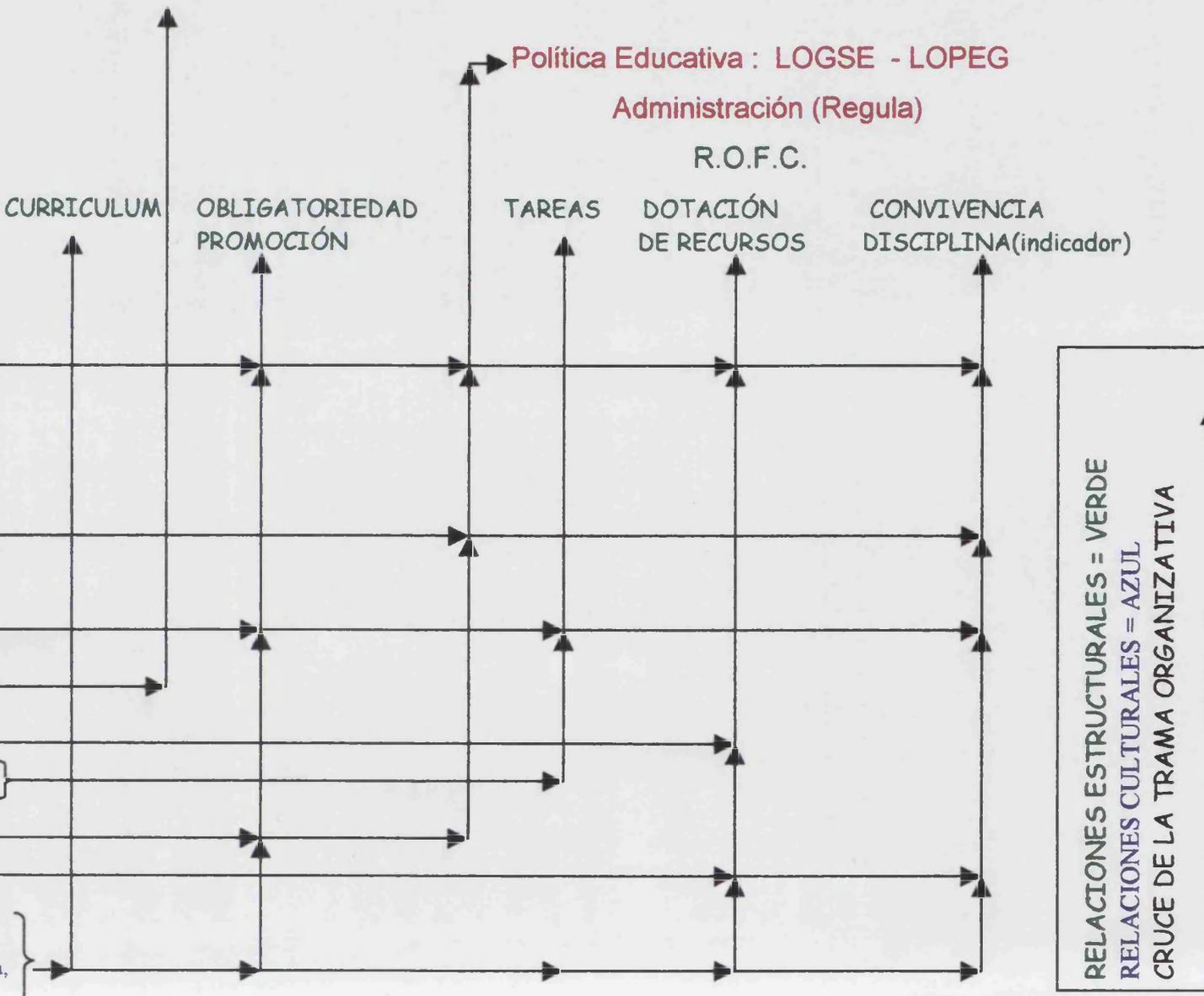
TAREAS

DOTACIÓN
DE RECURSOS

CONVIVENCIA
DISCIPLINA(indicador)

- Debatir la Reforma
- Faltan recursos
- Se hunde la Escuela Pública
- Llegan todos los alumnos (antes FP - BUP)
- Los Problemas exceden el Centro
- El Centro no era conflictivo
- No llegaba un 5% del alumnado a secundaria
- Profesores desesperados en la 1ª Evaluación con alumnado de 3º de E.S.O.
- (bajo nivel ,sin interés,sin esfuerzo)
- Cultura alumnado no esfuerzo
- Profesores saturados en 2ª Evaluación de hablar de la E.S.O.
- No se coordinan.
- Conexión con las familias
- No pueden con sus hijos
- Se pide el Profesor Pedagogía Terapéutica
- Se pide Proyecto de innovación para Coordinar 1º y 2º ciclo de E.S.O.
- Deberían estar 1º y 2º ciclo en el mismo Centro
- Se va preparando la solicitud de un Grupo homogéneo
- Perspectiva Psicopedagogo (Cambios metodológicos y formación profesorado, problemas de convivencia, informes alumnos de 16 años)

RELACIONES ESTRUCTURALES = VERDE
RELACIONES CULTURALES = AZUL
CRUCE DE LA TRAMA ORGANIZATIVA



Los horarios en el centro

Los horarios de clase ordenan las actividades del centro, entradas y salidas, descansos y reuniones, de manera que estructuran las tareas de profesores y alumnado, las relaciones, y condicionan proyectos y dedicaciones. Los cuadros horarios de las clases constituyen el hilo temporal continuo de la trama organizativa. El funcionamiento de las guardias, la biblioteca, el uso de los espacios interiores y exteriores, multitud de los encuentros del profesorado en pasillos y sala de profesores. Los descansos de alumnado y profesorado, se ven tamizados por el sonido del timbre que anuncia el comienzo y final de las clases. Uno de los elementos más presentes en las funciones desempeñadas por los profesionales es la dedicación horaria en sus diferentes conceptualizaciones, lectiva, complementaria, de cargo, de preparación de clases en casa, o de reuniones programadas.

En la trayectoria histórica del centro se han vivido importantes debates por incorporar dedicaciones a actividades del centro dentro del horario presencial del profesor en el centro, de manera que adelantándose a las prescripciones de la administración, los profesores vieran reconocido en su horario las tareas formativas y la preparación de proyectos globales del centro. Estos debates originaron fuertes conflictos y fueron exponente de diferencias entre sectores del profesorado en cuanto a lo que supone la dedicación oficial y reconocida legalmente, y las pretensiones de mayor dedicación a tareas de preparación colectiva de proyectos involucrando a todo el profesorado.

Las diferencias en torno a la estructura horaria de dedicaciones al centro se pueden considerar un desencadenante importante para explicitar diferencias entre las subculturas del profesorado. También resulta un elemento de poder en manos del equipo directivo para distribuir dedicaciones y cargos, horas lectivas libradas, o remuneraciones que acompañan a cargos como jefaturas de departamentos. Por otra parte aunque la inspección educativa ejerce un control directo sobre las cuestiones horarias, el montante de horas del profesorado y su distribución para cada curso se configura como un potencial de gestión en el centro y por lo tanto un potencial de definición de principios que orienten su administración concreta en el instituto.

Se considera que la dotación global de horarios del profesorado origina un conjunto de relaciones con posibilidades de desarrollo propio en cada centro. No

obstante, esto no debe conducir a cifrar en el potencial de gestión de horarios con los que cuentan los centros, como la mayor plataforma de autonomía. Se trata de un elemento estructural definido por la administración y los compromisos contractuales del profesorado, pero que efectivamente es desenvuelto con un cierto margen de autonomía por los equipos directivos (y/o sus consensos con los profesores). Los recursos horarios son fijados por la administración, el desarrollo más o menos flexible, y con directrices propias, puede ser un campo de redefinición en cada centro.

Una forma de redefinición de criterios y adscripción de horarios y cargos, vienen siendo los criterios pedagógicos para los horarios aprobados por el claustro, y las desideratas que presenta cada profesor y que en ocasiones se articulan en el departamento, siendo el equipo directivo en última instancia el que formula los horarios definitivos. En el último trimestre del curso asisto al inicio de consultas por parte del equipo directivo a todos los profesores sobre opciones de franjas horarias para el siguiente curso. Profesores y equipo directivo conocen la importancia del tema para acomodarse el horario y para facilitar la aceptación de los mismos por parte del profesorado. Dado que los compañeros se pronuncian sobre la elección del equipo directivo, uno y otros comparten interés sobre un horario que “convenza a todos”.

Las actividades que se desarrollen y su finalidad, entrañan una distribución en las dedicaciones de los profesionales, pero sobre todo suponen la plasmación de unas intenciones, de unas creencias y de un proyecto de trabajo y de escuela, de los que planifican y de los que realizan esas dedicaciones horarias.

El horario del psicopedagogo

El psicopedagogo se ve afectado por una situación diferenciada de los profesores, no tiene adscrito un horario lectivo, no imparte prescriptivamente docencia directa. En el caso de Vicent se ha comprometido con la materia optativa de Habilidades Sociales en el grupo de Diversificación. En el segundo trimestre para dar respuesta a la problemática de los grupos de tercero realiza unas sesiones de Habilidades Sociales con grupos reducidos de alumnos de los terceros de ESO en horas de tutoría.

La atención a actividades de Orientación en la hora de tutoría por parte del psicopedagogo, es definida contradictoriamente según diferentes perspectivas.

Algunos tutores acogen como una liberación que el psicopedagogo cubra esas horas mientras él se desentiende, y otros profesores consideran esta sustitución como un retroceso de cara a que el profesorado asuma sus funciones de tutor además de docente. Esta función de suplir o no al profesor tutor es objeto de discusiones debido a las diferentes perspectivas respecto al rol propio del profesor y del psicopedagogo.

El psicopedagogo colabora con el profesor del módulo de Formación y Orientación Laboral en el Ciclo formativo de Administración y Finanzas.

Se aprecia como el Psicopedagogo guiado por su formación, por las necesidades que aparecen en los grupos de tercero, y por su vinculación con el Programa de Diversificación Curricular se distribuye su carga lectiva en el centro. El profesorado conoce su horario lectivo al principio de curso, propone una desiderata que ultima jefatura de estudios.

El resto de dedicación se centra en atención en el despacho de orientación, de manera que los encuentros con el profesorado se realizan cuando éstos no tienen clase, y los alumnos acuden en descansos o en horas que no tienen clase, la mayoría de las ocasiones, que quieren consultar cuestiones con el psicopedagogo.

El psicopedagogo toma la iniciativa de ocuparse del grupo de Diversificación mientras estos realizan las tareas del Ámbito Sociolingüístico en ocasiones que falta la profesora por enfermedad. Se trata de ampliar sus funciones, él no tiene que sustituir a un profesor ausente, pero lo realiza por la relación estrecha que mantiene con esta profesora, para que el grupo siga realizando sus tareas y por otra parte descarga al profesor de guardia que también tiene que acudir a otros grupos sin profesor. De alguna manera trata de apoyar la continuidad del Programa de Diversificación pese a la ausencia de una profesora.

Prioridades a las que atender el profesor de guardia

La expulsión de los alumnos amonestados, durante una semana en la sala de profesores, biblioteca o despachos de dirección, produce el dilema al profesor de guardia de a quién atender cuando falta un profesor. La posición de jefatura de estudios es clara, primero al grupo, “ se sustituye al profesor que ha faltado y en segundo orden de prioridades al alumno amonestado”.

Flexibilidad horaria

Las quejas de una profesora por la falta de interés del alumnado hacia una materia optativa ocasiona que la directora se brinde a ayudarlo para poder ir con los alumnos a los ordenadores fuera del horario establecido dando la posibilidad de contar con dos horas seguidas. La opción de flexibilidad que plantea la directora no consta que posteriormente se realizase.

Cuando se producen desperfectos y mal uso de la biblioteca una de las medidas que se toman es modificar el horario de apertura con el fin de que pueda ser atendida por el profesor de guardia o por el cargo directivo presente en despachos.

Dotación horaria y dedicaciones

Las dedicaciones del profesorado se definen por los horarios, así se reconoce para la atención a la tutoría que exige muchas tareas al profesorado, o para el programa de Diversificación.

Las relaciones estructuradas por el horario se vinculan directamente con la dotación de recursos y con la distribución de funciones de los profesores y el psicopedagogo. Por otra parte, los horarios reglan la distribución de actividades y desarrollo del currículum. El profesorado planifica y gradua el currículum siguiendo las pautas horarias establecidas. Las estructuras de la diferentes enseñanzas vienen reglamentadas por las materias que conforman el currículum y el número de horas semanales que se deben cursar.

Los alumnos manifiestan sus comportamientos bien adaptados al centro escolar cumpliendo los horarios, mientras que pelarse algunas clases es el exponente de "escape" al ordenamiento horario del instituto.

El cuadro nº 17 recoge los enunciados de los actores y acontecimientos observados en el centro que dan cuenta de la trama organizativa a través del indicador de "LOS HORARIOS"

HORARIOS

ÁMBITO MACROORGANIZATIVO

CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO

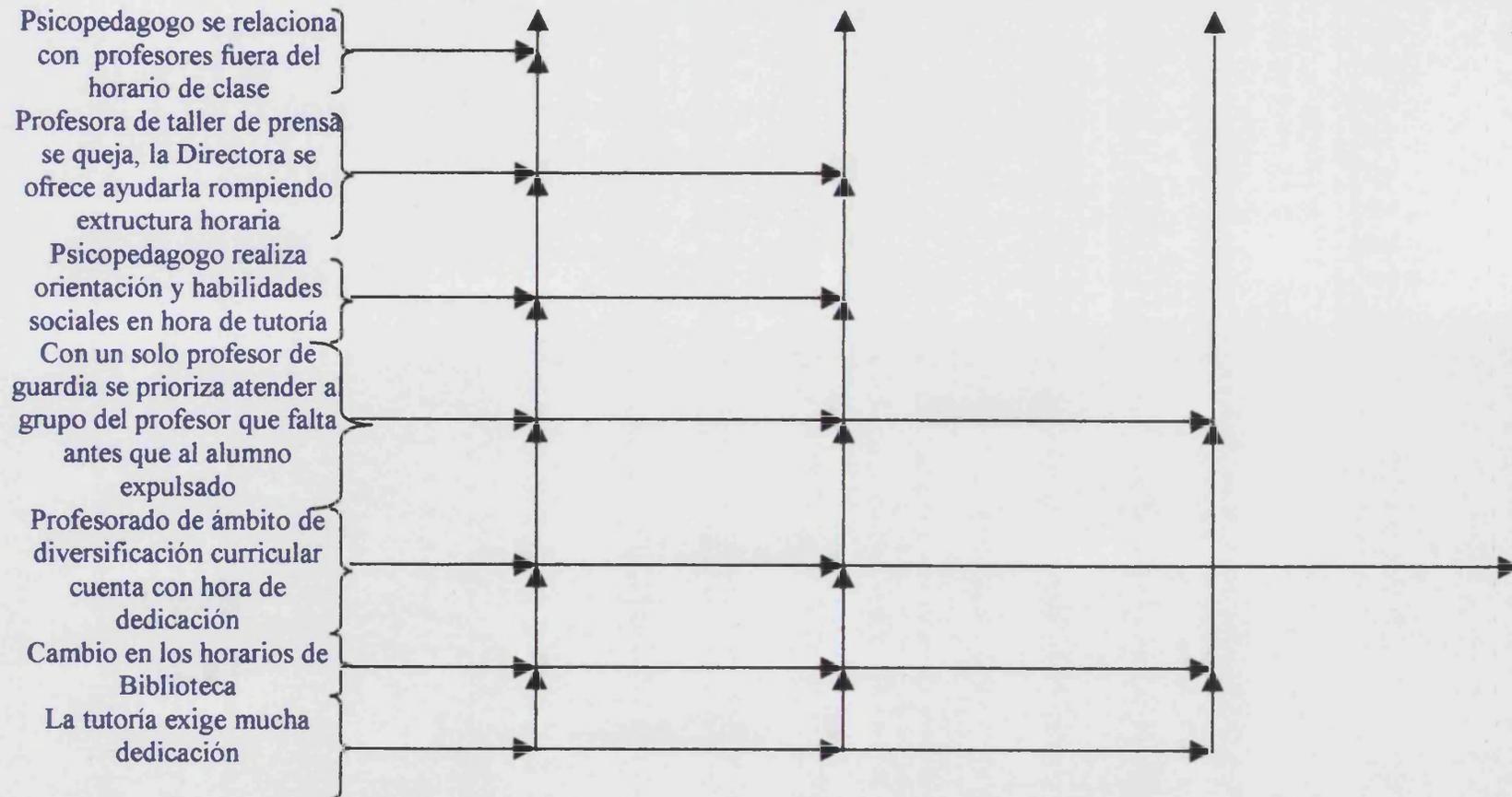
ENUNCIADO: LO QUE HACEN Y DICEN LOS ACTORES

DOTACIÓN DE RECURSOS

DISTRIBUCIÓN DE FUNCIONES

OBLIGATORIEDAD

CURRICULUM



12.2. CONFLUENCIA DE ROLES PSICOPEDAGOGO Y PROFESORES EN LA TRAMA ORGANIZATIVA DEL CENTRO, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES

Este indicador ha tomado forma definitiva en la etapa tercera de estancia en el centro. Mientras, los datos recopilados en las dos primeras etapas han conducido el análisis hacia la categorización de los tres indicadores ya conocidos Norma, cumplimiento o no, la implantación generalizada de la ESO y los horarios. En la tercera fase de estancia se ha ido haciendo más relevante considerar las coincidencias y diferencias que los actores enunciaban respecto a la confluencia entre rol del profesorado y del psicopedagogo. Si rastreamos las entrevistas mantenidas con Vicent, las notas de campo y el resto de documentos y materiales recogidos, se advierte la relevancia que para uno y otros representa la confluencia o diferencias entre los roles.

Por otra parte, en los relatos de los primeros psicopedagogos entrevistados la configuración como profesionales inscritos en el centro, “ser uno más” aparece paralela a la diferenciación que en sus tareas constatan cuando nombran que hacen “algo más”, “median” en la difusión de mensajes en los cursos de formación, dinamizan en la preparación de proyectos y planes o en la coordinación con los tutores. Se trataría de funciones relacionadas con el asesoramiento y con ser mediador en relación a tareas de los profesores que requiere una confluencia, una coordinación, un intercambio de ideas, valoraciones y proyectos. Son tareas desencadenadas por las propuestas de la LOGSE (Tratamiento de la diversidad, formación del profesorado, elaboración de proyectos del centro y planes como el de Acción tutorial).

Desde el principio de la estancia en el centro, Vicent aludía constantemente a sus relaciones con el profesorado, a las demandas que le plantean y se lamentaba de lo poco que se recurre al psicopedagogo para abarcar cuestiones referidas a las adaptaciones curriculares de aula. Vicent insistía en que siendo un centro de Reforma, en el que el profesorado se ha podido formar en estas cuestiones, no se producen demandas para ser asesorados en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Trato de analizar detenidamente como se van configurando estas interrelaciones que explican las posiciones de los diferentes actores en la

organización del centro y las expectativas que manifiestan en cómo podrían ser las interacciones entre los profesores y el psicopedagogo.

Describir el indicador en términos de cómo podrían ser las interacciones, qué implican de deseo o no deseo de los actores, y de saber-no saber de los actores sobre las interacciones y los marcos en los que se desenvuelven, cobra importancia para desarrollar la interpretación de estos datos a la luz de las dinámicas instituyentes-instituidas que se podrían generar siguiendo las diferentes posiciones. Es por esto que el apartado analiza el indicador "Confluencia de roles" bajo ese prisma.

Primera posición. Perspectiva que ubica al psicopedagogo en el rol de informante y asesor

Los actores entrevistados y los enunciados registrados en la estancia en el centro coinciden, es opinión unánime que el rol de asesor e informante es desarrollado plenamente por el psicopedagogo para con los profesores, para con los tutores, para con los padres y madres y para con los alumnos y alumnas. Es un rol que genera satisfacción en el propio psicopedagogo y es reconocido y confirmado en las manifestaciones de los diversos actores. Los alumnos comentan que les informó en cuestiones de estudios o en la orientación para otros años, o les ayudó personalmente en sus problemáticas concretas, o para adquirir técnicas de estudios. La dirección manifiesta que el psicopedagogo prepara materiales, está al día en publicaciones y atiende lo que se le pide, prepara propuestas para conducir una reunión o un claustro, o para informar acerca de la posibilidad de que el programa de Diversificación se solicite para dos años.

Varios tutores se expresan complacidos con la información que el psicopedagogo les ha comunicado sobre sus alumnos, y un padre habla de la preocupación de Vicent sobre que los alumnos estén bien orientados antes de seguir sus estudios en Ciclos Formativos o en la Universidad. También se dedica el psicopedagogo a informar a los padres en la sesión de la escuela de padres que él organiza.

Dada la unanimidad en el rol de informante y asesor extraemos que la intervención de Vicent se refiere a informar sobre alumnado, o difundir información que los receptores elaborarán individualmente. Son alumnos, padres, profesores, tutores, o cargos directivos que reciben una información proporcionada

por el psicopedagogo y que ya tamizarán particularmente. Se trata de una interacción en la que vamos a distinguir dos esquemas.

A). El primero cuando la actuación del psicopedagogo parte por demanda de otro actor. Es el ejemplo de un tutor que le solicita información sobre un alumno o una alumna en concreto, un profesor solicita un modelo de autoevaluación para aplicar en su materia, el profesor que instruye el expediente de un alumno le reclama un informe para adjuntar a su propuesta.

Parte la demanda de otro actor, el psicopedagogo atiende procurando esa información, unos materiales, o una propuesta de plan de formación del profesorado. Y los actores reciben ese informe que utilizarán según su propia situación en el centro y criterio personal. Otro ejemplo de este modelo de intervención son las entrevistas que Vicent mantiene en su despacho con alumnos y alumnas que acuden a pedirle información sobre ciclos formativos. Cuando consideran que no superan su actual nivel de estudios buscan alternativas y demandan información al psicopedagogo. Son interacciones iniciadas con intencionalidad reactiva y de carácter individual, sustentadas en el saber experto del psicopedagogo.

B) El segundo esquema en una intervención de asesor e informante se situaría cuando el psicopedagogo actúa sin que sea una demanda formalizada directamente por un actor, u órgano concreto del centro. Este caso son intervenciones que se encuadran en un programa ya establecido, que a su vez puede haber sido motivado por iniciativa del propio psicopedagogo o por la trayectoria del centro. La diferencia respecto al anterior esquema de intervención estriba en que la actuación no responde a una necesidad inmediata del actor u órgano del centro que ha originado el programa en el cual se inscribe esa actuación. Ejemplos claros son la labor de información para los padres en la escuela de padres, las tareas de orientación e información vocacional contempladas en el Programa de Orientación para los alumnos de ESO y de Bachiller, y que se desarrollan en los horarios de tutoría. Son intervenciones directas del psicopedagogo con padres, y fundamentalmente con alumnos sin que unos u otros hayan explicitado la demanda concreta.

Si se trata de proyectos será un órgano el que decidirá sobre el contenido del informe y su aprobación para la puesta en marcha. La CCP no debate su propuesta sobre la Diversidad elaborada el primer trimestre del curso.

Estas tareas del psicopedagogo **se aceptan y reconocen sin problemas**, pero también hemos de analizarlas como que **no provocan confluencia de roles**, es el psicopedagogo sólo el que responde, es un ámbito de intervención propio de experto, en el cual él desempeña, y parece que muy bien, sus labores de asesor e informante. Es un ámbito bien cubierto en el centro que no requiere la confluencia de otros actores, coordinaciones o proyectos conjuntos de trabajo, intercambio o discusión. El psicopedagogo realiza esas funciones, es su terreno propio, atiende directamente e individualmente a los alumnos, a padres, o profesores, en grupo a los alumnos cubriendo horas de tutoría, y proporciona materiales elaborados a tutores u organismos del centro que se lo solicitan.

Las clases de Habilidades Sociales con los alumnos de tercero de ESO en el segundo trimestre es un ejemplo de esquema mixto de intervención, por una parte se contemplaba en el Plan de Acción Tutorial, ya estaba previsto que se realizaran, y por otra el propio Vicent aún desconfiando de la eficacia de estas clases, las pone en marcha porque dice “no me conviene no hacerlas” cuando ha pasado la primera evaluación y parece que “las quejas del profesorado son muy significativas por el comportamiento de ciertos alumnos en sus clases”. Responden pues a una iniciativa reactiva del psicopedagogo a una realidad en la que hay que intervenir y sin más análisis, él oferta la propuesta ya definida en el plan de acción tutorial de antemano.

Esto sería un ejemplo de lo que la directora manifiesta que le preocupa, y es que la intervención directa del psicopedagogo con los alumnos puede conducir a la menor implicación de los profesores y de los tutores. La intención que subyace en el mensaje es “mientras el psicopedagogo se ocupe de los alumnos con problemas, el profesorado y los tutores están más tranquilos, se evita que afloren otras cuestiones y la implicación de éstos en su resolución”. En la perspectiva de la directora aparece que la actuación del psicopedagogo no procura coresponsabilidad de los profesores en cuestiones de las que se ocupa el psicopedagogo cuando se resuelven los problemas sin la intervención de tutores o profesorado.

La preocupación de la directora deberemos explicarla a raíz de la trayectoria del centro desde su época fundacional, antes de acceder el psicopedagogo al centro. La llegada al instituto de los diez profesores definitivos iniciales, supone la puesta en marcha de unos proyectos globalizados de tutoría, desarrollo de la evaluación e integración del alumnado en el centro educativo junto con las prácticas de revisión y formación del profesorado en estas cuestiones. Se habla de reuniones semanales de preparación y de revisión, de coordinación estrecha de la tutoría con los

proyectos del centro por la cooperación y la participación. Cuando el psicopedagogo se incorpora al centro, algunos actores exponen que se delegó en él la coordinación de la tutoría, la orientación y la transición al mundo profesional.

Este proceso ha devenido en que “se han dejado de realizar las coordinaciones de tutoría, el psicopedagogo proporciona unos materiales al principio de curso que si se quiere se realizan, pero no pasa nada si no se hace”. Según una profesora de las entrevistadas, se ha evolucionado desde “cuando no hacer la tutoría era mal visto, hasta que ya no hay discusiones sobre los materiales de tutoría para que aunque el departamento de Orientación los coordinara, se fueran actualizando con la participación de los tutores”. Tres de los actores entrevistados que proceden de la etapa inicial del centro dejan entrever la falta actual de “vitalidad de la tutoría” en relación con aquellos primeros años. También se nombra que ahora “no es obligatoria la coordinación” y que además “se ha hecho necesario a lo largo de los años ocuparse de otras cuestiones”.

En este análisis de una profesora, aparecen restos de elementos culturales de la llamada época fundacional, junto con explicaciones que residen en el cambio de normativa respecto a las tutorías, y constataciones de dinámicas en el centro que prefiguran un rol instituido del psicopedagogo. Se interpreta que si él impulsara mayor discusión, elaboración conjunta de la tutoría entre los tutores, y si no cubriera tanto la tutoría directamente, estaría favoreciendo dinámicas más instituyentes, desde la perspectiva de estos actores. Son actores que representan la voz del grupo cultural docente conectado con la etapa fundacional hacia el centro educativo y democrático de los cursos 91-94, desde que se cierra la primera dirección propia del centro, hasta que se suscitan los legalismos horarios.

Concluyendo, la función de informante y asesor satisface al psicopedagogo, es refrendada por la mayoría de los actores y en las interrelaciones observadas, no requiere confluencia de funciones, representa **un ámbito propio** y exclusivo del psicopedagogo, no problematiza las dinámicas del centro, y aparece relacionado con **un rol instituido en el centro**, con **intervenciones directas focalizadas en los alumnos**, en la **preparación de materiales y de informes que no suponen implicaciones conjuntas, discusiones, debates, o coordinaciones entre actores o funciones diversas**. No se producen interacciones con encuentro e intercambio entre subculturas profesionales diferenciadas.

Para algunos profesores que impulsaron la etapa fundacional, el ámbito propio de interacciones provoca un recorte de implicación por parte de tutores y profesores en las cuestiones de tutoría, coordinación y elaboraciones conjuntas de proyectos de innovación y debate.

Segunda posición. Perspectiva del psicopedagogo: Confluencia en la preparación de adaptaciones curriculares

Vicent se lamenta por la poca acogida que tienen en el centro documentos sobre tratamiento de la diversidad, o sobre adaptaciones curriculares, y que ningún profesor realice adaptaciones en su aula cuando se sabe que son necesarias vamos a vincularlos a cuanto de discurso oficial tienen estas cuestiones y las reacciones que se derivan entre el profesorado. Se entiende como discurso oficial dado que son cuestiones recogidas en las regulaciones legislativas derivadas de la implantación de la ESO, en LOGSE y en LOPEG.

Desde la perspectiva de Vicent se produce la no-acogida a estas cuestiones en el centro. No se abordan en la CCP unos materiales que él propone, no se forma profesionalmente parte del profesorado en estos temas, no se lo plantean en sus clases y tampoco acuden al psicopedagogo. Entonces él se prefigura a sí mismo como el experto-técnico que asesora y que por lo tanto debería ser reconocido por los profesores como poseedor de conocimientos que les ayudaría a resolver “el tratamiento a la diversidad del alumnado”.

Ambos, profesor y psicopedagogo pues serían técnicos que aplican saberes, uno desde el campo disciplinar de la Psicología y Pedagogía y el profesor de una materia y su didáctica. Ahora bien, según Vicent esta confluencia de roles no se produce. Así se constata a lo largo de la estancia. Sólo los profesores del Grupo de Diversificación “acuden” al psicopedagogo para contrastar, consultar en posición de igualdad, intercambiar información sobre el alumnado. En la sesión de evaluación de este grupo algunos profesores sí que hablan de realizar proyectos de trabajo individuales para los alumnos, lo que se puede considerar una adaptación curricular.

Si exceptuamos un número reducido de profesores, no se produce esa consulta, esa confluencia con el psicopedagogo en torno al tratamiento de la diversidad. ¿Por qué?

a) La primera aproximación dirige la cuestión a que cuando se requiere una coincidencia en proyectos de trabajo entre psicopedagogo y profesor para abordar el tratamiento de la diversidad, el profesorado se resiste. El profesorado, en su mayor parte, no busca al psicopedagogo para cuestiones que se refieren a la aplicación de las prescripciones legislativas sobre adaptaciones curriculares y que además supondrían un trabajo conjunto en revisión de programaciones, elaboración de nuevas formas organizativas en el interior del aula, otras formas y conceptos de evaluar, y en definitiva revisar prácticas docentes en coordinación con otro profesional.

Se concluiría que no se produce una buena acogida entre el profesorado hacia la propuesta que requiera una confluencia estrecha y de coordinación con el psicopedagogo, que además le supondrán introducirse en conceptualizaciones y prácticas docentes diferentes a las que viene realizando. Se requeriría un proceso instituyente. Se produce una resistencia por parte del profesorado y no se desarrolla confluencia de roles entre el psicopedagogo y el profesor. No aparece como viable la confluencia de roles entre psicopedagogo y profesorado para abordar la diversidad en los términos que se derivan de la aplicación de la LOGSE.

Por otra parte habría que señalar que Vicent está precisamente asentándose en el discurso de la LOGSE sobre la diversidad para enunciar su posición en este sentido. Y el profesorado que menos buscaría esta confluencia se reconoce formado y profesionalizado para impartir una disciplina concreta.

En las posiciones de psicopedagogo y profesor se aprecian elementos institucionales como son la escolarización y promoción del alumnado, existosa o no en término de superación de los hitos evaluadores; la escolarización obligatoria o no; la socialización del profesional concreto y el seguimiento o no de las prescripciones derivadas de la normativa en educación. Estas posiciones enuncian por parte del psicopedagogo la presunción de que el profesorado “tiene que formarse” en estos temas, mientras que por parte del profesor procedente de bachiller se dice: “nos sentimos decepcionados, no hicimos la oposición para esto” cuando no pueden desarrollar su disciplina “con alumnado que no entiende lo que lee”.

Esta no-confluencia se pone en evidencia cuando en la CCP, según dice Vicent, no se tratan propuestas para abordar la diversidad, “seguramente los materiales acabarán en la papelera”.

Se puede relacionar lo que esta posición revela respecto al indicador confluencia de roles con las dinámicas organizativas más potentes. Se advierte que las relaciones estructurales y culturales del centro confirman que **no se produce confluencia entre las tareas del profesorado, en su mayor parte, y el psicopedagogo para abordar las adaptaciones curriculares de los alumnos con dificultades.**

En la sala de profesores se oyen unos comentarios entre profesoras de tercero de ESO en los que se cuentan que una de ellas, después de haber intentado que trabajara un alumno, “como no hace nada, para evitar que moleste en clase le dejo que se ponga los walkman”. Se puede interpretar en este comentario que dado que el alumno tiene que estar en clase que este en esas condiciones; “si él no hace nada, que oiga la música, mientras no moleste...”

Por otra parte, en una entrevista un profesor alude al conocimiento que el profesorado tiene de las dificultades de comprensión lectora de algunos alumnos, “se comenta en la sala de profesores, en las evaluaciones, pero no se hace nada. Cada uno prefiere resolvérselo en su clase”. Continuando con esta perspectiva, vemos que se sabe el problema, no se aborda a nivel de centro, se funciona individualmente entre los profesores, pero tampoco se recurre al psicopedagogo si no es por una cuestión del alumno individualmente.

Abordar la cuestión como un problema individual del alumno y que sea tratado por el psicopedagogo, confirma la posición anterior, que el psicopedagogo cuenta con un ámbito de intervención propio que enfoca los problemas individualmente y el profesor deriva en el psicopedagogo que “sabe mucho de los alumnos”.

Las regulaciones legislativas marcan la preparación de adaptaciones curriculares para estos alumnos, con el asesoramiento del psicopedagogo. Los profesores no siguen estas indicaciones, continúan funcionando como hasta ahora, y en el centro se preparan los Proyectos Curriculares y el Proyecto Educativo de centro incluyendo el tratamiento a la diversidad, pero no se adentran en la detección y afrontamiento de las dificultades de algunos alumnos y alumnas. El

psicopedagogo en su entrevista saca a la luz esta situación, lo lamenta, pero las relaciones predominantes en el centro no evidencian una cultura en pro de las adaptaciones curriculares. No se produce la confluencia de funciones entre psicopedagogo y profesorado en esta cuestión. Cuando, por otra parte, es la posición más claramente defendida por Vicent.

No obstante, el psicopedagogo proyecta su intervención indirecta y mediadora a través de la dinamización de los programas de innovación y de formación en el centro. Con ello, Vicent trata de desarrollar un papel impulsor de unas coordinaciones y discusiones entre el profesorado que introducen el “discurso” de las adaptaciones curriculares y atención individualizada de los alumnos de tercero de ESO. Este papel se produce en un contexto también regulado por la administración. Ésta convoca los proyectos de formación y preescribe la coordinación entre los centros de primaria y secundaria que imparten las etapas separadas de la ESO. Continúa siendo una función legislada, en la que el psicopedagogo contribuye en la introducción en el centro de los principios del tratamiento a la diversidad y coordinación del profesorado. En este papel, Vicent no está solo, cuenta con la colaboración, en la organización y en la dinamización, de la directora y de la secretaria, así como de la coordinadora de la ESO.

La intervención indirecta a través de los cursos de formación representa una de las tareas en las que el imaginario de los psicopedagogos se proyecta el rol de mediación en el centro. Se trataría de la tarea que encuentra resistencias entre sectores del profesorado, pero que el psicopedagogo va introduciendo a través del contenido de los cursos de formación. (Esta faceta aparece también en los relatos de los anteriores psicopedagogos entrevistados). Desde la perspectiva del psicopedagogo se podría considerar una función que pretende potenciar dinámicas instituyentes en la trama organizativa.

El asesoramiento por parte del psicopedagogo en las adaptaciones curriculares alcanza al profesorado que voluntariamente se adscribe al plan de formación y no ocasiona conflictos. Se produce pues una confluencia sin elementos problemáticos, no se comparten tareas no elegidas, o prácticas que exigen coordinación como en las adaptaciones curriculares.

Vamos advirtiendo que la posición de Vicent respecto a la confluencia para preparar adaptaciones curriculares despierta resistencias entre el profesorado, representa un espacio de coincidencias problemático y que no se desarrolla en el

centro. No está instituida en el centro esta función de profesorado y psicopedagogo. Adelantaríamos que Vicent desarrolla la intención de que se aplicara lo establecido en las prescripciones legislativas, y desde su imaginario procuraría dinámicas instituyentes para que se diera esta confluencia de roles a través del curso de formación. El profesorado en cambio desarrolla resistencia que evitan la institucionalización de la normativa referida a adaptaciones curriculares.

Las interacciones entre profesorado y psicopedagogo que tiendan a la confluencia para preparar adaptaciones curriculares, no representan una posición que aparezca como hegemónica en el conjunto de relaciones del centro. Prevalece la cultura docente en el sentido de no abordar adaptaciones curriculares y no hace falta solicitar el asesoramiento al psicopedagogo sobre procesos de “enseñanza-aprendizaje”.

Tercera posición: Perspectiva que considera la confluencia de roles en lo pedagógico, en el interior del aula, entre profesor y equipo de expertos incluido el psicopedagogo

Es la perspectiva enunciada por un profesor entrevistado, claramente socializado profesionalmente en su materia, procedente de enseñanzas de Bachillerato que contempla la posibilidad de que profesionales en Psicología, en Pedagogía, o en Logopedia, o en Educación Especial, pudieran observar, analizar dentro del aula las cuestiones referidas a alumnado con dificultades, incluso observaran el desarrollo de la clase para asesorar al profesor. Es la perspectiva del profesor abierto a recibir sugerencias, una evaluación externa de su trabajo didáctico y a desarrollar coordinación con los expertos que atendieran las peculiares dificultades de los alumnos.

Reconoce esta posición que el psicopedagogo no puede ocuparse de las dificultades del alumno, está fuera del aula, es una cuestión a resolver dentro y por otra parte desbordaría al psicopedagogo. Por ello propone recurrir a un equipo de expertos. Es una posición enunciada desde el deseo del profesor de abordar una problemática que se le presenta en el aula y para la que recurriría a la dotación de un equipo de expertos.

Se trata de una posición que promulga la confluencia de roles desde el intercambio de profesionales de diferentes áreas de conocimiento, el profesor de

una materia, el psicopedagogo y el experto en reeducación. Se diferencia de la primera posición en cuanto que se plantea en el aula el punto de encuentro entre los roles profesionales, mientras que en la primera perspectiva se defiende la confluencia en base a intervenciones individualizadas sobre alumnos, sobre materiales, informes y documentos y sobre demandas concretas de algún sector del centro, fuera de las aulas.

Este modelo de funcionamiento conjunto en el aula, y la incorporación de expertos está bastante lejos de desarrollarse en los centros de secundaria. Se trata de una confluencia que se produce en raras ocasiones en centros de primaria. Lo más habitual es que el intercambio de proyectos de trabajo con los alumnos y su aplicación se realice fuera del aula, y el experto atienda también en agrupaciones específicas o aulas de Educación Especial. No obstante se conocen experiencias que tratan de incorporar en el aula al experto que acompaña al alumno con dificultades, siguiendo el currículum ordinario.

Aunque se trata de una propuesta no llevada a cabo en los centros de secundaria, abre esta perspectiva el camino a **formatos de confluencia de roles en base a la calidad de expertos de los profesionales y a las características y dificultades del alumno, vinculando el desarrollo de la intervención al currículum del aula.**

Esta posición es mínimamente considerada por los profesores, pero sí que sería aceptada por un psicopedagogo puesto que es compatible y desarrolla la confluencia de roles que supone la perspectiva que se ha expuesto en segundo lugar, en torno a la preparación de Adaptaciones Curriculares)

La posición del psicopedagogo se podría situar en un proyecto que impulsara dinámicas de integración del alumnado en un currículum adaptado. Si esta integración se interpreta en una línea de evitación de las desigualdades de los alumnos en el sistema escolar y socialmente, que afectara a las relaciones estructurales y repercutiera en la cultura del centro, hablaríamos de roles de expertos que introducen dinámicas instituyentes, involucrando al psicopedagogo en proyectos de trabajo en este sentido.

Cuarta posición: Perspectiva que explica las funciones del psicopedagogo integrado en el equipo educativo de un grupo de alumnos, y le adjudicaría la tarea de relacionarse con estos para incorporar al equipo información y cuestiones que mejoren la integración del alumnado personal y académicamente

Desde esta perspectiva se considera que el psicopedagogo precisa estar más vinculado a los alumnos, conocerlos más, obtener su confianza, y estas relaciones le proporcionarán un saber que aportar al equipo coordinado de profesores que actúan en el grupo. El deseo que traduce esta perspectiva transcurre a dos niveles, que presupone no se dan en la realidad del centro.

a) El primero es reclamar por parte del psicopedagogo una mayor relación con cada uno de los alumnos. b) El segundo nivel concibe un funcionamiento de equipo educativo, tutor, profesorado del grupo y psicopedagogo. La confluencia de roles se produciría entonces en la coordinación profesorado y psicopedagogo como equipo, en la que el psicopedagogo aporta información sobre el alumnado que facilita un mejor trabajo por parte de aquellos para atender a los chicos y chicas.

Deja traslucir esta perspectiva que el psicopedagogo puede desarrollar una labor específica y valiosa en cuanto psicólogo para conocer y comprender las situaciones de cada alumno, y esto además de un apoyo personal para ellos, contribuiría a que los profesores y tutores contarán con información y pautas para tratar mejor con los alumnos desde su ubicación de equipo educativo. Sería una concepción que refuerza las características del potencial del psicólogo para conocer y ayudar a los chicos, y de esta manera también el equipo educativo contaría con mejores recursos y el asesoramiento del psicopedagogo en su labor educativa global. Aparece la labor del profesorado mejorada con las aportaciones del psicopedagogo, pero también se facilitan porque el alumnado tendría un apoyo en el psicólogo que lo conoce personalmente.

Es una perspectiva que deposita en el psicólogo un perfil de ayuda hacia el alumno y de mediador entre el alumnado y el equipo educativo del grupo. Vendría a proponer que como los profesores no pueden conocer bien a los alumnos, su tarea se mejora y se complementa con lo que aporta el psicopedagogo. La confluencia se desarrolla pues, en cuanto a la comprensión y ayuda a los alumnos, funcionando como un equipo educativo y coordinado, que considera las facetas personales de los alumnos y con las aportaciones del psicopedagogo. Se le otorga al

psicopedagogo el ámbito de mayor conocimiento sobre las características del alumnado.

Entraña esta posición que las dinámicas del centro tenderían a facilitar relaciones estructurales y culturales sobre la base del conocimiento personal del psicopedagogo hacia los alumnos, el funcionamiento coordinado del equipo educativo y un intercambio real y conjunto entre tutor, profesorado y psicopedagogo. Todo ello haría inclinar la trama organizativa hacia tendencias instituyentes en la organización: ampliaría el conocimiento que el profesorado tiene del alumno en facetas personales, procuraría un trabajo colegiado entre el equipo de profesores y el psicopedagogo. Se trata de la perspectiva desde el deseo de la persona que enuncia esta posición.

Funcionamiento del Programa de Diversificación Curricular

Se ha comentado en apartados anteriores que esta perspectiva se acerca a lo que constituye el grupo de Diversificación Curricular, que por sus características peculiares posibilita al psicopedagogo relaciones frecuentes con los alumnos. También se produce una estrecha vinculación entre la tutora y profesora de un ámbito, el profesor de otro ámbito y el psicopedagogo, de manera que los tres configuran en la práctica el departamento de orientación, se comunican, intercambian y coordinan estrechamente e introducen redes de compromiso para con los otros profesores del grupo y el seguimiento individualizado de los alumnos.

Una nota relevante es que la segunda evaluación de este grupo precisó más de dos horas cuando la previsión del calendario en el centro era de tres cuartos de hora. Esto suscitó comentarios por parte de la jefa de estudios hacia la tutora. Se advierte una clara modificación de la relación que estructura el horario de las sesiones de evaluación, desbordados por un proyecto de trabajo preparado por tutora y profesor de ámbito científico. El profesorado asistente a la evaluación continúa este proyecto en parte. Pero en los demás grupos del centro no se producen esta conjunción de relaciones entre psicopedagogo, profesorado y alumnado.

El funcionamiento del Programa de Diversificación parece que abre dinámicas instituyentes en las relaciones estructurales referidas a horarios, proyectos de tareas, en las concreciones de la sesión de evaluación del grupo y en las relaciones entre el profesorado y el

psicopedagogo. Se entiende entonces que el psicopedagogo participe de este funcionamiento, sin ser su intervención la que directamente desencadene estas dinámicas, sino imbricado en el conjunto de interacciones que se producen.

Cabe diferenciar en el programa de Diversificación aspectos que lo definen y que contrastan en su estructura, con lo que es un grupo habitual de cuarto de ESO. Los alumnos están seleccionados, y uno de los criterios, además de haber cursado dos años en el segundo ciclo de la ESO por lo menos, es que tengan posibilidades de superar los objetivos generales de la etapa.

Otra característica del programa de Diversificación es la globalización del currículum en ámbitos que imparte un solo profesor o profesora, con horario más compacto. Es un grupo reducido y limitado de alumnos y alumnas. Son aspectos peculiares que introducen en las relaciones del grupo del programa de Diversificación con el centro pautas estructurales diferentes.

Se varían estructuras académicas en ámbitos interdisciplinares, en la promoción y obtención del título del alumnado, las relaciones son más personalizadas e integradoras en el grupo en los horarios de clases de los ámbitos, en las tareas y dedicación horaria de tutora, profesor de ámbito y psicopedagogo. Se reduce el grupo de profesores del equipo educativo. Repercute en la estructura de otros dos grupos de cuarto de ESO en los que para ciertas materias se integran estos alumnos, y en las correspondientes a los ámbitos no están con el grupo. En las manifestaciones de alumnado, tutores, profesores, o psicopedagogo se incorpora un tratamiento diferenciado hacia el grupo de Diversificación.

Quinta posición. Perspectiva que considera el centro como una realidad de creación, formación y desarrollo conjunto de los que lo integran. El psicopedagogo podría dinamizar, junto con otro núcleo de profesores, el análisis y el debate para crear proyectos de trabajo

Es una perspectiva que instrumentaliza en el rol del psicopedagogo la contribución para originar redes que introduzcan en el centro un funcionamiento de discusiones y proyectos de trabajo del profesorado. Se trata de una continuidad de las bases elaboradas en la etapa fundacional del centro pero habiendo asimilado las experiencias por las que ha pasado el instituto, asumiendo los conflictos y diferencias desde una óptica de diálogo y compromiso con el quehacer docente, de

manera que el psicopedagogo ostenta una posición algo diferenciada del profesor, pero se dedica a aportar elementos de análisis y reflexión junto con otros profesores. Se responde en la labor y en los proyectos a las necesidades que surgen de los análisis del funcionamiento del centro y no a los intereses particulares del profesorado.

Esto se acompaña de una interpretación peculiar de las regulaciones legislativas. Una profesora manifiesta que el debate sobre la solicitud del Programa de Diversificación para el próximo curso no puede transcurrir en términos de intereses personales, ni de hacer más horas, sino en necesidades del centro, dentro de los horarios, e incluso utilizar horas y recursos que se conseguirían con el Programa y aumentar posibilidades en los horarios del profesorado para los otros grupos de tercero de ESO.

Se trata de ir creando un grupo de trabajo entre los profesores de ESO dado que ya no hay reuniones ni coordinación de tutores. Es la posición que entiende que en el centro se pueden ir creando bases de funcionamiento más allá de las regulaciones de la administración. Desde luego abre esta perspectiva **vías instituyentes en el imaginario de lo que puede ser el centro educativo y sus relaciones estructurales**. En este universo amplio de posibilidades, el psicopedagogo se inserta como alguien con cierto margen de introducir elementos de reflexión, mediante documentos, lecturas, o propuestas para los compañeros también interesados, supuestamente, en un proyecto de centro.

El enunciado de esta quinta posición entiende la interrelación de roles desde un prisma no sólo más abierto, si no también más complejo y conectado con una proyección del deseo, “del podría ser” diferente a lo que es el conjunto de interrelaciones en el centro y se podría elaborar saber sobre los problemas del centro que preocupan, conjuntamente. Requeriría un acercamiento del profesorado a una concepción del centro con enormes posibilidades instituyentes.

Es la posición que supone una mayor confluencia entre el rol del psicopedagogo y un núcleo de profesores. Se deja traslucir la concepción de que la dirección del centro funcionara en el núcleo de profesores, incluido el psicopedagogo, que impulsa el debate, el análisis y la elaboración de proyectos innovadores en el centro. Esto correspondería a depositar en este núcleo la confianza del liderazgo de dirección de un equipo en una organización democrática. Por eso advertimos en esta posición una línea de continuidad con la

etapa fundacional de los primeros años de funcionamiento del centro, 92-94, desde que germina el primer equipo de dirección que se presenta voluntario con un proyecto de centro previamente elaborado, y los dos primeros cursos de puesta en marcha del proyecto, hasta que se cuestionan las dedicaciones horarias del profesorado en reuniones, coordinación y curso de autoformación en el centro.

Los elementos temáticos que acompañan el imaginario de esta posición se encuentran en los siguientes conceptos: reflexión, análisis y debate, intercambio de posturas y elaboración de proyectos. Revisión del funcionamiento y búsqueda de nuevas líneas sobre la base de la participación, el diálogo entre alumnos y profesores, la cooperación, la compensación de desigualdades de partida e integración del alumnado, y el desarrollo de los ciudadanos críticos con su entorno.

Es una posición que **entraña mayores niveles de conocimiento y explicación de la transversalidad de lo institucional-institucionalizado**. Procura entre los actores del centro, profesores, psicopedagogo incluido, y alumnado, vías de reflexión con posibilidades de proyectar acciones propias y se modulan nuevas formas de interacción que contemplan deseos innovadores, creativos, acarrear movilizaciones de propuestas que abren la prescripción de las reglamentaciones y generan rasgos culturales propios.

Tal como se enuncia esta posición: "ir elaborando redes de discusión y análisis que cada curso abarcaran un tema y ver lo que haríamos en el centro, según las necesidades y propuestas que surjan", representa la confluencia e interrelación de roles con mayores posibilidades de introducir en los subuniversos simbólicos de los actores dinámicas conflictivas y procurar contextos de interacción que favorecen dinámicas instituyentes en la organización.

Esta posición guiaba la etapa fundacional hacia el centro educativo y democrático y suscita la reacción de un núcleo de profesores en la siguiente etapa de legalismos, con su explícito enfrentamiento hacia la directiva del momento.

Sexta posición. Perspectiva que propugna la revisión de la Reforma Educativa

Es una posición frente a toda la problemática que experimentan los profesores por la puesta en marcha generalizada del segundo ciclo de la ESO en los centros de Secundaria y la convivencia con alumnado que la anterior legislación dirigía seleccionada a los catorce años hacia Formación Profesional o Bachillerato Unificado y Polivalente. No es una perspectiva que se refiera directamente a la confluencia de roles entre profesorado y psicopedagogo pero es enunciada a raíz de los múltiples comentarios que se generan por la escolarización de alumnado con dieciséis años que se integran mal en un centro escolar de secundaria, y que al profesorado también le supone reajustes, ruptura de rutinas y situaciones no resueltas.

Son estas situaciones las que ocupan gran parte de las interrelaciones de los actores del centro durante la estancia de observación. El psicopedagogo interviene acentuando su función de informante y asesor sobre casos individuales, pero se hace explícito que “la cuestión de estos alumnos, no es cosa del psicopedagogo, o de los profesores, es una cuestión que remite a la Reforma Educativa, a la escolarización obligatoria hasta los 16 años, a la falta de adjudicación de recursos por parte de la administración y a falta de la revalorización de la escuela pública”. El entrecomillado es mío pero resume el enunciado de algunos profesores en sus estancias en la sala de profesores, intervenciones en reuniones de Comisión Pedagógica y en un Consejo Escolar, cuando se relatan todas las iniciativas llevadas a cabo a lo largo del curso con los alumnos de tercero y las aportaciones en el sentido de que no sólo es una cuestión del centro, sino de los otros centros, de la administración, de problemáticas familiares y sociales amplias.

He rescatado esta perspectiva como elemento del indicador porque presupone el enunciado de componentes simbólicos que abren el imaginario del profesorado, o bien para explicar y justificar, o bien para plantear mayores cuotas de análisis. Se rastrean en estos componentes, las raíces de cuestionamientos que puedan evidenciar la transversalidad de la institución en la trama organizativa y en las señas de identidad personal de los actores como interaccionando en complejas urdimbres discursivas de poder, estructurales y culturales, susceptibles de revisión. Cuando algunos profesores enuncian así “su explicación” de lo que está sucediendo, tratan de recurrir a cuestiones ubicadas en el ámbito macroorganizativo, a valores predominantes en la cultura social y en las familias, a

decisiones de política educativa, y la estructura del sistema educativo para comprender las realidades del aula y del centro escolar.

Desde el marco que está guiando la interpretación de los datos, se trata de una perspectiva en la que se evidencia que los actores conocen y saben de condicionantes institucionales y macroorganizativos. Si rescato esta posición es con el fin de plantear cómo puede derivar este saber sobre elementos de política y de consideración de los fenómenos institucionales sociales y escolares, en un mayor saber y deseo sobre los propios contextos de significación e intervención de estos actores, en el centro escolar.

Si esta explicación se entendiera como un intento de atribuir la causa de la situación a elementos totalmente ajenos a la realidad inmediata en los centros educativos, se trataría de una exocausalidad que deja rienda suelta a las dinámicas institucionalizadoras puesto que favorece el no-saber y el no-deseo de los actores sobre su participación en la reconsideración de esos elementos. Es la creencia de que el actor no es “miembro” activo en la configuración de contextos de significación y de intervención.

Trazado de la confluencia de roles

En un intento de síntesis sobre las interrelaciones y confluencia entre los roles del profesorado y el psicopedagogo en el centro observado, se han expuesto seis posiciones. En la primera se evidencia la menor confluencia, las interrelaciones circulan en torno a un rol del psicopedagogo que no procura intercambios, es un experto-técnico que aporta sus informes y asesora cuando se le reclama o cuando se proyecta en un programa ya definido. Son interrelaciones que vienen satisfaciendo enormemente al profesorado del centro y se aproximan a la consolidación de las dinámicas institucionalizadas en la trama organizativa.

La segunda posición nos habla de la perspectiva del psicopedagogo que recoge el enfoque de la LOGSE sobre las adaptaciones curriculares de los programas del profesor a los alumnos con dificultades de aprendizaje, y para ello cuenta con el asesoramiento del psicopedagogo. En esta posición se queda solo el psicopedagogo, hasta ahora no hay confluencia ni relaciones concretas entre profesor y psicopedagogo.

En la tercera posición, la confluencia se produciría en el terreno del asesoramiento coincidiendo con el profesor en el aula, el psicopedagogo u otros expertos. Las interrelaciones pedagógicas en este sentido no se producen, tan sólo son un enunciado de lo que podría ser y no es. Sí que se realizan coordinaciones de este tipo en algunas organizaciones escolares dedicadas a enseñanza primaria.

En cuarto lugar encontramos una perspectiva que favorece la confluencia de roles desde elementos culturales diferentes a los de la mayoría del centro. Se trata de funcionar un equipo educativo en él que el psicopedagogo aporta sus relaciones y conocimientos sobre los alumnos. Es una posición que abre dinámicas instituyentes en la organización mediante la inserción del rol del psicopedagogo en un equipo coordinado de profesores y que por ahora sólo se acerca a la realidad en el Programa de Diversificación del centro.

Las posiciones quinta y sexta son las que pueden suponer concepciones sobre las confluencias de roles inscritas en subuniversos simbólicos de mayor amplitud y complejidad para entender las interrelaciones entre el profesorado, el psicopedagogo y la trama organizativa. Manifiestan el deseo de saber sobre la problemática de su organización escolar, de explicar y ampliar su conocimiento y emprender algún proyecto en la quinta posición.

12.3.- LAS INTERACCIONES DEL PSICOPEDAGOGO EN LAS DINÁMICAS INSTITUYENTES-INSTITUIDAS DE LA TRAMA ORGANIZATIVA ESCOLAR ANALIZADA.

Se ha señalado en el apartado anterior que las interacciones del psicopedagogo en las dinámicas organizativas se apreciaban en seis posiciones. La primera corresponde a intervenciones directas como informante-asesor hacia individuos, alumnos, padres, tutores o profesores, o en grupos de alumnos cuando se trata de actividades previstas en el plan de orientación y tutorial. Esta posición se engloba en un ámbito de no confluencia con otros profesionales. Se van a referir a otro gran ámbito de interacciones del psicopedagogo el resto de posiciones en la confluencia de roles con los profesores.

Las interacciones del psicopedagogo como informante y asesor

Son interacciones desarrolladas en contextos de posición desigual por parte del Psicopedagogo. Este posee la información, ha preparado su intervención y la transmite hacia un alumno que le consulta sobre ciclos formativos, con un tutor que se interesa sobre datos de un alumno que conoce el psicopedagogo, o con padres que le solicitan información sobre su hijo.

Se trata de un ámbito de intervención en el que dos partes se interrelacionan desde posiciones divergentes, uno posee la información e informa al otro. Si es en situación de grupo informa al colectivo de una clase de alumnos sobre salidas académicas, intereses profesionales o Habilidades Sociales. Esta información corresponde a unos programas elaborados por el psicopedagogo que si bien ha difundido entre tutores, no han sido objeto de implicación de otros profesionales. Denominamos a este ámbito el de **las interacciones para informar en contextos asimétricos**. Se trata de funciones que corresponden al rol previsto del orientador en el ROFC. Concluimos que el psicopedagogo tiende a conformar unas dinámicas instituidas sobre la base de la función de informante del alumnado, de familias y de tutores o profesores.

El psicopedagogo actúa según un modelo de intervención de programas y de servicio, un modelo que tiende a ser psicopedagógico. Se trata de una actuación desde la perspectiva de responsabilidad profesional individual. El psicopedagogo responde a demandas planteadas al profesional individualmente. Los enunciados de Vicent son claros en el sentido de que la tutoría y la orientación no son

cuestionadas como desempeños de él, y en ello se ha formado. El psicopedagogo reconoce su perspectiva de acción en este ámbito como propia, clara, la realiza bien, se ha formado y no es cuestionada en el centro. Por otra parte, se produce una coincidencia de sus intervenciones en el papel de informante con las estipulaciones legislativas en cuanto asesor.

El psicopedagogo verifica el rol reglado y particularmente se forma intensamente en él. Vicent conoce y realiza bien las actividades que consisten en informar y asesorar sobre datos que él conoce. Su deseo y su saber se identifican claramente en estas interacciones. El psicopedagogo se planifica horarios, espacios, los grupos en los que informa, o las horas en las que atiende a ese tutor, o acuden las alumnas a consultarle. Él tiene asignada esa función de informar y la realiza ajustándose a las estructuras del centro. En su perspectiva entra la intención de informar lo mejor posible, estar a su vez él bien informado y proporcionar la información adecuada a la persona que lo solicita.

Si el informe se refiere a un alumno que ha incumplido normas del centro, está expedientado y es de ESO, considerará su integración en los estudios y sus posibilidades respecto a finalizar la enseñanza obligatoria, o sus planes de integrarse a trabajar.

Se trata de interacciones a dúo y asimétricas sin proyección aparente en la trama organizativa, se fundamentan en la información que proporciona el psicopedagogo. Remarco la no-apariencia de incidencia en la trama organizativa por el lugar que ocupa la información de un técnico como mito de neutralidad y objetividad del conocedor y experto al cual no se le cuestiona su saber, o la repercusión última que revela su informe.

Se aprecia un consenso hacia el bien hacer, el bien informar del psicopedagogo, para lo que además se prepara muy intensamente. La información y el saber experto del psicopedagogo operan como un mito no cuestionado que respalda las intervenciones del psicopedagogo cuando asesora a alumnado que desconoce por donde seguir cuando finalice un curso no aprobado de bachiller, o no supere la ESO, o una tutora que necesita conocer mejor a sus alumnos.

Considero que el conjunto de interacciones en las que predomina la posición de informante por parte del psicopedagogo, tienden a conformar dinámicas instituidas de la trama organizativa. Son interacciones que no favorecen la

emergencia de innovaciones, o informen sobre la complejidad de la organización. No aportan directamente conocimiento y no cuestionan la trama, no ocasionan desorden u afrontamiento de conflictos de la trama organizativa en sus relaciones estructurales y culturales.

Otra cuestión diferente es que sus interacciones proporcionen elementos de saber a personas concretas, alumnos, profesores o padres, y estos utilicen la información reflexivamente en otros procesos instituyentes de cara al afrontamiento de otras interacciones. Pero en la perspectiva del psicopedagogo opera la intencionalidad de proporcionar información a otros desde su rol instituido y que contribuye en las dinámicas existentes, regulares y estructuradas.

Confluencia entre el psicopedagogo y los profesores

El segundo ámbito de interacciones del psicopedagogo abarca el resto de posiciones en la confluencia de roles con los profesionales docentes de la organización escolar. Se sigue el orden presentado anteriormente para este indicador en las diferentes posiciones desde las perspectivas de los actores.

En torno a las adaptaciones curriculares

La posición presentada en segundo lugar consiste en la defensa por parte del psicopedagogo de la introducción de los profesores en la preparación de adaptaciones curriculares y en su formación para el tratamiento de la diversidad. En el centro no se produce esa confluencia, se trata más de la conciencia del psicopedagogo en la necesaria preparación técnica que debiera adoptar el profesorado siguiendo las indicaciones legislativas, que un deseo, un saber y querer hacer del profesorado.

Sólo un limitado número de profesores asiste al curso de formación sobre tratamiento a la diversidad. Vicent dice no recibir consultas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se podría situar la cuestión en términos de relaciones mediadas por el currículum y la evaluación. Las adaptaciones curriculares suponen modificaciones en las tareas del profesorado, en los recursos y en la promoción del alumno que pueda o no resolver los objetivos denominados generales de la etapa obligatoria.

Se entiende que la discusión del tratamiento de la diversidad, la proyección de medidas a adoptar en el centro para dar respuesta a alumnado con especiales dificultades, acarrearía un proceso instituyente al pensar, planificar recursos y medidas que suponen modificaciones en la trama organizativa del centro y en las aulas. Estaría afectado el currículum, se alteran los recursos y profesionales que atiendan a estos alumnos, dentro del aula se prevén actividades y formas de evaluar diferentes a las habituales. Las tareas de los profesores se distribuyen de otra manera, se planifica la actividad docente alrededor de las características individuales de un alumno según el informe del psicopedagogo, implicaría a elementos de identificación y cultura profesional de docente.

En el centro, y durante la estancia no se producen iniciativas en este sentido. **No se producen interacciones que procuren una confluencia de roles entre el profesorado y psicopedagogo para abordar adaptaciones curriculares.** Más bien se dejan oír voces en el sentido que los problemas de los alumnos con dificultades se abordan por parte de cada profesor en su clase. La única iniciativa procede de la puesta en marcha del curso de formación sobre el tratamiento de la diversidad, en el cual el psicopedagogo considera que introduce su influencia cuando se trata de un territorio en el que no se deja oír su voz, hay resistencias y no se avanza.

En este tema el psicopedagogo se apropia de un cierto protagonismo por la mediación e introducción de mensajes en el curso de formación. El psicopedagogo concibe su función en este curso como mediador para difundir “mensajes” sobre los requisitos y condiciones de preparación de las adaptaciones curriculares. Se reconoce una función que no trasciende, no incide en las dinámicas instituyentes de la organización aunque el psicopedagogo trata de operar en el saber de los profesores.

Por otra parte, en el relato profesional, al lamentarse Vicent de la falta de consultas que recibe por parte de los profesores para ser asesorados en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, él se contestaba en el sentido de reconocer las proximidades personales como factor facilitador de las interacciones en este terreno. Plantea Vicent cómo los precedentes históricos, los conflictos habidos en el centro interfieren en la confianza y consultas que puedan manifestar algunos sectores del profesorado hacia él. Los profesores vinculados a posiciones próximas como el psicopedagogo, para con la integración del alumnado y la puesta en marcha de un centro educativo y democrático, serían los que asistirían al curso

de formación y abordarían con tendencias instituyentes, desde el presente marco conceptual, estos temas.

Califico de tendencias instituyentes perspectivas e interacciones en el tratamiento de la diversidad del alumnado o de las adaptaciones curriculares que se plantearan modificaciones en los recursos del centro, en el currículum, en las distribuciones horarias de repasos y grupos, o en formas alternativas de evaluar y promocionar al alumnado. Y ello requiriendo un trabajo cooperativo del profesorado de ESO y del psicopedagogo, como manifiesta al final de mi estancia en el centro una profesora que lo estaban planteando de cara al curso siguiente.

En el tema del tratamiento de las adaptaciones curriculares no se produce confluencia de roles entre el profesorado y el psicopedagogo. No se realizan adaptaciones, ni consultas. El psicopedagogo no realiza sus funciones prescritas que consistirían en realizar un informe del alumno o la alumna. Se aprecia que las medidas que la ley prevé en estos casos no se planteas y no son adoptadas.

La posición predominante del profesorado es que prefiere resolver el problema en su aula, es la tendencia que privilegia la continuidad de las dinámicas ya instituidas y que consisten en el funcionamiento aislado del profesor en su aula, con su materia y con sus alumnos. En la perspectiva del psicopedagogo se deja entrever el deseo de ser consultado como experto, como asesor en las posibles adaptaciones curriculares de estos alumnos. Mientras tanto organiza el curso de formación y prepara algunos materiales sobre tratamiento de la diversidad que posiblemente acaben en la papelera, según comenta.

Confluencia de expertos en el aula para atender al alumnado con dificultades

La tercera posición respecto a la confluencia de roles la he analizado como una proyección de lo que podría ser una colaboración en torno al alumnado con dificultades, por parte de un equipo de técnicos que aportan su calidad de expertos en diferentes áreas de reeducación y especialización, para ir resolviendo los problemas de estos alumnos y apoyar al profesor en el aula. Se trataría de interacciones que se proponen intercambiar diagnósticos y formas de abordar las dificultades en el ámbito de programaciones del área y actividades para recuperar a estos alumnos. Al focalizar en el alumno las dificultades y en el aula el entorno de resolución, las interacciones de los profesionales discurren sobre marcos de

relación simétrica entre sí, y distribución de tareas específicas que incidirían sobre el alumno en concreto. Aparece como una posición en la que no se contemplan aparentemente transformaciones en la trama organizativa del centro.

La diferencia con la anterior posición consiste en que las adaptaciones curriculares son una propuesta elaborada legislativamente que considera formas de evaluación y curriculares modificadas, y una responsabilidad en el profesor para su desarrollo, mientras que en esta posición, el profesor desplaza hacia el apoyo de un cuadro de especialistas la resolución de esas dificultades del alumno en el aula. Se trata del deseo del profesor de contar con un potente gabinete de especialistas que le ayuden con esos alumnos que no comprenden lo que leen mientras él les explica Filosofía.

Es una demanda de recursos para abordar las dificultades del profesor en ese sentido. De producirse esta situación, la incidencia más instituyente en la trama organizativa procedería por la aparición de nuevas tareas para estos especialistas y nuevos recursos. En el deseo del profesor que defiende esta posición no aparece la incidencia en la promoción y evaluación del alumnado o en modificaciones del currículum. Propugna unas interacciones con especialistas que asesoran sobre las dificultades de estos alumnos.

Como el enunciado del cual extraemos esta posición no es más extenso, desconozco si en el deseo del profesor está presente una distribución de funciones en las cuales el equipo de expertos además de asesorar, recuperarían las dificultades del alumnado. Seguramente sí. Esto conduce a un modelo de intervención para los especialistas centrado en el diagnóstico y la recuperación. Otra cuestión tampoco contemplada en esta posición es si la recuperación se realiza dentro o fuera del aula. Con ello entraríamos en las alteraciones horarias y agrupaciones del alumnado, cuestiones que afectarían a formas de evaluación, currículum, distribución de funciones y recursos.

Esta posición podría derivar en dinámicas instituyentes con tendencia a institucionalizar un modelo de intervención, por parte de los expertos que compondrían el Departamento de Orientación dedicado a la reeducación. El enunciado de esta posición correspondería a una cultura docente próxima a la que se ha relacionado con profesorado procedente de centros de bachillerato. Recordemos que se trata de un enunciado desde el deseo, no se produce en la realidad esa dotación de expertos en el departamento de Orientación.

Confluencia entre el psicopedagogo y el equipo educativo

La cuarta posición explica las funciones del psicopedagogo integrado en el equipo educativo de un grupo de alumnos y le adjudica la tarea de relacionarse con estos para aportar al equipo información y cuestiones que mejoren la integración del alumnado personal y académicamente. Es una perspectiva que adelanta las funciones del psicopedagogo y presupone una integración sobre un equipo educativo también coordinado.

Se trata de un deseo, un cómo deberían ser las cosas para una profesora que espera más del psicopedagogo y requiere de éste que no suplante una implicación del docente como tutor. Vendría a decir que las interacciones del psicopedagogo podrían conducir a conocer más a los alumnos, a que estos recurrieran a él. De esta manera la función del psicopedagogo consistiría en aportar al equipo educativo una información directa sobre los alumnos, una visión personal que contribuyera a las tareas del profesorado en el aula. Se trata de que el psicopedagogo aporte información sobre facetas de la vida de los alumnos a las que el profesorado no tiene acceso y que pueden mejorar el tratamiento que el profesor tiene con ese alumno en el aula. Reclama esta posición que el psicopedagogo interaccione y se involucre más en las vivencias de los alumnos.

Estos enunciados son expuestos en momentos de preocupación por alumnos a los que se consideran con problemáticas personales y familiares que están afectando en las aulas. Los profesores han amonestado a algunos alumnos, la dirección convoca a las familias y se entrevista con padres y madres. Se han acordado medidas como que los chicos permanezcan fuera del aula y esto ha alterado rutinas en la sala de profesores y los mismos cargos directivos se ocupan de los alumnos en los descansos. Con esta medida la directora ha tenido ocasión de hablar, de conocer a estos chicos y propone que el psicopedagogo también hable más con ellos.

Por otra parte se involucra al equipo educativo en la recepción del mayor conocimiento de las vivencias de estos alumnos que aportaría el psicopedagogo. La vida en el centro está afectada por los conflictos que se viven en las aulas de tercero de ESO, y una tarea que podría realizar el psicopedagogo es ésta. La presunción de un equipo educativo coordinado forma parte del deseo, de la concepción de que el profesorado de un grupo de alumnos puede constituirse como

equipo docente que conoce y planifica conjuntamente sobre sus alumnos. Otros enunciados recogidos durante la estancia no dan a entender que se produzca este funcionamiento conjunto y coordinado del profesorado de los grupos de tercero de ESO como equipo educativo.

Se trata de una posición desde la necesidad de abordar una problemática que se vive como acuciante y que proyecta en el psicopedagogo unas interacciones directas con los alumnos y sus aportaciones en un supuesto equipo educativo que funcione como tal integrando al psicopedagogo. Es una posición que en el deseo desencadena dinámicas instituyentes respecto a tareas del psicopedagogo y a una confluencia de roles entre éste y los profesores con mayor corresponsabilidad en el tratamiento del alumnado. Supone una conciencia en las perspectivas de acción del psicopedagogo y profesorado que modificaría la actual trama organizativa en cuanto a relaciones culturales docentes, y podría afectar, de llevarse a efecto, a la planificación de modificaciones en elementos estructurales como podrían ser medidas conjuntas en el currículum en las aulas.

En la posición enunciada las mayores alteraciones corresponden a la cultura de los docentes involucrados en un equipo educativo que se coordina y prepara pautas comunes para estos alumnos. Se advierte que **la incidencia del psicopedagogo no se basa en la mera información sobre el alumno, sino que se imbrica en el funcionamiento de un equipo de profesores.**

En el funcionamiento del grupo de diversificación se producen circunstancias que hacen más viable esta posición. En el apartado anterior ya se han detallado las diferencias en elementos estructurales, los ámbitos integrados del currículum en un horario compacto, la dedicación de tutora y profesor de ámbito, la vinculación del psicopedagogo con el grupo como profesor y coordinado con los profesores de ámbito, la disponibilidad de recursos, y el seguimiento individualizado de los alumnos con el claro propósito de obtener su título de graduado en secundaria. El propio funcionamiento del grupo genera una mayor convergencia en los roles del profesorado y del psicopedagogo.

Se puede reconocer un equipo de trabajo entre los profesores de ámbito de diversificación curricular y el psicopedagogo. En la evaluación del grupo se intercambian planteamientos curriculares y de evaluación de diversas asignaturas en relación con los alumnos. Son los profesores de ámbito los que impulsan esta orientación en la evaluación. La duración de dos horas rompe con la planificación

realizada desde jefatura de estudios. Esto provoca una llamada de atención de la Jefa de estudios hacia la tutora. La tutora advierte en ello la presión de otros profesores que no actuarían así, son profesores que se inscriben en otra cultura docente.

El funcionamiento del grupo de diversificación puede desencadenar dinámicas instituyentes en la trama organizativa, por ejemplo a niveles horarios, de planificación del currículum diverso y en las formas de evaluación. El psicopedagogo se integraría en este funcionamiento por medio de sus interacciones con la tutora y el profesor de ámbito, con los profesores y en sus interacciones con los alumnos a los que también da clases.

Considero la incidencia del psicopedagogo en la trama organizativa del centro a través de un marco de interacciones como profesor y como integrante del equipo que configura con los profesores de ámbito en el grupo de diversificación. Un marco de interacciones en el que confluye con otros profesionales, en un programa específico como es el de diversificación, que por sus propias características estructurales y por su desarrollo concreto en el centro; facilita en la organización dinámicas instituyentes en elementos horarios, del currículum, de la evaluación y de una cierta cultura colaboradora entre el profesorado afectado.

He asistido en la evaluación a una reflexión sobre la acción desarrollada en el grupo de diversificación, a la búsqueda de nuevas propuestas para estos alumnos, a la emergencia de innovaciones por parte de los profesores en formas de evaluar, de plantear actividades y organizar el aula, al afrontamiento de los conflictos y a la integración del alumnado. Sin llegar a constituirse explícitamente como equipo de trabajo sujeto y actor, considero que tutora, profesor de ámbito y psicopedagogo se tratan de cohesionar como un grupo-acción de revisión crítica y compleja en el desarrollo del programa de diversificación con sus alumnos. La tutora enuncia en su entrevista que el funcionamiento de Diversificación provoca contradicciones en el centro. Se persiguen decisiones que pueden ser discontinuas con respecto a las anteriores sesiones de trabajo de los profesores, la situación de los alumnos se explica desde su trayectoria personal y familiar, pero también desde causas internas al centro, a la forma de desplegar la actividad docente o las relaciones internas en el grupo. Se tratan de aflorar contradicciones en las relaciones estructurales y culturales de la trama y avanzar desde el afrontamiento de los conflictos.

Confluencia entre psicopedagogo y profesores en el centro a partir de la creación de redes de discusión y debate

La imbricación del psicopedagogo en las dinámicas del centro cobra una caracterización claramente instituyente desde el enunciado de la quinta posición. Proponer que el psicopedagogo dinamice junto con otro núcleo de profesores el análisis y el debate para crear proyectos de trabajo en el centro, supone concebir el centro escolar como una realidad en proceso de creación, formación y desarrollo conjunto de los que lo integran. Se trata de la perspectiva de acción de una profesora que participó de la cultura fundacional por un centro educativo y democrático. De alguna manera se está refiriendo a que el psicopedagogo formaría parte de un grupo-actor que impulse redes de análisis y lance proyectos innovadores de trabajo en el centro.

Se recogen características de lo que desde el análisis institucional se entiende como un grupo que hace consciente el propio funcionamiento del grupo y crea las condiciones de desarrollo instituyente del grupo participe que se convierte en grupo actor. Esta conciencia requiere contemplar el fin del grupo-actor como sucedió en la etapa fundacional del centro.

Es un enunciado desde el deseo y la experiencia elaborada en la trayectoria histórica del centro. Se reconocen las implicaciones horarias y dedicaciones estipuladas como generadoras de esfuerzos y energías que provocaron en su momento resistencias claras de sectores de profesores. Se trata pues de una propuesta que contempla las limitaciones estructurales que se recogen en la legislación y que están bien asentadas en las culturas docentes referidas a tareas adjudicadas y horarios contemplados para ello en las dedicaciones de los profesionales.

Según esta perspectiva las interacciones del psicopedagogo transcurren en una posición privilegiada junto con otros profesores para impulsar redes de análisis, reflexión y reconstrucción de la trama organizativa. **El psicopedagogo se imbrica en un grupo-actor que trataría de hacer explícitas las relaciones estructurales y procuraría avanzar hacia unas relaciones culturales peculiares y creadas desde la conciencia de los problemas y su afrontamiento por consenso.**

Se le adjudica al psicopedagogo una posición de conocedor pero sobre todo de profesional comprometido en un equipo que puede analizar, dinamizar, proyectar. Se depositan en este grupo-actor elementos de energía libidinal creativa, al tiempo que conocimiento sobre el funcionamiento de la organización y sobre la introducción de dinámicas instituyentes. Es el imaginario que coincide con el avance, el cambio en la institución llevado a cabo por los miembros y dirigidos por un núcleo que reflexiona, propone e impulsa el análisis y la creación instituyente. Se trata de una perspectiva de acción sin desarrollo real en esos momentos en el centro.

Abrir un debate sobre la Reforma Educativa

La sexta posición resume un imaginario del profesorado que trata de explicar las consecuencias de la implantación de tercero de ESO en los centros de secundaria más allá del ámbito microorganizativo, más allá de las interacciones en el aula y en el centro escolar. Es la búsqueda de la comprensión de cómo viven los profesores esta implantación en las propuestas de una ley que extiende la enseñanza obligatoria, en el cuestionamiento de los recursos que la acompañan, o en la falta de revalorización de la escuela pública.

No se analiza la confluencia de roles profesorado-psicopedagogo en el ámbito organizativo concreto, se traslada la óptica al ámbito que en este trabajo se ha analizado como macroorganizativo. Los profesores refieren a la política educativa, a la provisión de recursos, y al papel que se le adjudica a la escuela pública, las explicaciones de causas que no son resolubles en el centro. Enunciado de esta manera podría producirse una explicación determinista. Se diría que las dinámicas instituyentes proceden únicamente de las decisiones políticas, de las tendencias económicas o culturales predominantes, distanciadas de los contextos micro.

La institución escolar en sus funciones sociales viene definida y estructurada, pero también se reconstruye, el profesorado reclama la revisión de la Reforma Educativa y la revalorización de la escuela pública. Este enunciado desde el marco conceptual que se viene siguiendo puede entenderse como una llamada de atención hacia la consideración del ámbito macroorganizativo para el análisis de las problemáticas que viven los centros con la implantación de la ESO.

La transversalidad de lo institucional se sitúa tanto en las relaciones horizontales entre los actores, que correspondería a las interacciones en el nivel microorganizativo, pero también en las relaciones verticales, en las relaciones estructurales que residen en ese ámbito macroorganizativo como son las prescripciones curriculares, las políticas educativas en cuanto a provisión de recursos y previsión de horarios y tareas, o la consideración de la evaluación y promoción del alumnado.

El enunciado de esta posición remite a evidenciar las relaciones transversales de tipo vertical, mientras que el punto de partida en este trabajo viene siendo plural. Las dinámicas instituyentes-instituidas en la organización se dibujan por la compleja urdimbre que viene reflejada en las relaciones culturales de los actores y en las relaciones estructurales que circulan en un contexto sociohistórico.

Esta posición no se plantea directamente cuestiones de la trama organizativa, no se contemplan la peculiar confluencia de roles entre los actores, pero sí que reclama la consideración del ámbito macroorganizativo en la conciencia de los actores. Esto puede desencadenar procesos de conocimiento y saberes sobre ámbitos de decisión alejados de la organización escolar, pero importantes por su relevancia. De hecho, en las relaciones culturales que se aprecian en la trayectoria histórica del centro, el posicionamiento de profesores y el propio psicopedagogo acerca de las propuestas de la Reforma pueden ser un referente que da contenido al imaginario de profesionales y a sus perspectivas de acción. Se puede tratar de posicionamientos explícitos a favor o críticos respecto a alguna medida concreta de la LOGSE, pero también posicionamientos no expuestos de culturas profesionales que se resisten a la promoción del alumnado en la enseñanza obligatoria. Puede resultar arriesgado mostrar posiciones en contra de la integración del alumnado como principio que guía la escolarización obligatoria.

Es una posición que no se ocupa de conocer y de actuar sobre la trama organizativa directamente, pero sí de revisar, conocer ámbitos de decisión que tienen que ver con la trama organizativa en su dimensión sociohistórica. Desde este prisma, la introducción de saberes sobre el ámbito macroorganizativo, y su debate, podría originar innovaciones e incidencias en las dinámicas instituyentes-instituidas de la trama organizativa.

De alguna manera cuando una tutora y la directora comentan las entrevistas con los padres de los alumnos expulsados y analizan las situaciones familiares en

relación con estructuras socioculturales y posibilidades económicas, en la conversación se deja entrever un análisis que conduce a “yo me plantearía que desde la escuela enseñáramos a los padres a cómo tratar y educar a sus hijos”, o “son chicos que no quieren estar en la escuela y se han buscado trabajo”. El foco de la cuestión se sitúa en una realidad social que afecta a la familia, al rechazo a la escuela como institución escolar y a la incorporación al trabajo por parte de chicos que se encuentran en edad de escolarización obligatoria.

Son enunciados que remiten a un análisis de la realidad sociohistórica por parte de estos profesionales. El profesorado conoce estas realidades, sabe que trascienden la escuela como trama organizativa. Según el marco desarrollado la escuela es una construcción sociohistórica configurada en una compleja red de relaciones. Y el psicopedagogo se inserta en ella.

IMBRICACIÓN DEL PSICOPEDAGOGO EN LA TRAMA ORGANIZATIVA

El psicopedagogo cuenta con un ámbito de intervención no problemático, propio que consiste en informar y asesorar sobre los alumnos, la orientación vocacional y profesional, la tutoría, evaluar psicopedagógicamente, y desarrollar sesiones sobre Habilidades Sociales. Este ámbito de trabajo es de acción directa, individual, con profesores tutores o alumnos, y en ocasiones en grupo. Destaca por ser un ámbito no conflictivo, no interfiere en la distribución de tareas con otros profesionales, confirman unas interacciones basadas en su papel de experto y que no cuestiona el conjunto de relaciones instituidas en el centro. En ocasiones altera un horario de tutoría, o confluye con un profesor para tratar algún problema en relación con un alumno. En general desarrolla su rol instituido desde un cierto saber y deseo de identificación profesional con las tareas de informar y apoyar a alumnos, padres, profesores, tutores o equipo directivo. Su intervención responde a un modelo de servicio y de intervención psicopedagógico.

En su función de informante bien documentado ejerce unas intervenciones como mediador de contenidos referidos a la Reforma Educativa, cuestiones metodológicas, adaptaciones curriculares, tratamiento de la diversidad, que resultan novedosos para algunos sectores del claustro. Estos “mensajes” se difunden a través de un curso de formación oficial al cual asisten profesores con cierta vinculación personal y próximos en sus culturas profesionales.

Se aprecian en estas interacciones los efectos y conflictos derivados de la trayectoria histórica del centro. El psicopedagogo se incorpora al instituto en la etapa hacia un centro educativo y democrático, asiste en la etapa de legalismos horarios a enfrentamientos con la dirección del momento y otros dos sectores del profesorado. Él se vincula a personas que componían la dirección en la etapa fundacional, que a su vez participan de los cursos de formación sobre tratamiento de la diversidad, y por ello lamenta la no-incorporación al curso de profesorado de la ESO y que según él tendrían que estar afectados por el tema.

Subyace en esta posición de Vicent el deseo de que el profesorado le consulte, quiere ser un buen asesor en temas de Reforma y el profesorado se resiste. Este punto de no-encuentro entre el psicopedagogo mediador de un discurso y el profesorado con otra cultura docente no proclive a la Reforma como lo denomina él, es una clave de interpretación de la identificación de las culturas profesionales diferenciadas entre psicopedagogo y profesor de enseñanza media socializado en ser docente de una materia disciplinar.

Cuando los psicopedagogos en sus relatos hablan de ser uno más del centro, pero realizan otras tareas están enunciando que profesionalmente adoptan una identificación cultural divergente a la del profesorado, pero entran en una confluencia problemática de la concepción de tareas y perspectivas de acción que resultan conflictivas. Esta identidad profesional diferenciada entre el psicopedagogo y profesorado se manifiesta en enunciados del psicopedagogo cuando se sorprende de que el profesorado trate problemas en su aula como propios del psicopedagogo. En los relatos profesionales de la fase previa de investigación se resumen en situar al psicopedagogo como “el apañalotodo”.

Para el profesorado parece que la identificación profesional del psicopedagogo consiste en ser ubicado como informante, asesor, experto en conocer personalmente a los alumnos, o en apoyar al profesor en resolver problemas que se focalizan en el alumno. En cambio en el imaginario simbólico del psicopedagogo, su rol es de consultor. Pero también de experto que puede hacer aportaciones en la CCP sobre tratamiento de la diversidad del alumnado para preparar el proyecto curricular de la ESO. La imbricación del psicopedagogo desde estas posiciones no supone una incidencia en las dinámicas instituyentes de la trama organizativa. Suponen un funcionamiento divergente entre psicopedagogo y profesor que no desarrollan una cultura de la colaboración y recreación de las

relaciones organizativas encaminadas a generar contextos de construcción de grupos actores..

La imbricación del psicopedagogo que potenciaría en mayor medida las dinámicas instituyentes en la organización escolar se aproxima al enunciado de la quinta posición en la confluencia de roles, puesto que propugna elementos de saber y de deseo sobre el funcionamiento de la propia institución desde la perspectiva de los actores que originan contextos de interacción en los que se analizan cuestiones orientadas en un proyecto explícito y emprenden acciones sobre esas cuestiones.

Esto supondría la convergencia de culturas diferenciadas que abordan sus conflictos, que analizan y recrean su realidad como profesionales en el conjunto de las relaciones de la organización, al tiempo que se consideran las relaciones estructurales en su origen y en su proyección sociohistórica.

Estos contextos de interacción que analizan y proponen, cumplen la función de originar elementos de significación relevantes para los intereses y problemas diversos de los actores. El psicopedagogo se imbrica en estos contextos, no incide directamente en las dinámicas de la organización. Esta conclusión es fundamental para explicar las interacciones del psicopedagogo en la organización escolar cuando preocupa su incidencia en las dinámicas instituyentes-instituidas de la misma.

Las interacciones del psicopedagogo en cuanto intervención directa, individual y asimétrica, como informante-asesor tienden a consolidar dinámicas instituidas de la organización. Las interacciones ubicadas en contextos colegiados que recrean los significantes para los actores sobre la realidad en sus diferentes ámbitos, micro, institucional y macroorganizativo, facilitarían un saber y un deseo de acción sobre la trama organizativa con emergencia de dinámicas instituyentes.

12.4. CONSOLIDACIÓN TEÓRICA

Enfoque multidisciplinar

Los datos recogidos en el estudio del caso y en los relatos profesionales ha posibilitado dibujar la trama organizativa de un centro escolar sobre la base de tres indicadores y de las diferentes posiciones de los actores respecto a la confluencia de los roles entre profesorado y psicopedagogo. Tratándose de un objeto de estudio definido en términos de la interacción de un profesional, el psicopedagogo en su contexto de trabajo, la organización escolar y la incidencia del psicopedagogo en esa trama organizativa, se ha recurrido a diferentes campos disciplinares para afrontarlo teóricamente.

La diferenciación de los ámbitos de estudio de la acción social en la consideración de la interacción del psicopedagogo, ha proporcionado un esquema conceptual suficientemente amplio y flexible para vincular cuestiones abordadas desde diversos enfoques. Todo marco conceptual adolece de las limitaciones propias de un esquema interpretativo que reconoce por tanto un cierto tratamiento sobre la realidad, y que por lo mismo no puede considerarla en toda su amplitud y complejidad, pero que persigue una aproximación desde construcciones aceptadas en comunidades científicas que otorgan validez a esas elaboraciones.

En mi caso he recurrido a las bases teóricas que explicaban la construcción social de la realidad desde las aportaciones del interaccionismo simbólico y la psicología cultural y las explicaciones de la génesis de lo institucional y del análisis institucional, para situar las interacciones del psicopedagogo contextualizadas.

El análisis de las políticas educativas y las aportaciones que desde la sociología explican las coordenadas culturales y sociohistóricas actuales, posibilita entroncar las regulaciones educativas con la funciones de la institución escolar y las contradicciones y ambigüedades que se advierten en la sociedad de la información y la tendencia a mercantilizar la enseñanza.

Un estudio de las prácticas ha conducido el análisis a la observación de una serie de intervenciones que corresponde con las propuestas estipuladas en la reglamentación emitida por la administración educativa, el Reglamento de funcionamiento de los centros escolares y los enunciados de las últimas leyes

orgánicas de educación. El psicopedagogo realiza, sabe, e interviene acorde con su rol instituido en cuanto asesor e informante de la orientación educativa, de la acción tutorial, o para emitir informes de alumnos expedientados. Esa realidad observada durante la estancia en el centro ha sido explicada desde el dibujo de la trama organizativa en los términos que se habían definido en el marco teórico.

La trama organizativa escolar

Configuración sociohistórica

La conceptualización del centro escolar como configuración histórica, que se traba organizativamente en un conjunto de relaciones estructurales y culturales, se ha visto confirmada en el estudio del caso y ha posibilitado la diferenciación de ese cruce de relaciones desde los enunciados de los actores participantes durante la observación de campo.

Los acontecimientos observados, las voces de los profesores y alumnos, el relato del psicopedagogo, constituían un buen cúmulo de datos que han sido categorizados en temas de los actores y estructurados en los cuatro indicadores extraídos. El marco que explicaba la trama organizativa ha respondido adecuadamente para encajar los indicadores, de manera que ha sido posible remitir los enunciados, lo que decían y hacían los actores, a elementos del currículum, del sistema de promoción y evaluación, a las tareas distribuidas en el centro escolar, a los recursos horarios o espaciales, así como a la peculiar caracterización de las subculturas que representaban estos actores.

Considero el dibujo de la trama organizativa observada como un exponente vivo de la conjunción de relaciones que transcurren en el centro. Resulta también un potente marco explicativo de las vinculaciones que guarda la vida de una escuela con el ámbito macroorganizativo. Aunque en el trabajo no se ha desarrollado tan extensivamente la vinculación de la trama organizativa con el contexto macrohistórico, no era el propósito principal, sí que se han puesto en evidencia elementos de política educativa que se hacen presentes con gran rotundidad en el acontecer cotidiano del centro escolar.

Las derivaciones que siguen de la estructura de enseñanza obligatoria extendida a los dieciséis años y los sistemas de promoción que la acompañan, han

sido quizás las cuestiones más significativas para los actores docentes. Los continuos enunciados de los profesores en la sala sobre las dificultades de desarrollar la clase con alumnos que no aportan material, no escuchan, o no se interesan, son un claro exponente del contraste entre la cultura profesional de los docentes y la llegada a las aulas de alumnado que ha promocionado siguiendo la estructura del actual sistema educativo en el que no se ha realizado la selección que acarrearía la anterior disgregación entre bachiller y formación profesional a los catorce años.

Los actores originan contextos de interacción

El seguimiento de la trama organizativa se ha realizado desde las voces e interacciones de los actores. El estudio holístico y único de un caso ha posibilitado dibujar la trama siguiendo la propuesta conceptual y ha sido compatible con los principios de la etnometodología y el protagonismo concedido a los miembros de la organización. El reconocimiento de la peculiar caracterización del centro escolar y la cabida dada en el modelo a las relaciones culturales, permite integrar una perspectiva naturalista del estudio y la dinamicidad propia del ámbito de las interacciones de las personas en su contexto.

Se trata de un modelo de explicación de la organización escolar que contempla en la trama las interacciones de los actores. Las actuaciones de estos afectaría a la reconstrucción de significados y elaboración de sus perspectivas de acción. Son actuaciones que pueden ser analizadas como potencialmente recreadoras de contextos de interrelaciones en los que los actores pueden desear saber y actuar con proyectos que afectan a los ámbitos institucional y macroorganizativo. Se trata de contextos intermedios de elaboración de significados para la acción del grupo que proyecta su sentido de vida.

Dinámicas instituyentes-instituidas en la organización

Se ha hecho evidente por una parte la potencia de la consideración de la trama organizativa como configuración histórica, y por otra, la compleja red de relaciones que se tejen en el centro escolar y que conecta con las consideraciones de los ámbitos macro, e institucional. Siendo que el objeto de estudio se circunscribía a la organización escolar en sus dinámicas instituyentes-instituidas, la

obtención de la trama organizativa ha remitido tanto al ámbito macro como al institucional.

A lo largo de la presencia en el centro de estudio no me resultaban visibles o analizables estas dinámicas. La pregunta constantemente presente de esta investigadora sobre la incidencia del psicopedagogo no obtenía respuesta. Se advertían iniciativas con posibilidades de revertir en dinámicas instituyentes pero resultaba complejo encontrar criterios de análisis.

La sucesión de los hechos parecía indicar que el psicopedagogo no ejercía directamente sus interacciones en un sentido que hiciera derivar la organización hacia dinámicas instituyentes. Es más, sus informes sobre los chicos con problemas aparecían con mayor efecto sobre dinámicas que conducían a institucionalizar posturas de abandono de los chicos, aunque fueran emitidos con otra intención.

Estando presente en el centro reconocía una visión parcial y excesivamente circunstancial en cada momento sobre la trama organizativa. No era posible desarrollar una apreciación sobre las dinámicas de la organización. Por otra parte, la afluencia de datos que hablaban sobre las intenciones de los actores, las voces de los participantes en un consejo escolar, o en una comisión de coordinación pedagógica emergían como intenciones no segregadoras del alumnado, o inclinadas por la coordinación del trabajo del profesorado con primaria. Apreciaba las sutiles diferencias entre manifestaciones culturales de los profesores que explicaban su posición en la reunión de coordinación pedagógica, pero que también aludían a momentos históricos anteriores del centro.

Análisis de las Dinámicas en la trayectoria histórica del centro

Se ha hecho preciso un análisis de las entrevistas, de todos los acontecimientos observados, pero también de documentos del centro, hasta poder elaborar la trayectoria histórica del centro junto con las grandes líneas de las culturas de los docentes así como la definición de los cuatro indicadores extraídos, para aplicar al análisis las parejas de relaciones dialógicas de Schvarstein en el conjunto de la trama organizativa y especialmente en las posiciones sobre la confluencia de roles. Tras esta aplicación ha sido posible una interpretación de los datos en el sentido de estudiar la imbricación de las interacciones del psicopedagogo en las dinámicas organizativas.

Análisis institucional: relaciones dialógicas y grupos-acción

Considero que las parejas dialógicas y las propuestas sobre los grupos-acción en contextos intermedios, resultan un instrumento conceptual útil para el análisis institucional de los acontecimientos en una organización. En el caso estudiado y tratándose de una institución social que persigue la escolarización obligatoria de los jóvenes anterior a su incorporación a una profesión, y con los problemas que se aprecian, se han añadido las parejas que hacen alusión a la integración del alumnado y al afrontamiento de los conflictos.

Estas parejas han funcionado como elemento de interpretación útil en cuanto a dilucidar el movimiento de dinámicas instituyentes-instituidas. Por ejemplo en el caso de un grupo de alumnos que analizan los desperfectos originados en el centro desde la óptica de los bienes públicos o privados y la propuesta en el claustro del equipo directivo de desarrollar la campaña de mejora del entorno del centro. Unas ideas surgidas a partir de encarar unos problemas de desperfectos, son recogidas por la dirección para impulsar un proyecto de mejora del entorno del centro en unas circunstancias vividas en el instituto como bastantes caóticas.

En este caso, pues, siendo complejo analizar unas dinámicas poco visibles, sutiles en su trayectoria por el carácter estructural y simbólico que encierran, se recurre a la conceptualización de relaciones de carácter dialógico entre lo organizativo y lo institucional que discurren entre lo universal y lo particular, de la endocausalidad a la exocausalidad, de lo complejo a lo simplificado, de lo ordenado a lo desordenado, de la integración a la exclusión, del afrontamiento al ocultamiento. La propuesta conceptual ha funcionado como instrumento de análisis útil.

Ética de la investigadora

Siendo la propia presencia de lo institucional como estructurante de lo cotidiano, el interés de la analista por dilucidar el sentido de estas dinámicas responde a la necesidad de situar las interacciones del psicopedagogo desde una óptica que concediera a la trama organizativa el carácter cambiante, vivo, resistente al cambio en ocasiones, y recreado por los actores. Analizar las interacciones del psicopedagogo requiere definir el sentido de la incidencia. La cuestión del para qué, del sentido democrático-instituyente de las actuaciones del psicopedagogo es inseparable del planteamiento de la investigación y de la investigadora.

Al materializar la organización escolar una institución histórica y social se hace preciso remitir el sentido y el valor de la incidencia de las interacciones llevadas a cabo por el psicopedagogo en esas coordenadas institucionales y sociohistóricas. Entrelazar el ámbito microorganizativo en el que transcurren las interacciones, la organización escolar, la institución y el contexto sociohistórico resulta un reto teórico en el que precisaba esta analista situarse desde un panorama multidisciplinar, pero sobre todo que permitiera emerger el nivel escurridizo de lo institucional. La aplicación del estudio de las parejas dialógicas entraña un meta-análisis sobre el funcionamiento de la organización considerando enunciados y hechos de los propios actores en tanto que miembros activos culturalmente y sujetos a las relaciones estructuradas de la institución escolar en su centro.

El carácter dialógico de las parejas resuelve la dinamicidad constante de lo institucionalizado y de lo instituyente, al tiempo que da cabida conceptualmente a la actividad creativa de los actores y explica la presencia de lo instituido.

El indicador referido a la confluencia de roles recoge “el podría ser de los actores”, “el podría ser de otra manera como se relacionaran los profesores y el psicopedagogo”, desde esas posiciones posibles en el deseo de los participantes y su incorporación a un grupo-actor se ha realizado el análisis de la incidencia sobre la trama organizativa.

Confluencia de roles e incidencia en las dinámicas instituyentes-instituidas

A) La primera posición recoge unas interacciones asentadas del psicopedagogo que convergen entre lo instituido, lo que corresponde a la intervención de este profesional en las regulaciones administrativas y su particular perspectiva de interacción como asesor e informante en su ámbito individual directo de responsabilidad en la acción.

B) La posición referida a la preparación de las Adaptaciones Curriculares, defendida desde la cultura profesional del psicopedagogo es una propuesta que desplazaría elementos de la organización hacia dinámicas instituyentes desde su perspectiva puesto que repercutirían en el currículum y en la promoción e integración del alumnado con dificultades, acarrearía movilizaciones en la estructura organizativa del centro y seguramente en las bases culturales de algunos docentes.

Por esto mismo, sectores del profesorado no mencionan las adaptaciones curriculares como una propuesta a valorar, tienden a la continuidad de las dinámicas instituidas y cada uno se lo resuelve en su aula, no se abren al desorden o la complejidad de esta novedad que trastoca los principios de evaluación y normalización del currículum académico. Tampoco recurren al psicopedagogo que representaría el defensor de un discurso sobre el tratamiento de la diversidad del alumnado y las adaptaciones curriculares que, en el imaginario del profesorado próximo a la cultura docente procedente de bachiller, se hace incompatible con sus prácticas docentes y la consideración de experto en una materia disciplinar. No se produce la interacción entre los profesores y el psicopedagogo en estas cuestiones porque resultarían conflictivas. Entrañaría posicionarse respecto a nuevas relaciones y estructuras organizativas, evidenciaría el contraste de culturas profesionales diferenciadas. El psicopedagogo adopta una cultura próxima a los principios de la Reforma Educativa, y los profesores no le consultan, no quieren saber del tema

En la reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica la presencia de alumnos con dificultades y sin interés en tercero de ESO se aborda en el terreno de los recursos, dotación de profesor de pedagogía terapéutica, o agrupación homogénea o heterogénea del alumnado, relaciones con los padres, y disciplinariamente. No aparecen las adaptaciones curriculares. Esta cuestión requeriría una confluencia de roles sobre la base de un asesoramiento y corresponsabilidad profesor y psicopedagogo que no están presentes en el imaginario del profesorado, es un componente de la cultura profesional del psicopedagogo que procede de la normativa y que no ha seguido un proceso instituyente en el centro.

C) La tercera posición confirma una distribución de tareas basada en los expertos especialistas, el profesor en el aula, y los reeducadores de dificultades y el psicopedagogo diagnostican y recuperan al alumno. Las relaciones culturales entre los profesionales que subyacen tienden a mantener los roles instituidos si se sigue un modelo de reeducación, de atención individual hacia el alumno. Podría ser instituyente si plantea la cuestión de los alumnos con dificultades desde la intervención conjunta de los expertos, pero también con repercusiones en el currículum del aula, o en los sistemas de promoción y evaluación, y en recursos que afectan al centro a niveles horarios, o en una cultura integradora de estos alumnos. En este supuesto, las dinámicas transcurrirían entre la particularidad de la cuestión individual, o un tratamiento global y complejo, entre una causalidad

centrada únicamente en el alumno, o contemplada desde el conjunto de relaciones organizativas, emergiendo nuevas propuestas, o la inmovilidad de estructuras ya instituidas. Por ejemplo el horario del profesor puede ser considerado como un elemento revisable o inamovible.

D) La cuarta posición enuncia un deseo de funcionamiento instituyente en cuanto dibuja unas relaciones de equipo educativo y psicopedagogo novedosas en el centro, entraña culturas docentes diferenciadas que se encuentran en un intercambio basado en el conocimiento del alumno y seguramente esto derivaría en interpretar y elaborar pautas conjuntas de actuación. Esta presunción para resultar instituyente en la trama organizativa afectaría al deseo y al desarrollo de una actuación conjunta psicopedagogo y equipo educativo. Ya se ha mencionado que no se produce excepto en alguna medida en el grupo de diversificación.

E) La elaboración desde el deseo y la reflexión explícita, en la que se contemplan mayores elementos que conducirían a dinámicas instituyentes, es la posición de una profesora que propone crear redes de análisis de los problemas del centro, acotando aquellos en los que se considere que pueden ser abordados cada año en la globalidad del centro. Es una elaboración que aplica una visión de endocausalidad a las situaciones del instituto, que propone un saber sobre la organización y recursos del centro como posesión de un núcleo de profesores y el psicopedagogo pero también a tratar por todos. Reconoce la necesidad de contemplar las disponibilidades horarias como condicionante de las distribuciones de tareas de los profesionales, pero también incluye la posibilidad de reestructurar dotaciones horarias y otros recursos según las necesidades planteadas en el centro aunque no coincidan exactamente con las estipuladas administrativamente. Es la misma profesora que comenta que para la cultura de los alumnos, promocionar sin esfuerzo en la ESO es un valor, conoce y sabe de la fuerza de la cultura del alumno.

La propuesta de creación de redes de análisis entraña abrir la organización a revisión y a crecimiento, a la participación instituyente de los actores como grupo activo. Al psicopedagogo en esta posición se le reconoce un potencial de saber sobre las relaciones organizativas, unas aportaciones en ese grupo de análisis. Este supuesto conecta con la caracterización de un profesional que se pretende integrado en el centro pero que se ocupa de funciones diferenciadas respecto a los docentes, que se imbrica en un proyecto elaborado conjuntamente.

Considero que las parejas de relaciones dialógicas entre lo organizativo y lo institucional podrían ser objeto de aplicación y desarrollo en estudios más específicos. En este trabajo han probado ser un elemento valioso como criterio para dilucidar el sentido de las dinámicas institucionales en la trama organizativa. Conceptualmente aportan en la investigación un referente de rigor para explicar la transversalidad de lo institucional en la organización, de manera que se analizan las relaciones estructurales y la peculiar interpretación que los actores adoptan en sus perspectivas. En el estudio de las diferentes posiciones sobre la confluencia de roles ha sido posible vertebrar enunciados desde el deseo y la cultura de diferentes actores y el dibujo de la trama organizativa.

Mitos en la organización

El estudio del caso ha permitido aflorar el mito del profesional experto en su saber. Por una parte el profesor conocedor de su materia disciplinar y por otra, el psicopedagogo que elabora informes sobre alumnos o sobre cuestiones metodológicas.

En el primer caso advertimos que en algunos enunciados de profesores entrevistados o en conversaciones en la sala de profesores, se deja traslucir la identidad de docentes que defienden su rol profesional en tanto que conocedor de su área académica y que opera como enfrentado al alumno que ha promocionado a tercero de ESO sin dominar aprendizajes de etapas anteriores. Esta situación cabe explicarla en una conjunción de factores. Por una parte la socialización profesional de los docentes como expertos en un área disciplinar. Por otra, su experiencia profesional ligada a la cultura del profesor de Bachiller que enseña a alumnado seleccionado en un sistema de evaluación jerarquizado por rendimiento académico, y por último la puesta en marcha de las medidas derivadas de la LOGSE que extienden la enseñanza obligatoria y que trastocan el rol de profesor en su cultura docente más arraigada. Estaría representado por el enunciado de un profesor cuando comenta las dificultades de los alumnos de ESO y manifiesta “yo no aprobé una oposición para esto, nos sentimos decepcionados”. El profesor ve cuestionado su rol de conocedor de su disciplina, el mito de profesor experto ya no le respalda en su status.

En el segundo caso el psicopedagogo reconoce su alta valoración hacia el profesional que se forma continuamente, que sabe de orientación, de tutoría, que

desarrolla cursos para otros profesionales, o al que recurren otros compañeros consultando acerca de publicaciones.

Tanto en la cultura de un docente como en la de un psicopedagogo, el conocimiento, el saber sobre, el saber cómo, representan un valor y un instrumento estratégico para el desarrollo de sus prácticas. La consideración de mito reside en el carácter simbólico y afectivo que se le puede conceder a ese saber distanciándolo de su potencial de análisis de otro conjunto de funciones institucionalizadoras que hacen del experto alguien con un poder no cuestionado. En el caso del profesor el mito de su saber sobre una disciplina le puede envolver en una aureola de poder que le sitúa en un contexto de interacción con el alumnado ajeno a su cultura, a las interrelaciones del centro, a la confluencia con otros profesionales para revisar prácticas docentes, o cuestiones de política educativa.

El mito del psicólogo experto puede conducir a la propuesta de diferenciar que el profesor imparta clases y que el psicólogo diagnostique las dificultades del alumno independientemente de otros factores. Respondería a la metáfora del mago que resuelve los problemas gracias a su ciencia aislando el problema en las características del alumno. En el centro observado el psicopedagogo rechaza ese modelo de funcionamiento. Por otra parte le concede una relevancia crucial en su identidad profesional ser un experto bien formado para poder ser consultado y proporcionar confianza a los profesores. El psicopedagogo quiere ser reconocido por el amplio dominio de los saberes referidos a orientación o tutoría y al tiempo en su relato enuncia la falta de formación que la administración ha desarrollado entre los psicopedagogos respecto al tema "enseñanza-aprendizaje". Parece que se sitúa en la administración la responsabilidad de formar en esos conocimientos, y no tanto de la iniciativa del psicopedagogo, a esto se añade según él que sea además un campo propio del profesor en el que también suceden carencias formativas. El razonamiento que se deriva es la justificación de esas carencias formativas desplazando a la administración y a los profesores la responsabilidad.

Considero limitada la amplitud que abarca el estudio de un caso en esta investigación para pretender mayor aportación en cuanto a las configuraciones de los mitos que se pueden rastrear en el imaginario de alumnos, profesores o el propio psicopedagogo. Se constatan los indicios señalados en cuanto al valor concedido al saber del experto profesor o del psicopedagogo.

Las interacciones del psicopedagogo

La definición del objeto de estudio en términos de las prácticas desarrolladas por un profesional en un contexto organizativo y su incidencia, ha conducido el marco conceptual por el terreno de la acción social en sus procesos de configuración en unos ámbitos básicos de análisis. El primer ámbito para explicar la actuación del psicopedagogo se ha circunscrito al de la interrelación con los otros actores. Esto responde a la importancia concedida a los procesos de interacción que cualquier sujeto genera como individuo social y en los que se configura como tal.

Considerando la peculiaridad y experiencia de cada individuo se ha investigado en la dimensión interacción social de las actuaciones de un profesional con un enfoque narrativo. Para ello se han trazado los rasgos de la cultura experiencial y profesional del psicopedagogo siguiendo los relatos profesionales.

Cultura experiencial y profesional

Se ha incidido en la conjunción de procesos socializadores, identitarios y estratégicos que posibilitan al individuo desenvolverse en sus diversos contextos. La forma de ser, de sentir, de actuar y de pensar de una persona es inseparable de su experiencia acumulada en unos contextos socializadores con los que ella ha interactuado peculiarmente, en los cuales tiene sus referentes y representaciones para otorgar significado tanto a sus actuaciones como a sus opiniones y sentimientos o nuevas formas de actuar. El ámbito en el que explicar las intervenciones del psicopedagogo se ha situado en las interacciones llevadas a cabo en la organización escolar. Para no partir de un estudio sincrónico se ha ubicado la cultura experiencial y profesional del psicopedagogo mediante los relatos.

Los Relatos Profesionales

Las elaboraciones de los relatos profesionales han satisfecho dos objetivos. Por una parte ha sido un procedimiento de indagación en la cultura experiencial y profesional de unos psicopedagogos que ha redundado en la aproximación a elementos comunes de la cultura profesional. Han permitido adentrarse en el mundo de significación de estos profesionales, explorar su visión sobre la profesión, sus expectativas, sus dificultades y sus esquemas comprensivos sobre el desenvolvimiento más eficaz en sus centros de trabajo. Los relatos profesionales de

los cuatro primeros psicopedagogos ofrecen un material valioso de análisis de la autonarración que cada uno de ellos realiza de su trayectoria profesional en relación a sus actuaciones concretas en los centros de trabajo. En sus enunciados se aprecian elementos de los procesos de socialización profesional seguidos por cada uno de ellos y las peculiaridades personales que los identifican, sus particulares opiniones sobre la proyección del psicopedagogo y sus estrategias seguidas en cada centro.

El segundo objetivo que han cumplimentado los relatos profesionales ha sido desentrañar desde esa cultura profesional del psicopedagogo, su perspectiva de acción cuando interacciona en el centro escolar y el reconocimiento de la presencia de lo organizativo en los enunciados de los relatos. De las cuatro categorías extraídas en los relatos se obtiene una conclusión que confirma el enfoque que se le estaba dando a la investigación. Se trata de la relevancia que estos profesionales entrevistados conceden a la incidencia de la trama organizativa escolar en la orientación de sus propias actuaciones. Se cruzaban las expectativas del psicopedagogo basadas en sus experiencia y formación profesional con lo que en el centro se esperaba de ellos y algunas reglamentaciones administrativas que van tomando mayor presencia en los centros.

Si la categoría que relacionaba la actuación del psicopedagogo con el centro escolar aparece como el contexto más definitorio de las interacciones del psicopedagogo, las otras tres categorías venían a vincular la caracterización profesional del psicopedagogo con elementos socializadores, la experiencia y formación específica, y con elementos reguladores, los modelos de intervención y las prescripciones administrativas. En la cultura profesional de los psicopedagogos se advertía la presencia de los ámbitos inmediatos en los que siguiendo el marco conceptual se circunscribía la interacción del psicopedagogo, el ámbito organizativo del centro escolar y las expectativas y demarcaciones derivadas del ámbito institucional y macroorganizativo.

Los relatos profesionales obtenidos han resultado un instrumento útil para conocer desde la perspectiva de sus protagonistas la figura del psicopedagogo en la Comunidad Valenciana, las indefiniciones previas de un nuevo rol por parte de la administración educativa, y la trayectoria profesional, surgida al amparo de las necesidades diagnósticas del alumnado con necesidades educativas especiales en enseñanza primaria, y acompañando la puesta en marcha de la LOGSE y la ESO en secundaria.

Con el fin de hacer el seguimiento de las interacciones del psicopedagogo en el campo de estudio de un centro público de secundaria, los relatos profesionales han aportado una valiosa aproximación a la cultura del profesional, de manera que ha sido posible adentrarse en la narración que el protagonista se autorefería para explicar sus prácticas y para comprender el entorno en el que interacciona. Se ha obtenido un documento vivo en el que ubicar los procesos socializadores e identitarios que el profesional ha seguido. Se ha oído la voz como actor del psicopedagogo que interacciona en contextos trabados en la organización

El psicopedagogo interviene en contextos organizativos

El estudio del caso de un centro público de secundaria ha respondido adecuadamente como instrumento metodológico para considerar contextualizadas las interacciones objeto de análisis, elaborar la trayectoria histórica del instituto, aproximarnos a las culturas de los docentes y dibujar una red de relaciones trabadas organizativamente.

Las interacciones observadas han conducido a diferenciar actuaciones del psicopedagogo como asesor e informante en contextos de comunicación asimétricos con los alumnos, o con padres y profesores que le consultan. Son interacciones en las que el psicopedagogo despliega su saber sobre tutoría, orientación o información, sobre los alumnos a niveles personales y académicos.

Pero también se han enunciado interacciones en contextos de confluencia con otros profesionales en los que las perspectivas de acción son problemáticas y divergentes. Se trataría de interacciones en las que se evidencian diferentes expectativas sobre las funciones de los profesionales, profesores-psicopedagogos, y emergen culturas profesionales también diversas y en ocasiones enfrentadas.

Las apreciaciones derivadas del estudio del caso analizado, ha posibilitado la interpretación de la incidencia del psicopedagogo en cuanto a su imbricación en contextos de interacción con los actores en dos grandes ámbitos, uno el que le confirman como asesor-informante que tiende a la continuidad de las dinámicas instituidas en el centro, y otro gran ámbito que se refiere a la imbricación en interacciones de confluencia con los docentes. Este ámbito en el que se produce el encuentro entre profesionales con tareas diferenciadas, docentes y psicopedagogo, se entiende que puede tender a provocar contextos de debate y análisis entre

profesionales que se ocupan conjuntamente de cuestiones que pasan a ser comunes, por lo tanto es posible reconstruir conjuntamente el sentido dado al análisis y reorientar colegiadamente las tareas propias.

El objeto de estudio planteado en términos de la incidencia del psicopedagogo en las dinámicas instituyentes-instituidas de la organización escolar, a través de sus interacciones cobra relevancia al ser considerado como acción social imbricada en unos marcos de interacción trabados en la organización escolar. La consideración de la acción individual del psicopedagogo no hubiera posibilitado abarcar su incidencia en la trama organizativa. El estudio ha puesto en evidencia que el compromiso ético de la investigadora es adecuado con la consideración de fenómenos sociales inestables pero intencionales, estructurados históricamente, pero redefinidos por los actores.

La conceptualización de interacción social del psicopedagogo es acertada cuando el compromiso ético de la analista se refiere a las repercusiones de su actuación profesional en una organización escolar, y siendo además, que se le otorga al profesional una responsabilidad que surge del compromiso derivado de su actuación en una institución escolar en la que se pretende formar a los jóvenes y en un contexto de desarrollo democrático participativo. Las prácticas entendidas como acción individual no corresponde con el propósito que guía la investigación.

La conceptualización de interacción social en la que participa el psicopedagogo precisa contextualizar los escenarios de esa interacción en el sentido de contemplar los marcos en los que interactúa con otros actores y profesionales de la trama organizativa y confluyen en sus responsabilidades. Serían contextos en los que se abre la posibilidad de originar una plataforma comunicativa que reelabore la representación y desarrollo de los sistemas interpretativos en los que se asientan sus respectivas culturas profesionales. Lo denominaremos contextos próximos a los actores de elaboración de significados.

La incidencia del psicopedagogo en las dinámicas de la trama organizativa a través de las interacciones plantea la imbricación del profesional en el conjunto de relaciones de la organización para poder desentrañar las dinámicas instituyentes-instituidas:

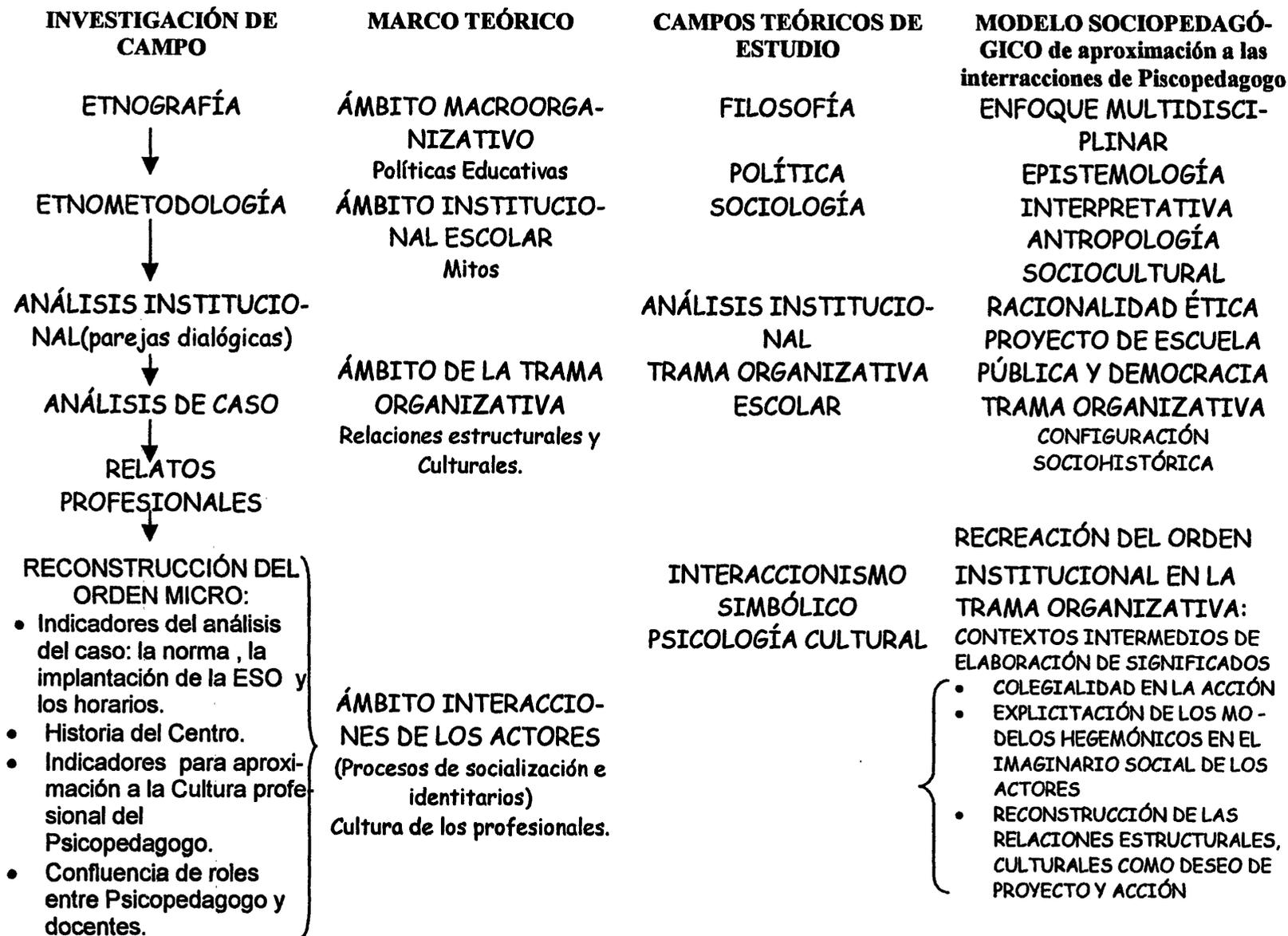
.-La imbricación aparece vinculada a dinámicas instituidas en aquellas interacciones desarrolladas en un contexto de relaciones asimétricas entre el psicopedagogo y el alumno, padre o profesor.

.- Los contextos de interacción que procuran la confluencia de roles entre los profesionales se invocan por parte de los entrevistados desde el deseo y desde el “podría ser de otra manera”, y en estas posiciones se han analizado la trayectoria de la trama organizativa hacia dinámicas más instituyentes.

.- Las interacciones del psicopedagogo precisan ser contempladas entrelazadas en la trama organizativa, imbricadas, de manera que no se trataría de la incidencia directa del profesional en las dinámicas organizativas, sino de la consideración de contextos de interrelación con los otros profesionales los que posibilitan el análisis de las dinámicas instituyentes-instituidas.

La incidencia del psicopedagogo se va a considerar imbricada en contextos que reconsideren perspectivas de acción individual por parte de los actores, que se comprometen en contextos colectivos con la posibilidad de recrear elementos de significación, y definir perspectivas de acción conjunta sobre las dinámicas organizativas.

A modo de síntesis y para contemplar el conjunto de la investigación se recoge en el cuadro nº 18 el marco teórico en el que se sustentan la investigación de campo y el modelo conceptual, así como los campos teóricos a los que se ha recurrido y la conclusión que cierra el estudio en la propuesta de un modelo sociopedagógico de aproximación a las interacciones del psicopedagogo en la trama organizativa.



CONCLUSIONES

“Lo que necesita el hombre no es sólo un planteamiento inapelable de las cuestiones íntimas, sino también un sentido para lo hacedero, lo posible, lo que está bien aquí y ahora y el que filosofa me parece que es justamente el que debiera ser consciente de la tensión entre sus pretensiones y la realidad en la que se encuentra”. (Gadamer, H.G. 1988:21)

CONCLUSIONES

Las interacciones del psicopedagogo en la trama organizativa de un centro público de enseñanza secundaria.

.-Introducción e historia del psicopedagogo en los centros públicos de secundaria.

.-Ámbitos macroorganizativo e institucional.

.- La trama organizativa y las dinámicas instituyentes-instituidas.

Líneas abiertas en la investigación.

Aportaciones de la investigación

Planteamiento de la investigadora en el estudio

Modelo sociopedagógico.

CONCLUSIONES

A la luz del modelo explicativo ha sido posible la reconstrucción de la trama organizativa en el caso analizado. En el capítulo anterior he considerado adecuados los instrumentos metodológicos orientados desde la perspectiva etnográfica y etnometodológica para adentrarme en la cultura profesional del psicopedagogo que interacciona en un centro escolar y se imbrica en el conjunto de relaciones organizativas que contextualizan su intervención.

Me interesa en este último punto del camino recorrido, recopilar brevemente cómo se ha explicado la introducción del psicopedagogo en los centros de secundaria públicos en la Comunidad Valenciana, cómo se han integrado en el estudio los ámbitos macroorganizativo e institucional y cómo la trama organizativa escolar analizada ha remitido a la comprensión de las dinámicas instituyentes-instituidas a partir de los enunciados y observaciones de las interacciones entre los actores, desde la confluencia de los roles entre profesionales. Los precedentes históricos son constitutivos de los elementos institucionales y se precisan tener en cuenta en los análisis de índole macro.

En las aportaciones de la investigación resalto el énfasis dado a los actores como agentes activos en la configuración de los contextos de interacción en la trama organizativa, en consonancia con el enfoque ético que he pretendido explicitar a lo largo del trabajo: el sentido de una investigación se inscribe en un compromiso para con los actores en sus contextos cotidianos, en la persecución de unos conocimientos que amplíen la comprensión de la realidad y la apertura de proyectos de actuación. Existe un porqué y un para qué en la investigación que viene configurado por la analista y su contexto, y que en este caso he tratado de tener presente y hacer evidente al lector.

Para concluir, ha sido posible avanzar una propuesta de planteamientos y campos teóricos en los que fundamentar el modelo de aproximación a las interacciones del psicopedagogo en la trama organizativa escolar y comprender su imbricación en las dinámicas instituyentes-instituidas. Se formulan las bases de un modelo sociopedagógico que bien podría ser el punto de partida de nuevas investigaciones a emprender.

LAS INTERACCIONES DEL PSICOPEDAGOGO EN LA TRAMA ORGANIZATIVA DE UN CENTRO PÚBLICO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

El conocimiento de las interacciones del psicopedagogo ha sido posible al analizar los contextos en los que participa en la organización y al indagar en sus perspectivas de acción. Como profesional, el psicopedagogo dispone de un cierto reconocimiento legitimado por sus saberes entroncados con la Psicología y la Pedagogía. Despliega su intervención en informar y asesorar a padres, profesores y alumnado en cuanto a posibilidades de itinerarios educativos y profesionales, coordina actividades de tutoría, informa al profesorado sobre los alumnos en sus dificultades escolares y de integración en el aula, y desarrolla programas de formación convocados por la administración para la preparación de adaptaciones curriculares y proyectos del centro.

La cultura que como profesional le caracteriza en sus interacciones es narrada por el psicopedagogo en su relato profesional. El relato remite a las experiencias profesionales que el psicopedagogo ha desarrollado en los centros de trabajo como docente y como psicopedagogo. Las peculiaridades de los centros son atribuidas por los psicopedagogo entrevistados, como el factor más relevante en la definición de sus prácticas. Las relaciones con los profesores y las dinámicas históricas del centro aparecen como elementos influyentes en la perspectiva de acción del psicopedagogo.

El modelo de intervención al que se adscribe el psicopedagogo observado se situaría entre asesor bien informado y preparado y la intención de seguir el modelo psicopedagógico propuesto en la legislación y en la Reforma Educativa. Estas cuestiones conducen a confirmar la validez del marco conceptual elaborado, tanto el ámbito organizativo escolar, como el institucional y las políticas educativas y coordinadas sociohistóricas, precisan ser considerados para comprender las interacciones del psicopedagogo y su incidencia en la organización escolar.

Introducción e historia del psicopedagogo en los centros de secundaria

El psicopedagogo se introduce en los centros públicos de secundaria en la Comunidad Valenciana a finales de los años ochenta en la encrucijada de las siguientes circunstancias:

- a) Los avatares de la preparación de la Reforma educativa que sigue un curso experimental en algunos centros, pero que no se difunde ni arraiga en los institutos, todavía de enseñanzas medias en esa época.
- b) La propuesta de Reforma se inscribe en una fase de extensión cualitativa y democratizadora del sistema educativo, pero se desarrolla en los años noventa en una tendencia que mercantiliza la enseñanza. Coincide la implantación de la ley de la Reforma educativa con políticas neoliberales y el retroceso de las propuestas del Estado del bienestar social.
- c) En los centros de primaria se ha introducido la integración del alumnado con deficiencias a lo largo de los años ochenta. En estos centros el psicopedagogo, junto con el profesorado de Educación Especial y otros recursos, interviene en forma de apoyo externo desarrollando prioritariamente labores diagnósticas. Esto converge con la difusión de un modelo de intervención clínico y de diagnóstico para la intervención de los psicopedagogos.
- d) No se advierte una formación homogénea para acceder a los servicios que regulan la intervención del psicopedagogo en los centros escolares. En la formación que desde la administración se imparte a los nuevos psicopedagogos en los comienzos, se defiende superar los enfoques clínicos.
- e) En la Comunidad Valenciana y en los centros de primaria públicos, se avanza en la inserción del psicopedagogo como apoyo externo al tiempo que éste se inscribe en una estructura de sector, los Servicios Psicopedagógicos (SPEs). También al Psicopedagogo de EEMM se le adscribe a los SPEs en el año ochenta y nueve, pero desenvuelve sus tareas en un único centro. Sin una clara definición de modelo de intervención en sus inicios, sin una firme decisión de la administración educativa en la Comunidad Valenciana para ubicar esta figura profesional, se predefine una situación laboral confusa y ambivalente. Se desarrolla un discurso que deposita en el rol del psicopedagogo unas potentes

expectativas respecto a los procesos de dinamización e innovación educativa en los centros, mientras que en los institutos de enseñanzas medias la recepción de estos profesionales es muy desigual y se vincula a la puesta en marcha de medidas educativas que afectan a las prácticas y rutinas del profesorado (coordinación, elaborar proyectos de centro, reuniones, tutoría, proyectos de formación).

- f) Las líneas directrices administrativas que sustentan el rol del psicopedagogo transcurre por diversas ambigüedades y carecen de una clara apuesta por su reconocimiento en las escalas laborales del funcionariado público docente. En la puesta en marcha de los servicios psicopedagógicos en las EEMM cada psicopedagogo reconfigura sus tareas paralelamente a las expectativas y demandas formuladas en los respectivos centros.
- g) La LOGSE propugna en documentos y regulaciones legislativas, el modelo psicopedagógico de actuación para los departamentos de orientación. Este modelo define como ámbitos fundamentales de intervención la Orientación escolar, personal y profesional, asesoramiento a las familias del alumnado, el asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje al profesorado, el asesoramiento en los centros para la preparación de los proyectos (de centro, curriculares, tratamiento a la diversidad, innovación y tutoría), y evaluación psicopedagógica y coordinación de las adaptaciones curriculares del alumnado con especiales necesidades educativas.
- h) Se difunden los referentes teóricos predominantes en la Orientación para la carrera, el discurso constructivista y del aprendizaje significativo en el que se fundamenta la Reforma Educativa y el enfoque psicologista de las propuestas curriculares. Se pretende recoger el impulso de las tendencias innovadoras representadas por sectores y colectivos renovadores de la práctica docente. Las propuestas de considerar el centro educativo y la formación del profesorado, los ejes de la mejora de la calidad de la enseñanza son materializadas en regulaciones administrativas que restan en la realidad protagonismo a los profesores y jerarquizan estructuras de funcionamiento.
- i) En los centros de EEMM se generan hacia los nuevos profesionales expectativas de llegar para “pasar tests”, elaborar el Plan de acción tutorial u otros documentos oficiales, o solucionar los problemas que ocasiona el alumnado. Esto se podría sintetizar en la imagen del mago con poderes que

aplica técnicas psicométricas fiables y estrategias de curación, con la consiguiente separación de funciones del docente y del experto en psicopedagogía.

- j) En el contexto de los centros, el psicopedagogo experimenta estas demandas y reacciona tratando de integrarse por una parte como un profesor más, pero por otra ir redefiniendo sus intervenciones alejado del modelo clínico y aproximándose a la colaboración con los equipos directivos, con el profesorado, o dedicándose a tareas de orientación con el alumnado. Se trata de un proceso de partida de indefinición de funciones, de expectativas diversas hacia el psicopedagogo por parte de la administración y de sectores del profesorado en los centros.
- k) A mediados de los años noventa, en las regulaciones legislativas se enmarca el rol del psicopedagogo en un órgano de coordinación inserto en el centro de secundaria, el departamento de orientación, que siguiendo las directrices del Ministerio de Educación propugna el modelo psicopedagógico de intervención. Se regula en la Comunidad Valenciana la problemática situación laboral de los Servicios Psicopedagógicos. Se articula el acceso a los centros públicos de estos profesionales en el proceso de oposiciones al cuerpo de docentes de secundaria como una especialidad.
- l) El modelo psicopedagógico de intervención responde a las directrices emanadas de la LOGSE, y de la LOPEG en cuanto a atención a las NEE del alumnado, tratamiento de la diversidad, evaluación psicopedagógica y preparación de los proyectos de centro.
- m) Desde las perspectivas del profesorado de secundaria, estas directrices generan en sus tareas cuestiones cómo:
- .- Aumento de funciones como docente, como tutor.
 - .- Aumento de funciones para atender la diversidad del alumnado, y con dificultades.
 - .- Aumenta la complejidad de su propio rol docente, al tiempo que se le demanda ser investigador de su práctica, coordinar la tutoría con el psicopedagogo, o definir la identidad del centro en sus proyectos.
 - .- Familiarizarse con el discurso teórico y con las prescripciones prácticas derivadas de novedades como son evaluar contenidos de diversos tipos,

desarrollar áreas transversales y atender en el aula la diversidad del alumnado escolarizado hasta los dieciséis años.

En ocasiones estos cambios se han relacionado negativamente con la presencia del psicopedagogo en los centros de secundaria, se han vinculado nuevas tareas al profesorado con la incorporación de un experto que conoce, sabe de esos temas. A su vez el psicopedagogo experimenta su ubicación diferenciada, no desarrolla actividades directas como agente curricular y experimenta la necesidad de ir redefiniendo sus funciones en el centro con el propósito de legitimar su identidad profesional.

Los psicopedagogos en sus relatos dicen ser uno más, pero realizan otras tareas. La diferenciación de funciones y la dedicación horaria no lectiva son los elementos estructurales que difieren del profesorado en las relaciones que desenvuelven los psicopedagogos en la trama organizativa

Las funciones prescritas para el psicopedagogo se recogen en el ROFC y abarcan los siguientes campos:

1.- La orientación en sus facetas, personal, escolar y profesional. Este ámbito se inscribe en la complejidad que adoptan los itinerarios educativos en secundaria, bachilleres y la universidad, por la optatividad de materias. También se justifica por la posterior incorporación del alumnado a otros espacios educativos y profesionales. *Se trata de un ámbito que le requiere como informante. En los centros se tiende a considerar el ámbito propio del psicopedagogo, aunque también al profesor-tutor se le atribuyen funciones de orientador.*

2.- Tratamiento de la diversidad del alumnado. Abarca proyectos que se elaboran en el centro, programa de diversificación curricular, organización de actividades de refuerzo de aprendizajes, y las propuestas de adaptaciones curriculares basadas en la evaluación psicopedagógica. Se trata de un campo que le requiere ser experto-técnico en la evaluación psicopedagógica, y por otra parte asesorar al profesorado que es el encargado de desarrollar las adaptaciones y otras actividades que refuercen el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con dificultades. Estas tareas conllevan interacciones desde su posición de informante y evaluador del alumnado, pero también se fundamenta en la confluencia de tareas con los docentes.

3.- Coordinación en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial. El desarrollo de este plan se adscribe a las competencias del profesorado, *pero su dinamización y coordinación corresponde al psicopedagogo en el departamento de Orientación.*

4.- Asesoramiento en el seno de la Comisión de Coordinación Pedagógica en cuanto a la preparación de proyectos de identidad y curriculares de los centros, o puesta en marcha de proyectos de formación del profesorado, e innovación educativa.

Son funciones que se enuncian en el discurso oficial ubicando al psicopedagogo como asesor-experto que coordina y apoya en los centros el desarrollo de diversos programas. En las regulaciones legislativas se trata de un profesional que media en la trama organizativa como un asesor que se ocupa de unas tareas diferentes a los profesionales docentes, se le requiere una posición diferenciada de coordinador o dinamizador. Es un mediador entre el profesorado y los planes de tutoría, tratamiento a la diversidad y proyectos de centro que se han de realizar. Las prescripciones respecto a estos planes se justifican, siguiendo el discurso de la ley, en los parámetros de la autonomía de los centros, la formación del profesorado para su desarrollo profesional como investigadores y el tratamiento de la diversidad del alumnado.

Ámbitos macroorganizativo e institucional

En la investigación estas cuestiones se han enmarcado en el ámbito macroorganizativo que resulta de unas coordenadas sociohistóricas trazadas en la complejidad, y en la institución escolar que precisa redefinir sus funciones en la sociedad de la información, en momentos en los que el conocimiento y su utilización cobran mayor dimensión de poder pero también de ocultamiento.

Las funciones de la escuela actual, la implantación de la Reforma Educativa y las recientes políticas educativas enmarcan sintéticamente la introducción del psicopedagogo en los centros de secundaria en los siguientes términos:

.- El sistema educativo se desarrolla en la encrucijada de una *institución* que procede de la modernidad y se le requieren cambios parejos a tendencias postmodernas y neoconservadoras en el campo social, cultural, económico, jurídico y político.

.- La puesta en marcha de la *Reforma educativa* se sustenta en un discurso técnico-burocrático que acarrea para los profesionales mayor complejidad en sus tareas docentes, inestabilidad y reajustes en su cultura profesional.

.- Las *Políticas educativas* promulgan la desregularización del sistema educativo público al tiempo que tienden a jerarquizar el funcionamiento de los centros educativos y desarrollar un control del currículum básico.

Se propugna la autonomía de los centros mientras que los poderes públicos ceden a las empresas privadas sectores de escolarización. Se promulga la innovación y formación del profesorado en marcos contradictorios de mensajes individualistas y jerarquizantes, aumento de la carga profesional, cultura docente balcanizada, y desestabilización de los mitos del profesor que puede dominar su disciplina y enseñarla a alumnado seleccionado en enseñanzas secundarias enfocadas a la universidad.

Son cuestiones derivadas del contexto macroorganizativo y de los procesos institucionales que se incorporan como elementos de significación potentes en la cultura de los individuos, también en los miembros de una escuela, docentes, alumnado o psicopedagogo. Son cuestiones presentes en el imaginario de los individuos y que tejen el magma social como integrante de la cultura de los individuos, insertado en las relaciones de los actores, pero que a su vez es configurado y por lo tanto puede ser reconfigurado en las interacciones consideradas contextualizadas, contingentes, públicas, narradas y recreadas peculiarmente por los agentes. Desde la consideración del individuo como actor social en contextos de interacción he abordado las dinámicas instituyentes instituidas en la trama organizativa escolar.

Por ello la comprensión de las interacciones producidas en la trama organizativa requiere la aproximación a los procesos de socialización e identitarios que configuran a estos miembros como actores estratégicos, que con sus intenciones, proyectos creativos, pero también contextualizados, interaccionan recreando el sentido dado a su realidad. La cultura experiencial y profesional de los actores sintetiza estos procesos de socialización, identitarios y de acción estratégica por los que se configura la acción desplegada por los actores. Se remarca el carácter de acción ubicada en contextos cambiantes e históricos y reformulados por sus agentes.

La reconstrucción de los contextos de interacción por parte de los actores se ha explicado en sus perspectivas de acción, sus conocimientos, y sus deseos. El saber y no saber, el desear y no desear de los actores originan su interpretación de las situaciones, sus proyectos de acción individual y en las interacciones con el grupo.

He recogido la formulación de Berger y Luckmann (1997) de contextos intermedios de definición del sentido de la vida por los actores, como marco para redefinir elementos de significación personal en colectivos intermedios a la red de flujos virtuales alejados y poderosos tanto en la codificación de mensajes como en la homogeneización cultural. Considero que en estos contextos intermedios los individuos pueden elaborar su proyección como persona autónoma en unos entornos plurales solidarios y democráticos. Y superar el localismo de los núcleos cerrados y unívocos de pensamiento que conducen a sectas o comunidades etnocéntricas.

La trama organizativa y las dinámicas instituyentes-instituidas

La explicación de la acción desplegada por los actores sociales como persona autónoma requiere una lógica situacional, precisa la consideración de las estructuras sociales y de los contextos microorganizativos en los que se desenvuelven los individuos.

En el caso investigado, la trama organizativa escolar es el contexto intermedio de interacción que se ha analizado como entorno de configuración de la acción social y como contexto inmediato reconstruido por los actores. La organización escolar opera como contexto relevante en la configuración de la cultura experiencial de los alumnos y en la cultura profesional de docentes y psicopedagogo. La cuestión de partida que orientaba el trabajo en cuanto a las dinámicas instituyentes e instituidas cobran analíticamente especial relevancia en la aproximación a las interacciones de los actores en la trama escolar como contextos autoinstituidos.

La conceptualización de la escuela como trama organizativa de índole sociohistórica, sin límites predefinidos, institución de contradictorias finalidades y red de relaciones culturales y estructurales, ha consolidado el enfoque de la investigación en las cuestiones planteadas acerca del psicopedagogo y su

incidencia en las dinámicas instituyentes e instituidas de la organización escolar. El encuentro entre los ámbitos macroorganizativos y microorganizativos de configuración de la realidad social para alumnos, docentes y psicopedagogos, se ha abordado analíticamente en la consideración de la organización escolar como contexto de interacción de los actores y en el análisis de las dinámicas instituyentes-instituidas

LINEAS ABIERTAS EN LA INVESTIGACIÓN

El marco conceptual seguido en la investigación se ha fundamentado en la consideración de la acción social en cuatro ámbitos de análisis que dejan la puerta abierta a un campo nombrado pero no abordado. Se trata de los procesos simbólicos y lingüísticos presentes en la mediación cultural.

El campo de la *Sociolingüística* aplicado en el análisis de los datos registrados en la investigación de campo, ampliarían el marco conceptual propuesto y la comprensión de las perspectivas de los actores en sus interacciones. Se ha recopilado un material de enunciados directos de los miembros de la trama organizativa y en los relatos profesionales, susceptibles de análisis si el enfoque de estudio se detiene en las representaciones que de su realidad se configuran los individuos.

Las narraciones de los actores sobre sus opiniones, sobre sus actuaciones, sus propias explicaciones de los acontecimientos, sus motivos, sentimientos e intenciones, ofrecen documentos testimoniales susceptibles de análisis pormenorizado desde la sociolingüística.

Otro campo lindante con el estudio desarrollado es el de la *formación de los profesionales de la Psicopedagogía* y la caracterización que las Ciencias de la Educación adoptan a raíz de la propuesta del modelo sociopedagógico aquí presentado. La consideración del conocimiento sobre el psicopedagogo en sus interacciones abre importantes planteamientos en la estimación de los saberes requeridos en este profesional. Se proponen marcos complejos de conocimiento para la comprensión de quehaceres insertos en los niveles micro pero también macroorganizativos. La propuesta planteada requiere del psicopedagogo

posicionamientos comprometidos con su saber y con su proyección en contextos intermedios de significación que doten de sentido a la tarea educativa en la escuela pública actual.

El modelo elaborado para abordar la trama organizativa escolar considero que integra en sus dinámicas el continuum de relaciones de manera que adquiere un uso instrumental para el análisis de casos. En el campo de *la Organización Escolar* este modelo aporta una propuesta alejada de los enfoques mecanicistas, posibilitadora de la lógica situacional e integradora de los procesos micropolíticos y del enfoque institucional.

La investigación plantea un modelo que viene a respaldar la identidad profesional sustentada en compromisos de ciudadano insertado en *procesos políticos* y no sólo profesionales como los que caracterizan la institución escolar. La propuesta de un modelo sociohistórico de aproximación al psicopedagogo en sus prácticas abre y continua un interesante enfoque interdisciplinar desde una racionalidad ética en el campo de las Ciencias Sociales.

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio del caso de un psicopedagogo en sus interacciones en una organización escolar de enseñanza secundaria, posibilita concluir a partir de las categorías propuestas -trama organizativa, las interacciones, las dinámicas instituyentes-instituidas y mitos presentes- que:

- En contextos de interacción entre los actores de la organización es posible elaborar el conocimiento sobre las prácticas del psicopedagogo.
- Estas prácticas se inscriben en la trayectoria experiencial y la socialización profesional del psicopedagogo. Sus experiencias en anteriores centros de enseñanza y sus relaciones con el profesorado aparecen como los elementos más relevantes en la narración que el psicopedagogo realiza de su trayectoria profesional.

Se van a considerar el centro como trama organizativa y la cultura de los docentes, los elementos de mayor determinación en los contextos de interacción en los que interviene el psicopedagogo.

- El psicopedagogo en sus interacciones tiende a consolidar prácticas instituidas acordes con el discurso psicopedagógico propugnado en la Reforma educativa en las cuestiones referidas a la orientación del alumnado, la información a las familias, o la evaluación del alumnado susceptible de adaptaciones curriculares. Se trata de ámbitos de intervención que le confirman en su rol de informante y asesor. El psicopedagogo aplica sus conocimientos e informa y asesora en cuestiones que le competen en un ámbito propio en el que despliega sus conocimientos y su saber-hacer sin confluir con las tareas de los docentes.
- Las culturas de algunos sectores de profesores tienden a esperar del psicopedagogo un modelo de intervención de asesor e informante en ámbitos no conflictivos en cuanto a la distribución de tareas en la trama organizativa. Serían no conflictivas las interacciones del psicopedagogo con alumnado, padres o profesorado que se informa, la orientación directa del psicopedagogo con los alumnos, o la realización por parte de éste de actividades de tutoría.
- Las propuestas de tareas acordes con el modelo psicopedagógico implican la confluencia participativa de las culturas docentes y del psicopedagogo en las preparaciones de las adaptaciones curriculares, los proyectos del centro, o la innovación educativa.
- Los aspectos derivados de la elaboración de proyectos de centro, desarrollo de adaptaciones curriculares o los planes de innovación, no son llevados a cabo con un planteamiento de confluencia y colegialidad entre los docentes y el psicopedagogo. Sí que se produce una confluencia de tareas entre el psicopedagogo y algunos profesores con los que comparte dimensiones afectivas y creencias respecto a la escolarización obligatoria y atención a la diversidad del alumnado o el proyecto de centro como vehículo propio de definición del instituto.
- La cultura docente identificada con la actividad curricular basada en un área de conocimiento, próxima al profesor de bachiller, tiende a entrar en conflicto con prescripciones que amplían los requerimientos del profesor en cuanto a atender alumnado inserto en la nueva ESO.

- La confluencia de roles entre profesionales se advierte conflictiva cuando se precisan de marcos de interacción en los que convergen roles y culturas profesionales muy diferenciadas. Por ejemplo preparar adaptaciones curriculares del alumnado con dificultades supone el encuentro entre el profesor socializado en enseñanzas de bachiller y el psicopedagogo ubicado, para áquel, como experto en el diagnóstico y rehabilitación de alumnado con dificultades.

Planteamiento de la investigadora en el estudio

El conocimiento de las prácticas del psicopedagogo persigue avanzar en los planteamientos de la creación de contextos de interacción del psicopedagogo en la trama organizativa que para favorezcan dinámicas instituyentes. Se ha pretendido responder con la investigación a las cuestiones que hagan progresar el conocimiento sobre los procesos y elementos que explican el desarrollo de actores en grupos-acción, de manera que el psicopedagogo se imbrica en dinámicas autoinstituyentes. Estos planteamientos se han perfilado desde el acento puesto en las sociedades democráticas, el desarrollo de la solidaridad y la pluralidad frente a la desigualdad social, y el conocimiento al servicio de los actores.

Se trata de la configuración de contextos comunicativos en los que se posibilite la creación de significados para reelaborar representaciones por parte de los actores de las realidades sociales culturales y estructurales, inmediatas y alejadas, virtuales y locales. Desde el posicionamiento de la investigadora se trata de contextos próximos de creación de significados que orienten el sentido de la acción hacia grupos activos que conocen, desean y actúan acorde con ese sentido y con los parámetros de análisis que se dotan. Reconstruyen sus perspectivas de acción desde la conciencia de su protagonismo en el contexto de interacción. Se trataría de una dirección hacia la democracia autoinstituyente y la colegialidad en la acción entre culturas plurales.

En la interacción intervienen individuos desde su trayectoria biográfica, histórica, experiencial, con su potencial intencional y creativo que han seguido procesos de socialización en diferentes entornos. Se les reconoce una cultura experiencial propia y el dominio de unas estrategias de comprensión e intervención en la interacción que le dotan de un conocimiento de sentido común, pero también

práctico sobre sí mismo, reflexivo y crítico sobre los marcos de interacción y el entorno sociohistórico.

La cultura experiencial y profesional de los actores se ubica en un conjunto de universos simbólicos de los que participa y que referencian sus creencias, sus opiniones, sus intereses, sus saberes específicos y prácticos; y en los cuales él psicopedagogo también recrea su peculiar interpretación de los marcos de interacción.

Al focalizar el estudio sobre un profesional de la psicopedagogía en las dinámicas instituyentes-instituidas de la trama organizativa, se ha planteado la interacción del psicopedagogo desde la imbricación en contextos escolares en los términos definidos como creadores de significados

El análisis de la incidencia del psicopedagogo en las dinámicas organizativas, ha requerido la reconstrucción de la trayectoria histórica del centro, el dibujo de la trama organizativa a partir de los indicadores que dejan traslucir las voces de los actores e indagar en el deseo de estos “como podrían ser la confluencias de los profesores y el psicopedagogo en sus funciones” El enunciado del deseo sobre esta confluencia de roles ha mostrado un ámbito de tareas del psicopedagogo claramente instituido y aceptado en la trama organizativa. Profesores y psicopedagogo enuncian posibilidades de confluencia con menor o mayor conflictividad según se progresa hacia la definición de contextos próximos de elaboración de significados como se puede desprender de la posición que propugna crear redes entre el profesorado, incluido el psicopedagogo, de discusión y debate sobre los problemas del centro y que proyecte propuestas de resolución desde las necesidades surgidas en el instituto.

Se sintetizan a continuación las aportaciones de la investigación con la aproximación a un modelo sociopedagógico de estudio del psicopedagogo como profesional imbricado en la trama organizativa

Modelo sociopedagógico

Se concluye con la propuesta de un modelo de consideración de la figura del psicopedagogo inserto en las dinámicas organizativas del centro escolar, que considere tanto el orden macroorganizativo e institucional, como las peculiaridades e interacciones de los actores que intervienen en el centro educativo.

Se trata de un modelo sociopedagógico que responde a los siguientes posicionamientos:

- La interacción de los actores en contextos de redefinición y atribución de significado a sus actuaciones y desarrollo de su autonomía personal, se plantea desde las garantías de un marco político de democracia participativa en el que se ubica la institución escolar y la realidad social de los protagonistas.
- La profesionalidad de los actores, en nuestro caso el psicopedagogo, se entiende en procesos de desarrollo personal y profesional que posibiliten desenvolver sus proyectos y saberes en grupos de acción que generen creativamente expectativas de intervención en sus contextos inmediatos y alejados, en los que transcurren sus interacciones. Se considera la construcción de conocimientos contextualizada en los diferentes y plurales ámbitos.
- Se recurre a una epistemología fundamentada en la antropología, se reconoce al actor que reconstruye su realidad en contextos sociales de interacción.
- Se fundamentan las propuestas en un enfoque hermeneútico y comprensivo de la configuración de las identidades personales y de la realidad social. El paradigma interpretativo y naturalista enfatiza la naturaleza socialmente construida de la realidad, el carácter inacabado de los fenómenos sociales y la dimensión creativa y semiótica que opera en las situaciones relacionales.
- Se propugna una racionalidad ética. La acción social sigue unos propósitos, implica intenciones y valores, se rige por unas normas éticas que requieren criterios conscientes para discernir y deliberar de acuerdo con los fines propios, pero también con el compromiso de fines compartidos en actividades públicas como son las educativas

- Se cuestiona la neutralidad de las construcciones científicas como únicas. Los acontecimientos sociales no son previsibles, se inscriben en unas singularidades históricas y culturales de manera que cobra relevancia el conocimiento práctico y experiencial de los sujetos.
- La escuela como institución escolar moderna tiende a la escolarización para todos en el progreso individual y social. En el momento sociohistórico de la sociedad informacional y de libre mercado, cobra relevancia su función de culturizar a toda la población escolar como servicio público que garantiza la solidaridad y el fomento de la pluralidad frente a las desigualdades sociales.
- El conocimiento reflexivo y práctico del psicopedagogo se inscribe en la epistemología de las Ciencias de la Educación que como ciencias de fenómenos sociales, reconocen que la realidad no es estable y el propio conocimiento contribuye a su transformación.
- Es en la confluencia con los docentes donde el saber del psicopedagogo adquiere su dimensión más estratégica si consideramos las dinámicas instituyentes-instituidas de la trama organizativa y la formulación de contextos intermedios de creación de significados para los actores.
- Los contextos intermedios se caracterizarían por posibilitar:
 - .- *La colegialidad en la acción.* Se trata del ámbito organizativo. En las interacciones se produce la confluencia de culturas divergentes, diferenciadas. La pluralidad de los actores, docentes, psicopedagogo y alumnado, convergen en relaciones que pueden ser conflictivas pero se abordan las diferencias para proyectar acciones conjuntas.
 - .- Es factible *explicitar los modelos hegemónicos en el imaginario social* de los actores, en las expectativas instituidas hacia los roles organizativos. Se trata de aflorar en la palabra el deseo y el no-deseo, de reformular dinámicas instituyentes y las paradojas de las instituciones.
 - .- *La reconstrucción de las relaciones estructurales y culturales* que se trazan en el centro escolar. Se trata de crear y realizar proyectos instituyentes en la convergencia de grupos-actores que conocen, saben de su no-saber, desean y actúan configurando sus interacciones. En el centro

estudiado, la etapa fundacional supuso la puesta en marcha de un proyecto instituyente hacia un centro educativo y democrático.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, A.-RODRIGUEZ, A. (1995). *Patios abiertos y patios cerrados*, Barcelona, Marcombo.
- ALCAIDE CASTRO, M. (1983). *Las nuevas formas de organización del trabajo: un análisis sobre su viabilidad*. Madrid, Akal.
- ALCALA HERNANDEZ, M. (1999). "La escuela en la encrucijada del cambio de siglo". *Kikiriki* Nº 49, pp. 13-24.
- ALEXANDER, J.C. (1990). *Las teorías sociológicas desde la 2ª Guerra Mundial*. Barcelona, Gedisa.
- ALVAREZ GONZALEZ, M. y BISQUERRA A.R. (Coord) (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- ALVAREZ, J.L. (1998). "La escuela: servicio ó beneficio". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 265, pp. 80-85.
- ALVAREZ, M. (1999). "El modelo empresarial en la cultura de la educación". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 285, pp.86-89.
- ALVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid, Eos.
- ALVAREZ ROJO, V. (1995) " La intervención orientadora en los EPOE de Andalucía una aproximación etnográfica". *Revista de Educación* nº 306, pp. 347-374.
- ALVAREZ-URIA, F. (1995). "Escuela y subjetividad". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 242 pp.56-64.
- ALVAREZ-URIA, F. y otros (Comps) (1998). *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid, La Piqueta.
- ANAYA, G. (1990) "Saber antropológico y cultura debida" *Revista de Educación* Nº 292, pp. 37-63.
- ANGULO RASCO, J.F. (1994). " El gato por liebre o la descentralización en el Sistema educativo español". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 222, pp. 74-83.
- ANGULO RASCO, J.F. (1995). "El neoliberalismo o el resurgimiento del mercado educativo" *Kikiriki* Nº 35 , pp. 25-33.
- ANGULO RASCO, J.F. (1999). "Reconsiderar el proyecto de la modernidad". *Kikiriki*. Nº 53, pp. 4-9.
- ANTUNEZ, S. (1994). *Claves para la organización de los Centros escolares*. Barcelona, Horsori.
- ARDOINO, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid, Narcea.

- ARIAS, M. (1992). "Mito, realidad, novela" *En V.V.A.A.: mito y realidad en la novela actual*. Madrid, Cátedra.
- BALL, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós / MEC.
- BALL, S.J. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.
- BARBIER, R. (1977). *La recherche-action dans L'institution éducative*. Paris, Gauthier-Villars.
- BARDIN, L. (1996). *El análisis del contenido*. Madrid, Akal.
- BARTHES, R. (1980). *Mitologías*. Madrid, S. XXI.
- BARTOLI, A. (1992). *Comunicación y organización. La organización comunicante y la comunicación organizada*. Barcelona, Paidós.
- BAS, J.M. (1998). "El trasfondo de los traspasos". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 270, pp. 81-86
- BATALLER i FERRANDO, J.V.(1998). "Los retos de la ESO: Pública frente a privada". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 266, pp. 83-85-
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universitat de València.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1994). "¿Lee a John Dewey la nueva derecha?" *Cuadernos de Pedagogía* Nº 231, pp. 80-86.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1995). "Organización escolar y construcción de hegemonía". *Kikiriki*. Nº 35, pp. 42-48.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1997). "Escuela democrática. Comunicación y conflicto". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 258, pp. 80-87.
- BELTRAN LLAVADOR, F.y SAN MARTIN, A. (1993). "La organización escolar". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 219, pp. 16-21.
- BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN, A. (1996). "¿Autoevaluación institucional?". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 244 pp. 80-86.
- BELTRAN LLAVADOR, F.y SAN MARTIN, A. (2000). "*Diseñar la coherencia escolar*". Madrid, Morata
- BELTRAN, M. (1991). *La realidad social*. Madrid, Tecnos.

- BELTRAN, R. (1996). "¿Reproducción o transformación?". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 245, pp. 78-84.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1991). *La construcción social de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrurtu.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona, Paidós.
- BERNARD, M. (1977). "Las condiciones del grupo de acción". En Lapassade, Lourau, Hess, Lobrot, Guattari y otros. *El análisis institucional*. Madrid, Campo Abierto.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BERTALANFFY, L.V. (1976). *Teoría general de sistemas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BERTAUX, D. (1980). "La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades". En MARINAS, J.M. y SANTAMARINAS, C. Eds. (1993) *La historia Oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- BERTAUX, D. (1983). "De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica". En MARINAS, J.M. y SANTAMARINAS, C. Eds. (1993). *La historia Oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, CEAC.
- BORDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Alianza.
- BORDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J. (1997). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J.S. (1991). *Actos de significado*. Madrid, Alianza.
- BRUNER, J.S. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, J.S. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

- BRUNER, J.S. (1998). "Discurso de J.S. BRUNER". *Infancia de Aprendizaje* n° 82, pp. 118-127.
- BUTELMAN, I. (Comp.) (1996). *Pensando en las instituciones*. Buenos Aires, Paidós Grupos e Instituciones.
- CABRERA, B. (1997). "El orden social como horizonte: desigualdad social y educación". En Fernández Enguita, M. (Coord). *Sociología de las instituciones en educación secundaria* Barcelona, ICE Horsori.
- CARNOY, M. (1999). "Globalización y reestructuración de la educación". *Revista de Educación* n° 318, pp. 145-164.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CASTEL, R. (1998). "Del postliberalismo al neoliberalismo". En Alvarez-Uría y otros. *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid, La Piqueta.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol. 1*. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. Vol. 2*. Madrid, Alianza.
- CASTORIADIS, C. (1988). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.
- CASTORIADIS, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra.
- CICOUREL, A. (1979). *La sociologie cognitive*. París, PUF.
- COLE, M. (1997). *Psicología cultural*. Madrid, Morata.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid, Akal.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid, Alianza.
- CORTINA, A. (1998). *Ética de la empresa*. Valladolid, Trotta.
- CORTINA, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona, Galaxia Gutemberg y Círculo de Lectores.
- COULON, A. (1987). *La etnometodología*. Madrid, Cátedra.
- COULON, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós Educación.
- CRUZ, M. (Coord) (1997). *Acción humana*. Barcelona, Ariel.

- CHERRYHOLMES, C. (1992). "Reclamación del pragmatismo para la educación". *Revista de Educación*. Nº 297, pp. 227-261.
- CHEVALIER, J. y DRAL, R. y otros. (1981) *L'institution*. París, P.U.F.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995). *Como nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.
- DEL CASTILLO, M. y MAGAÑA, C. (1994). "Centros educativos y nuevas tecnologías". En Vela Mayor. *Anaya Educación*. Nº 3, pp. 25-31. Madrid, Anaya.
- DELEUZE, G. (1996). *Conversaciones (1972-1990)*. Valencia, Pre-Textos.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, G. (1973). *El anti-edipo*. Barcelona, Barral Editores. Reed. Paidós.
- DELGADO, J.M. y GUTIERREZ, J. (Coord.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.
- DELVAL, J. (1996). "La obra de Piaget en la educación". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 244, pp.56-58.
- DELVAL, J. (1997). "Hoy todos son constructivistas". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 257, pp.78-84.
- DENZIN, N. (1983). "El estudio interaccionista de la organización". En MARINAS, J.M. Y SANTAMARINAS, C. Eds (1993). *La historia Oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- DEWEY, J. (1989). *Democracia i escola*. Barcelon, Eumo, Diputació de Barcelona.
- DEWEY, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona, Paidós.
- DIAZ DE RADA, A. (1993). *La escuela y sus mediaciones*. Tesis Doctoral. Madrid, UNED.
- DOUGLAS, M. (1996). *Como piensan las instituciones*. Madrid, Alianza Universidad.
- EDWARDS, D. (1999). "La psicología cultural de l'educació de Bruner". *Temps d'Educació* nº 21, pp. 93-109.
- ECHEITA, G. Y MARTIN, E. (1990). *Interacción social y aprendizaje*. En Marchesi, A. Coll, C.-Palacios, J. Madrid, Alianza Psicológica.
- EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós.
- ENRIQUEZ, E. (1987). *De la horde á l'état*. París, Gallimard.
- ENRIQUEZ, E. (1992). *L'organisation en analyse*. París, P.U.F.

- ESCOFET, A. (1996). *Conocimiento y poder*. Barcelona, ICE-Horsori.
- ESCOLA D'ESTIU (1985). Eds. *Material per a la investigació, 10 anys d'escola d'estiu*. Valencia, Escola d'estiu.
- ESCUADERO, J.M. (1996). *Modelos didácticos*. Barcelona, Oikos:Tau.
- ESCUADERO, J.M. (1999). "De la calidad total y otras calidades". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 285, pp. 77-85.
- ETKIN, J.R. (1997). *La doble moral de las organizaciones*. Madrid, McGraw-Hill.
- ETKIN, J.R. y SCHVARSTEIN, L. (1989). *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Buenos Aires, Paidós.
- ETXEBARRIA, A.; PAEZ, D. y otros (1987). *Teorías sociológicas y psicología social: Individuo, interacción y sociedad*. San Sebastián, Universidad del País Vasco.
- FARRIOLS, X. ; INGLES, M. y FRANSI, J. (1994). *La reforma de la formación profesional*. Barcelona, Horsori I.CE.
- FERNANDEZ, F. (1996). "El docente, intelectual crítico". *Cuadernos de Pedagogía* nº251 pp. 74-79.
- FERNANDEZ, F. (1998) "Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar". *Kikiriki* Nº51, pp.21-26
- FERNANDEZ, L.M. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós, Grupos e Instituciones.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-Laia.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (Coord.) (1997). *Sociología de las instituciones en Educación secundaria*. Barcelona, ICE Horsori.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1999). "Las condiciones de la igualdad de oportunidades". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 282, pp.19-24.
- FERNANDEZ SIERRA, J. (1996). "¿Evaluación? No, gracias, calificación". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 243, pp. 92-97.
- FERRANDIS TORRES, A. (1988). *La Escuela comprensiva*. Madrid, M.E.C.

- FERRAROTI, F. (1980). "Las bibliografías como instrumento analítico e interpretativo" En MARINAS, J.M. y SANTAMARINAS, C. (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- FERRAROTI, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona, Herder.
- FISCHTER, J.H. (1982). *Sociología*. Barcelona, Herder.
- FISCHER, G.N. (1992). *Campos de intervención en psicología social*. Madrid, Narcea.
- FOUCAULT, M. (1987a). *Historia de la Sexualidad, Vol. I. La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1987b). *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France, 1971*. Barcelona, Tusquets.
- FOUCAULT, M. (1991). *Historia de la locura en la época clásica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1996a). *Tecnología del Yo*. Barcelona, Paidós /ICE-UAB.
- FOUCAULT, M. (1996b). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI.
- FRIEDBERG, E. (1991). *La Pouvoir et la règle*. París, Seuil.
- FRIGERIO, G. -POGGI, M. -TIRAMONTI, G. (1992). *Las instituciones educativas, cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel Educación.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la penaluchar en la escuela*. Morón, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- GAGO RODRIGUEZ, F.M. (1999). "Bolero del tiempo escolar." *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 277, pp. 79-83.
- GARCIA, G.M. (1997). "La naturaleza de los procesos de cambio". En García, G. y López Yañez, J. (Coord). *Asesoramiento Curricular y Organizativo en educación*. Barcelona, Ariel.
- GARCIA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Editorial.
- GARCIA GÓMEZ, S. (1999). "El desarrollo profesional, análisis de un concepto complejo". *Revista de Educación* Nº 318, pp. 175-187.
- GARCIA MADRUGA, J.A. y LACASA, P. (1992). "Procesos cognitivos básicos." En Palacios, Marchesi, A. y Coll, C. Comps). *Desarrollo Psicológico y educación I*. Madrid, Alianza.

- GARCIA-VALIÑO J. (1998). "Lo intelectual y la escuela pública". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 269, pp. 81-83.
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós.
- GEERTZ, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós-Gedisa.
- GENTILI, P. (1999). "Escuela, gobierno y mercado". Las privatizaciones en el campo educativo. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 286, pp. 96-101.
- GERGEN, K.J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- GERGEN, K.J. (1997). *El yo saturado*. Barcelona, Paidós.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid, Dykinson.
- GHIGLIONE, R. et MATALON, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théorie et pratique*. París, Colin.
- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- GIL, F. (1997). *Condicionantes culturales del fracaso escolar*. En Fernández Enguita (Coord.) *Sociología de las instituciones escolares*. Barcelona, ICE Horsori.
- GIL PEREZ, D. (1994). "Relaciones entre concierto escolar y conocimiento científico". *Investigación en la escuela* Nº 23, pp. 17-33.
- GIMENO, J.y PEREZ GOMEZ, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1993). "El profesorado". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 219, pp. 22-27.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Morata.

- GIMENO SACRISTAN, J. (1998 a). "La diversidad de la vida escolar y las transiciones". *Kikiriki*. Nº 48, pp. 16-20.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1998 b). "Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación". En Alavarez Uría y otros. *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid, La Piqueta.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1998 c). "¿Qué es una escuela para la Democracia?" *Cuadernos de Pedagogía* Nº 275, pp. 19-26.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1999 a). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1999 b) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1999 c). "El profesorado y la sustancia de la educación. La reivindicación de la competencia cultural." *Kikiriki*. Nº52 pp. 25-30.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1999 d). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas" I y II, *Aula de innovación educativa* nº 81 y 82, pp. 67-72 y 73-78.
- GINER, S. (1997). "Interacciones humanas, estructuras sociales para una lógica estructural" En Cruz, M. (Coord). *Acción humana*. Barcelona, Ariel.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GOFFMAN, E. (1979). *Relaciones en público*. Madrid, Alianza.
- GOFFMAN, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- HARGREAVES, A. (1992). "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". *Revista de Educación* Nº 298 , pp. 31-53.
- HARGREAVES, A. (1995 a). "Las culturas de trabajo en la modernidad. La postmodernidad" *Kikiriki* Nº 35, pp. 49-60.
- HARGREAVES, A. (1995 b). "La modificación de las culturas de trabajo en la enseñanza". *Kikiriki* Nº 35, pp. 27-35.
- HARGREAVES, A. (1997). "La investigación educativa en la era postmoderna". *Revista de Educación* Nº 312, pp. 111-133.
- HELLER, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- HENRI, P.y MOSCOVICI, S. (1968). "Problèmes de l'analyse de contenu". *Langage* Nº 2, pp. 36-60.

- HERNANDEZ, F. (1997). "La Psicología en la educación escolar. Una revisión tras la fiebre de los últimos tiempos". *Cuadernos de Pedagogía* nº 256, pp. 78-85.
- HERNANDEZ, F. (1999). "Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar" *Kikiriki* Nº 51, pp. 21-26.
- HERNANDEZ, F. (1999). "Estudios culturales y lo emergente en la educación". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 285, pp. 40-44.
- HIDALGO, V. -PALACIOS, J. (1992). "Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años". En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps). *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid, Alianza.
- HUSTI, A (1992). "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo"- *Revista de Educación* Nº 298, pp. 271-305,
- JACKSON, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Morova.
- JARES, X.R. (1993). "Los conflictos en la organización escolar". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 218, pp. 71-75.
- KAËS, R. y otros. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- KELLY, G. (1966). *Teoría de la personalidad. La psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires, Ediciones Troquel.
- KEMMIS, J. (1992). *Mejorando la educación mediante la investigación-acción. La investigación-acción. Inicios y desarrollo*. Madrid, Popular.
- KLIKSBERG (1975). *El pensamiento organizacional: del Taylorismo a la teoría de la organización*. Vol. I y II. Buenos Aires, Paidós.
- KUHN, TH. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- LAPASSADE, G. -LOURAU, R. (1981). *Claves de la sociología*. Barcelona, Laia.
- LAPASSADE, G. -LOURAU, R. -HESS, -LOBROT, -GUATTARI y otros. (1977). *El análisis institucional*. Madrid, Campo Abierto.
- LARROSA, J. Eds. (1995). *Escuela, poder o subjetivización*. Madrid, La Piqueta.
- LARSON, M.S. (1988). "El poder de los expertos: ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología". *Revista de Educación* Nº 285, pp. 151-187.
- LARSON, M.S. (1989). "Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo". *Revista de Educación (Extra)*, pp. 199-225.

- LASARRE, D. (1978). "L'analyse de contenu". *En Psychologie Française* N° 23, pp. 167-185.
- LEONTIEV, A.N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana, Pueblo y Educación.
- LOBROT, M. (1977). *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires, Humanitas.
- LINHARES, A. (1998). "Los lugares de cambio de los sujetos pedagógicos" *En Kikiriki* N° 51, pp. 27-31.
- LOPEZ, F. (1992). "Desarrollo social y de la personalidad". En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid, Alianza.
- LOPEZ ARANGUREN, E. (1994). *El análisis de contenido*. En García Ferrando, M.; Ibañez, J. y Alvira, F. (Comps). Madrid, Alianza.
- LOPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1995). *El estudio de los casos. Fundamentos y Metodología*. Madrid, UNED.
- LORENZO DELGADO, M. y SAENZ BARRIO, O. (1993). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil.
- LOURAU, R. (1994). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LUCKMANN, TH. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona, Paidós Básica.
- LUNDGREN, U.P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.
- LUQUE, A.-MORA, J. (1999). "La intervención psicopedagógica en Andalucía". *Infancia y aprendizaje* N° 87, pp. 47-70.
- LURIA, A.R. (1992). *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona, Fontabella.
- LYOTARD, J.F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.
- MAHEIM, H.L. (1982). *Investigación sociológica*. Barcelona, CEAC.
- MANZANO, J. (1994). "Tecnología educativa y educación tecnológica". *Vela Mayor. Revista Anaya Educación* N° 3, pp. 7-15.
- MARCELO GARCIA, C. y LOPEZ YAÑEZ, J. (Coord). (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona, Ariel Educación.
- MARCHESI, A. (1995). "Los argumentos de la nueva Ley". *Cuadernos de Pedagogía* N° 237, pp. 74-75.

- MARCHESI, A. –MARTIN, E. (1990). “Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales”. En *Desarrollo Psicológico y educación III*. Madrid, Alianza Psicológica.
- MARCHESI, A. – COLL, C. –PALACIOS, J. (Comps) (1990). *Desarrollo psicológico y educación I, II, III*. Madrid, Alianza Psicológica.
- MARCO, R. (1995). “La tecnología informática en el asesoramiento vocacional”. En F. Rivas (Eds.) *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid, Síntesis.
- MARINA, J.A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (1995). *Ética para náufragos*. Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (2000) *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona, Anagrama.
- MARINAS, J.M. y SANTAMARIA, C. Eds. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- MARTIN, E. (1994). “La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: La historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad”. *Infancia y Aprendizaje* N 287, pp. 27-45.
- MARTIN, L. (1995). “Las razones del no”. *Cuadernos de Pedagogía* N° 237, pp. 76-77.
- MARTIN CRIADO, E. (1996). “Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias”. *Revista de educación* N° 310, pp.233-250.
- MARTIN SANTOS, L. (1991). *Diez lecciones de epistemología*. Madrid, Akal. Diada.
- MARTINEZ, A. (1995). *El estudio de caso en ciencias sociales*. Madrid, Narcea.
- MARTINEZ BONAFE, A. (1991). “El conflicto de la tutoría. Modelo educativo y profesionalidad en la enseñanza secundaria”. *Investigación en la escuela* N° 15. Sevilla, Diada.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1998 a). “La Democracia es un conjunto vacío”. *Cuadernos de Pedagogía* n° 275, pp. 46-55.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1998 b). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1999). “¿Enseñar a los maestros?” *Kikiriki*. N° 52, pp. 45-50.
- MATTELART, A. (1984). *¿La cultura contra la Democracia?* Barcelona, Mitre.

- MEAD, G.H. (1990). *Espiritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- MINTZBERG, H. (1995). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona, Ariel.
- MORENO MARIMON, M. (1996). "De las estructuras a los modelos organizadores". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 224, pp. 60-65.
- MORGAN (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid, Rama.
- MORIN, F. (1980). *Prácticas antropológicas e historias de vida*. En Marinas, J.M. y Santamarinas, C. Eds. (1993). Madrid, Debate.
- MUCCHIELLI, R. (1970). *El método del caso*. Madrid, Ruedo Ibérico, Europea de Ediciones.
- MUGUERZA, J. (1998). "¿Quién define la regla?". En Alvarez-Uría y otros. *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid, La Piqueta.
- MURILLO, S. (1996). *El mito en la vida privada*. Madrid, Siglo XXI.
- NICASTRO, S. (1997). *La historia institucional y el Director de la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires, Paidós.
- NIETO CANO, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Universidad de Murcia, Tesis doctoral.
- NIETO CANO, J.M. (1996). "Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los Centros escolares". *Revista de Educación* Nº311, pp. 317-334.
- NIETO CANO, J.M. y BOTIAS, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona, Ariel Educación.
- NOVO, M. (1998). "Pedagogía y Postmodernidad". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 65, pp. 86-89.
- ORTEGA, M.J. (1996). "La modernidad social como mito". *Claves de la razón práctica* Nº 41, pp. 31-39.
- ORTIGOSA, J.C. (1977). "Prólogo". En Lapassade, Lourau, Hess, Lobrot, Guattari y otros. *El análisis institucional*. Madrid, Campo Abierto.
- OTERO, M.J. (1996). "Unión Europea: La orientación escolar y profesional". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 245, pp. 88-92.
- PADIOLEAU, J.G. (1986). *L'ordre Social*. Paris, L'Harmattan.
- PALACIOS, J.E. e HIDALGO, V. (1992). "Desarrollo de la personalidad en los años preescolares". En Palacios, J.; Marchesi, J. y Coll, C. (Comps). *Desarrollo psicológico*

y educación, I. Madrid, Alianza.

- PATTERSON, C.H. (1978). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- PEÑA CALVO, J. V. (1997). "Educación, política y participación escolar". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 256, pp. 86-89.
- PEREZ GOMEZ, A. (1990). "La formación del profesor y la Reforma educativa" *Cuadernos de Pedagogía* Nº 181, pp. 84-87.
- PEREZ FERRA, M. (1995). "La metodología de casos en el desarrollo curricular: una estrategia para la formación de Psicopedagogos". En LOPEZ BARAJAS, E. y MONTOTOYA SANZ, J.M. (Eds). *El estudio de los casos. Fundamentos y Metodología*, Madrid, UNED.
- PEREZ GOMEZ, A. (1995). "La escuela, encrucijada cultural. La dinámica del curriculum oculto". *Investigación a la escuela* Nº 26, pp. 7-24.
- PEREZ GOMEZ, A. (1997). "Socialización y educación en la sociedad postmoderna". En VV.AA. *Ensayos de teoría crítica*. Madrid, Popular
- PEREZ GOMEZ, A. (1998 a). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PEREZ GOMEZ, A. (1998 b). "La cultura institucional de la escuela" *Cuadernos de Pedagogía* Nº 266, pp. 79-82.
- PEREZ GOMEZ, A. (1999). "La escuela educativa en la aldea global". *Cuadernos de Pedagogía* n°286, pp. 88-94.
- PEREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, I. Métodos*. Madrid, La Muralla.
- PERROW, CH. (1993). *Sociología de las organizaciones*. Madrid, McGraw-Hill.
- PFEIFER, J. (1993). *El poder en las organizaciones*. Madrid, McGraw-Hill.
- POIRIER, J. (1972). *Le constat ethnographique*. En L'home hier et aujourd'hui, hommage à André Leroi Gourhan. Paris, Cujas.
- POIRIER -CLAPIER-VILLDONS-RAYBAUT (1996). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris, P.U.F.
- POIRIER, J. et CLAPIER-VALLADON, S. (1980). "Le concept d'etnobiographie et les récits de vie croisés". *Cahiers Internationaux de sociologie*, Vo. LXIX, pp. 351-358.

- POLO FERNANDEZ, P. (1997). "Neoliberalismo y profesorado". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 261, pp. 73-79.
- POPKEWITZ, T. (1990). "Profesionalización y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 184, pp. 105-110.
- POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.
- POPKEWITZ, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- POSTMAN, N. (1988). *La desaparición de la niñez*. Madrid, Circulo de Lectores.
- POSTMAN, N. (2000). *El fin de la educación*. Barcelona, Eumo Octaedro.
- POZO, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- PRAWATT, R. (1997). "Aprender como forma de acceder al conocimiento". *Cooperación Educativa* Nº 42-43, pp. 63-69.
- RABOSI, E. (1997). "La filosofía de la acción y la filosofía de la mente". En Cruz, M. (Coord). *Acción humana*. Barcelona, Ariel.
- RAMONET, I. (1997). *Un mundo sin rumbo*. Madrid, Debate.
- RATTRAY-WOOD, y L.-PARROT, J. (1989). *Crisis de la sociedad y administración educativa*. En Bates, R.: *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia, Universitat de València.
- RICOEUR, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- RIVAS, F. (1988). *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid, Morata.
- RIVAS, F. (1995). *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Madrid, Síntesis.
- RIVAS FLORES, J.I. (1990). *Investigación naturalista en educación*. Valencia, Promolibro.
- RIVAS FLORES, J.I. (1992). *Organización y cultura del aula*. Málaga, Edinford.
- RODRIGO, M.J. (1994). "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?". *Investigación en la escuela* Nº 23, pp. 7-17.
- RODRIGO, M.J. (1992). "Procesos cognitivos básicos. Años preescolares". En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza.

- RODRIGO, M.J.-RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (1994). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- RODRIGUEZ DE CASTRO, F. (1990). *Educación comprensiva: Nuevas perspectivas*. Madrid, Cincel.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S.; ALVAREZ, M; ECHEVARRÍA, B. y MARIN, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, P.P.U.
- RODRIGUEZ MORENO, M.L.; DELGADO, L.; ESTRUCH, I.; DUERO, M.J. y RIART, J. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid, Narcea.
- RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (1996 a). "Asesoramiento y capacitación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía* nº 246, pp. 79-83.
- RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (1996 b). "El asesoramiento en educación". Archidona, Málaga, Algibe.
- RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (1996 c). "El asesoramiento en el escenario de la reestructuración". *Revista de Educación* nº 311, pp. 203-217.
- RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (1998a). "El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de modernidad" *Revista de Educación* nº 317, pp. 157-184.
- RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (1998b). "Las labores de apoyo a la escuela en tiempos de postmodernidad". *Kirikiki* Nº 49, pp. 36-43.
- ROSZAK, TH. (1988). *El culto a la información*. Barcelona, Crítica, Grijalbo Mondadori.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1984). *Positivismo, hermeneútica y teoría crítica en las ciencias sociales*. Barcelona, Humanitas.
- RUIZ CARRASCOSA, J. (1995). "El estudio de casos, una estrategia para el análisis del uso de nuevas tecnologías de la información en Educación". En López Barajas, E. y Montoya Sanz, J.M. (Eds). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid, UNED.
- SALINAS, H. (1997). "La institucionalització o l'educació de l'home com a problema". *Temps d'Educació* nº 17, pp. 103-117.
- SANCHEZ VALLE, A. (1995). "Metodología de investigación, historia y estudio de casos". En López Zayas, E. y Montoya Sanz, J.M. (Eds) *El estudio de los casos. Fundamentos y metodología*. Madrid, UNED.
- SANCHO GIL, J.M. (1987). *Entre pasillos y clases*. Barcelona, Sendai.

- SANCHO GIL, J.M. (Coord) (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Hossori.
- SANCHO GIL, J.M. y HERNANDEZ, F. (1997). "Más allá del escepticismo: la necesidad del saber educativo basado en la investigación". *Revista de Educación* Nº 312, pp. 81-111.
- SANFABIAN MAROTO, J.L. (1999). "La escolaridad obligatoria. Transiciones y Tradiciones". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 282, pp. 25-30.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal Universitaria.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994). *Entre bastidores*. Málaga, Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995). "El discurso crítico ascendente". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 233, pp. 76-82.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1996). "La democracia, un estilo de vida". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 251, pp. 50-54.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *La luz del prisma*. Málaga, Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *Escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de la educación*. Barcelona, Ariel.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-M.E.C.
- SCHÜTZ, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires, Paidós.
- SCHVARSTEIN, L. (1998). *Diseño de organizaciones, tensiones y paradojas*. Buenos Aires, Paidós.
- SEARLE, J.R. (1978). *Actos de habla*. Madrid, Tecnos.
- SEARLE, J.R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona, Paidós Básica.
- SELVINI (1987). *El mago sin magia*. Barcelona, Paidós.
- SIMON, H.A. (1964). *El comportamiento administrativo*. Madrid, Aguilar.
- SOLE, I y COLOMINA, R. (1999). "Intervención psicopedagógica: una ¿o más de una?. Realidad compleja". *Infancia y aprendizaje* Nº 87, pp. 5-26.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- STENBERG, R. (1987). *Inteligencia humana*. Barcelona, Paidós.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Santillana.

- TEDESCO, J.C. (2000). "Educación y sociedad del conocimiento". *Cuadernos de Pedagogía* nº 288, pp. 82-86.
- THIEBAUT, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona, Paidós.
- THOMPSON, P. (1983). "Historias de vida en el análisis social". En Marinas, J.M. y Santamarinas, C. (Eds). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia, Alfons el Magnanim.
- TOFFLER, A. (1992). *El cambio del poder*. Barcelona, Plaza y Janes.
- TORTOSA, J.M. (1998). "Globalismo, liberalismo y políticas sociales." En Alvarez-Uria y otros. *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid, La Piqueta.
- TOURAINÉ, A. (1993). *Crítica de la Modernidad*. Madrid, Temas de hoy.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid, PPC.
- TOURAINÉ, A. (1999). *¿Cómo salir del liberalismo?* Barcelona, Paidós, Estado y Sociedad.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid, Morata.
- URIZ PEMAN, M.J. (1993). *Personalidad, socialización y comunicación*. Madrid, Libertarias/Prodhufi.
- V.V.A.A. (1990). *La reforma educativa. Un reto para la orientación*. Valencia, A.E.O.P.
- V.V.A.A. (1992). *Mito y realidad en la novela actual*. Madrid, Morata.
- V.V.A.A. (1993). *La orientación en el sistema educativo y en el mudo laboral*. Madrid, A.E.O.P.
- V.V.A.A. (1994). *Desarrollo de la carrera. Modelos y programas actuales*. Valencia, A.E.O.P.
- V.V.A.A. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid, Popular.
- VALLES, M.S. (1995). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis Social.
- VARELA, J. (1998). "La escuela pública no tiene quien le escriba". En Alvarez-Uria y otros. *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid, La Piqueta.
- VARELA, J. -ALVAREZ URÍA, F. (1986). *Las redes de la Psicología*. Madrid, Libertarias.

- VARELA, J. -ALVAREZ URÍA, F. (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- VERON, E. (1996). *Conducta, estructura y comunicación. Escritos teóricos 1959-1973*. Buenos Aires, Amorrortu.
- VIÑAO, A. (1978). "Neoliberalismo a la española". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 270, pp. 75-79.
- VIÑAO, A. (1993). "Del alfabeto a la imagen". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 216, pp. 12-14.
- VIÑAO, A. (1997). "Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-teórica: Tradiciones y cambio". En Fernández Enguita, M. (Coord) *Sociología de las instituciones en educación secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.
- VYGOTSKY, L.S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pleyade.
- VYGOTSKY, L.S. (1988). *La formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- VYGOTSKY, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.
- WATSON, J.B. (1972). *El conductismo*. Buenos Aires, Paidós.
- WATZLAWICK, P. y otros . (1995). *La realidad inventada*. Barcelona, Gedisa.
- WATZLAWICK, P. ; BAVELAS, J.B. y JACKSON, D.D. (1995). *Teoría de la comunicación*. Barcelona, Herder.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la información social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Barcelona, Visor.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- WITTRICK, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I, II, III*. Madrid, Paidós Educador M.E.C.
- WOLF, M. (1988). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- WOODS, P. (1987). *La enseñanza por dentro*. Madrid, Paidós M.E.C.
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós.

XARES, X.R. (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar". *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 15, pp. 53-73.

ZUFIARRE, B. (1995). "Educación, sistema productivo y postindustrialización" *Cuadernos de Pedagogía* Nº 232, pp. 73-80.

ZUFIAUR, J.M. (1998). "Cambiar el rumbo de las cosas". En Alvarez-Uría y otros. *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid, La Piqueta.

ANEXO
NOTAS DE CAMPO

Notas de Campo de la primera etapa
Notas de Campo de la segunda etapa
Notas de Campo de la tercera etapa

NOTAS DE CAMPO

PRIMERA ETAPA: ENTRADA EN EL CENTRO

PRIMERA VISITA AL CENTRO

10 de Noviembre 1998

Realizado el primer contacto con el psicopedagogo "Vicent" para presentar el trabajo, objetivos y condiciones, éste manifiesta interés para poner en antecedentes a la investigadora respecto a las circunstancias que explican el momento actual del centro, según él, y que se remontan a los avatares sucedidos entre grupos del profesorado, equipo directivo anterior y anteriores. Se refiere Vicent a situaciones de poder y ataques dirigidos al departamento de orientación. También muestra interés en sugerir las personas susceptibles de ser entrevistadas.

Detecto la pretensión de Vicent a "salir" bien reforzado de la observación y del estudio, y la intención de prevenirme de personas que atacan el departamento de orientación.

Conclusiones del primer contacto con el campo de estudio:

.- Buena aceptación de la propuesta de trabajo por parte del psicopedagogo y de las personas del equipo directivo (Jefa de estudios, Secretaria y Vicedirectora). El documento de condiciones del estudio se queda en jefatura de estudios al no estar la directora.

.- Tendencia a concebir, por parte de Vicent, una observación y conclusiones del trabajo de investigación que beneficiará al departamento de orientación.

Lo voy a denominar efecto "rentabilizador" del estudio para Vicent. El psicopedagogo trata de rentabilizar el proyecto de investigación para su beneficio, para mejorar la valoración de su trabajo y del departamento de orientación en el centro

.- Al saludar a los profesores que me presenta Vicent se da la circunstancia de que dos personas me conocen. Previsiblemente surgirán comentarios ajenos a la observación pero que se tenderán a entremezclar con el trabajo de indagación. Lo denominaré "fenómeno de doble repercusión". Por una parte facilita la entrada de esta analista y por otra, la compromete en el sentido de ser situada próxima a las personas conocidas. Se me puede requerir pronunciamientos o posiciones consecuentes a la imagen derivada de "persona vinculada a", a la vez que se puede responder a mi presencia, o a mis preguntas condicionados por esta proximidad.

.- Tanto el efecto rentabilizador como este fenómeno de doble efecto, me causa cierta precaución y me produce en consecuencia el desarrollo de un estado de mayor cuidado hacia mi presencia y actuación en el campo de estudio. Preciso estar muy atenta a estas situaciones.

.- Necesidad de explicitar la posición diferenciada entre una observadora con un objeto de estudio, con un guión previsto de trabajo y observación, y la fluidez de las dinámicas del centro y del psicopedagogo.

.- Plantear la primera entrevista con Vicent siguiendo el mismo guión de entrevista que se utilizó con los psicopedagogos en la fase inicial de los relatos profesionales.

.- Afluencia fluida e inmediata de información por parte de Vicent referida al centro, como queriéndome poner en antecedentes de lo que puedo encontrar en la observación, personas susceptibles de ser entrevistadas, o historias sucedidas en el instituto.

.-La aprobación del trabajo por parte del Consejo escolar se llevaría a cabo cuando este se reúna según la planificación del centro, para enero. No parece nada oportuno convocarlo sólo a este fin.

SEGUNDA SESIÓN EN EL CENTRO

17 de noviembre de 1998

Plan del día: me propongo entregar y explicar el documento de contrato del estudio a desarrollar en el centro, a la directora, y realizar la primera entrevista a Vicent

El documento entregado clarifica que el Consejo Escolar aprobará este trabajo cuando se reúna, también el profesorado lo conocerá en el próximo claustro. Por parte de Vicent y de esta analista no se considera oportuno convocar reunión del Consejo con este tema como único punto del orden del día. Esto condicionará que la asistencia a reuniones de órganos colegiados del centro se llevará a cabo cuando sea ya presentado el documento y la persona de la observadora en el consejo escolar y en el claustro. No obstante, Vicent me presenta a los profesores que se acercan por su despacho. Así conozco al Profesor Leo, Alba, Profesora del pañuelo Delia, Profesor Pep. Los tres primeros que acuden al despacho y Pep en el bar del centro.

Recojo el horario para preparar una llamada telefónica con la directora, con la intención de poder coincidir y hablar directamente con ella (Jueves 19 del 11).

Entrevista al psicopedagogo

Se realiza en el despacho de Vicent. Se le informa del carácter abierto de la misma y las líneas generales del guión. La posición de Vicent es tranquila, reposada en el sillón que ocupa frente al micrófono. Con una mano sujeta el aparato y con la otra gesticula continuamente apoyando lo narrado. Se advierte bastante fluidez en la narración, pareciera como si tuviera preparadas las respuestas y hubiera meditado mucho su trayectoria profesional. Como nos indica al final, ha reflexionado mucho sobre su trabajo, y se considera realista y reflexivo.

Nos interrumpen en tres ocasiones. El Profesor Leo se queda en la puerta hablando con Vicent. Alba aporta a Vicent una propuesta de debate para su grupo que ha ocasionado el destrozo de un aparato de calefacción y pretende tratar el tema “no como sermón”, sino “educativamente” y con humor, concluye esta profesora. Vicent lo lee y comenta que le gusta el final del documento, donde reside la nota de humor que la profesora ha introducido. No leo el documento.

La tercera profesora Delia (con pañuelo) cuenta a Vicent la necesidad de abordar con su tutora el mal comportamiento de un grupo en una actividad fuera del centro, en el museo del IVAM. Se queja sobre todo de un alumno que tiraba cosas a las esculturas y que agredió a otro alumno. Parece que este alumno agredido quitó importancia a los hechos por miedo a ser reprendido por el alumno en cuestión, Charli. Y los futbolistas también han intervenido. Dice Delia enojada que otra profesora Presen se lo pasó muy mal. Los conserjes del museo les tuvieron que llamar la atención. “¡Cómo se permitió que Charlie fuera a la salida!”. Ella como profesora responsable de la actividad cree que esto tiene que “ir a instancias mayores, que la tutora corte esto, son cosas que hay que hablarlas”. Vicent se vuelve a sentar con un gesto cerrado, preocupado y no comentamos nada, seguimos la entrevista.

La entrevista se realiza en dos partes, una hora y media, descanso y media hora.

Comentarios de Vicent al margen de la grabadora:

.- “Cuando tengas ocasión de entrevistar a profesores comprobarás que mi visión de los acontecimientos es bastante realista. El grupo que no apoyó a la anterior

directora, Eva, y en el cual yo estaba incluido, aunque fueron críticos en alguna ocasión con ella, no llegó al insulto personal". Vicent cuenta que nunca llegó al insulto, cosa que Eva sí. Fueron democráticos, mientras que ella no. Vicent se vio obligado a decantarse por una candidatura, la de Lidón.

.- En esta candidatura actuaron como vírgenes, cándidos, no calcularon que podían perder y perdieron por un voto. "Eva en cambio hizo una candidatura después de ofrecer a gran parte del profesorado incluirse en el equipo directivo, aceptaron dos personas que tenían un destino definitivo alejado de la ciudad y podían quedarse en comisión de servicios, y a una tercera profesora muy poco asertiva que aceptó y después llegó a enfrentarse en público a Eva. La directora hizo campaña entre los padres".

.- Analiza Vicent que decantarse por una candidatura de dirección le acarrea muchos quebraderos y problemas que no puede permitirse por el departamento de Orientación, porque es el trabajo lo que se resiente, no llega donde debe llegar. Ha tenido muchos problemas, pero deseados, porque este es su centro, hay profesores que se van y ya está, pero él considera que es su centro definitivo y le interesa, ha echado muchas horas, las que hagan falta y no quiere cambiarse.

.- Este curso ha hecho mucho por una candidatura de consenso, Lidón, y ha salido, él sabía lo que se jugaba, más que nadie en el centro. Si tuviera que volver a decantarse, procuraría mantener una posición neutral. Ya le había pasado en Vil.lareal, pero era en posición de profesor. En Torrent las cosas fueron diferentes porque el director aceptó que Vicent se decantará por otra candidatura y no pasó nada, el jefe de estudios se lo tomó mal, pero el director no.

.- Se considera una persona realista y reflexiva. Medita mucho, los que han atacado el departamento de orientación es por planteamientos poco elaborados o porque funcionan con etiquetas, en este centro se funciona mucho con etiquetas, dice él.

Pasa por el departamento Alba, y Vicent después analiza que Alba también es reflexiva pero se involucra en historias algo impulsivamente, o sin valorar todo, o confía mucho en las personas y luego estas le fallan.

TERCERA SESIÓN EN EL CENTRO DE ESTUDIO

24 de Noviembre

Segunda entrevista a Vicent, día de ordenador nuevo

Vicent me enseña cuando llego el nuevo ordenador enviado por Consellería. Me demanda Vicent poder leer la transcripción de la entrevista anterior y recibir devolución de lo que se va recogiendo, contrastar con esta analista sus respuestas. Le comunico la disponibilidad de las transcripciones y del relato cuando estemos en una fase más avanzada, pero no en estos momentos. Se irán anotando cuestiones susceptibles de contrastar y dedicaríamos al final alguna sesión para tratarlas. Lo que sí le devuelvo es que en la entrevista realizada se están abordando lo que nos proponíamos. Abriré un apartado de "temas a contrastar con Vicent".

Vicent me tenía preparado una relación de cursos de formación recibidos y docencia impartida durante los últimos años por él. Remarca los cursos de mayor número de horas, el Sistema de Autoayuda Vocacional, de Coeducación, de prevención de Toxicomanías, y de Resolución de conflictos en estos momentos. Este verano se ha dedicado a preparar la cátedra por Valenciano, especialidad por la que accedió a la docencia pública y posteriormente a la plaza actual de profesor de Psicología y Pedagogía en el centro que nos encontramos.

Surge el comentario en el sentido de cómo la dedicación profesional complementaria al Instituto refuerza su competencia profesional puesto que en el centro en ocasiones se tropieza con muros y la labor no es igualmente apreciada.

Profesores que llaman al despacho del departamento a lo largo de la mañana y cuestiones que plantean:

- .- Profesor de informática Iñaki: pregunta por la secretaria, la busca para recuperar un disquete que debe instalar a Vicent
- .- Profesor de música, Víctor. Abre y cierra la puerta al vernos trabajar. Vuelve a venir después. Trata con Vicent sobre una colección de música que está en el departamento de Ciencias, también quiere tratar con Vicent sobre un alumno. Le pregunta a Vicent si es de la junta directiva.
- .-Alba viene en dos ocasiones, pide disculpas y se va. Vicent le muestra el ordenador nuevo.
- .- Profesor de diversificación, ámbito de Matemáticas, Leo. Pregunta a Vicent si sabe si alguna vez se cambiará el sistema de fotocopidora que desde principio de curso no es bueno. Le está diciendo indirectamente que lo trate con la directiva (vincula a Vicent con directiva)

Fuera de grabación:

.- Surge un repaso de la situación laboral y administrativa tan variopinta entre los Servicios psicopedagógicos, procedentes de las primeras convocatorias, aprobados de oposición, procedentes de secundaria, catedráticos de secundaria, cambio de especialidad desde otra materia en secundaria pero con titulación en Psicología o Pedagogía.

.- Habla del seminario al que asistió en Torrent en el año 94 con compañeros Psicopedagogos que habían accedido por cambio de especialidad o procedentes de Madrid, o de Xest. En él traba amistad con el psicopedagogo Leo que luego nombra en la entrevista como "formador" en la práctica de otros psicopedagogos.

.- Surge el tema de la dotación de presupuesto para el departamento en el instituto, él la complementa con aportaciones del presupuesto del programa de Diversificación Curricular.

.- Se comenta la coincidencia de la publicación del SAV (sistema de Autoayuda vocacional), la incorporación de los SPEs a los centros, la organización de un curso de formación de 120 horas, la participación en la investigación de personas que también ocuparon plazas de SPEs. El comentario deja entrever los cuantiosos beneficios de todo tipo que procuraría esta coincidencia para los investigadores y promotores del SAV.

CUARTA SESIÓN EN EL INSTITUTO.

1 de Diciembre

3ª Entrevista con Vicente. Lluve. Día del SIDA

Esta tercera entrevista pretende aclarar algunas informaciones que aparecen en las anteriores pero que pudieran contener datos equívocos por confusión de recuerdo, que son expuestos sin detenerse Vicent y que precisan ser ampliados según criterio de la entrevistadora. Cuestiones como algún año que contiene error, decir 97 cuando se quiere decir 87, nombrar convivencia de tutoría, nombrar las intervenciones por cursos, comentarios acerca de "mesures d'atenció a la diversitat" documento llevado a la Comisión de coordinación pedagógica esa semana, cómo actuaría Vicent si se ocupara de la formación del profesorado respecto al tema del proceso enseñanza-aprendizaje; qué es un centro escolar para Vicent; matizaciones a la formación recibida por Vicent y que ha sido impartida por iniciativa de la administración; la posible atención clínica de Vicent en el

centro, y las causas que supone él, inducen a crear los SPEs por parte de la administración.

Acuden al despacho:

.- Profesora de Plástica Delia, mostrando a Vicent el trabajo de un alumno que está muy mal, "ya sé que no tiene solución, yo acudo a ti en los casos sin solución", comenta esta profesora y quedan para más tarde cuando ella no tiene clase. Esta profesora sería para Vicent susceptible de ser entrevistada por la analista debido a su neutralidad y objetividad en la cuestión de las directivas. La describe textualmente: "Profesora agradable y objetiva, no se deja arrastrar, no está mediatizada por los sectores del claustro y moralmente se siente comprometida con la candidatura de consenso de dirección que se preparó en la primavera pasada y que después no se llegó a presentar porque la directora Eva presentó antes la dimisión" según Vicent.

.- Profesor de diversificación Leo, pidiendo el teléfono de un alumno que está faltando mucho. Como es del grupo de futbolistas, Vicent le proporciona el teléfono del psicólogo de la escuela de futbolistas.

.- Vicent me comenta que se trata de un alumno muy inocente, que no ha repetido en primaria, es de 1,80 y ochenta kilos, muy alto y grande, y supone que no habrá repetido por no verse con alumnos mucho más pequeños que él.

-La secretaria del centro entra para probar un CD Rom en el nuevo ordenador del Dpto. De Orientación.

La Profesora de Matemáticas de tercero entra a recoger el examen de una alumna que lo realizó con Vicent. Comenta esta profesora que "sin venir a clase lo tiene claro. Estar en segundo, si fuera primero, pero se van a selectivo..."

Fuera de grabación comenta Vicent el suceso de final de curso (junio de 98 y Julio) por una alumna propuesta a diversificación pero que hubo presión para no ser aceptada, se realizó una votación en la cual varias personas que votaron eran de la dirección. Él no lo consideraba bien, se repitió votación, salió aceptada la propuesta y otro profesor la impugnó. Intervino inspección que recibió a Vicent diciendo: "Pero bueno, vamos a ver que haces tú en Benidolí". El 1 de Julio. Tras dos horas de conversación con el inspector cambio el cariz de la entrevista. Me lo cuenta dando a entender que el inspector había recibido informaciones no positivas acerca de él por parte de la dirección.

Vuelve a salir la cuestión de la dirección del curso anterior en el sentido de que en un claustro de Marzo cuando se iba a solicitar la dimisión de Eva está la presentó, no se curso la propuesta consensuada y firmada por tres tercios del claustro y la respuesta a la dimisión llegó en junio no aceptándose. Sin explicitarlo Vicent, este comentario me da a entender que se realizaron presiones por parte de la directora para que no se aceptara la dimisión que ella misma pidió. También comenta que la propuesta de candidatura constaba de las mismas personas que después salió en junio, excepto la profesora de Plástica que estaba pendiente de la comisión de servicios de otra profesora que se resolvió en septiembre y que entonces fue cuando se encargó de la secretaria la actual profesora Andrea.

En el bar del centro se acercan dos profesoras, una de ellas da Matemáticas en tercero de ESO y es tutora. Comenta "he tenido grupos de todo, pero este año estoy sin moral, doy la clase y cuando hago el examen no se han enterado de nada". Alba que está presente comenta que es una lástima, que a ella le sirve hablar con otros profesores a ver cómo les va y lo que se puede hacer apoyándose el profesorado entre sí, ella se preocupa de ver que hacen otros en diversificación y se trataría de ver que se puede hacer tratando poquitas cosas cada año.

Al comentar porque estoy allí, la profesora de Matemáticas dice "pues que te vaya bien". Más tarde veo a esta profesora sentada con alumnos en una mesa del bar.

QUINTA SESIÓN EN EL CENTRO.

3 de Diciembre de 1998

Primer contacto con la directora

El día 19 de noviembre no fue posible el contacto con la directora por la realización de elecciones sindicales. El martes 1 de diciembre la directora había quedado conmigo y me desconvoca por tener que acudir a otra reunión en Consellería.

Los numerosos intentos telefónicos concluyen hoy. La recepción es muy acogedora y muy fluida. Lidón me cuenta que está "castigada" con unos alumnos expulsados que han de estar en los recreos con los miembros del equipo directivo. "Ya sabemos que cuando castigas a un hijo el castigo también es para ti". Me

cuenta que son alumnos que han acumulado llamadas de atención por parte del profesorado y antes de abrir un expediente han decidido que estén esta semana así, entre los despachos del equipo directivo y las guardias del profesorado.

Expongo brevemente las características del trabajo, el objeto centrado en la figura del psicopedagogo en la interacción en el centro, no en la persona de Vicent sino en sus intervenciones, la intención descriptiva, comprensiva y no valorativa de la observación, las fases, y el compromiso final de exponer los datos en un resumen final presentado a todo el centro.

Me muestra su aceptación e interés por el trabajo porque dice que así les servirá de evaluación externa y podré decir a Vicent cosas que ellos ven cuando por ejemplo en un caso como estos chavales expulsados, el psicólogo podría charlar tranquilamente con ellos, conocer sus expectativas etc., y podría ser que es “lento de reflejos”.

También me indica Lidón, aunque duda en decírmelo que considera que Vicent hace más, demasiado de manera que impide que los tutores hagan. Cuando él se ofrece a realizar los refuerzos de Lengua de los alumnos de ESO y lo resuelve en el despacho, o cuando realiza la orientación en las tutorías evita que el tutor se plantee un plan de qué hacer, cómo. Yo insinúo que de esa manera está evitando un problema para el tutor y para el profesorado. De alguna manera se están sustituyendo planteamientos del profesorado relativos a tutoría.

Estoy de acuerdo pero considero que no lo puedo decir abiertamente, dejo caer que al evitar conflictos al tutor le viene bien. Desde luego me ha gustado la sinceridad de Lidón y la confianza hacia mí. Es posible que haya generado en ella la sospecha de que voy a defender a Vicent, o vaya a hacer un planteamiento evitativo por mi parte. Tal vez he sido algo taxativa por insistir en que no me puedo pronunciar o ser utilizada para decir a Vicent lo que ellos, alguien piensa, no pretendo interferir, o por lo menos, lo menos posible en las dinámicas del centro. No puedo al final del estudio permitir que los datos sean mensajes preparados por unos o por otros. Cada cual interpretará. Un elemento valioso de un estudio de este tipo es la reflexión y aportaciones que puedan ser sugeridas a los miembros de la organización observada y por supuesto a la observadora.

Lo que ha sucedido hoy puede que haya suscitado algo de reticencia de Lidón para confiar o ser sincera conmigo en las próximas entrevistas. Pero

necesitaba dejar claro que no puedo ser vehículo u objeto de mensajes dirigidos entre distintos sectores del centro.

Entran en el despacho de la directora varios profesores. Entre otros la profesora de Matemáticas, Carmen, de un grupo de bachillerato quejándose de que los alumnos no han acudido a clase para estudiar el examen de Historia. La directora se muestra igual de preocupada porque a ella le harán lo mismo en la siguiente hora de Lengua, y cuando la profesora dice que les notificará que cuenten con la materia que se hubiera dado, Lidón dice que adoptará la misma medida. Hablando una desde la puerta y la directora desde su silla, comentan que en esa materia, Historia, se les pide exámenes muy extensos, pero que la cuestión no depende de la profesora de Historia sino de que los alumnos adopten la postura de no ir a las demás clases por un examen. Acuerdan hablarlo en la evaluación.

Después, la directora me dice que este tipo de comentarios a ella le gustan porque significan que cuentan con ella los profesores. En secretaria registramos el documento que recoge los objetivos y condiciones del trabajo y planteo la posibilidad de continuar la próxima semana revisando documentos del centro como proyecto educativo o proyecto curricular de etapa. Lidón se muestra abierta y receptiva a mis sugerencias.

Recopilación de aspectos detectados (9 –12 –98):

Acerca de las emisiones de Vicent:

- .- Constante presencia de la idea de profesores con diferente valoración hacia el psicopedagogo.
- .- Relevancia de la experiencia vivida en cuanto a la dirección en los tres cursos anteriores y la existencia de bandos alrededor de ello.
- .- Importancia del reciclaje, de la formación y de ser reconocido como que resuelve muchas tutorías a los profesores y al profesor de Fol.
- .- Temas de intervención del psicopedagogo bien desarrollados y claros para todos los profesores en el centro: tutoría y orientación.
- .- Las demandas del profesorado están muy relacionadas con la conexión y proximidad hacia el psicopedagogo.
- .- El tema de enseñanza-aprendizaje sería en el centro una intervención no clarificada explícitamente entre profesorado y psicopedagogo.

.- Si en la primera entrevista aparece que la intervención de un psicopedagogo no se relaciona directamente con la Reforma, a lo largo de las entrevistas mantenidas, la defensa de la Reforma, la formación en temas relacionados con la Reforma enfocada al profesorado sí que viene influyendo en las relaciones que algunos profesores mantienen o dejan de mantener con el psicopedagogo y en la configuración de grupos de profesores con cierta intención de constituirse en grupo de presión o de decisión.

.- Vicent cuenta mucho con la actual dirección, se reúne con ellos y algunos profesores lo sitúan como parte del equipo directivo.

.-Vicent reconoce tener posturas diferentes a las que adoptaría si fuera profesor.

Desde la dirección:

.- La directora actual experimenta la necesidad de trasladar al psicopedagogo alguna variación en su actuación, espera que de alguna manera los datos de esta observación induzcan a que le llegue a Vicent alguna reflexión respecto a su intervención.

Otras cuestiones:

.- Facilidad de Vicent para proporcionarme materiales: Documento de “ Mesures d’atenció a la diversitat”, el plan de trabajo del departamento, materiales editados de Diversificación Curricular, su curriculum personal en cuanto a cursos recibidos y docencia en cursos de formación.

.- Ambiente cálido y facilitador en la recepción por parte de Vicent, equipo directivo, profesores del centro con los que coincido en el bar, e el despacho o en los pasillos.

SEXTA SESIÓN EN EL CENTRO.

11 de Diciembre

Consulta de documentos del centro (PEC, PC)

Me recibe la directora en la secretaría y me muestra la convocatoria de Consejo Escolar para el próximo día 17 en el que se presentará la solicitud de realización del trabajo de investigación en una convocatoria extraordinaria en la que también se abordará el expediente abierto a un alumno.

En el despacho de la directora y antes de proporcionarme los documentos referidos al Proyecto Educativo del centro y Proyecto Curricular, Lidón me comenta cuestiones referidas a la historia del centro:

.- Año de comienzo del centro 90-91 con una directiva en comisión de servicios que se dedica a recoger alumnado entre las listas de alumnos de BUP sin plaza. Con este grupo de alumnos se inicia la Reforma en Bachiller experimental, grupo REM, con unos muy buenos resultados académicos. Los llama "los niños mimados". Aprueban un 100% la prueba homologada y un 90% aprueban COU. "Todo el mundo se dedica al plan experimental, los esfuerzos, los materiales son de reforma de verdad." El centro comienza con este grupo y con FP.

.- A lo largo de ese año desarrollan un seminario de diez personas tratando sobre "el centro que nos gustaría". Cuando se acerca final de curso se tienen que plantear la dirección para el próximo curso y dice " estaba claro que tenía que salir entre las personas del seminario". Relata cómo tratando el tema en la casa de un compañero, sin atreverse nadie a pronunciarse, Alba dice que no le importaría ocuparse de la Vicedirección, otra profesora de la secretaria y quedaría jefatura de estudios y dirección. Claro se miraban, otra persona dice que ella desde luego la jefatura no lo quería, esto dejaba a Lidón en la posición de poder decir esa Persona que si Lidón tampoco quería la jefatura obligaba a ella, la dejaba mal. Y todos miraban a Lidón que dijo "no me importa, yo la jefatura de estudios," siendo lo que nadie quiere por que es lo de mayor curro y responsabilidad.

.- Ese curso (91-92) plantearon un seminario de cien horas en el que se incluía en la formación las reuniones de coordinación Pretendían elaborar "Nuestra línea". Trataban de elegir un problema y todo giraba en torno a ese problema. Se montaron los viernes de 12 '40 a 14'30, treinta y cinco, treinta y siete profesores, contaron con asesores del CEP, con Pepe Raga, Fernando Roda, con María Masip de Barcelona. Se entendía que era autoformación, se incluían todas las reuniones de tutores, cien horas y todo el mundo feliz. Se incluían en las 25 horas las dedicadas a formación. Había buen rollo, todos contentos y ningún tipo de mal rollo. Así hasta que empieza a venir gente, profesores de BUP, cuando el concurso se hace conjuntamente profesores de FP y BUP".

Mientras hablo con la directora, atiende a un alumno que viene en el recreo, le explica como buscar información y completar unos ejercicios, lo envía a la biblioteca para atenderme. También viene una profesora con dedicación de horas complementarias a dirección que le expone el vaciado de una información llegada desde el CEFIRE con cursos de formación. Acude la Vicedirectora, Trini, con una

placa de prohibido aparcar, comentan como instalarla, y el costo. Lidón queda con Trini que hablará con las conserjes para ver como lo colocan. Lidón con Trini hablan en valenciano.

Me muestra un material encuadernado que se elabora en el curso 92-93 recopilando la experiencia del curso de formación y que se denomina "Elements per al projecte de centre".

Analizo el documento. Reseño una declaración de "La voluntat... de fer de la renovació pedagògica part de la practica habitual del nostre institut", y en otro punto de autoevaluación consta como la obligatoriedad del curso de formación producía una vinculación entre el plan de formación y el desarrollo del proyecto en las actividades del centro. Al identificarse la planificación y coordinación pedagógica con el curso de formación para algunos profesores no quedaba claro qué actividades eran obligatorias por ley y cuales no. En consecuencia, el mismo documento propone que la parte teórica de investigación-acción podría ser opcional contemplando estas diferencias en el número de horas de formación de cada profesor y en la distribución de tareas en el horario de permanencia en el centro.

El segundo documento que analizo son dos tomos con el título "Projecte Curricular elaborat durant el curs 1996-97, d' ESO i de batxillerat".

Con la llegada de Vicent al despacho de la directora, pasamos a hablar del material que le han prestado referido a la nueva edición del S.A.V. (Sistema de Autoayuda) renovado con formato informático. Vicent está dispuesto a aplicarlo por grupos reducidos de alumnos de cuarto de ESO, y se queja del precio que debería ser resuelto por Consellería con un trato especial de compra.

Vicent me ha presentado a Presen, profesora de Francés que dice conocerme de verme por ahí estos días.

SEPTIMA SESIÓN EN EL CENTRO

15 de Diciembre 1998

Consulta del documento Projecte Curricular, curs 96- 97, d' ESO i Batxillerat.

Tomo anotaciones acerca del documento. Observo que las páginas dedicadas a los criterios de promoción y evaluación de ESO están anulados.

Me intereso por el RRI, un ejemplar que tiene Vicent en su despacho a la vista, pero me dice que no sirve, que aunque se aprobó, ha pedido que se revise, no es útil para él este documento.

Me pregunta Vicent cómo organizar los archivos en su nuevo ordenador. Es una prueba más de la relación de confianza que se establece por momentos. Me muestra el documento modelo de informe psicopedagógico que ha ido elaborando producto de muchos años de trabajo.

Vicent tiene prevista una entrevista con una alumna que ayer no pudo atender, en la hora del descanso. Me propone que asista como observadora sentada en el ordenador. Acepto encantada pero no viene la alumna.

En los documentos revisados se advierte residuos mínimos de las formas de trabajo pretendido en "Elements per un projecte de centre" en cuanto a ir asumiendo propuestas, revisión en ciclos de trabajo que supongan la implicación y elaboración del profesorado.

Propongo a Vicent asistir el último día del trimestre con el fin de conocer el ambiente del centro en otras circunstancias. Él no se muestra muy partidario por las juergas que me puedo encontrar.

OCTAVO DÍA

17 de Diciembre de 1998

Consulta de documentos

La conserje me abre el despacho, Vicent no está, continuo revisando el PCC del curso 96-97. Las anotaciones sobre el documento las realizo directamente sobre el ordenador del despacho del departamento de Orientación.

Se oye en el hall la voz de Lidón sugiriendo a alumnos que lleven al consejo escolar si están dispuestos a cooperar, hablan del concurso de paella, que

informarán con copias a profesores y padres, así también los padres tendrían oportunidad de opinar. Parece que se referían a alguna iniciativa del alumnado para actividades de final de trimestre.

Vicent llega cuando yo abandonaba el centro y concretamos que asistiré el próximo martes. Me despide amablemente en la puerta exterior de edificio.

NOVENA SESIÓN

22 de diciembre de 1998

Se prevé fiesta final de trimestre.

El instituto está vacío, encuentro a una persona de secretaría, a un profesor en la sala, el bar cerrado y siete alumnos en los bancos al entrar en el edificio, hace bastante frío fuera.

Al entrar leo el cartel referido a los actos previstos: entrega de notas a las once, entrega de premios a las tarjetas de Navidad expuestas, y actividades deportivas.

Notifico a Vicent mi presencia y despedida con un papel debajo de la puerta del departamento. Aún lo veo cuando ya salía del centro.

Parece que se ha organizado la jornada de otra manera respecto a años anteriores.

Aquí finaliza la primera fase del diseño de investigación en el campo. Considero los objetivos planteados ampliamente conseguidos.

La mayor dificultad estriba en ubicar la figura de la investigadora con la menor intrusión posible pero inevitable, y por otra parte la demanda de interacción hacia la investigadora por parte de la dirección, o el efecto rentabilizador que se hace patente de inmediato.

Cuestiones que hacen referencia al objeto de estudio son:

.- Cómo viene definiendo Vicent la intervención del psicopedagogo condicionada por la realidad “leída de los centros”, diferente en cada uno, sin responder a lo que diga la administración, pero a su vez en el relato queda claro las grandes áreas de trabajo constantes: tutoría (relacionada con hora lectiva), la orientación relacionada con la estructura de enseñanza del centro (difiere entre BUP, FP; o Bachiller LOGSE).

.- Sí que aparece el tema de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje como una permanente preocupación por parte de Vicen, de punto de encuentro y de fricción posible con el profesorado en cuanto al abordaje de las adaptaciones curriculares y los problemas de alumnado desmotivado o rebotado.

.- Podríamos pensar en elementos estructurales que explicarían el rol del psicopedagogo como son: una hora de tutoría que el profesorado ha de cubrir, que no ha sido prevista ni en la formación del profesor, y es novedosa en su competencia profesional.

.- La estructura de enseñanza del alumnado de BUP venía necesitando mayor desarrollo de la “orientación” y también en el alumnado que asiste a la ESO y a Bachiller, donde se hace más complejo el posible itinerario educativo. Estos ámbitos de la orientación, de los itinerarios educativos caen de lleno en el campo profesional del psicopedagogo.

.- El asesoramiento en el llamado tema Proceso enseñanza-aprendizaje es del ámbito del psicopedagogo para Vicent. La nueva ley educativa incorpora una importante carga discursiva fundamentada en desarrollos teóricos en el marco de la psicología del aprendizaje y de diseño y desarrollo del currículum.

.- La estructura horaria induce a cubrir la tutoría, la estructura de estudios y el discurso oficial que refuerza la Psicología y la Pedagogía, recurren al rol del psicopedagogo para mediatizar en la organización la resolución de estas cuestiones.

NOTAS DE CAMPO SEGUNDA ETAPA

PRIMERA SESIÓN

12 de enero de 1999

Vicent cuenta sus proyectos después de la 1ª Evaluación. Al entrar en el centro observo grandes carteles referidos a la nueva moneda, el euro.

En el despacho del Departamento de Orientación Vicent comenta de un grupo de tercero de ESO con el que el profesorado experto reconoce que no puede. Y en el curso de diversificación dice que también el grupo es muy duro. “En Habilidades Sociales me está costando hacerme con ellos, si el año pasado era un grupo agradable, este año los bueno no trabajan nada. Les hablo de fútbol, les cuento anécdotas que les gustan para ganármelos, y es que el grupo de futbolistas son buenos chicos pero no tienen ninguna motivación. Saben que o tienen éxito en el fútbol o no tienen en nada”.

Adopta Vicent la misma actitud que frente a la grabadora en las entrevistas de la fase anterior, cuenta sus reflexiones acerca de lo que piensa hacer, en este caso con el grupo de Diversificación y con los grupos de tercero de ESO. Continúa exponiendo que ha dudado de hacer Habilidades Sociales con los terceros porque piensa que puede servir para poco o para nada, “pero dado el grado de desesperación de los tutores no puedo dejar de hacerlo, no me conviene no hacerlo”. Muestra la lista que ya ha confeccionado con los tutores de los alumnos que realizarán con él Habilidades Sociales.

Con el programa de Habilidades Sociales que piensa desarrollar en la mano, detalla una sesión de introducción, objetivos, la segunda tercera y cuarta se dedican al desarrollo de la “empatía” y para desconectar porque los alumnos no consideran esto como materia y se saturan, plantea en la quinta sesión una salida de convivencia. Continuaría con “reestructuración de pensamiento y manejo de sentimientos”. La sesión de resolución de problemas quizás la desarrolle con todo el grupo.

Insiste en el grupo B de 3º de ESO, lo califica del peor de la historia del instituto, es imposible con ellos. Explica Vicent que en los colegios de primaria no pudieron con ellos y se produce una “relación con el medio escolar muy deteriorada, rechazan profes y escuela”. Comenta Vicent que se están oyendo

“voces” en el claustro para que el próximo claustro haya un grupo de repetidores, “llamémosle compensatoria” y él no se pronuncia en contra porque ve al profesor experto desesperado. Vicent no plantea batalla en este tema por supervivencia. Se habla de un grupo de repetidores máximo quince, algunos cumplirán los dieciséis años durante el curso y veríamos después quien cogería ese grupo.

Cuenta Vicent: “En ese grupo B hay sobre todo un chico que tiene catorce años y no repite ningún curso en primaria. De allí nos dicen que no podían con él ni cuando tenía seis años. Puede que en unos robos que se produjeron el año pasado estuviera él. Se le dijo que si se matriculaba en el centro porque tiene derecho se le comunicaría a todo el claustro, y se habló en la evaluación de noviembre”.

La psicóloga del centro de primaria le ha contado que tuvo mucho castigo de estar en los despachos. Vicent insiste: “Esto era sistemático, ha desarrollado una relación deteriorada con el medio escolar. Yo conocía la fobia escolar pero esto es diferente, insulta a profes sin venir a cuento. La historia familiar es que no tiene padre, pero la madre una buena mujer se ha preocupado todo lo que ha podido por su hijo, el medio social es el propio de estar implicado en robos, se supone que está en una banda. El año pasado cuando robaron en una escuela se conocían perfectamente como y donde tenían que ir”.

Continúa: “Ya ha pasado por expediente, ahora está un mes en su casa, viene a entregar trabajos al profesor cada dos días. En el centro antes de abrir un expediente se les tiene una semana trabajando con el profesor de guardia en la sala de profesores o incluso en el despacho, pero a este chico ya se le ha abierto un expediente”.

Viene una tutora que le quiere preguntar unas cosas del SAV(Sistema de autoayuda vocacional). La tutora es de primero de bachiller, le llamo Rosa. Vicent le pregunta que si tiene una hora libre para quedar más tarde, yo le digo que la atiende ahora. Observo:

Se sienta en la mesa, la tutora extiende el material que previamente le ha dejado Vicent.

Rosa: Estoy mirando el SAV, ya he leído lo que me dejaste.

Vicent: Esto es autocorrectivo.

R: Te quiero preguntar, ¿la hoja de respuestas..?

V: Te lo comento desde el principio. (Le explica en que consiste la prueba de expectativas vocacionales desde los intereses del alumno, padres..)

Ellos van corrigiendo.

V: Empiezan por el 0.

R: Sí, eso pensaba.

V: Se suman las columnas.

R : Aquellos que tienen la máxima puntuación se mira.

V: Se busca a qué grupo vocacional corresponde. Esta primera parte sería una o dos sesiones.

R: Son lentos, no creas

V: No hay prisas. Veremos la tercera sesión

R: No me expliques nada más. Yo les explicaré. Leeremos la introducción y que cada uno empiece a hacerlo el martes próximo.

V: Hay que recordarles cada día que se traigan el material. Yo lo que hacía al terminar de trabajar es recogerlo. Si uno no se lo trae ya no puede trabajar.

R: Pues eso haré. No sé donde meter las cosas, ¿lo puedo traer aquí? Lo recojo yo y lo traigo.

V: Miramos ya lo siguiente.

R: Esta es la hoja de respuestas.

V: Esta es una fase que tiene dos partes.

R: ¡Ah!, los resultados de una ..

V: En base a los resultados se hace la segunda parte. Que saque los cuatro grupos vocacionales.

R: ¿Las copias las haces tú o las hago yo?

V: ¿Cuántos sois? Yo he hecho para doce

R: Somos 26 pero vienen 12 ó 13.

V: Yo las haré.

R: A Marta se lo dije yo, “estuve hablando con Vicent me ha dicho esto”. De 26 vienen doce

Se despiden. Vicent la acompaña a la puerta.

Me comenta Vicent que para la hora de tutoría a primeras horas, los alumnos han de venir a propósito, si es muy pronto, a las ocho, vienen la mitad. En el otro grupo de primero de bachiller es a las ocho. Le ha planteado a la tutora cambiarlo por su hora de clase pero es Educación física.

Rebuscando entre sus carpetas me saca el modelo de Informe Psicopedagógico que ha cambiado. Comentamos el apartado de Consejo Orientador pensado para cuarto de ESO y 2º de Bachiller. Comenta que el Consejo Orientador es un planteamiento del equipo educativo (tutores, profesores,

departamento de Orientación). Si por ejemplo un profesor en bachiller dice de un alumno -nunca tenía que haber hecho ese bachiller-, tu le buscas el consejo y le dices que fue una decisión colectiva, se pacta en la evaluación final. “En esto te pillan el primer día pero no me vuelven a pillar”.

Muestra Vicent la convocatoria preparada a padres para iniciar la escuela de padres. Detalla que el primer tema es la estructura del sistema educativo, habrán cuatro o cinco sesiones para todos, y dos específicas para cuarto de ESO y para 2º de Bachiller en mayo. Son mensuales y se trabajan técnicas de estudio y autoestima. Suele haber entre veinticinco y quince padres. “Yo estoy tranquilo porque todo el mundo dice lo mismo de la asistencia”. Con la psicóloga de primaria, Lisa, han hablado de hacer algo conjunto pero ella dice que sus padres no irían al instituto y los padres de Vicent no irían al colegio, miraron la asociación del barrio pero no reunía condiciones.

Comenta Vicent que en la zona hay dos colegios públicos y el famoso Ave María. Famoso, según Vicent, porque las monjitas de este colegio concertado envían los buenos alumnos a Campanar y el año pasado les dijeron ya está bien. Posiblemente, a regañadientes les hicieron caso. Alguna madre que ha traído su hijo a Benimamet ha contado que las monjas le presionaban.

En el bar y hablando con Alba, Vicent y Andrea, Vicent comenta que Andrea tal vez es una de las personas más objetivas del centro, como dando a entender que podría entrevistarla. Medio riéndonos le digo que si quiere le hago la entrevista. Pregunta qué, cómo y para qué de la entrevista. Expongo que se trata de la figura del psicopedagogo, sus tareas en el centro, que salen cuestiones que ella puede conocer desde otra visión y que tal vez por ello Vicent hablaba de objetividad. (sin decirlo explícitamente sabemos que nos estamos refiriendo al conflicto de otros años con la directiva). Andrea manifiesta sus resistencias a que sea con grabadora porque luego podría pensar “porque habré dicho esto”. Tranquilizo los temores, yo custodio la transcripción, el informe final relacionará los datos obtenidos sin decir la procedencia.

Comienza a contarme: “Yo venía de fuera, los dos primeros años no me posicioné, hasta el final que me posicioné presionada, luego Eva me pasó factura. Fue por una firma no te vayas a creer, pero me lo pensé bien y firmé, había que posicionarse. Al principio no lo justificaba, habían cosas que yo creo que se acoso algo a la directiva, se pasaron un poquito. Pero claro era un equipo con unas personas que no, que la directora, y el jefe de estudios no valía para el cargo y ella por

demasiada energía. Ahora este curso hay mucha diferencia, entonces como que había un ambiente inquieto” (gesticulando para expresar tensión).

Continúa Andrea: “Yo a la directora personalmente la conocía, en Barcelona coincidimos, había una relación familiar de personas conocidas por ambas. A mí no me va, y quería evitar conflictos, enfrentamientos personales por eso Vicent dice que puedo ser más objetiva”. Considero que se despide dispuesta a realizar la entrevista.

Abordo a Leo para proponerle una entrevista como tutor otros cursos, como persona que ha acudido en varias ocasiones al despacho de Vicent y que por lo tanto al recurrir a él, le considero susceptible de entrevistar. Quedamos en dos fechas posibles.

En el despacho de Vicent encuentro a Vicent y Alba, ésta comunica que piensa plantear en la tutoría del grupo de Diversificación la diferencia entre “colegas que van de discoteca juntos y nada más, y los amigos que se preocupan de ti”. No pensaba hacer sociograma, sino preguntar a sus alumnos qué dos personas consideras que te ayudarían y cada quince días hacer una revisión del grupo.

SEGUNDA SESIÓN

14 de Enero 1999

Entrevista a Delia. Café con otros profesores.

Han aumentado los carteles en el hall dedicados a Europa, la nueva moneda y las instituciones de la Comunidad Europea. Posteriormente me he enterado que han sido realizados por los alumnos y alumnas del Ciclo Formativo Superior de Administración.

Al saludar a la Jefa de Estudios le comunico que hoy he planificado entrevistar a la profesora de Plástica. Pretendo dar a conocer cada día mi actividad, que se sepa qué hago, o dónde estoy.

La entrevista con Delia dura una hora en el seminario de Ciencias Aplicadas. Se muestra muy cordial y amable, se interesa por el tiempo de trabajo en mi tesis y manifiesta su grata experiencia realizando su tesis. Le expongo que le he solicitado ser entrevistada por recurrir al Psicopedagogo en dos ocasiones mientras trabajábamos en el despacho. El objetivo de la entrevista es conocer sus contactos,

demandas, e interrelaciones con el psicopedagogo en su experiencia de profesora y tutora en el centro. (Se puede leer la transcripción de la entrevista en el apartado correspondiente de este anexo).

Parece que en la experiencia de Delia en el centro, el curso anterior, coincidieron circunstancias de recién llegada a un centro con un claustro con sectores enfrentados, no se siente respaldada por el equipo directivo. Coincide que es tutora de un grupo con problemas, coordinadora de ESO, jefa de Seminario, y desarrollar la labor de tutora le puso en contacto con realidades de alumnos para las cuales no se sentía preparada, por ello recurría a Vicent y éste le apoyaba continuamente.

Delia se muestra muy explícita en el relato de su experiencia como tutora, cauta en sus manifestaciones referidas al centro y a los profesores, sincera en sus posiciones, muy volcada en su trabajo como tutora, se reconoce como madre, ve en los alumnos a su hija de esa edad, ilusionada para involucrarse en proyectos, le gusta relacionarse con todo el mundo y potenciar un clima de mejor convivencia que el que se encontró en el centro el curso anterior.

No consta en la grabación que se sintió muy satisfecha cuando leyó la carta de los alumnos que habían tenido un incidente en el IVAM. También manifiesta su comprobación de que la medida con los alumnos expulsados ha sido fructífera porque se han puesto al día, “han trabajado como nunca, se han sentido felices de ver que lo pueden hacer, no han molestado a sus compañeros, ha sido muy efectivo”.

Me cuenta una experiencia con un alumno, en el centro en el que trabajaba en Tarragona, que era muy bueno haciendo comics y en uno de ellos aparecía algo así como que se quería morir. El problema acabó cuando los padres aceptaron que el chico hiciera FP y Diseño. Dice recordar que esa vez sí recurrió a la psicóloga pero no recuerda más veces.

El primer año de estancia en el centro no vivió el plan de formación como abierto para la participación de todos. En este punto nos da una visión diferente de la que se puede deducir de lo enunciado en sus entrevistas por Vicent. En estas parece que fueran más bien los profesores los que no quieran formarse, aunque reconoce que influiría la separación de bandos en el claustro. La manifestación de Delia se puede interpretar como que ella vivió “no ser invitada a participar en el plan de formación”. Este año, según ella, las cosas han cambiado.

Vicent relata la reunión de la Comisión Pedagógica, cómo una profesora pide que se anule una optativa pensando que el profesor que la imparte se pueda ir

por traslado y ella no la quiere dar. Vicent habla de persona progre que se muestra muy egoísta, que atacó la anterior directiva y que ahora se destapa preocupada con ese tema de la optativa Cuando plantea también suspender de Diversificación Curricular esa optativa, Vicent para la cuestión, y ella pregunta quién aprueba o suspende eso, y al plantear la posición del departamento de Orientación ella lo cuestiona. Vicent deja el tema en el aire pero como remarcando que la profesora antepone sus intereses personales a la cuestión del programa de Diversificación Curricular.

Vicent está preparando los materiales de la sesión del SAV con un grupo de cuarto de ESO. Entra en el despacho una conserje acompañada de un alumno de prácticas de Psicología, Bernabé. Se sienta detrás de la mesa junto a Vicent y hablan del posible horario y trabajo para las horas de prácticas. Vicent solicita que le comente a Bernabé y otra compañera, que se presento el día anterior, sobre las funciones del psicopedagogo. Siendo que las prácticas de estas personas finalizan en Febrero consideramos que es pronto para adelantar cuestiones de la investigación, se puede hacer aspectos generales pero que el propio Vicent les adelantará. Seguramente lo volveré a hablar con Vicent.

Al finalizar la entrevista con Delia voy a tomar café con ella a la cafetería situada enfrente del instituto. Nos sentamos con Presen, Marta (conocida de oídas como tutora de primero de Bachiller al ser nombrada por la tutora Rosa), Trini (conocida el día que hablamos con la directora como profesora que colaboraba en dedicación horaria con la dirección), y otra profesora también llamada Trini, que después sé que es del departamento de Administrativo. Carlos (profesor de Filosofía nombrado por Vicent como muy trabajador, critico reflexivo de la Reforma y tutor otros años de cuarto de ESO).

Se habla en el café de mi estancia en el centro, de los propósitos de mi trabajo, surgen preguntas sobre los motivos de elegir ese centro, Carlos sugiere si ha sido por conocerlo y por Vicent. Clarifico los criterios de elección del centro y manifiesto las facilidades hasta ahora manifestadas por todos. Presen cuenta que al ser del Consejo Escolar ya lo sabía, que allí también se acogió muy bien y los padres también se mostraron predispuestos a ser entrevistados. Comentan dos profesores (Delia y Carlos) su interés por algún tipo de "auditoría" acerca de su trabajo, alguien que les comente esto va bien, o los alumnos esto no te lo entienden, como un alumno de prácticas en la clase de Filosofía en una ocasión.

Una profesora; Marta, comenta que son un centro no extremista, no radicales confirma Carlos, bastante respetuosos añade Presen. Carlos pone el ejemplo de poder llevarse bien dos profesores de diferente posición religiosa. Carlos pide ayuda para argumentar en un dilema moral que ha planteado al grupo de alumnos

que tiene en la siguiente clase. Y se enzarzan los comentarios por ahí. Trini se muestra interesada por mi trabajo.

Delia me cuenta de su experiencia en la tesis realizada hace varios años y anécdotas. Antes de despedirme se produce un encuentro cordial y personal entre Lidón, Delia y la investigadora. Se habla de la decisión de no fumar y la salud. Comento a la directora mi intención de dar a conocer donde estoy cada día de estancia en el centro.

Cuando en el bar se comenta el interés por que alguien observe tu trabajo desde fuera, pienso que esa sería una de las motivaciones por las que yo realizo el desarrollo de la tesis y del estudio de campo.

TERCERA SESIÓN

19 de enero de 1999

Incidente con la cerradura de una puerta.

Vicent lee y comenta una parte de su relato.

Conozco el informe de Jefatura de estudios referido a la primera evaluación.

Vicent reparte la convocatoria de la primera sesión de la escuela de padres

Aplazo la entrevista con Leo.

Emplazamos a entrevistar a Carlos

Observo una entrevista de Vicent con una alumna de 1º de Bachiller

Estaba concertada una entrevista con Leo a última hora de la mañana. Por problemas de horario no puedo realizarla y al hablar con él no hay problema en trasladarla al próximo martes.

Abordo con Vicent la conveniencia de observar las actividades que él realiza habitualmente. Él deja estas mañanas que voy sin nada previsto qué hacer cuando el objetivo es que el no interrumpa las actividades que realizaría con normalidad. Dice que así lo hará. Quedamos en que él convocará entrevistas o lo que necesite hacer.

Le entrego un ejemplar del "Relato Profesional de Vicent". Realiza comentarios, matizaciones y se ratifica a lo largo de la lectura:

.- Respecto al pueblo de Vil.lareal (Párr.19) revisa que en ese momento tampoco se puede considerar un núcleo rural.

.- En el párrafo 57 no diría que algunos profesores tenían una actitud contra la Reforma con placer. Se trataría de una actitud no clara, intuitiva, en el sentido de

que significa más trabajo, más horas y no les gusta, pero de una forma razonada, con el tiempo sí que se pudo convertir en actitud en contra más clarificada.

.- Comenta de un profesor de Matemáticas en él que sí que aprecia que le causa placer montar broncas, sobre todo en primavera. Cuenta que el otro día este profesor se negó a sustituir la baja de una profesora que parece que está faltando repetidamente, pero que todo el mundo sabe de sus jaquecas. El profesor se negó a cubrir la guardia con los alumnos y los sacó al patio. Vicent lo cuenta como evidenciando que este profesor se ha saltado una norma de cubrir las guardias, lo plantea como una falta de solidaridad hacia los demás.

.- En el tema de la alumna que no se aceptaba para ir a Diversificación, aunque él sabía como iba a acabar la cuestión no podía callarse porque no era una cuestión personal suya, “la perjudicada era la niña”.

.- Respecto a “personas maltratadas” (Párr.59), efectivamente las hubo, él mismo no. Lidón tampoco, porque Eva tenía presente que era la otra alternativa a la dirección y de alguna manera la respetó más. Pero Pep, Alba, otra profesora de Valenciano Aitana, Leo, el curso 97 fueron maltratados por la anterior dirección, él, Vicent el último curso pero por razones nimias, sin razón aparente se desvalorizaba el departamento de Orientación. A él se lo contaba una profesora que supone se lo contaba tal cual, pero no descarta alguna exageración.

Otra chica, profesora, también acosada le contaba cosas, y “me consta que con proyección personal”. Dice Vicent: “Yo tengo muy claro que tengo que seguir aquello que veo y oigo y no aquello que me cuentan”. Vicent trata de mostrar que sabe desvincularse de lo que son versiones de los hechos que pueden ser muy subjetivas.

.- Alude a lo que califica de hecho pintoresco y pregunta si me parece así que una profesora recurra al psicopedagogo por no saber como abordar el tema de un alumno que no se ducha. “Una chica de 34 años, no es normal, es cuestión de poca autonomía personal, de no tener habilidades sociales”. (párr.74).

Cuenta que esta profesora estuvo durante todo un curso dando informática a otras dos, que no tenían ni idea, lo que estas daban después a los alumnos. “La explotaron de mala manera, hasta que a una de ellas, los alumnos protestaron, se dio de baja por depresión, y a los pocos días la vi tan feliz paseando a su hijo”. Vicent se ríe como diciendo esto se hace, a mí me da igual, es un recurso que a veces utiliza la gente.

¿Realmente es tan pintoresco? Pregunta por segunda vez Vicent. Me lo anoto en el apartado de reflexiones a compartir posteriormente con Vicent. Continúa opinando que: “depende de la persona, de si sabe abordar estas situaciones o desvía al psicopedagogo, de falta de habilidades sociales, de escasa autonomía personal, no es cosa de estudios, son cosas que un niño podría hacer, o una persona mayor sin estudios”.

Me da la impresión que el comentario de Vicent parece una reflexión consigo mismo, como si cayera en esos momentos en la cuenta, o que necesitara que le conteste para contrastar lo que él denomina pintoresco, si desde la posición de investigadora y también psicopedagoga, lo pudiera ver de otra forma. Parece que este elaborando la argumentación al mismo tiempo que lo expone y buscara mi ratificación o contraste de su opinión.

Comienza una reflexión que comparto conmigo en el sentido de un aspecto que aprecia y es: “veo personas como avanzan, personas que hace cinco años eran muy indecisas, con muy poca autonomía personal, y veo como han crecido, tu has intervenido, no tu sólo, también Alba, también Lidón desde luego. Es muy gratificante ver como han crecido siendo personas ya mayores. También sucede el caso contrario, personas que has trabajado para que desarrollaran su autonomía pero no ha sido así”; dice Vicent, y sigue: “Por ejemplo la subdirectora no quería entrar en la directiva, la presionaron, una persona muy voluble, con poco carácter, y a mí me da pena, la estuve apoyando todo el curso, ayudándole, en un claustro alabé en público su trabajo, y me dijeron que lo hacía con mala intención porque alabarla era desvalorizar a su directora”.

.- Comento que él hablaba de cómo prepararía un plan de formación para psicopedagogos en la primera entrevista y yo le pregunto en la entrevista posterior por la formación para profesores (Párr., 30,190).

.- En la mención que él hace de laguna formativa respecto a enseñanza-aprendizaje considera que por una parte está haciendo una clara proyección personal, pero también opina que les sucede a otros psicopedagogos. (Párr.30)

.- “Los niveles de tercero son muy bajos (Párr.67), pero no se asume que de lo que se debería hablar es de adaptaciones de aula. La gente debería hablar de adaptación de aula por abajo y ampliación para los que van bien. Los niveles son homogéneos dentro de lo que cabe. Eso se entiende mal. Ni Consellería, ni yo, me he puesto tanto en ese tema como en otros. (Parece que estuviera planteándose en ese momento mientras lo dice). A lo mejor debería hacerlo”, concluye Vicent como hablando en voz alta consigo mismo.

.-Cuando dice “posiblemente es el año más difícil debería decir que es el año de alumnado más difícil porque vienen todos, ese 5% que otras veces no hubieran llegado al instituto este año sí que viene”. “La psicóloga de primaria, Lisa, nos decía que hemos tenido suerte de que no venga el peor de los alumnos de todo el colegio de primaria, nos ha llegado el segundo, este chico que está un mes expulsado y viene a revisar el trabajo”

.- Respecto a la escuela de padres repite Vicent que sin estar satisfecho de la asistencia, considera que se avanza porque se hacen cosas que no se hacían. (Párr.87)

.-Respecto a la etiqueta de dictadores pedagógicos: “ahora se está suavizando mucho, este curso es como si se empezara una etapa de transición, se olvidara y eso

empezara a ser historia. Este año puede haber problemas, pero muy pocos y a otro nivel". (Párr. 92)

.- "Me reafirmo en que somos las personas más democráticas (Párr.92), yo distingo impresiones, opiniones subjetivas de las realidades objetivas. Determinadas cosas están muy claras, los más democráticos, hemos ejercido más la democracia, Lidón, Andrea, yo. Alba ha sido más castigada. Se la ve más cerrada, da la imagen más cerrada, sí que puedo entender que la gente la pueda considerar más cerrada". "Sólo un año dije que una votación se tenía que repensar porque una chica iba a ser víctima de dos bandos".

"Un ejemplo, un año por entender que representaba a mis compañeros en el Consejo Escolar he votado hasta cosas que no sentía, hace dos años. Tenía claro que mis compañeros no habían dicho no a la programación anual, Lidón no lo entendió, me abstuve. Algunos profesores no saben lo que es ser democrático, yo tengo claro que hay personas que no saben lo que es eso".

"Lo llevo a extremos (riéndose) de llevar la postura del personal de servicios al Consejo Escolar, por miedo a represalias: El chico que también es amigo me lo contó, él era el único y sí que tenía razones para tener miedo a las represalias, yo sé que les correspondía a ellos, pero no estoy arrepentido, me dije eres tonto Vicent pero ya saben quien soy. Me lo agradecieron y eso es lo que más sirve al final".

.- "En extraescolares sé que a veces he hecho más que los responsables, pero conozco a mucha gente, me muevo mucho y en cinco minutos puedo hacerlo, no me cuesta. (Párr.90) Coincide en extraescolares un perfil de persona con poca decisión, la subdirectora por ejemplo con poco carácter, es de moverse poco, poca dinámica."

.- "Quiero insistir que yo soy capaz de tomar café con personas que he tenido enfrentamientos, volver acercarme, no he visto que ellas intentaran lo mismo. La gente tiene mucha tendencia a polarizar, a complicarse la vida. Hay muchas personas inmaduras, incapaces de sentarse a hablar contigo".

.- "Me ratifico que soy una persona realista (Párr.96), a todos los niveles, con los amigos, cosas que te dicen a todos los niveles, muy realista, a nivel político. Me dice mucho la gente que soy muy comprensivo, a veces me paso. Llego a justificar la actitud de Eva, puedo entender el proceso. Tengo una capacidad de comprender a las personas. A todos los niveles, fuera del instituto, con los amigos, se dice simpatía, empatía, capacidad de ponerme en lugar de los otros".

.- En cuanto al Departamento de Orientación "cada vez más tenemos una voz coordinada". (Párr.116)

.- "Digo que no quiero dar una imagen positiva sabiendo que yo soy una persona optimista, otros hubieran tenido grandes crisis, en mi lugar no hubieran resistido. Me preocupo pero no me hundo, he tenido algún momento, pero no me quita el sueño.(Párr.122)

.- " Me ratifico en el tema de formación, me he movido mucho intentando llegar a todo. Luego lo harás mejor o peor. Algunos me han dicho que parecía un suicida

cuando me metí con el tema de educación sexual, o con toxicomanías. Pero también tenía una sexólogo que sabía más que yo del tema. Cuando me meto en algún sitio es porque lo conozco. Me reconozco ser muy valiente, a veces me meto y resulta que soy el único que lo estoy haciendo. (Párr. 120)

.- “Desde luego, Leo, el psicopedagogo, al grupito del seminario de Reforma del 94 le vino muy bien, desconocían esto y se hubieran dado un tortazo en su aterrizaje”. (Párr.123, 124). Se refiere a los psicopedagogos que trabajaban ese año en centros de Reforma y procedían de ser profesores de otras especialidades que tenían la titulación en Psicología o Pedagogía y habían pasado a ejercer de psicopedagogos sin una formación específica previa.

Me pregunta Vicent la posibilidad de dar a leer el relato, a Alba y Lidón. Comentamos que se trata de su elaboración pero con el fin de evitar que interfiera en el transcurrir habitual del centro es preferible dejar al final la posibilidad de dar a leer esto.

Aludimos a los nombres ficticios que esta investigadora se ha inventado. Es una parte divertida del trabajo poner nombres, aunque provoca un cierto lío al hablar con los profesores del centro y referirse a personas que en estos escritos constan con otro nombre. Vicent dice que le podíamos llamar Vicente. Acordamos seguir con Vicent.

Acude al despacho una alumna que quiere hablar con Vicent. Se sientan en los sillones, al entrar en el despacho a la izquierda, formando ángulo. El sol fuerte que incide sobre la alumna y Vicent me refleja y dificulta ver bien las expresiones.

Anoto:

Vicent: Vamos a ver, ¿te llamas?

Alumna: Loli Campos

V : ¿ Cómo van las cosas?

Loli: Mal, me he esperado a la primera evaluación, me lo quiero dejar.

V: ¿Estas en opción letras?

L: En opción B con Matemáticas. Me han suspendido cinco, creo que no voy a poder

V¿ Qué ha sido?

L: Historia, Matemáticas, Inglés y Valenciano

V: Hay que entender que es un año de cambios. Yo en tu lugar seguiría.

L: Yo lo que quería es según me salga esta evaluación y ver si me meto en un ciclo.

V: Tu pensabas hacer Magisterio o Artes, me acuerdo perfectamente.

L: ¿Para hacer el ciclo de Educación infantil qué tendría que hacer? Me lo quiero dejar.

V: Es cuestión de ver cómo te ha ido, el curso pasado ibas bien, ¿qué cambios ha supuesto para ti?

L: Sí en tercero, en cuarto sacaba notable en Historia.

V: Yo me plantearía probar, date más tiempo, el cambio se nota, no eres la única.

L: Se me ha perdido lo que me dio el año pasado de los ciclos, ¿si me lo puede dar?

V: (Buscando en folletos que tiene a mano) ¿Los ciclos y los centros?

L: Los dos

L: ¿Con los ciclos medios puedo pasar a superiores?

V: Se tiene que hacer Bachiller. Esto es lo que te dí el año pasado. Puede haber cambios para aumentar ciclos. Esta información nueva la suelo editar a partir de pascua. Si hay algún cambio ya te avisaría.

L: Sí, yo voy a intentar aprobarlo.

V: Otra cuestión es hacerlo en tres años. Lo fundamental es que sea algo que te gusta y te interesa. Si eso es lo que más claro tienes yo me plantearía el Bachiller si es en dos años estupendo. Pero no descartes hacerlo en tres años, es más habitual de lo que piensas. Por aquí pasan personas que no hacen el Bachiller en dos años, en tres puede ser o incluso cuatro. Cualquier cosa nueva vienes y hablamos, no te desanimas.

Vicent se va a sustituir a una profesora que no ha venido. Vuelve a su despacho y me comenta un incidente de poner cola a una cerradura en una acceso a una clase, ha dejado a un grupo que no puede pasar a dar la clase ni recoger sus cosas.

Dice haber estado tratando el tema con la dirección. Se plantea la delación, a él no le parece bien, tampoco hacer de policías hasta encontrar quien ha sido. Pero como han sido ya muchos casos este curso se decía de hacer pagar a todos para que entre ellos fueren que salga el responsable. Él considera que lo mejor es la presión entre los compañeros para que comprendan que eso fastidia.

Subo con Vicent al aula donde están algunos alumnos de los afectados por tener las carteras encerradas en la clase que no se puede abrir. Avisan que ya se ha arreglado y vamos al edificio trasero, donde se encuentra el aula de Música, el aula de Tecnología, y el aula destinada a Religión donde estaban las carteras. Las recogen, Vicent cierra y se van los alumnos.

Antes de despedirnos comenta Vicent que va a preparar el claustro con el equipo directivo para mañana, añade que si hubiera estado Eva, esta diría qué a ver qué soluciones se da a los problemas como el de la cerradura y otros. Comenta que les van a acusar de blandos.

He leído un informe referido a la primera evaluación con comentarios y propuestas de cada uno de las niveles del centro.

CUARTA SESIÓN, SEGUNDA ETAPA

21 de enero de 1999

Vicent no está. No hay calefacción
Entrevista a la directora

Mientras espero a Vicent por la sala de profesores el comentario entre los profesores es la falta de calefacción. Me desenvuelvo por el centro sin mi informante principal. No veo a Vicent, me comentan que ayer hubo sesión de la escuela de padres y se fue tarde.

En la sala de profesores observo comentarios entre la profesora Rosa sentada encima de una mesa y la subdirectora, M^a Trini, aferrándose a su abrigo. M^a Trini. Le pregunta cómo le va con los grupos de ESO.

Rosa: Estoy mejor estos dos o tres últimos días. Hoy estaban tranquilos, he hecho un examen de un tema, cuatro hojitas, si lo hago de dos temas es un desastre. El próximo lo haré de dos temas a ver.

M^a Trini le comenta acerca de algún alumno que no hace nada en clase.

Rosa dice que le deja tener los cascos y se coge una revista de motos, "yo no le digo nada".

M^a Trini: Pero quítale los cascos y la revista y ¡verás!.

Continúan el comentario en el sentido de que Rosa sí que ha intentado a veces que hagan algo, les ha obligado a escribir, otros alumnos no hacen nada, no traen boli..

M^a Trini señala que ella trata de que al menos copien lo de la pizarra.

Rosa aprecia más alumnos maleducados en el grupo C, que en el B. En el grupo B ella tiene menos problemas, los ve como más buenos chicos, "en el C es que son maleducados y hay algunos idiotas".

Una profesora (Pelo corto, abrigo negro, no sé el nombre) dice moviéndose entre las mesas de la sala de profesores: "Me han dicho que la guardia la haremos detrás, en el patio".

Un profesor contesta "no sé si es una norma, como ahora cada vez hay más normas". (No conozco al profesor).

La misma profesora: Yo quiero detrás donde hace solito. Si no me cojo maderita como los gitanos. Preguntaré que me lo diga alguien.

Entran nuevos profesores, parece que ha tocado el timbre y es cambio de hora.

Carmen (Profesora de Matemáticas y tutora en un grupo de ESO) comenta: yo les digo a los alumnos que la calefacción no funciona por los destrozos a ver si se pican, a ver si hacen algo por ahí.

Carmen continua sentada y conversa con un profesor, Jesús, acerca de la clonación, noticia de estos días en la prensa. Argumenta que la Biología es algo incontrolable, hace 50 años ya se hacía con ratas, hace 25 con conejos, y ahora ha salido a la luz pública. Se pregunta “¿qué sentido tiene clonar gemelos para la producción de órganos de transplante, y qué se haría mientras crece el gemelo, ¿y si él no quiere donar el órgano, lo mantendrían congelado y no crece?”

Jesús se pregunta por el intento de clonar personas, por el alma.

Esta investigadora duda si permanecer callada o intervenir, pero al estar físicamente en la sala, aunque al principio escucha y toma notas, decido participar en la conversación, no para rebatir a uno u otra, sino para dar señales de que estoy presente y aunque no sea compañera de ellos tampoco adopto una actitud extraña, callada. Intervengo para no producir un efecto negativo de los profesores presentes hacia mí y hacia el trabajo que pretendo. No es viable una observación muda.

Abordo a la directora para pedirle una entrevista cuando disponga de tiempo. Al sugerir ella hoy acepto enseguida. Lidón dice que cuanto antes se haga lo que hay que hacer mejor. Va a buscar el horario de la secretaria para llamarla y preparar el pago del fuel que tiene que venir esta mañana y la secretaria entra más tarde. Me comenta que no ha previsto esto y no tienen cheques preparados para pagarlo

Nos dirigimos al departamento de Formativa Común por considerar que en su despacho nos interrumpirán más. Lidón queda con las conserjes y vamos a ese departamento.

La entrevista dura una hora. Sentadas una frente a otra, la grabadora conectada ofrece problemas de ruidos en dos ocasiones. Acuden al departamento el profesor Jesús en dos momentos, Pep de Valenciano, M^a Trini, profesora de Humanística, y la conserje dos veces por el tema de pagar al abastecedor de Fuel.

Antes de grabar Lidón me habla del claustro del día anterior. Cuenta los detalles que han tenido de sentarse rompiendo la estructura de dirección frente a profesores. Se han repartido por la sala los miembros de la junta directiva, como claustro que son, y el acierto de haber dejado el acta para que se leyera antes, se

aportaran enmiendas y así evitarse tres cuartos de hora de discusiones y broncas y comenzar mal el claustro como otras veces.

Al final de la entrevista, fuera de grabación, Lidón me sigue contando que piensa que en el centro se considera que Vicent tiene mucha información, ofrece y tiene materiales pero que podría tener más incidencia. “Otros en su lugar con menos información la rentabilizan más. Podría decir cosas pero se calla. Cree él que no es importante, o no le da él la importancia que debiera”. Manifiesta Lidón que en el centro podría ser “reclamado para que fuera capaz de transmitir, de dar ideas, detectar problemas o conflictos, pero se calla”.

Pone un ejemplo: “En una reunión discutíamos porque no sabíamos que número de alumnos haría falta para pedir un programa de Diversificación Curricular para dos años, y discutíamos, y bronca, y él callado. Y luego cuando volvió a salir el tema dijo -yo lo sé, hable en vacaciones con la persona que lo lleva y le pregunté eso mismo-. No lo entiendo, en la discusión callado, bronca, y no sé como él no dio un golpe en la mesa y dijo yo lo sé. No hubiéramos seguido la bronca, se da la imagen de que las cosas están controladas. Esas cosas no las entiendo. No le puedo pedir que cambie. Dijo que él no se iba a poner a hablar cuando todo el mundo gritaba”.

Respecto a la incidencia de Vicent, Lidón dice muy firme: “¡Presencia total! Ahí hay dos cosas. Efectividad es otra cosa, por como dice las cosas, no es buen comunicador, no sabe vender la moto, no tiene capacidad de seducción, y no se impone cuando se debería imponer, aunque sepa las cosas. Pero presencia en todo, él está en todo”.

También sin grabar me habla del incidente de un profesor que “se niega a cubrir una guardia porque parece que una profesora está enferma el mismo día, cuando él tiene guardia. Tuvo un plante, envió a los alumnos al patio y cuando hablo con jefatura planteó que se repetía esa falta el mismo día cada semana y que él no estaba dispuesto a cubrirla. La jefa de estudios salió al patio, estuvo tratando de analizar que era una norma y que si no se cumple se desmonta todo”. Parece que Alba también estaba de guardia y salieron los chicos, si salían unos, los otros también. Pero volvieron a entrar. “Aquí las normas se cambian, se van analizando, cerrar la puerta, ahora la guardia del patio detrás..”

Recuerdo a Lidón una información que recogí en la primera etapa acerca de un tema tratado en CCP sobre los alumnos expulsados y pregunto cómo lo tomaron los profesores que les afectaba a sus horas de guardia en la sala de profesores. Ella

intenta repasar y dice: “no se trata más que de la efectividad de la medida, ahora todo el mundo parece que ha visto que los alumnos se ponen al día, trabajan y sus compañeros mientras en la clase también, y esto por un comentario de un alumno a Delia “profe hecho más esta semana que nunca”, sí se ha aprovechado la expulsión. Esto mientras sea así, sino, se revisa. He estado tratando con la Jefe de estudios sobre cuando falta un profesor y la guardia no se dobla ¿qué se hace con los alumnos expulsados? Cubrimos la baja, es antes el grupo, y el alumno expulsado o a la biblioteca o en dirección”.

Insiste en que las normas se analizan y revisan. Le comento que he observado como ha hecho hincapié, al principio de la entrevista, en aspectos de que “el problema es de todos, no ha habido broncas, se ha escuchado lo que otros decían”. A esto ella señala que es optimista no obstante “de todas formas la directiva nos la planteamos a cuatro años vista”.

Lidón es muy fluida en sus contestaciones, se muestra franca en sus análisis y explicaciones, se desprende que se ha planteado de forma diferente la labor de Vicent y que reconoce sus características personales concretas, parece que como aceptando que hay cosas propias de él que a lo mejor no puede esperar que cambien, pero ella se plantea otras formas de hacer del psicopedagogo.

En este sentido la propia contestación a las preguntas de la entrevista parece que llevan a Lidón a analizar cuestiones como:

- .- En el claustro pasado (20-1-99) Vicent no interviene, no da a conocer sus tareas a raíz de propuestas de la junta de evaluación.
- .- Dispone de mucha información, de materiales, pero no la rentabiliza. Un ejemplo: en una discusión, teniendo él información no la utiliza para desatascar el embrollo. Y no lo hace por no hablar cuando todo el mundo grita. No se impone cuando se debería imponer, o no comunica información cuando sería necesaria
- .- Puede que esté tan vinculado a la dirección que “se nos olvide separarlo” para preparar su informe de primera evaluación.
- .- En la orientación suplente al tutor y puede que esto haga que se despreocupe el propio tutor.
- .- En tutoría podría estar más vinculado a la orientación personal de los alumnos y ligado al equipo educativo.
- .- Podría ofrecer más soluciones o ideas en las juntas de evaluación.

A lo largo de la entrevista Lidón gesticula mucho con las manos, enfatiza lo que dice con una voz clara, cargada de energía. Cuando entran profesores como Jesús, M^a Trini sigue hablando con normalidad.

La cuestión de falta de fuel fue abordada con sinceridad en el claustro, según Lidón.

Cuando cuenta que una profesora va a tratar el tema de los desperfectos en Matemáticas, le pregunto a Lidón si había precedentes de vincular una experiencia directa con lo trabajado en clase. Esta cuestión procede de mi pretensión por recoger cómo la tutora del alumno del IVAM también canalizó un mal comportamiento con la reflexión, la responsabilidad y escribir una carta. (Esto lo había contado Alba en el despacho de Vicent, la profesora Delia dijo que le produjo una gran satisfacción). Me preocupa abordar qué relación se establece en el aula con situaciones vividas por el alumnado y circunstancias del centro.

Comentarios

Lidón transmite que se está produciendo un cambio en el centro.

La entrevista con Lidón y lo que vengo observando me sugiere:

.- En el claustro se ha abierto una línea que puede favorecer dinámicas más instituyentes porque favorece comunicación entre profesorado de áreas de aprendizaje diferentes, propone caminar en un proyecto común que englobaría ideas como “*cuidar el entorno del centro*, lo público y lo privado, trabajar con los padres, involucrar a los alumnos hacia que el centro sea suyo, los profesores se escuchan y participan”.(Lidón)

Por otra parte me consta que en el informe de la primera evaluación aparece la propuesta del grupo de cuarto de Diversificación de plantear “*cuidar el entorno*”. Esto nos da cuenta de que ese proyecto se ha originado en un aula.

.- La forma de tratar los *problemas de disciplina* no se han abordado recurriendo directamente a un Reglamento de Régimen interno. El tema de la cerradura se ha conducido por la reflexión. El propio Vicent ha participado en esa línea con la iniciativa de ir con Lidón al aula.

.- En el trimestre primero ya supimos de un aula en la que un incidente de mal comportamiento en el IVAM culminó en una carta de disculpas al IVAM. La tutora quería evitar los sermones, pero también reflexionar acerca de cómo se fastidia a los demás.

.- A aquellos alumnos con partes acumulados se les ha planteado una semana en el centro, no salen del centro, y van haciendo sus tareas, bajo la supervisión del profesor de guardia o de un miembro del equipo directivo o del psicopedagogo. Esto induce a pensar que se buscan alternativas acordes con el alumnado y el propio centro, se favorece una identidad y cultura propia del centro.

.-Lidón manifiesta que estas mediadas se revisaran si es necesario y las normas se analizan para cambiarlas. En la sala de profesores he oído un comentario algo mordaz sobre el aumento de normas, como si el realizar las guardias de atrás suponga un aumento de ellas sin ser explicado. Mientras que para Lidón es algo positivo que los propios alumnos en la reflexión planteen el lugar dónde es más conveniente realizar el profesor las guardias, lugar en el que puede que se originen algún tipo de amenazas.

.- El recurso de una profesora a plantear problemas de Matemáticas con los datos de los desperfectos aparece según Lidón como un indicador de que *el centro somos todos*. En el caso del museo también se puede analizar una muestra de enfoque en el que una problemática de mal comportamiento es reconducido por la incidencia en toda la comunidad.

.- La diferencia con respecto a la propuesta de Matemáticas estriba, según Lidón, en que aquella era una iniciativa que podría ser más aislada, de una profesora muy guay que siempre va en esa línea, y en el caso de Matemáticas, a partir de la calefacción, procede de otra profesora que puede simbolizar “salir del círculo”. Con salir del círculo se quiere señalar que la iniciativa de los gastos de calefacción contextualizados en los problemas no sale del reducido círculo de profesoras que siempre trabajan así, según Lidón. Esto para Lidón junto con la propuesta de “cuidar el entorno” aprobada en claustro para el segundo trimestre da cuenta de ir hacia “*el centro somos todos*”.

.- La directora se ha preocupado de leer un material proporcionado por el psicopedagogo para mejorar las dinámicas del claustro

En las palabras de Lidón se aprecia como una utopía factible que marca un cambio en la dinámica del centro a pocos meses de comienzo de curso, y a poca distancia de vivencia conflictivas con la otra dirección durante los cursos anteriores. Se podría hablar de satisfacción para Lidón cómo funcionó el claustro, la participación y acogida en una idea que puede aglutinar a profesorado, alumnado y padres en ESO, podríamos advertir como una cierta euforia. Satisfacción por el enfoque que se da a los problemas de disciplina, a las sugerencias de alguna profesora, a la iniciativa de Vicent para abordar la cuestión de la cerradura, satisfacción por como han preparado el informe de la evaluación y como el equipo

directivo pretende ser claustro. Manifiesta su criterio de ir con sinceridad al claustro como un elemento que mejora la comunicación entre el profesorado. En la entrevista Lidón manifiesta euforia y satisfacción.

Datos cualitativos susceptibles de relevancia según las perspectivas de los actores

Un profesor de guardia se niega a sustituir a una profesora ausente por enfermedad.

El psicopedagogo lo presenta como un profesor que en ocasiones, hacia la primavera, suele presentar bronca, y que esa actitud es una falta de solidaridad porque todo el mundo sabe que esa profesora cuando cae enferma está muy mal. Lidón da el dato aportado por este profesor de que la enfermedad se repite el mismo día y a la misma hora de la semana. Señala que la actuación de la jefatura de estudios fue razonar que la norma es para todos, "sino se desmonta la paraeta". Y que además las normas se analizan y se cambian. Desconozco la versión del profesor afectado.

Una cerradura se tapona con cola, los alumnos y alumnas tienen sus carteras dentro y no pueden ir a clase.

Vicent se manifiesta partidario de llevar el tema por la reflexión en el grupo, no por la vía policial de averiguar quien ha sido o por la delación entre compañeros. Pero también habla de que se están produciendo muchos problemas de este tipo y la dirección puede ser tachada de blanda. El primer día de lo sucedido Vicent deja ir a casa antes de hora al grupo de alumnos afectado. Al día siguiente es cuando acude a un aula de tutoría con la directora.

La directora acoge muy bien que una profesora tenga la iniciativa de aprovechar la falta de calefacción para realizar problemas con los datos de facturas pagadas en desperfectos y analizar de ahí datos numéricos. Esto lo interpreta como una continuidad de la sesión de reflexión de ella y Vicent el día anterior. Y que "el centro somos todos".

Alumnos expulsados se pasan entre sala de profesores y despachos la semana y haciendo trabajos.

En principio Vicent me habló de ello debido a la discusión que sobre horas libres o de dedicación del profesorado se realizan en la sala de profesores y podrían afectar a la libertad del profesor según opinaban algunos profesores en la Comisión Pedagógica.

Campaña Mejorar el entorno del centro

Lidón lo cuenta como una propuesta llevada al claustro para el segundo trimestre, fruto del informe bien presentado de la dirección y que tuvo muy buena acogida. Enfoca como muy positiva la línea de involucrar a más de una materia, de poder hacer vivir a los alumnos que son el centro, una forma de abordar la disciplina y la convivencia, lo público y lo privado, y de poder hacer el centro también suyo a los padres.

En el informe de la primera evaluación "Mejorar el entorno del centro" aparece como una propuesta de cuarto de ESO de Diversificación. Vicent no ha tenido ocasión de hablarme todavía de ello. Tampoco ningún alumno/a, padres o profesor.

Seguiré la pista a los diferentes datos que pueden ser significativos y a los interrogantes que se van abriendo.

QUINTA SESIÓN, SEGUNDA ETAPA 26 de enero 1999

Clase de Habilidades Sociales
Consulta geográfica de una alumna
Entrevista a Leo

En el despacho de Vicent, me comenta la sesión de la escuela de padres del pasado día 20. "La vez que menos padres han venido, diez. Hace seis años, cuando empecé, llegaron a venir hasta 40. Te planteas que no es rentable, este año voy a seguir, estoy pensando, no sé lo que voy a hacer, convocar por grupos concretos, una historia medio de tutoría, medio de escuela de padres".

Comenta Vicent que fue con un grupo de alumnos a la Feria del empleo y resulto una propaganda, un mercado electoral del que se aprovecharon las empresas para recoger curriculum sin gastarse nada. Había colas de doscientos adolescentes para entregar el curriculum. Recogió de la Florida unos documentos que valen la pena y los incluirá en el dossier para FOL.

Acude al despacho Leo, en dos ocasiones, pregunta por la causa de que falten sus alumnos de Diversificación, sólo le han venido seis. Consulta con Vicent acerca de un alumno que está en su casa expulsado.

Me cuenta el psicopedagogo que Leo es el instructor de tres expedientes a alumnos que ya han tenido expulsiones. Caracteriza como broma a Leo del Dr. Gadget, sólo le falta la gabardina y la pipa, pero se lo toma muy en serio. Matiza Vicent: "el chico expulsado viene días que no tiene que venir, salta la valla y podría tener una buena excusa de que no estaba en el instituto". Se están refiriendo al caso de la cola en la cerradura.

Parece que a un alumno la madre le ha dado de baja, los cuatro meses de curso no ha traído material, no ha hecho nada. Otro tiene precedentes de robos en el centro, con ocho o diez expulsiones, el padre ya ha dado a entender que si es preciso "le da un par bien dadas", no puede con su hijo. Continúa Vicent: "No es un mal chaval, pero es imposible en clase, marea mucho en clase. Ahora acusan a una chica y a un chico de cuarenta kilos, están amenazados, eso es más grave que la cerradura, supongo que acabará mal". "Los cursos han cantado pero le he propuesto a Leo que no hable con estos chicos en el instituto por si los ven en cualquier parte, o en un bar, que se ponga en contacto telefónico con tres o cuatro que han denunciado a estos tres. No me fio tal y como actúan. Es fundamental asegurarse, tener garantías".

Vicent comenta que no se anotó en la agenda comunicar la presencia de esta investigadora en el claustro y que lo dirá a los profesores porque igual tardan un mes y medio en volver a tener otro claustro.

Acude una alumna, Vicent la atiende en la puerta. Es Rosa con una voz quejumbrosa.

Rosa: Quedamos en que no insultarían, pero Pepe Martí se ha metido conmigo, le he dicho déjame pasar, lo repito. Don Germán dijo que si mete bulla le mete un parte. ¿Dónde está don Germán? Y él me ha empujado, se ha metido conmigo.

V: ¿Cómo estás?

R: Fatal. Desde que se murió mi abuelo tengo pesadillas.

V: Ahora durante una temporadita te acordarás.

Vicent la deja hablar y se despiden. Cuenta después: "es una chica que acude cada dos o tres días, tiene rasgos paranoicos, puede que sea el caso clínico más fuerte en estos momentos. Da una imagen de chica inocente, infantil y algunos chicos se aprovechan. Los padres son alcohólicos. Pero es una chica que no avanza, no crece y no puede avanzar mientras no cambie el ambiente familiar. Vinieron los

padres el día de la matrícula que iban tambaleándose y la niña se avergonzaba como diciendo tierra trágame”.

Interesa a Vicent volver a comentar el documento del Relato. Señala que puede deducirse una actitud llorona, hacer pensar que su trabajo no llega donde llega, vuelve a nombrar los ámbitos en los que se siente satisfecho y la laguna en Enseñanza–aprendizaje como tema que no depende de él, y que en la tutoría algunos tutores no se han vinculado. Pone el ejemplo de la propuesta de “Mesures d’atenció a la diversitat” que supone que en algunos casos ni se habrá leído y otros se habrá tirado a la papelera.

Vuelve a nombrar la influencia que pudo tener la crítica del departamento de Administrativo en Junio del 98 mediante un documento en el que se cuestionaba la orientación en los Ciclos formativos. Según personas de ese departamento el documento no tenía una intención crítica. Se leyó en un claustro cuando él estaba fuera y cuando lo pidió se lo negaron, insistieron en que no se diera por aludido, que no pretendía atacar. Él piensa que era una forma de pasar factura.

Según Vicent en el departamento de Administrativo la única persona que planta cara a Eva es Andrea y en ese momento estaba de baja. Solicitó en el Consejo Escolar leerlo o una copia y la directora, Eva se negó, “quedo de aquella manera”. Cuando Andrea solicito que se volviera a discutir el informe el departamento estaba dividido, y ella le dijo “lo hemos de dejar porque va a traer cola y ellos insisten en que no es una critica al departamento de Orientación”. “No me ha hecho gracia como quedo la historia, si lo lee un inspector el que queda mal es el departamento de Orientación”.

Vuelve a considerar bueno su trabajo en FOL sustituyendo al profesor que tiene formación en Economía para dar la orientación.

Retoma una vez más las funciones compartidas entre psicopedagogo y profesor y cómo se desvían problemas de éste a aquel. Para atender a alumnos con problemas

La tutora de tercero de ESO B, Carmen viene, se sienta en un sillón a la otra parte de la mesa de Vicent y pregunta porque se han enviado unas cartas a alumnos que las están relacionando con lo de la cerradura, y ellos no han sido.

C: Quiero aclarar porque se han enviado cartas a Raúl, Mini, y Alvaro. Se tienen que separar las cosas

V: Estaban expulsados, correspondía enviar carta porque estaban expulsados, había quejas del profesorado, pero no por el otro tema.

Vicent informa del alumno que se ha dado de baja y de la apertura de expediente a los otros dos. Hablan de uno (Fran) como posible responsable de poner la cola. Si se fuera a casa el otro (Camino), al quedar solo Fran podría ir mejor.

V: Camino cumple los dieciséis en junio. Las cartas se han enviado por quejas y expulsiones, si los vemos hoy les aclaramos que no tiene nada que ver.

C: Yo los veré mañana, se lo diré.

V: Si los vemos hoy les decimos lo que hay.

C: Sí, lo viven mal que se envíe la carta.

La actitud de la profesora inicialmente era pedir cuentas al psicopedagogo y dirección por una cartas, ante las aclaraciones de Vicent se tranquiliza y reduce la importancia de cómo se encuentran de mal los chicos, aplaza al día siguiente comunicarles la causa de enviar las cartas. Vicent en cambio insiste en avisarles hoy para que separen los motivos.

La disposición de la mesa del psicopedagogo y el sillón más cercano para que se sienten los que acuden a Vicent no es la mejor. Es un sillón bajo respecto a su mesa. En ocasiones Vicent induce a que la persona con la que va a trabajar se siente a su lado, en el sillón alto que encara al ordenador.

¿Cómo sigue el suceso de la cola en la cerradura?

Vicent: “Lidón y yo podemos llegar más lejos que el tutor. Se trata de algo más que un sermón. Nos fuimos y lo hablamos los dos. ¿Hasta que punto pensáis, cómo os sentís cuando hay personas que destrozan lo que es vuestro?”. Es trabajo del tutor, pero era urgente, era la forma más rápida de reaccionar, ni Lidón, ni yo les conocemos. Otras veces hemos ido los dos, o los tres con Alba. Dice haber estado estos días de policía como broma.

Solicito de Vicent que me comente el claustro.

Vicent: “Hablamos de la campaña de limpieza, se habló muy poco, las optativas preocupaban más. Para la campaña de limpieza se delega en la dirección y en los tutores de ESO”.

En la sala de profesores he visto un cartel de la Subdirectora indicando qué han de hacer los alumnos de tercero de ESO en las materias de Lenguas sobre el cuidado del centro. Los eslóganes que elaboren se darían a la profesora de Plástica, y los profesores elegirían. En Bachillerato se sugieren que se trabaje en Griego y Latín y se recojan poesías.

La subdirectora informa a Vicent de un proyecto de “Creu Rotja” que han dejado material sobre alcoholismo, tabaco y drogas.

Acuden al despacho cuatro chicas del ciclo superior de Administrativo, Vicent comenta que se trata de un asesoramiento geográfico, una de ellas se va a buscar un mapa de la Comunidad Valenciana en la biblioteca.

Las alumnas que se han quedado quieren información del ciclo formativo de Comercio y Marketing.

Alumna: ¿Y la información de este año?

Vicent: Saldrá entre fallas y pascua. Más adelante os lo diré. Pero como a partir de marzo ya no estáis por el instituto venir o me llamáis por teléfono.

Alumna: ¿Nos daría tiempo a matricularnos?

Vicent: Vosotras venís de Bachiller de Sociales. Yo esta oferta os la paso cuando la tenga.

Alumna: Tenemos que venir al instituto.

Vicent: Bien, os pasáis por aquí.

Vicent les informa con un cuadro de Ciclos delante y queda con ellas para cuando se conozca la oferta del próximo curso. Se despiden las alumnas

Vuelve la alumna de la biblioteca, en la mesa del psicopedagogo, él sentado a un lado, la chica en el otro de pie miran las comarcas y las capitales.

Alumna: En las fotocopias de las oposiciones de mi hermana no aparece el mapa, había polémica y no lo hemos encontrado. Están las comarcas pero no el mapa y las capitales.

V: (Buscando mapas en el libro) Hace treinta años Vicente Soler publicó un mapa con una comarcalización que es la que se ha mantenido. Yo no soy geógrafo pero es evidente que esta división habla de alta y baja por norte y sur y no sobre el nivel del mar (Señalando otro mapa). Se han realizado muchas propuestas de comarcalización, ésta ha tenido éxito, este libro lo hace gente que el año 83 entra en el gobierno y apuestan por este modelo.

Alumna: En los temarios que venden no está el plano de las comarcas y fuimos a la biblioteca, nos volvimos locas buscándolo.

Vicent: Es éste, aquí tienes las capitales.

Se despide la alumna

Comenta Vicent que el chico de secretaria le ha contado que va a poner un cartel anunciando "Vuelve Eva".

Me cuenta Vicent: "esta profesora al dar clase en el ciclo formativo solamente, a partir de marzo no tiene clase, los alumnos van a hacer prácticas en empresas, y ¿qué hará? Se aburrirá y empreñará". Contrasta la dedicación de la anterior directora con la actual que se coge grupos de ESO, según Vicent.

Vicent tiene clase de Habilidades Sociales con un grupo, acuden seis alumnos: Jacin, Joséjavi, Vicente, Joan, Carlota, Toño. Ocupan la biblioteca y salen los alumnos que estaban en ella. Vicent prepara un proyector de transparencias y una pantalla.

Joan y Vicente entran comiendo chupa chups y chucherías. Vicente se sienta junto a Carlota, están a menudo intercambiando gestos con las manos y con apelativos no cariñosos.

Vicent pregunta por los cinco compañeros que faltan y le comentan que han faltado.

Pregunta Toño: ¿Por qué estamos aquí?

Vicent: Intentamos recordar lo que dijimos la semana pasada sobre habilidades para expresar sentimientos, opiniones. ¿Qué dijimos de normas a seguir?

Vicente: Cuidar el material

Carlota: No insultar.

Vicent: ¿Qué más dijimos de hablar?

Vicente: No hablar.

Vicent: Al revés, dijimos que aquí tenéis que hablar todos pero con un turno de palabras.

Carlota: Un respeto a todos.

Recuerdan la necesidad de hablar por turnos, hablar todos y cuidar el material.

Mientras los alumnos ocupan las mesas de grupo de la biblioteca, Vicent se mueve por el centro de la sala. Lanza preguntas respecto a recordar que dijeron el día anterior de qué eran actitudes agresivas y cómo podían ser. Los chicos y Carlota hablan de pegar, insultar, de que pueden ser de tipo psicológico además de físicas.

Recuerdan que eran las actitudes pasivas y Vicent repite cómo definir las, cuando se producen.

Pregunta después por actitud media llamada asertiva. Pone el ejemplo de que Vicente y Joan tuvieron una conducta asertiva cuando fueron a su despacho para preguntar sus dudas.

Jacin comenta que no se puede poner la otra mejilla cuando se dan tortas. Plantea Vicent qué hacer si te agreden, como reaccionar en positivo. Enuncia las características de una persona asertiva.

Jacin interviene explicando que se expongan sentimientos.

Vicent pide ejemplos de conductas agresivas y asertivas en la vida cotidiana, alumno por alumno, Joan, Vicente, Carlota, Toño, Josejavi.

Les resulta fácil encontrar conductas agresivas con los compañeros y pasivas en reacciones con las madres. Vicent se sienta mientras ellos van uno por uno diciendo sus ejemplos. Les cuesta y no encuentran actitudes asertivas. Toño saca el ejemplo del fútbol. Vicent lo retoma y plantea qué persona es la encargada de tener una actitud asertiva en el campo de juego.

Moviéndose Vicent plantea la posible situación a Carlota de que tiene mañana un examen, y una compañera le pide los apuntes, ¿cuál sería la postura asertiva?

Contesta: que ella se venga a casa y estudia en mi casa.

Jacin propone que se fotocopie los apuntes.

Vicent plantea el ejemplo de qué hacer si un amigo dice de ir a la discoteca y a uno no le apetece, no quiere.

Estos intercambios suceden en un ambiente de movimiento por parte de los alumnos, Carlota y Vicente intercambiando algunos golpes de mano y ofensas, Jacin golpeando con los dedos en la mesa, Vicente con un bolígrafo. Josejavi sólo interviene cuando Vicent pide los ejemplos personales.

Vicent relaciona la conducta agresiva con problemas que pueden tener en clase, con el autocontrol de la situación y del impulso o responder de forma inadecuada.

Proyecta en la pantalla Vicent las características y reacciones de tipo agresivo, de tipo pasivo y de tipo asertivo.

Un alumno dice que ya lo paso el curso anterior, y comentan que él es repetidor.

Fijan la atención los alumnos en la pantalla. Suena el timbre y recogen.

Vicent me solicita un feedback de la sesión.

Entrevista con Leo, profesor de ámbito en Diversificación que ha entrado en varias ocasiones al despacho para hablar con Vicent.

Cuando acaba sus clases entrevisto a Leo en la sala de Ciencias Aplicadas. Es una entrevista breve, sin profundizar en experiencias de este profesor relacionadas con la historia del centro. Se ciñe a su vinculación con el departamento de orientación como profesor de ámbito en el programa de Diversificación, análisis de su opinión respecto a cómo se debería plantear el Plan de acción tutorial desde los tutores para ser recogido en el departamento de orientación y no al revés como viene siendo, su participación en cursos de formación y como resuelve él los problemas que pueda tener con el alumnado. No asistió al último claustro, este curso no es tutor ni esta en la Comisión Pedagógica.

SEXTA SESIÓN

28 de enero de 1999

Pretendía comenzar a revisar actas

Observación de alumnado de la clase de Diversificación

Conversación en la sala de profesores acerca de alumnado de 3º ESO

Vicent comenta en su despacho que el día anterior hablaron con padres de alumnos que habían recibido expulsiones. Está extrañado de cómo son los padres de Fran, con ellos se puede contar. Posiblemente este chico indujera a otro a poner

la cola en la cerradura. Lo describe como muy cerrado y que va a intentar trabajar con él, va a apostar por él.

Cuenta que en el Consejo Escolar se tratan los presupuestos, que hay algún departamento que gasta más en detrimento de otros. “Me parece absurdo que se ataque directamente entre profesores y departamentos delante de los padres, los padres no tenían que oír esas discusiones. Algunos llaman poco solidarios a otros, pero me río de los que acusan y evitan tercero de ESO, y no se implican en nada. Se puede acusar cuando se tiene el patio limpio, sino no. No quise intervenir. No puede ser que haya batallitas delante de los padres”.

Comenta Vicent: “desarrollé una charlita sobre tutoría en Diversificación Curricular ayer en un centro de BUP. Defiendo que los chavales necesitan Habilidades Sociales, sé que es complicado pero no sólo es competencia del psicopedagogo, les conté que en mi centro lo había dado una profesora de Sociales. Es cuestión de lanzarse. Puede ser cosa del profesor, o como optativa o en seminario como actividad de tutoría. No me gustó nada, además sesenta personas, profesores de BUP que opinaban que yo alucinaba”.

Este curso Vicent no hace la optativa de Psicología para Bachiller, el curso pasado la dio un profesor de Filosofía, este curso no la daba pero él tampoco podía, le caían seis horas a él y esto no podía ser.

Trata de explicarse Vicent respecto a la sesión de Habilidades Sociales que observamos la sesión anterior. Comenta: “El martes se me olvidaron los ejemplos, tenía preparados más ejemplos y se me olvidan. Hoy les voy a pasar la película “La buena vida” ¿la conoces?. Buena película para trabajarla. Paso tres películas en el curso, está, “Mentes peligrosas” y otra del tema de la solidaridad en la Guinea Española de los años treinta”.

Entra en el despacho la profesora Trini, (Sociales): “Necesito alguien que me imprima unas cosas”. Vicent se levanta acude a la puerta “no controlo el tema, pasa tú, yo esta hora voy a clase, esto esta abierto, no uso el ordenador”.

Trini: Se lo diré a alguien que me lo imprima, es para una clase.

Vicent prepara en la sala de Usos Múltiples que también lo es de Plástica, la proyección del vídeo para los alumnos de Diversificación.

En la sala de profesores la directora habla con Carmen y conmigo, cuenta a Carmen las entrevistas con los padres de sus alumnos.

Lidón: Lo que sí que he observado es que lo que hay en común es que muchos son hijos de padres que tienen hermanos mayores con diferencia de diez años.

Apunto: Se produce una socialización que antes decíamos primaria en la familia como que ahí no se da, se traslada al instituto. Lo que son normas, valores que no se procuran en casa pasan a la escuela.

Carmen: El problema de estos chicos ya estaba antes pero estaba en FP.

Lidón: No saben estar en clase, no ven las consecuencias de sus actos. Ayer fue una tontería, pero cogieron el cassette de un compañero sin avisar del aparato de la profesora. Luego hablé con ellos y me lo contaron. Son tonterías. Pero no saben de las consecuencias de sus actos.

Carmen: Son tonterías.

Lidón: Pero lo de la igualdad de oportunidades en la escuela es una mentira.

Comento el papel contradictorio que se le adjudica a la escuela respecto a los valores que predominan en la sociedad, la falta de contextos familiares ricos a niveles lingüísticos y culturales y los desfases respecto a la escuela. Lidón saca el ejemplo de su hija en cuanto a dominio lingüístico.

A la hora del descanso el comentario que predomina es sobre los alumnos de tercero de ESO y las dificultades de trabajar con niveles tan bajos de unos, y otros normales. Se incorporan Rosa, Presen, Araceli de Física y Química. Como Rosa cuenta sus actividades de prensa, Lidón le propone que pase al ordenador para que los chicos hagan una página, o dos como periódico. Rosa comenta dificultades por el número de chicos, Lidón le propone que se cojan dos horas seguidas y ella también estaría. Así quedan para el próximo jueves.

Lidón nos comenta que se estuvieron hablando en la reunión del curso de formación de organizar grupos A y B para intercambiar profesores que atendieran lo dos. "Pero tiene que ser una decisión de todo el claustro, ya puede decir el equipo directivo... También tiene que cuidar el horario de los profesores. Ahora al principio de curso vamos despacito, cositas de ir por casa, pero no como hace unos años que nos dimos el tortazo y ale a la cuneta, Eva a la dirección. No cometamos el error, yo se lo he dicho a Alba, cuando cambian las condiciones no podemos ir con grandes proyectos.

Continúa la conversación sobre los alumnos de tercero. Rosa considera que son alumnos mediocres, muchos de ellos de Educación Especial.

Cuando se acaba el descanso y se acerca el momento de ir a clase Rosa (de guardia esa hora) comenta que vuelve a estar enferma la misma profesora que otras semanas, toda la mañana falta. Lidón propone que puede ir ella a dar esa clase y los chicos lo prefieren porque su clase del viernes es a última hora y están cansados. Vicent comenta que va a ir a la clase de Diversificación a sustituir a la profesora de ámbito y pasa a la profesora de guardia lo que ha dicho por teléfono esta profesora

que pueden seguir haciendo sus alumnos. Rosa comenta con el profesor Jorge las faltas de profesores que hay. Este contesta que menos mal que se ponen soluciones.

Pretendo localizar a la profesora secretaria para pedir los libros de actas, ya lo sabe la directora. Pero no se puede realizar esta revisión por estar en clase Andrea.

Estoy las horas de clase siguientes con Vicent en la clase de Diversificación. Les dice que hagan lo que tienen que hacer y que les ha comunicado la profesora de guardia, que trabajen por grupos. Los alumnos, nueve, se distribuyen muy desigualmente por una amplia clase que guarda máquinas de escribir, paneles sobre acontecimientos del mundo y mapas alrededor de las paredes. Es una sala muy grande que aparece con un cierto desorden de sillas sin bajar, paneles apoyados sin colgar, me parece un ambiente propicio para provocar la dispersión con facilidad.

Vicent les deja el material de SAV (Sistema de autoayuda Vocacional) pendiente de hacer. Se oye a un alumno.

José: ¿Para qué quiero hacer yo esto si ya sé mi vocación? La tengo muy clara, ya estoy orientado. Insiste y me muestra un carnet de novillero.

En la misma línea de mesas pero en otro extremo se sientan Ester que trabaja sola las dos horas, junto a ella Alvaro traza un dibujo de las puertas del instituto en perspectiva, y al lado Joan un chico mucho más bajo que sus compañeros también trabaja.

En otra fila se sientan Jorge y Fernando que con los apuntes delante pasan el tiempo, primero con un crucigrama de Inglés y después hablando. Inicio una conversación con ellos al acercarme. Jorge me cuenta sus incidentes con el Psicólogo de la escuela de futbolistas y me pide mi opinión como solicitando mi atención para tener adjudicada claramente mi aprobación y mi reconocimiento de que él tiene la razón y le trató mal el otro psicólogo. Si insisto en que hagan algo Jorge reconoce que nunca ha estudiado, sólo una vez con una psicóloga, y que mirar los apuntes le "raya".

Ordena Vicent diferentes materiales fotocopiados, son documentos sobre búsqueda de empleo. Me da un ejemplar. También le ayudo a grapar: Aprovecho esta estancia para charlar con algunos alumnos.

Jorge me comenta, sin decir nada por mi parte, que Vicent es buena persona. Fernando dice que a él le come el coco, que una vez lo saco de clase y le dijo que se la estaba jugando. Al contar Jorge cosas del psicólogo que tienen en la escuela de futbolista, Fernando reconoce que es el mismo que le tiró del instituto de otro.

pueblo cuando él salía de casa a las ocho, lo esperaba un amigo y se iban a su casa. Fernando dice que lo que les da Alba sí que les sirve, él se entera más de los telediarios y el profesor que mejor explica es Leo.

A José le pregunto por su trabajo y me contesta que ya lo tiene hecho. En la parte posterior de una carpeta ha anotado en rotulador las preguntas de los temas que llevaban para el examen. Al pedirle que me lo enseñe, él me lee las preguntas y me cuenta que es la ONU, los problemas del Sahara. Me dice que su padre que ha estado allí también le ha explicado lo que pasó. Conoce el proceso entre países desarrollados y subdesarrollados con relación a la deuda externa. Me da la impresión que conoce los temas tratados en clase y que son de su interés. Es un alumno mayor, si los demás tienen alrededor de los 16-17 años, José tiene dieciocho según me informa Vicent.

Al fondo, cercanos al ordenador que hay en la sala, dos hermanas gemelas trabajan con otro chico. Cuando Fernando llama a Lidia esta responde enseguida afirmativamente. En otra ocasión ví como Lidia bajaba la cartera que Jorge le había pedido en actitud comodona. Fernando y Jorge me explican que Lidia es la más lista y les explica las cosas. Comenta que la profesora les da muchas fotocopias pero no explica, da fotocopias y no se aclaran a que corresponde, una detrás de otra. Fernando dice que ahora cuando ve las noticias se entera y que sí que le sirve lo que estudia. Pregunto Fernando a José por algún profesor que explique bien “¿Germán?. Leo sí que explica bien”. Jorge añade “ ¿cómo Germán va a explicar bien si no sabe Inglés y para decir una cosa se lo tiene que mirar en el papel?”

Cuando va a finalizar la clase Vicent me propone salir al pasillo para comentar que de ese grupo no está satisfecho, no le van bien las clases de Habilidades Sociales, de hecho no lo consideran clase, cosa que él dijo el primero y reconoce que él mismo contribuyó. Ahora se han enganchado mejor al SAV. Habla de Alba como la única profesora que exige un cierto nivel a estos alumnos, pero considera que en las demás materias no, tampoco se han puesto más estrictos con actitudes en clase. Piensa que no ha sido acertada la selección del alumnado, hay algunos que no son para estar en Diversificación. Los de la escuela de Fútbol hay tres que van bien pero otros dos nada. Las hermanas gemelas son las más trabajadoras y el chico pequeño también va trabajando.

Me cuenta un incidente importante de agresión de las hermanas hace un año y que las obligó a cambiar de centro. Están en contacto con la psicopedagoga del anterior instituto.

Comento a Vicent la impresión que me dio la sesión de Habilidades Sociales en el sentido de que los chicos sí que siguieron la clase, lentamente, se trata de

habilidades difíciles de conseguir si no es a largo plazo, y que he observado que los chicos eran algo inquietos, que se controlaban poco.

Hoy me ha despertado más interés ir hablando con alumnos. Estoy pensando no por medio de grabadora que puede ser excesivamente formal, pero si empezar a quedar con alumnos o alumnas y padres o madres.

SESIÓN SÉPTIMA, SEGUNDA ETAPA

4 de febrero de 1999

Entrevista al profesor Carlos
Estancia en el grupo de Diversificación Curricular

Hoy Vicent tiene previsto acudir al aula de Diversificación y estar tres sesiones con ese grupo de alumnos. Sigo pendientes de poder mirar las actas de claustro y consejo escolar. He quedado con la secretaria para poder consultarlas la semana próxima.

Me comenta el psicopedagogo que el día anterior en la comisión pedagógica trataron la situación económica del centro, no queda dinero y esto era más urgente que la reunión de coordinación de ESO que se ha pospuesto para el 24 de febrero. Los miércoles son los días de reunión en el centro, el día 10 curso de formación y está programada escuela de padres, el día 17 reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Vicent me cuenta lo que él llama lo último de Eva, "le ha informado a la directora que la semana de orientación para el alumnado del Ciclo Superior ya está organizada, serán una sesión de protocolo de empresa y otra de la entrevista de selección". Vicent matiza que eso serán jornadas no semana, y de orientación laboral que es un aspecto reducido de la orientación. Relata también como siendo que estos alumnos del ciclo llegan a las ocho, a media mañana se dirigen a la secretaria diciendo que porque se les niega cartucho de tinta en color, y que Andrea les explicó la situación económica, no obstante tuvieron cartuchos.

Vicent lo cuenta como exponente de que Eva nada más regresar de su baja (hace una semana) ya está "montando lo que sea para perjudicar a otros y ponerse la medalla". Él dice enterarse por la ex subdirectora que es del mismo departamento y que se lo ha contado. Me transmite Vicent que le ha dicho a Andrea que le toca pedir información en su departamento y especificar la orientación que supone esas jornadas. Piensa asistir a la entrevista, enterarse, él

pensaba empezar su intervención en FOL la próxima semana. Siempre se ha negado a reducir la orientación a esas charlas, dice Vicent.

Me proporciona Vicent, dos hojas con el contenido de Habilidades Sociales que está desarrollando.

Me comunica su decisión respecto al segundo alumno expedientado Fran: "Voy a plantear un cambio de grupo con un contrato claro con padres y alumno en el que se especifique un cambio de actitud modélica. En el otro grupo sabemos que tiene un amiguito, esto lo hablaríamos con él, la sanción estaría en suspenso mientras vaya cumpliendo el compromiso. En este caso pienso que está complicado pero no perdido, los padres tienen una buena actitud, y con el otro grupo al que iría no tiene malas relaciones. El chico, Fran, dice que está a disgusto en su grupo. Y es que en su grupo está desde primaria con dos chicas y un chico a los que martiriza. Una es Rosa con rasgos paranoicos, otra es una chica grandota de 17 años, Antonia, muy primitiva, de padre noruego y madre como si no existiera, la cuida su abuela, puede en un momento dado devolver una torta".

"El chico, Josevi de pequeña estatura, muy nervioso, muy chinche al que Fran pone muy nervioso, es un chico muy pequeñito que actúa subterráneamente. Creo que se trata de cortar la relación con su grupo. A Lidón no le ha gustado mi propuesta pero ha sido de prisa, cuando la tratemos se llevará a cabo, es cuestión de consensuar con dirección y tutores. Es la mejor solución, no se puede tirar como a Espí que iba buscando ser expulsado, lo iba provocando. Es cierto que coincide que los chicos con los que se mete Fran son de familia con problemas, Lidón dice que tiene rasgos racistas".

Considera Vicent que la medida más educativa es cambiarlo de grupo. Ha hablado con el director del colegio de primaria en el que estaban y esto se repetía año tras años, Fran se metía con estos chicos. En el otro grupo no tendría este problema.

En la sala de profesores he buscado al profesor Carlos, quedamos para entrevistarle. Al ser la hora del descanso Vicent me presenta a Jorge profesor de Matemáticas. Ambos comentan la sesión de la Comisión Pedagógica. Jorge opina que el personal no entiende que no hay dinero y no es cuestión de la junta directiva. Vicent comenta que en Diversificación se han pasado del presupuesto pero como es independiente del centro lo pueden solucionar cuando llegue el dinero, considera que Consellería no entiende que Tecnología necesita más presupuesto. Jorge argumenta que Consellería lo que no quiere es preocuparse de que se necesite más presupuesto. Este profesor ya conocía mi presencia en el centro "porque todo se sabe".

Comento con la profesora secretaria que la próxima semana miraré las actas de claustros y consejos escolares.

Estoy una sesión de clase con Vicent en el grupo de Diversificación mientras cumplimentan el SAV (Sistema de autoayuda Vocacional), y otra mientras comienzan una prueba escrita del ámbito sociolingüístico.

Vicent pasa por las mesas indicando alumno por alumno como seguir el trabajo individualmente. Se trata de conectar profesiones que han salido en una primera fase de análisis de preferencias vocacionales con ideas o constructos que posee el alumno de esas profesiones. Durante la prueba escrita Vicent convoca fuera del aula a tres alumnos para hablar con ellos, parece que son alumnos que no están haciendo nada en clase.

Me quedo con el resto, compruebo que sólo dos alumnas y dos alumnos intentan leer y comentar lo que solicita el ejercicio, el resto permanecen sentados entretenidos con un dibujo, arreglándose la cartera o haciendo otra cosa. Dicen no entender lo que significan los textos sobre la población mundial. Vicent sale fuera del aula, habla con Jorge, y con otros alumnos del grupo de futbolistas, parece que pretende animarles a centrarse más y trabajar. Las entrevistas son fruto del acuerdo tomado en la reunión habida con los profesores de ámbito de este grupo, el día anterior.

SESIÓN OCTAVA, SEGUNDA ETAPA

11 de febrero de 1999

Observación en el grupo de Diversificación

No logro ver a la secretaria

En su despacho Vicent prepara el informe que ha de transmitir al instructor del expediente abierto a dos alumnos por el caso de la cerradura.

El momento anterior a ir a la clase de Habilidades Sociales con el grupo de Diversificación Vicent me cuenta:

.- En la reunión del día anterior con el profesorado del grupo de Diversificación se ha acordado notificar alumno por alumno como va en cada clase y qué podría hacerse, registrarlo en una plantilla por parte de todos los profesores y notificarlo a los padres. Vicent cuenta que es un grupo con el que se atrevería a decir que “no puede nadie con ellos”, tampoco él. “Después de Navidades el trabajo y las actitudes han empeorado”.

.- El único alumno que tiene un buen rendimiento, va sobrado, tiene una actitud fuera de tono. Con él hablará la tutora porque dice que el psicólogo le tiene manía

persecutoria, que le amenaza. Con este chico, Fernando; ha hablado sobre que puede haber percepciones distorsionadas, que él no pretende amenazarle, que a veces, no entendemos lo que realmente dice el otro..”. “A partir de entonces parece que ha entendido algo, partimos de 0, pero es un chico que no hace caso a nadie, si le buscara las cosquillas estaría fuera del instituto, en casa. Tiene problemas con Pep, de Valenciano, con todo el mundo”.

.- “El grupo está mal, disgregado, trabajando poquísimo”.

.- “El alumno mayor, José, ha pedido hacer los trabajos en su casa y no estar con el grupo, está muy mal, considera que no le han aceptado como él hubiera querido. Hace un planteamiento raro. El alumno cree que nunca debió repetir curso, suspender alguna asignatura y opina que el tutor del curso pasado le falló. Cuando José dejó de asistir, Pepe fue detrás de él, pero fallo y volvió en Mayo y no aprobó el curso. Tanto el padre como el alumno de alguna manera piensan que el tutor no ejerció como debiera. No es su papel, José desconecta, el tutor le avisa y en la evaluación final se la juega”.

Continua Vicent comentando acerca del grupo: “Como no han tenido Educación Física que la profesora está en la nieve, puede que a la clase de Habilidades Sociales falten, ya veremos. Les voy a plantear lo que se habló en la reunión de ayer”.

En la clase de Habilidades Sociales con el grupo de Diversificación, acuden Lidia, Chelo, Joan, un futbolista, Diego y Fernando, se sientan en mesas formando un rectángulo que mira a la pizarra. Vicent en el centro, comenta qué se habló en la reunión, cómo les preocupa que como grupo desde Navidad se note que no trabajan. A Lidia y a Chelo les dice que trabajan pero menos que en el primer trimestre.

Les pregunta que opinan, su perspectiva de cómo están evolucionando personalmente y en clase. Chelo manifiesta que con Alba mal, con las otra bien, que Alba les pone mucho trabajo, “no podemos hacerlo todo”. Vicent se queda mirando el calendario en la pared, “no parece que haya mucho trabajo”. Comentan Joan y Chelo que también tienen láminas de Plástica, Inglés. En un momento dado Vicent les dice que si hablan todo el grupo, se juntan, y la profesora tendría que atender la demanda.

Continua Vicent preguntando su opinión, a Lidia, no dice nada, a Joan. Diego también asiente que después de vacaciones no sabe que ha pasado. Cuando habla Fernando, Vicent comenta que todos los profesores coinciden en su actitud y pasan a hablar de que si Vicent le ha dicho que no fume en los pasillos él no hace caso.

Vicent comenta que al ser una medida nueva es comprensible que les está costando, que no se hace por la profesora de Plástica, sino porque es una norma que hay que ir respetando. Fernando saca la cuestión de que hay profesores que le amenazan, Vicent argumenta en el sentido de que en las amenazas puede que se interprete lo que se nos dice por la imagen que nos da la persona, las falsas interpretaciones, y no por lo que esté diciendo.

Para acabar Vicent pide “resumamos, quedémonos con una idea”. Fernando: “Los profesores no están contentos, quieren que cambiemos”. Chelo: “Que Alba ponga menos trabajo”. Vicent : “Si no estamos contentos es porque queremos que aprobéis”

De nuevo en el despacho, Vicent me cuenta la entrevista con el padre de uno de los alumnos expedientados y para los que está elaborando el informe. El padre está dispuesto a pegarle y ya le pegó en una ocasión con una estaca, pero también dice comprarle todo lo que le pide. En esta entrevista estuvo la subdirectora y Vicent me cuenta que Trini es una persona débil y que esto le está afectando, “son historias que le desbordan emocionalmente, a mí me dejó hecho polvo, pero estoy acostumbrado. Y eso que estas historias de los expedientes nos las estamos cargando entre Lidón, Leo y yo. Los instructores tienen una actitud estupenda. Es una persona muy cerrada y le vendría bien comunicarse más, por eso le he dicho a Andrea que mire de echarle una mano. Si esto sigue así no le extrañaría que entrara en una depresión, ha vivido pocas situaciones de este tipo”.

Me lee sus conclusiones para el informe de Fran y me comenta que el caso de Camino es diferente, quiere cumplir los 16 años e irse a trabajar con el hermano en un bar, “no puedo negociar nada, sólo una actitud estable hasta junio, con Fran puedo negociar un cambio de actitud con él y con la familia, por como es su familia”. “Voy buscando el compromiso, la negociación. Te quería comentar, por matices de lengua, yo no hablo de sanciones. Una mujer del consejo escolar me lo dijo que en informes de expedientes yo no utilizo la palabra sanción o castigo. Aquí los alumnos antes del expediente están una semana entre la biblioteca o en los despachos. Yo busco el compromiso con una actitud más o menos respetuosa y Camino ya nos ha dicho que no le sirve para nada estar aquí”.

Me pregunta acerca de que se fotocopie su informe porque una vez lo hizo un profesor y a él no le gusto. “A veces me digo ¿serás persona que te pasas en la discreción, pero es nuestra profesión si no tenemos nosotros discreción, igual que comprensión y paciencia”. “Nuestros informes no se tienen que fotocopiar, no me fio de los chicos del consejo escolar aunque sean unos buenos chicos, o algunos profesores, hay mucho chismorreó”.

Comenta de nuevo acerca de la escuela de padres y su proyecto de convocarles para cosas concretas buscando una mayor rentabilidad.

Aparece mi comentario de “habría que analizar que repercusión en vosotros están teniendo las entrevistas, mi trabajo”. Vicent me dice que él habitualmente no cuenta a nadie sus neuras profesionales “tu experiencia aquí la utilizo como excusa. Porque te interesan, sólo cuento alguna anécdota pero no mis cuestiones personales y profesionales”.

Pasa a hablar de que entiende a los futbolistas porque “después del instituto y de comer, están de cinco a nueve horas entrenando fuerte y les machacan, tienen que hacer el trabajo de Alba a las diez de la noche, y al día siguiente levantarse a las siete”.

Por otra parte entiende Vicent que Alba les exija más porque las materias de ámbito son las más importantes en dedicación horaria, y en las que precisan esforzarse más para poder aprobar.

Comunico a Vicent un comentario del alumno que me dijo “el psicólogo de de otro instituto me tiro del centro”. Entonces entiende Vicent que Fernando haga proyecciones en él como psicólogo.

Pasa Vicent a comentarme una reflexión suya “ Cada vez se produce una mayor dejación de funciones de los padres en la educación de sus hijos en la escuela. Lo constato en la escuela de mi hijo en la que hay un nivel cultural notable. En las reuniones del cole de mi hijo sólo se quejan de la enorme cantidad de trabajo para casa otra madre que es psicóloga y nosotros, y la mayoría son personas progresistas. Yo analizo comportamientos de los padres, formas de actuar del padre con el hijo para ver la forma de actuar de los hijos. Me reafirmo, también en ese círculo hay una tendencia a delegar en la escuela. Yo educo a mi hijo en la responsabilidad, que sea feliz, mi mujer es más consentidora, quizás porque en su familia ha sido así, yo soy menos consentidor. En la práctica los padres delegan en la escuela. Los padres quieren que haya competencia y nivel, esa es la prioridad para los padres”.

Tengo pendiente:

- .- Entrevistar algún alumno de los que atiende Vicent
- .- Entrevistar a algún padre, de alumno de tercero, o del Consejo Escolar
- .- Entrevistar a algún tutor/a de tercero.
- .- Revisar las actas

.- Observar reuniones de CCP, de coordinación de ESO, y/ o claustros y evaluaciones. La evaluación que me interesa más es la del grupo de Diversificación por ser en ese grupo donde Vicent desarrolla mayor dedicación debido a que les da clase de Habilidades Sociales a todo el grupo, y porque los profesores de ámbito forman parte del departamento de Orientación y acuden con frecuencia a hablar con Vicent.

Según la planificación de esta segunda etapa me quedan dos sesiones, estoy considerando que son insuficientes. Se han producido momentos quizás excesivos de “escuchar” a Vicent sus comentarios en el despacho sobre temas ya tratados en las entrevistas, ha habido repeticiones y entre la séptima y la octava sesión no he previsto preparar alguna entrevista a alumnos y padres o madres. En cuanto a las actas he tenido dificultad para volver a contactar con la secretaria, y no he hablado con la profesora que redacta las de la Comisión Pedagógica por no coincidir con ella.

NOVENA SESIÓN

16 de febrero de 1999

Entrevistas con dos alumnos de diversificación

Vicent recibe la consulta de una alumna sobre ciclos formativos

Leo el acta del claustro del 20-1 99

Hablo con la profesora Carmen la posibilidad de entrevistarla

En su despacho Vicent me comenta de los alumnos de Diversificación. De Fernando me remarca su actitud el día anterior que pasó tres horas seguidas con el pasamontañas puesto, a él le aviso Alba, y a la tercera hora que tenían clase de Habilidades, Vicent no le hizo caso y a los quince minutos se lo quito. “Son sus formas de que me entere de que está ahí. Todos los días el tema del tabaco, fuma en la entrada”. Al alumno que ha pedido continuar haciendo los trabajos en casa no le contestaran hasta que no regrese de su baja Alba. “Con cualquier profesor se puede dar una sustitución, vale con cualquiera pero hay dos que no son posibles, a los psicopedagogos y a los profesores de ámbito. Se les puede sustituir físicamente. Pero se daría el caso de que la persona que venga diga ¡esto que es!. Consellería tendría que preparar una lista de profesores de ámbito”.

Acude una alumna al despacho para consultarle a Vicent sobre Ciclos Formativos.

Alumna: Vengo sólo a clases de Matemáticas.

Vicent: ¿Te queda sólo una?

- A: Quiero hacer un módulo superior o medio.
V: El ciclo superior es a partir del Bachiller. ¿Qué has pensado?
A: Enfermería o Secretaría o algo por el estilo.
V: ¿No te planteas acabar?
A: Yo pienso en un ciclo.
V: No es lo mismo que lo saques o no. (Extrae una relación de ciclos y comienza a leer títulos y centros donde se desarrollan). ¿Te acuerdas los que os decía el curso pasado?
A: ¿Cuál es el que hacían en Burjassot?
Vicent continua informando.
V: El acceso es al acabar el Bachillerato. Se puede hacer el acceso para mayores de 20 años. EL problema es que las pruebas de acceso no son precisamente sencillas, están pidiendo un alto nivel.
A: No lo tengo muy claro.
Vicent le especifica en que consiste la prueba de acceso para 20 años, los niveles corresponderían a un segundo de Bachillerato.
A: ¿Dónde se hacen? ¿Y las fechas?
V: Como tu vienes por clase te acercas en Abril por si este año se adelantan.
A: ¿La prescripción?
V: Es en junio generalmente. La prueba de acceso suele ser entre el diez y el doce de septiembre. Tengo fotocopias de exámenes de otros años. Y de la parte específica. El problema está en que el número de plazas que sale cada año es pequeño. No quiero desanimarte, quiero que te sitúes.
A: ¿Y si me presento al ciclo medio, lo termino, luego puedo pasar al ciclo superior?
V: No hay relación directa. No hay acceso desde el medio. Para hacer el superior te has de preparar desde bachiller. Ya te digo lo más probable es que la prescripción sea en junio, pásate a finales de abril.
A: Ultimamente faltó a clase porque tengo algo que hacer. ¿Qué hacían en Burjassot?
V: Hemos dicho que Dietética y dos de Sanitaria, son superiores.
A: Me ha dicho que hay dos medios. (Se los dice)
V: Sí. Quedamos así. Te pasas por aquí cualquier cosa que quieras.

Vicent me cuenta que a él le hubiera gustado ser periodista. En su casa le transmiten el interés por el cine, a los diez años ya leía la cartelera Turia. Si en Valencia hubiera habido periodismo lo hubiera hecho porque redactaba muy bien. Comenta que tiene buena memoria para los deportes y para la política.

Entrevista con los alumnos Joan y Chelo de Diversificación en el despacho de Vicent

DÉCIMA SESIÓN

17 de febrero de 1999

Observación de la reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)

Me incorporo cuando entre los presentes se ha dado la conformidad a mi asistencia.

Comienza la directora exponiendo que habían dudado de hacer esta reunión debido a que faltan algunos profesores y profesoras por enfermedad, pero habían temas candentes para tratar y habían pensado que los Criterios metodológicos se podían vaciar de las programaciones por parte de Delia que no está y llevarlos a la reunión del día tres de marzo, ese día hacer una reunión de dos partes, en la primera por bloques de Ciencias o Letras discutirlos y luego en una puesta en común llegar a acuerdos, hacer un debate colectivo y llevarlo después a la reunión con los profesores de primaria el día 10 de Marzo.

A) Lidón (Directora): Avui tractarien temes candents, que preocupen a tots, y la organització espacio-temporal, com agrupar als alumnes, els recursos.

Mamen (Profesora de Lenguas): Los criterios metodológicos si son generales son tan amplios que serán reiterados en todas las programaciones, corresponden a un marco general que está en la ley, es un faenon, están en la ley, lo dice la ley, el aprendizaje significativo, activo. En las clases relacionas lo que te piden, yo cada curso hago según la clase.

Presen (Profesora de Francés): Pues hemos hecho los deberes.

Lidón: Haríamos el vaciado de las programaciones, ese papel es la excusa para ponernos de acuerdo, para discutir todos, es una excusa. La Ley te permite más concreción, es el segundo nivel de concreción.

Mamen: Yo actuaré según el alumnado.

Jorge (Profesor de Matemáticas): Mamen tiene razón porque si son criterios a nivel general la ley ya te los dice.

Lidón: Yo creo que podemos ponernos de acuerdo, esto puede favorecer canales de información entre nosotros, más allá de las asignaturas de cada una. Podríamos tratar sobre agrupaciones, sobre la biblioteca, sacar los criterios metodológicos y como tratar la diversidad.

Mamen: Si hay que hacerlo se hace, pero eso conmueve las raíces de este instituto, yo aviso lo que nos podemos jugar, es mucho debate. Planteo: ¿estamos en condiciones de abrir ese debate? ¿Vale la pena remover aguas? Que sepas en que te metes (Dirigiéndose a Lidón que está sentada su derecha), yo me plantearía si es lo más importante ese debate ahora.

Presen: Yo trataría contenidos conectados con Primaria. Los que vienen sabidos de primaria por los alumnos.

Trini (profesora de Sociales): Yo en Sociales podría sacar los objetivos prioritarios. Sacar algo genérico y saber algo de primaria y la discusión para el próximo curso.

Mamen: Si tratáramos eso habría que abordar los agrupamientos. Yo creo que has perdido el horizonte.

Trini: No pasa nada porque sean objetivos generales.

Lidón: El primer punto sería desde cada programación extraer el contenido, eso ya está, en esta fase sería vaciar los criterios que cada área propone.

Jorge: Mamen té raó. Lo que das depende de lo que tienes delante cada curso.

Lidón: Relacionar los contenidos con los objetivos eso sí.

Trini: Saldría del objetivo a o b, los contenidos que los consiguen.

Presen: No le veo sentido a lo que no sea por áreas concretas, es el marco general pero en cada área.

Lidón: Nosotras decíamos por bloques de materias que puedan tener metodologías semejantes.

Presen: Un marco general de objetivos no se puede llevar a primaria.

Lidón: No, para llevar a primaria trabajar sobre un borrador discutido.

Mamen: Pero por lo que contáis los alumnos son incapaces de escuchar, incapaces de hacer nada en casa, de estudiar. Nosotros somos los que tenemos que intervenir.

Presen: Nos tenemos que poner de acuerdo nosotros primero

Mamen: Nosotros somos los que nos percatamos y vemos las deficiencias con que llegan de primaria.

Presen: Yo veo que tiene que ser por áreas, no es lo mismo una lengua que utilizan como vehicular que una lengua extranjera, a la hora de una lectura.

Mamen: Yo no tengo problemas para trabajar mis objetivos, estudiar a Garcilaso, el problema es cuando no saben leer.

Lidón: Ya entiendo lo que dice Mamen, sería cubrir lo que necesitamos en nuestras materias, como nos llegan, para nosotros hacer nuestra parte de los deberes de hecho, qué nos gustaría, qué necesitan.

Mamen: Necesitamos que sepan leer, que sepan leer en voz alta, que resuman un párrafo, que extraigan la idea principal de un párrafo, unos hábitos mínimos. Cuando yo voy de visita a la Universidad o al Politécnico me dicen para conseguir esto necesitan esto. Igual decirles nosotros a primaria, aquí necesitan saber esto.

Jorge: A mí el sistema metodológico me da igual.

Lidón: Es refereis al hàbits de treball bàsics.

Mamen: Básicos como la ortografía que no logramos ponernos de acuerdo

Jorge: Cuando llegan aquí en primaria les han explicado un sistema de resolver ecuaciones, hay tres, yo les explico los tres y ellos aplican el mismo. A mi me da igual

Lidón: Si os parece para el día tres traemos esas cuestiones y por áreas primero las tratamos y luego tratamos de llegar a acuerdos.

Jorge: Yo las he trabajado, no me importa sacarlas de mi materia.

Mamen: Yo lo hago de Lenguas.

Se altera un poco, no hay orden de intervenciones, la profesora de Educación Física, Marta, dice que lo tratará de su área, Presen dice que lo hará de las Lenguas extranjeras y se pondría de acuerdo con la profesora de Inglés que no ha venido. Se oye preguntar qué hay que hacer, qué puntos concretos. Entre la Jefe de Estudios que ha tomado notas, Mamen, Lidón, Presen, van diciendo:

.- Criterios metodológicos

.- Por áreas

.- Objetivos pero bien "assolits" para pasar de ciclo

.- Hábitos de trabajo

Lidón: El día tres sería la puesta en común por áreas para ver en que coincidimos.

Presen: ¿Cuándo lo haríamos?

Le contestan que antes, previamente al día tres se tiene que tratar por áreas.

Parece que este tema queda zanjado, pasa la directora a introducir el siguiente

B) Lidón: El tema de los agrupamientos del alumnado ocasiona problemas gravísimos por las diferencias de nivel, se está tratando en todos los centros.

Mientras habla la directora, Pepa la jefa de estudios recoge los deberes realizados por los diferentes jefes de departamento aportados a la reunión.

Lidón: Se está tratando por todos los centros. Existen diferentes teorías pedagógicas sobre este tema, algunos optan por horarios flexibles, se habla de hacer una prueba inicial y fijar unos criterios para agrupar a los alumnos. Son cuestiones que tenemos que ir resolviendo de cara al año que viene.

Se oye a la profesora de Valencià Aitana: ¡Con lo mal que ha ido este año!

Lidón: A nosotros nos puede salir un grupo con 40 repetidores. Pero con lo menut que es este centro ya veremos como nos las arreglamos.

Aitana: Hi han xiquets de tercer que no saben llegir. Altres como Espí no te deixen fer res. No pots fer tres nivell diferents a classe. No és possible fer adaptacions. ¡A mí que no me diguen!

Lidón: Cuando tienes dos niñas que no entienden nada no sabes que hacer, y los tienes ahí. Podemos pedir algo. Pedir el Profesor de Pedagogía Terapeuta.

Mamen: Y pedir Diversificación Curricular, y no nos darán nada.

Jorge: Se refiere a Diversificación de dos años.

Presen: Pedirlo todo, profesor de terapeuta, diversificación, apoyo, todo

Mamen: Y no nos darán nada, quien lo tiene que resolver no le preocupa para nada, porque es una cuestión política y no quieren. Antes de dos años llega la contrarreforma de la Reforma, y veremos porque han hablado de una opción en cuarto para los chicos que tienen una inclinación más profesional, que quieren trabajar, les interesa y podrían.

Marta: Sí, son chicos más habilidosos.

Lidón: También está la Garantía Social

Vicent: Es ilegal la Garantía Social para menores de 16 años

Lidón: En la permanente de directores se ha pedido que se rebaje la edad para Garantía Social, de acuerdo con sus intereses que se puedan ir de la escuela.

Mamen: Lo que está claro es que tiene que dar soluciones, nosotros no podemos dar soluciones es un problema social y político. (Andrea al fondo de la sala aplaude)

Andrea: ¿Pero esas cosas se plantean en la permanente de directores y tiene interlocutores en la administración?

Lidón: Esas cuestiones se plantean, se trasladan también a los sindicatos que son los interlocutores con la administración, pero también la permanente de directores tiene audiencia cada mes con un miembro de la administración, y se dice así, audiencia, un mes los recibe el director de Servicios Territoriales, otro mes la directora de centros, cada mes un miembro distinto de la administración.

Han elaborado un documento de prioridades que os lo puedo traer si queréis. En el pleno de directores se aprobó pedir el Departamento de Orientación con todos los especialistas, el refuerzo de tutorías, negociar la orden de principio de curso, que cada centro negocie como organizar los refuerzos de horas, pero ni caso.

Presen: Pediremos todo lo que nos den. Pero en Junio haríamos una reunión con los de primaria, pasaríamos pruebas en septiembre y según nos dé haremos. Yo tengo miedo a los grupos homogéneos. A mí me da miedo.

Aitana: ¿Y la diversificación de dos años explicarme, cómo es eso?

Lidón: En otros centros se está perfilando agrupar por grupos homogéneos,

Mamen: Este año teníamos el grupo de diversificación, veremos el año que viene.

Se oye que los maestros de primaria han dicho que el próximo curso son mejores los alumnos. Se puede hacer un informe con los datos de los maestros de primaria.

Lidón: Tendremos que ver, queda una cosa muy fría el informe de segundo a tercero. Es mejor sentarnos con ellos y alumno por alumno.

Aitana: Clar noms, cognoms y vore

Pepa: En junio se puede hacer.

Presen: Yo sería partidaria de hacer la prueba, se pueden hacer las dos cosas. Podemos tratar los contenidos más maduros. También ver en actitudes, lo que se mueve en sus cabezas, para luego trabajar con ellos.

Marta: Como Espí que en la prueba te sale bien pero luego te revienta la clase.

Jorge: ¡Ah!. Los de comportamiento uno por uno repartirlos. No son tantos, no tiene porque influir tanto si están repartidos.

Lidón: Una cosa es separar per baix nivel, hi ha que vore altres propostes. També traure alumnes.

Pepa: Puede ser desdobles

Aitana: Refuerzos no.

Jorge: Creo que me lo comentaste tu, Vicent.

Lidón: En la reunió de la permanent de directores se ha protestat per les condicions de este curso, y s'ha traslada't als sindicats. S'ha demanat reforços en algunes asignatures com Llengua, Matemátiques, Valencià, en les instrumentals. S'ha demanat que en la ordre de principi de curs aparega que sigan autònoms, que se negocie en cada centre.

Jorge: Es podría fer una única programació i fer un nivel més baix i dos més regular

Mamen: Esto es de manera provisional, hasta el Ministerio tendrá que buscar opciones. para estos alumnos, es una tortura estar esas horas que no se enteran. Para mí lo sería.

Aitana: Però de diversificació podrien tindre tres nivels, diferenciar tres.

Mamen: La agrupación no puede ser rígida, según los recursos podríamos hacer.

Aitana. Que algú me explique el perfil de diver.

Lidón : Con un curriculum diferent poden obtindre el títol de ESO i continuar estudiant. Tenent que tindre capacitat de esforços, son recuperables.

Se oyen murmulos en la sala. Alguien alude a que no se olvide el tema de la biblioteca

Mamen: Tenemos que considerar los desdobles. Para eso habrá que considerar los espacios.

Pepa: Aulas no tenemos bastantes. Veríamos los criterios para hacer horarios, y no hay tantos alumnos. Es un modelo que afecta las horas del profesor.

Vicen: Per aixó hem de canviar de punt de vista.

Aitana: ¿Quina idea tenim per el próxim curs?. Enguany teniem reforç per a tercer de ESO, pasar a quart molta gent de la que no se entera. ¿I la Diversificació?

Vicent: Vaig estar parlant fa un mes i mig amb el coordinador dels cursos de Diversificació, em va dir que administrativament era molt improbable compaginar un programa de un any amb un altre de dos. Ho veía imposible que el nostre centre amb tan poquets grups tinguera els dos programes al mateix temps. Aleshores podrien començar el primer curs de dos anys. La proposta sería començar el grup de tercer.

Trini: Hay muchos alumnos que necesitan ir a Diversificación.

En el murmullo que se crea se nombra a Camino, Vicent informa que cumple los deciséis años en Marzo.

Aitana: ¿No podrien tindre per a quart?

Alguien dice que son problemas de dinero por parte de la administración que no aprueben grupo para los dos niveles. Se oyen comentarios para clarificar que si este curso se desarrolla un programa de un año el próximo tendrían o bien que iniciar el primero de dos años, o sólo el de un año que corresponde a cuarto. Se argumenta que algo habrá que hacer con los que han hecho tercero.

Mamen: No conceden nada, seguro.

Vicent: Es la política de realizar el programa de dos años pero ahora tendríamos sólo el primer nivel.

Mamen: ¿Qué haríamos con la gente que ya ha repetido tercero?.

Los comentarios por toda la sala prosiguen. Alguien dice que se quedarían sin alumnado de Bachiller, hay un grupo que tiene diez alumnos, les preocupa que del grupo actual de tercero pasen pocos a los Bachilleres.

Edu (profesor de Ciencias) comenta a otro profesor que a sus alumnos les ha dicho que a la tercera falta no justificada será una falta grave.

Siguen valorando que si se quedan sin gente que repita y pase no habrá alumnado para Bachilleres.

Vicent comenta que a quien interesa que repitan, ¿si al alumno o al profesorado?

C) Pasan a hablar de la biblioteca.

La directora cuenta que estos días está habiendo un deterioro importante, el otro día alumnos comían, fumaban, desde que nos están los dos objetores, el que viene no tiene un horario fijo.

Andrea: Os informo que el reemplazo de objetores que estamos esperando no ha elegido plaza todavía. El ex-alumno que iba a venir no ha elegido plaza. En marzo posiblemente. Por ahora no hay nadie de hecho.

Aitana: No podem demanar-los responsabilitat.

Lidón: Anem a pendre mesures concretes (muestra un papel en el que se anuncia el cierre de la biblioteca).

Andrea: Aquí falta profesor de guardia que la atienda, mientras lo envían. Pero nos vamos a ver mal.

Edu: El otro día en el recreo tuve que sacar a unos que estaban por ahí comiendo.

Lidón: Si no está atendida no puede estar abierta: Vamos a convocar la asamblea de alumnos para informarles que no es un castigo pero no se puede comer, fumar, todo menos lo que hay que hacer en una biblioteca.

Trini: Explicarles que es un abuso.

Aitana: Pero quan està el objector també fumen, corren..

Lidón: Ana, los está observando, ¡ah!, los expulsados van a ir a Tecnología a pulir la mesa que se ha estropeado. Camino y Fran. Lo hablé con Asun, ella enseguida se le ocurrió que fueran, Fran en su clase va bien.

Se baraja que los alumnos de bachiller sí que preparan exámenes en la biblioteca.

Se comenta que podrían haber dos profesores de guardia y uno darse una vuelta por la biblioteca.

Rafa: Lo que hacen los de tercero de ESO en la biblioteca igual lo pueden hacer en el bar

Presen: Se pueden volver a poner las normas del primer día.

Alguien contesta que ya están y no hacen caso. Se sugiere cerrar si no hay profesor de guardia.

Pepa: O el profesor de guardia o el cargo que dé una vuelta por allí, y saque a los que no hagan nada.

Presen: Yo a los de cuarto los veo trabajar.

Mamen: Pero es un grupo, los otros marean mucho.

Trini: Se podría tener cerrado y abrir como un favor.

Se sugiere que los de tercero no accedan pero que no paguen unos por otros no poder ir.

Parece que se queda en que estará abierta, el profesor de guardia controlará y el cargo directivo que esté en ese momento. Al mediodía permanecerá cerrada.

SESIÓN UNDÉCIMA

23 de febrero de 1999

Comentarios con Vicent

Entrevista no grabada con la Tutora de un grupo de tercero

Observación de una clase de Habilidades Sociales

En el despacho me comenta Vicent:

.- Apreciaciones suyas con relación a las sesiones de Habilidades Sociales, él se manifiesta no satisfecho, duda de su efectividad, defiende el material que ha seguido, quizás él no lo ha sabido utilizar y analiza que no se pueden tratar Habilidades Sociales cuando se tiene que dedicar a la disciplina en clase. "Pero no podía dejar de hacer Habilidades Sociales con ellos. También puede ser que no esté satisfecho porque yo soy persona bastante exigente".

.- Le comento que quiero entrevistar a algún padre. Se brinda a ponerme en contacto con los padres del APA que acudirán al Consejo Escolar del miércoles.

.- Me muestra la prueba de Razonamiento Inductivo correspondiente a la parte de evaluación de aptitudes del SAV. Él dudaba de que estuviera bien planteada la explicación de la prueba.

.- Comenta que los alumnos futbolistas del grupo de Diversificación faltaron todos ayer. Después Leo pasa a decírselo también.

.- Le comento que en la entrevista a la alumna, Chelo, me contó todas sus historias de Bétera y de escapadas de casa. Él considera que es muy infantil, que no capta determinadas cosas.

.- Surge el comentario de la reunión de la Comisión Pedagógica de la semana anterior.

Vicent reseña como Jorge se apoya seis veces según contó, en lo que decía Mamen. Me comenta que es una profesora líder, junto con Lidón, y Andrea según él. Andrea no tiene interés en desarrollarlo. De sí mismo dice que realiza un papel más de observador que participativo. Me vuelve a comentar que es en la reunión en la que más a disgusto se siente, y que transcurre según quien lleve la voz cantante.

Vicent manifiesta su visión acerca de la profesora Aitana. “Es una profesora que de una manera aleatoria tiene tendencia a poner en cuestión al departamento de Orientación. ¿Te fijaste en sus comentarios sobre diversificación, cuando en realidad no le interesa?. Hace un mes se dedicaba a poner en duda qué optativas deberían darse en Diversificación. Le he cortado. Sin afectar a nuestras relaciones personales pero es una persona que habla de cosas que desconoce”. “Jorge estaba bien, es un profe que le encanta largar, yo le encuentro bien en estos momentos”.

Continua Vicent: Sin duda a quien más se oye es a Mamen aquí hay tres líderes según mi punto de vista, una es Mamen, otra es Lidón que tiene que asumir más el rol de directora y de renovación pedagógica, y Andrea que tiene más madera de líder pero no quiere ejercer. Coincide con Eva en el departamento y no le deja. No estaba Luisa que es la que más o menos suele romper la reunión, y si esta Carlos, sueltan paridas y tumban la reunión y sirven de poco, se nota mucho que no estaban. Mi actitud es de observador, bastante pasiva. Ha sido una reunión diferente, se notaba que no estaban ellos. En las de coordinación de la ESO Delia tiene más peso, es más ecuánime, es más seria como yo y se trabaja. En esas reuniones mi papel es más claro, por mi parte”.

“En la Comisión pedagógica además de Luisa y Carlos, no estaba el cura. Es una reunión muy poco operativa, ha sido descarado el apoyo de Jorge de seis veces a Mamen que las he contado. Hay mucha tendencia a divagar no se profundiza en agrupamientos”. “Por eso las reuniones me queman tanto. Aunque se tenga un orden del día, con un claustro con la tendencia a divagar que tiene, habla mucho y dice poco. Yo hablo breve conciso, pero sé lo que digo, lo que sí percibe la gente es que planteo cosas concretas, nadie podrá acusarme de divagar. Las reuniones que coordino yo no se me van”.

Yo transmito mi visión acerca del principio de la reunión en la que la propuesta de Lidón es rebatida por Mamen y como con la aportación de Presen y Mamen fundamentalmente, Lidón recoge sus matices y reconvierte su propuesta en cuanto al día, contenido y forma de volverse a reunir todo el claustro para debatir. De manera que sus objetivos parece que se han conseguido y además todos los profesores de la CCP se han responsabilizado del trabajo que inicialmente Lidón proponía que hiciera Delia.

El tema de la biblioteca queda más en el aire, están pendientes del objetor, dependen de que los profesores de guardia se puedan pasar a revisar lo que ocurre,

y últimamente los profesores de guardias están ocupados cubriendo bajas de otros profesores.

Me expone Vicent lo que ha pensado para la reunión de Coordinación de la ESO, para el miércoles antes del Consejo Escolar:

“Voy a plantear que nos dejemos de pensar en el año que viene y hablemos de los cuatro meses que quedan, centramos en disciplina. Tratar de acordar y negociar qué hacer con los alumnos mayores de 16 años, aclarar el tema de la disciplina, de las expulsiones, da la impresión de que no está muy claro. Hay gente que tiene 16, 17 años y tiene cinco o seis expulsiones de clase. Yo puedo asumir la guardería para los que tienen 15 o 16 pero hay que hablar de los que con la edad de 16–17 pueden ir a trabajar y se trata igual a unos que a otros. Ya tienen capacidad de trabajar, tendríamos que tener otra actitud. Ahora ni llegamos a tiempo ni es fácil”.

“Ya veremos para el curso que viene los agrupamientos y las ACIS. Está el ejemplo de una niña mayor, con un nivel de tercero o cuarto de primaria que ha estado en Educación Especial, tiene seis expulsiones. La semana que tenía que estar fuera del aula se queda en casa justificada por la madre y la directiva permite que vuelva a clase sin más. Vuelve y tiene dos expulsiones más, no estoy de acuerdo”.

“Se está hablando de grupos homogéneos en todos los centros, tal cual no voy a aceptarlo, entraré a discutir siempre que se adopten metodologías globalizadas. Siguiendo la filosofía de diversificación. En una reunión de zona se planteó ¿Hasta que punto puedo saltarme el Inglés? Depende del inspector. Inglés con estos alumnos no sirve para nada sería consultarlo, poder saltarse el Inglés y hacer refuerzo de Lengua, en base a una instrumental”

Unas alumnas acuden al despacho de Vicent para consultar como ir a la visita de la Universidad prevista para el jueves 24, desconocen cómo ir y la hora. Vicent las atiende en la puerta del despacho y les da indicaciones de dónde se ubica la escuela. Les informa de la hora.

Leo el acta del Consejo Escolar del día 27 de Enero de 1999.

La entrevista mantenida con la tutora de 3º ESO Carmen la registro, ella no quiere ser grabada.

Observación de la clase de Habilidades Sociales impartida por Vicent con un pequeño grupo de alumnado de tercero de ESO:

Antes de entrar, y en su despacho Vicent me pone en antecedentes respecto a su desconfianza en la utilidad de estas clases. Me ha pasado folios preparados respecto a la Empatía, y la resolución de conflictos que es el tema de hoy.

En un aula, se sientan los seis alumnos repartidos tres junto a las ventanas apoyados en la pared, Jacin, Joan, y Josejavi. Toño sentado cerca de Joan. Frente a la pizarra se sientan Carlota y Vicente. Faltan cuatro compañeros. Desde el comienzo de la clase Vicente y Jacinto están comiendo diferentes chucherías. Vicent se mueve delante de la pizarra anotando los puntos importantes para resolver los conflictos.

Vicent va preguntando a los alumnos, pidiendo ejemplos de lo que él dice. Sigue su propuesta argumental y va pidiendo a los alumnos ejemplos y circunstancias que confirmen lo que él dice. Identificar las características del conflicto, las circunstancias en las que se produce, valorar sentimientos, la aparición de pensamientos distorsionados, Vicent sigue comentando. EL ejemplo de Joan es la discusión con un chico, y Joan opina que el que se sintió mal fue el otro, el que tenía el conflicto fue el otro. El ejemplo de Vicent es la postura de un profesor que le pidiera que se callará. Vicente apunta que la estrategia suya sería que no le pongan un parte.

Como estrategia de solución Vicent apunta en la pizarra la lluvia de ideas, un alumno lo relaciona con la lluvia de estrellas. Algunos alumnos conocían esa técnica, la utilizaban en Plástica para sacar una buena frase (Se refieren a los eslóganes de la campaña cuidar el entorno del centro).

Josejavi recibe en la cara el sol y cierra los ojos, Jacin ha dejado de comer, Vicente sigue comiendo, cuando Vicent se gira para anotar en la pizarra come más cantidad, Toño estaba tumbado sobre la mesa, participa cuando hablan de soluciones y plantea qué pasa si uno tiene razón y el otro no. Vicent no recoge esa idea, insiste en que se trata de soluciones en las que salgan beneficiadas las dos partes y analizar las consecuencias a corto o largo plazo.

Pasa Vicent a la cuarta fase, la aplicación de la solución requiere el seguimiento, ver cómo funcionan. Vicent sigue su propio planteamiento y propone la evaluación de resultados y defiende que sin analizar los factores que les ha propuesto lo más probable es que fracasen en la solución de los conflictos.

Los chicos sacan ejemplos de las riñas físicas, matar a alguien, robar, deber dinero. Vicent dice que olviden la violencia y propone que den soluciones para la deuda de dinero y sigan los pasos. Los chicos hablan de dar tortas, dar un ultimátum, un crédito. Toni que a lo largo de la clase ha estado primero endormiscado y luego jugando con la mesa hasta inclinarla al suelo, recibe de Vicent :“Puedes poner el pupitre bien?”

Se llega al final de la clase, Vicent les reparte una cuartilla para que contesten a:

- 1.-¿ Qué temas recordáis que hemos trabajado en Habilidades Sociales?.
- 2 ¿Trabajar estos temas pensáis que os han servido de algo?: Comentáis los motivos.
- 3 ¿Qué es lo que más os ha interesado del curso, del programa de Habilidades Sociales?. Motivo por el que os ha gustado. Los alumnos anotan las respuestas y devuelven su opinión a Vicent. Esto es la evaluación que Vicent recoge, se trata de la última sesión de Habilidades Sociales.

SESIÓN DUODÉCIMA

Día 24 de febrero de 1999

Observación de la reunión del Consejo Escolar.

El consejo escolar estaba convocado a las 17'30h, comenzamos a tomar notas a las 18 h cuando comienza con retraso. El orden del día trataba sobre los expedientes abiertos a los alumnos que aplicaron cola a la puerta del pabellón del aula de Tecnología y de Religión donde estaba el grupo de cuarto de Diversificación. El segundo punto se refiere a medidas para la convivencia en el centro. Previamente aprueban el acta de la sesión anterior.

La directora Lidón toma nota de las solicitudes de palabra y va dando el turno.

En cuanto a los expedientes comentan la propuesta del instructor, y el decreto de derechos y deberes en el apartado de sanciones y que no contemplan la posible reparación en metálico de los daños causados.

Marcos (Profesor de Administrativo): No tiene que ver el hecho que han realizado con el coste real de la reparación.

Mamen (Profesora de Lengua): Pillarlos rayando las mesas es casi imposible.

Lidón (Directora): Por cierto, el aviso enviado para devolver los libros está surtiendo efecto.

Mamen: Sí, sí que se están devolviendo libros y los padres piden disculpas.

Lidón: Estoy revisando el derecho de decretos pero no recoge la sanción de devolver en metálico los daños causados .

Andrea (Secretaria): Sí falta, no consta pero podemos hablar de donación al centro por parte de los padres. (Toma notas para el acta).

Asun (Profesora de Tecnología): En mi clase han hurgado la pared, han llegado al ladrillo, con cualquier herramienta, y estoy pendiente.

Lidón: Yo ya lo he dicho a los padres, cuando les convoqué para anunciarles que se les iba a abrir expediente a sus hijos y que seguramente tendrían que abonar parte de las, los padres de Camino y de Fran están dispuestos a abonar lo que sea. Eso sí tiene que ser a costa de la paga del alumno. Podría ser que fueran niños con muchas posibilidades, lo pagan los padres y el chico no se entera.

Sr. Cortés (Presidente del APA): El padre de Fran estuvo en la reunión del APA, parecía una persona interesada y maja. También pertenecía al APA del centro de primaria de su hijo y fue presidente.

Lidón: Resumiendo los hechos hay un autor material y un inductor. Uno sería el que llevaba la cola en el bolsillo, pensó la idea y lo comentó con el otro que sería el que colocó el pegamento en la cerradura. En la última hora de las entrevistas tuve un careo con los dos, Fran se negaba rotundamente, había un solo culpable de traer pegamento. Camino le decía "Fran que fue entre los dos". Acabamos, me subí a clase, y entró en mi clase "he sido yo, no me quería cargar solo el marrón". No sabemos si ha recibido presiones de Fran, lo que ha pasado. En la instrucción se califica la falta de grave pero se ha revisado porque ha habido premeditación, reincidencia, y mentiras. Se puede sancionar con la expulsión, a partir de una semana, quince días, un mes. Como ya ha tenido Camino una expulsión de un mes en su casa, hemos de considerar los casos diferentes.

Asum: Yo veo diferencias, Camino no quiere hacer nada en el centro y a Fran lo veo más recuperable.

Presen (Profesora de Francés): Leo propone las mismas medidas para los dos.

Pepa (Jefa de Estudios, profesora de Ciencias): Leo me ha llamado ahora por teléfono para que consideremos los partes de expulsión que tiene Camino y que le correspondería otro mes de expulsión en casa..

Trini (Profesora de Inglés y subdirectora): Tenemos que tener en cuenta que Camino ya estuvo en mes expulsado, ha vuelto a tener partes acumulado y ahora le correspondería un mes según lo que acordamos.

Alguien pregunta por la edad de Camino. Vicent contesta que en Junio cumple los 16 años.

Nidia (representante de los alumnos): Ahora que tenemos exámenes vamos a estudiar a la biblioteca y los que están expulsados no nos dejan estudiar. Se llena de gente, así no se puede hacer nada. Si está solo uno no pasa nada, pero baja uno y otro y no se puede estudiar.

Asun: ¿No se quedó que estuvieran en la biblioteca y en los despachos del cargo?

Lidón: En el recreo se castigo el equipo directivo, pero sólo nosotros es duro cargarlos.

Ascen: Yo considero que es un error que estén aquí (se refiere a la sala de profesores) porque se cargan la intimidad del profesor.

Vicent: Que un profesor se tome un café me parece muy bien, pero no me parece peor que nos molesten a nosotros que a los alumnos en la biblioteca.

Mamen (Profesora de Lengua): El tema de la biblioteca mejor que lo dejemos de lado ahora.

Lidón: El tema esencial es que no haya control en la biblioteca.

Marcos: Lo que no sé yo es porque siempre te veo en la biblioteca. Considero que tu tendrás un horario lectivo y no tienes porque pasar tantas horas en la biblioteca (Dirigiéndose a la alumna)

Lidón: Es por el Francés, tiene huecos.

Nidia: Yo los lunes a las ocho me vengo a la biblioteca y hago lo que no me he terminado el fin de semana.

Marcos: Siempre que paso estás en la biblioteca

Asun: Todo el tiempo en la sala de profesores tampoco me parece que estén.

Pepa: Cuando hay dos profesores de guardia hemos quedado que uno se pasa por la biblioteca. Tendría que haber un profesor cubriendo las ausencias, como estás semanas se producen muchas bajas por enfermedad, un profesor de guardia cubre a esos profesores y el otro estaría con ellos.

Lidón: Este problema se resolvería si recibimos pronto uno o quizás dos objetores. Pero esto ha sido un paréntesis, estábamos tratando el expediente de Camino y Fran.

Trini: Yo creo que hay que diferenciar entre ellos y tener en cuenta que Camino ha pasado ya por expulsiones, estar una semana haciendo trabajos y un mes en casa, ahora ya tiene otras tres expulsiones que según lo que acordamos le correspondería estar expulsado otro mes.

Vicent: Y el año pasado también tuvo sus problemas.

Trini: El año pasado faltaba mucho, continuamente.

Mamen: Yo creo que tendremos que tenerlos en recintos distintos, en el mismo recinto no pueden estar. ¿Tendremos bastantes recintos cuando aparezcan más

alumnos expulsados? Cuidado esto es una espiral que no me gusta mucho. ¿Qué haremos cuando tengamos más y no haya recintos?

Andrea: A mí tampoco me gusta.

Lidón: Lo que está sucediendo es que les dedicamos toda la energía, acumulamos mala leche, nos saturamos y cargamos con todo y volverán a tener problemas.

Asun: Donde se lo pasan bien es en el centro, les gusta quedarse en el centro. Camino cuando estaba en el centro venía por aquí. Tenemos que buscar algo que sea efectivo.

Andrea: Ellos en casa están a gusto, hacen lo que quieren, quizás la madre no esté, se ha ido a trabajar.

Salva (Representante del alumnado): En casa no estarían, se irían por ahí.

Mamen: Es que eso no lo podemos hacer, o tendríamos que comunicarlo a las autoridades.

Nidia: Cuando están en la biblioteca acaban todos juntos.

Andrea: A mí me gusta lo que propone Leo, que realicen tareas en el centro me parece muy bien. Pero tenemos un problema y es que necesitan una persona con ellos.

Nidia: Tendría que hacerlo una persona.

Trini: Pero tengamos en cuenta que en la comisión de convivencia se quedo que estarían en los recreos en los despachos, yo me paso para que vengan, y no lo hacen, estoy pendiente, y aunque vas detrás no lo hacen, la mayoría no, lo hace uno. Seamos realistas. Después yo soy la única exigente.

Se oyen rumores procedentes de diferentes puntos, "no, no lo eres", "¿Y si no quieren hacer esas tareas?".

Olmos (Representante del personal de servicios): Si miras el reglamento este, te atas de pies y manos, si se pueden negar a pagar no hacemos nada.

Lidón: Lo que esta claro es que si han roto algo que lo paguen. Hemos quedado con Asun que en horario de Tecnología recuperaran las mesas rayadas y cuando estén, ¡jala! a la biblioteca. Para que no se sientan humillados, los miércoles por la tarde que no vienen los alumnos pueden quitar los herbajos que hay detrás, coger una azadita, irían quitando las hierbas del jardín.

Olmos: Habrá gente que no querrá, que se enteraran del decreto y se negarán. Això no té solució.

Mamen: La única solución es que esté un profesor controlando las tareas.

Olmos: Es más práctico que estén en casa y esperar hasta que tengan 16 años.

Nidia: Yo estoy totalmente en contra de que se vayan a casa. (Utiliza la alumna un timbre muy peculiar y potente de voz)

Salva: Yo también.

Cortés: Nosotros en el otro colegio que yo estaba, os lo digo por si sirve, lo solucionábamos dándoles responsabilidades, se les hacía responsables y luego tenían que dar cuenta de su cuidado.

Asun: A mi Camino me funciona así en Tecnología, Con Fran estoy todo el tiempo vigilando, se ve atado, si se ve más libre hace de todo. No funciona lo mismo que con Camino.

Cortés: En los scouts la tienda de acampar que es un objeto muy liviano se les daba con la responsabilidad de que era de ellos, había un responsable que no les dejaba entrar con las botas puestas, así lo sienten como propio. Tu cogías una tienda de los Scouts, y una de la Oje y había mucha diferencia. Si lo aprecian como suyo lo cuidan y se dan responsabilidades.

Lidón: ¿Qué responsabilidades podríamos darles?

Olmos: Donar-li responsabilitats sí pero tu tes que vigilar- les.

Vicent: ¿Si pasa algo mientras las hacen quien es el responsable?

Se hacen comentarios en voz alta por parte de diferentes asistentes, no se puede tomar notas de una intervención concreta.

Andrea: Mientras hacen eso tienes que estar delante.

Pepa: Pero no es práctico, no siempre puedes estar con ellos.

Asun: No es nuestra obligación esa.

Lidón: Quizás la ayuda a dirección pueda ser atender estas cuestiones.

Andrea: Pero hay horarios de profesores que faltan horas por cubrir. En Prácticas de administrativo faltan horas. La dedicación a dirección son horas lectivas.

Olmos: ¿Molta gent acaba en Mars?

Vicent: Hi ha gent que acaba en Mars?. (Dirigiéndose a la secretaria, Andrea, que ha sacado el tema y es del departamento de administrativo)

Andrea: A mi no se me caen los anillos por hacer estas cosas, son alumnos nuestros, que después pueden pasar a Bachiller, o al Ciclo Superior. El que tenga horas podrá echar una mano. Habrá el que sea tutor y tutelas las Prácticas en las empresas, pero habrá el que sea profesor y acaba las clases en Marzo. Su horario es dedicación al centro.

Vicent: Yo no descartaría esa dedicación al centro.

Asun: Pero tendrán ya sus tareas.

Vicent: Eso estará legislado.

Andrea: Sí, esta en los papeles.

Alguien comenta: ¿entran estas funciones? Se producen comentarios por círculos pequeños

Andrea: Mañana lo miraré.

Lidón: Mirad lo que me está diciendo Nidia ahora. Ella dice que podría haber un alumno mayor de bachillerato con él, o ir a una clase de mayores en funcionamiento.

Nidia: En lugar de estar en su clase molestando pueden estar con nosotros y nosotros no les vamos a dejar que nos molesten.

Lidón: La idea de un tutor, de un hermano mayor como tutor tampoco es mala.

Nidia: Mientras se da la clase estará vigilado, como no se enteran de nada, estarán haciendo sus tareas y a los demás no nos molesta.

Salva: A mí me parece bien.

Marcos: Yo creo por lo de la tienda que los ejemplos son difícil de transportar. Estos alumnos no sienten las cosas como suyas, no tienen como dicen ellos buen rollo con el centro. Todos sabemos como funcionaban los Scouts y que la OJE funcionaban por órdenes. Aquí no estamos por esas. Yo no me siento con una actitud de salvar el mundo. Reconozcamos que no somos capaces y si se permite echar a los alumnos fuera hagámoslo.

Pepa: ¡Eh!, esta mañana hablando con Camino me ha dicho "estoy más a gusto aquí".

Marcos: Sería deseable que la gente estuviera por esta labor, mis funciones están muy claras, otra cosa es que hubiera una postura común, entre todos, pero el problema se escapa. Reconozcamos que no somos instituciones preparadas para atender objetores escolares.

Mamen: Yo no estoy cómoda con que se vayan. No estoy por negarles el derecho a que se enganchen.

Marcos: Yo entiendo las acciones positivas pero con gente que se enganche no coercitivamente.

Olmos: Tenemos que tener en cuenta que es una generación más violenta.

Lidón: No nos alarmemos, siempre hemos tenido alumnos repetidores, con problemas y volveremos a tener alumnos normales, esto es excepcional que ya nos lo han dicho los profesores de Primaria.

Mamen: Pero aquí en la instrucción aparecen muchos se, se hará, Lidón ya lo sabe que siempre he huido de los se, se, se, lo hace alguien o no se hace.

Lidón: El se impersonal. Pero la propuesta se personaliza.

Alguien comenta que Asun ha dicho que uno es recuperable, se le puede enganchar, estar quince días en la calle no plantearía problemas.

Andrea: No estoy de acuerdo.

Marcos: Vicent no considera que en la sala de profesores se afecte a los profesores, en cambio sí a los alumnos en la biblioteca, quiero hacer comentarios sin que se nombre a nadie, pero el sentido de mis palabras anteriormente es que no nos queda más opción que estén en la calle un tiempo.

Andrea: Yo quiero exponer mi opinión general. Somos educadores y profesores y como tales tenemos que agotar todas las medidas pedagógicas. Desde luego no creo que deban estar en mi despacho, ni aquí, en mi despacho hay documentos, actas, armarios cerrados y no creo que deban estar. Si es necesario dos horas controlar a estos alumnos y si hay profesores con disponibilidad tenemos que verlo.

Veamos la propuesta de Leo. Esto es violencia contra todo, materiales, profesores, las persona, todo el centro. Aprovecho estas circunstancias para comunicar que he estado recopilando materiales por ahí y quería plantear un plan de prevención. Se trataría de que todo el centro se implique y participar en un proyecto de prevención de la violencia. A nivel europeo existe un proyecto que se desarrolló en el 98 en plan experimental. Yo estaría pendiente de la convocatoria del 99 y pedirlo si os parece a todos, padres, profesores, en toda la escuela.

Salva: No se trata de que estén en la calle. Algún profesor de guardia que se ocupe, y no hay ningún alumno que esté totalmente abandonado. Yo veo que sería ideal que se integrara en el aula.

Trini: Yo opino que, en mi clase, Camino ha vuelto a clase cambiado. José creo que se irá cuando cumpla los 16 años, os recuerdo que en el primer trimestre ya estuvo una semana fuera de clase por expulsiones. Las ideas son buenas, yo los tengo en clases, han estado dos semanas en casa y la realidad es que el profesor de guardia no se puede hacer cargo de ellos muchas veces. Pensemos en la situación real. Lo ideal sí pero con medios.

Asun: Estoy de acuerdo con Trini. (Mirando al alumno Salva). Camino ha tenido muchas oportunidades y ha ido a peor. No podemos probar hasta el final, hemos probado con la biblioteca, con su casa, se repite la misma historia, hemos de probar otra cosa hasta el final. Ha tenido su oportunidad y está peor. Fran me parece que dejándole en casa le podemos dar un susto. Con camino hemos de buscar un susto diferente. ¿Qué se puede hacer? No lo sé pero necesita un toque de atención.

Lidón: Asun yo entiendo lo que dices. Voy a hacer un ejercicio de memoria de lo que hemos hecho hasta ahora y seguro que algo se me olvida, pero hemos hecho de todo, estamos llamando a padres, entrevistando a padres en los despachos, los tutores, la jefatura de estudios, Vicent, enviando cartas a las familias, y para hablar no sólo de las notas del hijo, también de desperfectos, en las reuniones de nivel, en todas las reuniones. En la sala de profesores todos los profesores que damos clase en la ESO no dejamos de hablar de los alumnos. Todo el rato estamos con los alumnos de tercero de ESO, se han planteado medidas de refuerzo, Vicent también está realizando Habilidades Sociales, En la evaluación. Se ha intentado de todo. Ahora me he enterado y nadie nos lo dijo antes que en primaria estaban separados por grupos A y B, y nosotros los hemos mezclado, si lo hubiéramos sabido, nosotros hubiéramos partido de ese conocimiento. Pero aquí estamos a 100 años luz cuando siempre han estado separados y este año los hemos mezclado.

Mamen: Al principio de curso cuando planteasteis algunos cambios algunos sabíamos que el reajuste no iba por ahí, era por niveles.

Marcos: Eso lo sabíamos ya, en una reunión que tuvimos el curso pasado lo sabíamos.

Lidón: Esa información es básica que nos la den de primaria. Y nos hubiéramos planteado grupos homogéneos o no.

Marcos: Pero esto los profesores de primaria lo decían como un error, como que se vieron abocados a ello. No con intención de segregar. Como que no habían tenido más remedio.

Se produce un cruce de comentarios que son difíciles de registrar

Olmos: Yo creo que las soluciones precisan mucha imaginación y nadie está capacitado para encauzar estos problemas, habrá personas preparadas, educadores especiales.

Surgen comentarios por lo bajo.

Andrea: Va a haber.

Lidón: En una reunión ya nos han dicho que el año que viene tendremos Profesor de Pedagogía Terapéutica. Al año que viene tendremos también disminuidos psíquicos.

Olmos: Yo discrepo con el tema del profesor sin alumnos, tendrá otras funciones que hacer. Es muy complejo pero algo habrá que hacer.

Lidón. Sobrevivir. Los directores de muchos centros están solicitando tener el primer ciclo de la ESO en los centros de secundaria.

Mamen: Pero es lo que debería ser, lo que manda la ley es toda una etapa.

Lidón; Si estuvieran todos aquí no nos hubiera pasado como este año.

Vicent: Considero que el concepto de hora complementaria del profesor habría que aclarar que se entiende por hora complementaria. Si un profesor se va a tomar café con un compañero me parece estupendo pero también habrá que considerar la necesidad del centro. Igual que lo hacemos la junta directiva y yo, porque yo también tengo alumnos expulsados a la hora del recreo, lo pueden hacer profesores en sus horas de dedicación al centro. Si hace falta nadie puede decir que no lo cubro.

Nidia: Pueden estar en el aula con grupos de cursos más altos. Sentarse delante es muy improbable que alteren el clima de la clase. Estarían ahí, y se hacen algo les diría que a mí me interesa estudiar.

Lidón: Presen dice que se sentirían ofendidos.

Presen: Yo lo aceptaría en ciertas condiciones.

Nidia: Si estuvieran con sus deberes y en clase con nosotros. Pero es que para los alumnos estos chicos son los más guays y torea a todos.

Andrea: Sí, podría ser, que compartan una clase con normalidad. Sí, yo asumo en mis clases un alumno.

Lidón: Volvamos, encaucemos el tema de los expedientes.

Vicent: Hemos de tratar de diferente manera a Camino que cumplirá los 16 años en junio y ya nos ha dicho me voy a trabajar. Trabajaré en bar, ya sabemos donde. Fran es diferente es un alumno más desorientado, pero con posibilidades, que yo he pensado que puede ser de Diversificación para el próximo curso. Y además tenemos un aspecto más favorecedor y es que los padres están dispuestos a colaborar. Así como a Camino una expulsión no le puede afectar tanto, Fran podría acusar, sería un golpe duro.

Pepa: ¿Queréis saber qué es lo que le fastidiaría más a Camino? El otro día yo hablando con él dijo que lo único que quería era estar en el instituto.

Salva: Quiere estar con sus colegas no quiere estar en clase.

Marcos: Yo estoy en contra de que se vaya a casa. Mi compañera trabaja con disminuidos psíquicos y me dice lo que eso supone. Somos un cuerpo en el que hay cierta tendencia a tirar a los alumnos fuera del aula. Algunos dicen que soy persona exhaltada, pero al mismo tiempo mi forma de expresarme hace más fácil mi trato con los adolescentes, me entiendo con ellos, y no me gusta, no me gusta que se vayan a casa. Por otra parte el instructor ha dedicado muchas horas a preparar su propuesta y veo que el decreto no nos deja mucho margen.

Lidón: Volvamos a leer la propuesta de Leo. ¿Qué os parece? Una semana en casa y la siguiente volverían al centro realizando tareas.

Andrea: Yo introduciría matizaciones.

Marcos: Veamos las faltas que han cometido

Andrea: Yo aportaría algunas matizaciones. Asumo que estuvieran en mis clases con los mayores, y unas horas conmigo y con las conserjes nos ayudarían a hacer reparaciones. Yo controlaría el tema, haríamos pequeñas reparaciones.

Salva: Pero es trasladar el problema a las conserjes.

Mamen: Es preciso estar delante mientras realizan las reparaciones.

Marcos: Si se trata de que estén en las clases, yo me trago uno en mis clases Pero tu no siempre estás para vigilarles, os van a torear a las dos ti y a las conserjes.

Trini: Pero seamos realistas, si a la hora del recreo tenían que estar en los despachos, esta semana pasada, Andrés que tenía que venir, los dos día que me tocan a mi no los veo. No conseguimos que estén en los despachos.

Lidón vuelve a leer la propuesta del instructor.

Lidón: Habría que consultar al claustro la dedicación a estos seguimientos. Ahora se toma la palabra para hacer propuestas. Bueno diferenciamos, primero Camino, la primera semana seguir todo el horario de Ascen en el taller, la segunda entrar las dos primeras horas a clase como dice el instructor, y después va con un profesor a las aulas de grupos superiores, aquí también pone Leo que recomienda la lectura de algún libro de valores, relacionado con la Etica.

Nidia: Que no se junten los expulsados.

Andrea: Y hacemos constar que se invita y se insta verbalmente a los padres a pagar las reparaciones por valor de tres mil pesetas por alumno.

Pepa: Costaron 17.000 pts. la cerradura y ponerla.

Lidón: Con Fran, vamos a ver, la primera semana entrar en clase.

Nidia: Ya lo tengo, lo mismo pero al revés.

Lidón: Primero realiza el trabajo en las aulas de mayores, y la segunda semana va a Tecnología con Asun.

Asun: Yo con Camino no tengo problemas, pero con Fran tengo que estar vigilando para que me haga algo, encima.

Lidón: Y los miércoles que no hay alumnos que hagan lo de los herbajos de la parte de atrás.

Salva: Lo del huerto yo lo veo inviable. Además los miércoles se juegan los partidos de competición, se junta todo el mundo.

Nidia: Una semana leyendo en la biblioteca.

Presen: ¿Y quién los controla?

Lidón: ¡Ah!, no os vayáis que os tengo que contar lo último. Sabéis que en el expediente abierto a Espí decíamos que si no cumple, si reincide tomaremos otras medidas. Bueno, hoy ha pasado algo con Espí.

Se pregunta por lo sucedido.

Lidón: Que os lo cuente Pepa.

Pepa: Esta mañana en la clase de Física y Química, Araceli le ha llamado la atención porque estaba todo el tiempo con el walkman, y Espí le lanza una expresión, y tus huevos, y al rellenarle un parte y decirle que bajaran a Jefatura de Estudios contesta "Eso porque tu lo digas". Se ha quedado conmigo le pregunto "¿Tu te acuerdas como quedamos? Dice que sí, y ¿tienes algo que decirme? Ahí se ha acabado la conversación.

Alguien pregunta por la edad de Espí

Vicent: Espí tiene catorce años.

Se oye como la directora comenta: Quedamos en traslado de expediente, así lo haremos.

Lidón: El segundo punto ha sido tratado a lo largo del primero.

Al finalizar la reunión Vicent me presenta al Sr. Cortés. Le manifiesto mi interés por hacerle una corta entrevista cuando a él le viniera bien. Me ofrece acudir a su trabajo y acepto. El Sr. Cortés a propósito de la reunión comenta que alguien le explique la diferencia entre educador y profesor, que está por verse.

Han sido dos horas de reunión en las que el tratamiento de los expedientes ha evidenciado cuestiones planteadas en el centro en otras reuniones y preocupaciones presentes en el profesorado:

- .- Cómo atender a los alumnos que plantean problemas de conductas en clase.
- .- Cómo afrontar la situación de alumnos que tiene que estar obligatoriamente en el centro por la edad, mientras que ellos no quieren.
- .- Cómo afrontar el atentado a elementos materiales del centro.
- .- Visiones diferenciadas entre el profesorado respecto a sus funciones y dedicaciones en horas complementarias o de no-docencia directa.
- .- La necesidad de recursos personales para poder aplicar las propuestas del instructor Leo, ¿quién sigue los trabajos de jardinería o de reparación del centro?
- .- La no-expulsión del centro es firmemente mantenida por los alumnos representantes.
- .- El padre representante interviene en dos ocasiones para introducir le idea de que el alumnado se responsabilice y haga suyo el centro.
- .- La campaña de cuidar el centro no es nombrada pese a que fue aprobada recientemente y se supone que se está desarrollando.
- .- La no-coordinación real entre los ciclos de la ESO aflora con el tema de las agrupaciones del alumnado.
- .- El psicopedagogo es consultado por la edad del alumno nombrado en dos momentos de la reunión.
- .- Las intervenciones del psicopedagogo se dirigen a enfatizar la dedicación del profesorado con horario complementario a las necesidades que se generen en el centro, y por otra parte enuncia su información respecto a los alumnos, las diferencias de tratamiento que requieren y el apoyo que supone la disponibilidad de la familia de Fran. Camino al quererse ir a trabajar, poco se puede esperar.
- .- En algún momento de la reunión aparece una dimensión amplia y que va a continuar la cuestión de alumnado expulsado, la falta de espacios para custodiarlos, la falta de recursos personales y materiales.
- .- Aparecen posiciones a favor de las propuestas del instructor, pero también se manifiestan algunas profesoras porque haya “realismo” en cuanto que no se están cumpliendo las sanciones de estar fuera del aula una semana.

.- Aparece también una propuesta de proyecto de prevención de la violencia con perspectivas de implicar a todos los sectores del centro.

.- La voz de la alumna Nidia tiene su peso y en el momento final de la reunión Lidón concretiza de nuevo las propuestas de Leo resultando que los alumnos no se van del instituto, parece que poco se recogen las propuestas de diferenciar las sanciones para Camino y Fran.

La diferencia estriba en que Fran no estaría todas las horas con Asun en el taller de Tecnología. Desde mi posición tampoco escucho que se concreten reparaciones al centro fuera de las que realicen en la hora de Tecnología. Las lecturas a recomendar estaban siendo tratadas al final de la reunión entre Lidón y Mamen.

Después de dos horas de comentarios y aportaciones no se clarifican cuestiones que habían aparecido.

La reunión programada de coordinación de tercero de ESO no se ha realizado. Me comenta Lidón que algunos profesores se han mostrado cansados de tratar el mismo tema. Ella dice "Me he ido muy mal a casa, después de tres horas pensando he comprendido que también tenían razón, que lo estamos intentando todo y que estamos saturados".

NOTAS DE CAMPO: TERCERA ETAPA DE ESTANCIA PRIMERA SESIÓN

26 de abril de 1999

Sesión del Consejo Escolar convocada a la 18h15, comienza a las 18h 45' por retrasarse la reunión anterior de la Comisión Económica del Consejo. Se prolonga hasta las 21h30

Mientras espero a que comience el Consejo Escolar, la profesora Presen comenta que el gran problema de este centro es la diferencia entre los profesores de los Ciclos formativos que vienen de la FP, tienen todos los recursos, las mejores aulas, las mejores adjudicaciones de presupuesto, mientras que las clases de Bachiller y de ESO están "peladas".

Asisten representantes de los alumnos Salva y Nidia, profesores Presen, Marcos, Juan, Pepa, Andrea como secretaria, Lidón directora, representantes de padres Lucia, Cortés, Manolo, y representante del personal no docente Olmos.

Cuando entramos la directora y la secretaria mantienen una discusión con la profesora Laura en un tono elevado.

Lidón: ¿Puede asistir o no alguien que no sea del Consejo Escolar? Si un día uno tiene que presentar un proyecto sí, pero asistir cuando ya hemos tratado el tema no me parece oportuno, podría asistir cualquiera, en cualquier momento.

Olmos: Sentaría un precedente.

Juan: Es para ser más democráticos, puede asistir sin voz.

Manolo: ¿Yo puedo asistir a vuestros claustros?

Olmos: Eso, yo podría asistir a un claustro entonces?

Cortés: Jo l'any passat vaig demanar anar al claustre.

Lucía: Eso y nos dijeron que no.

Lidón: Primer punto, lectura del acta anterior.

A) Lectura del acta.

Andrea: Solo os he enviado el expediente, el acta no. La deje en la sala de profesores y como ha sido una convocatoria apresurada no os la envíe, la próxima vez la enviaré, os la leo. Se lee el acta del consejo del día 24 de febrero en el que se resolvieron los expedientes de los alumnos Camino y Fran por bloquear la cerradura en la puerta de un aula.

Asun: Fran ha mejorado.

Marcos: ¿Han abonado la donación?

Lidón: No. Sabéis que en el consejo escolar del 17 del 11 del 1998 aprobamos que si Espí no mejoraba su actitud tomaríamos la decisión de trasladar el expediente a otro centro, Espí no sólo no ha mejorado, sino que ha acumulado faltas constitutivas de sanción y al solicitar al inspector el traslado de expediente nos dijo que eso no servía, se le tenía que volver a abrir expediente con todas las condiciones. Hemos convocado el consejo hoy lunes porque mañana cumple el mes de la apertura del expediente de Espí y sabéis que se tiene que resolver en un mes. Y a las seis y cuarto porque los alumnos tenían clase. Vicent me ha pedido que os disculpe su no-asistencia pero está en el hospital y no puede venir.

Manolo: Yo si lo convocáis en miércoles no puedo venir, imposible, en lunes sí.

B) Seguimiento de actividades del segundo trimestre

Lidón: Punto dos. Seguimiento de actividades del segundo trimestre. Es preceptivo tratar todo lo que a lo largo del trimestre se ha realizado, se tienen que aprobar además unos proyectos y otras cosas de información general.

Deciros que no está la vicedirectora porque algunos han reclamado que estaba aquí como representante de los profesores pero que podría defender los intereses de la dirección, sabéis que tardaron varios meses en nombrarla vicedirectora, ella asistía al consejo como profesora, ahora no va a venir más. De esa manera el sector profesores perdemos una representante. Eso mismo pasa con Andrea y con la jefa de estudios Pepa que es representante y cargo. Subió el profesor Juan de la lista de reservas pero no queda nadie más. Por el malestar de algún departamento nos quedamos con dos representantes menos. Había que dar explicaciones, no pasa nada, son cuestiones que nos pueden afectar. En cuanto a las actividades del segundo trimestre corresponde a la subdirectora, al no estar, ¿Pepa puedes repartir? Ella asume la información.

Pepa reparte unos folios con las actividades desarrolladas a lo largo del trimestre.

Lidón; Ahí tenéis, acordamos que antes de finalizar el trimestre realizaríamos unas actividades

Pepa: Se han repartido los premios del campeonato de fútbol, del juego del trivial, de decoración del instituto, de los eslóganes y de las paellas de final de trimestre, se ha realizado el taller de cocina de los padres, ahí tenéis las conferencias, las salidas al teatro, al museo, a la universidad, o a la exposición del ninot.

Lidón: La campaña de mejorar el centro que están decorando las columnas con la profesora de Plástica y para concienciar a los alumnos de los problemas de los desperfectos, se pensaba que desde las aulas, equipo de profesores, padres, todos,

se atajaría, si pensamos como lo hacemos más bonito se rompe menos. Agradecer a los profesores que han alentado también desde otras asignaturas.

Para el siguiente trimestre la propuesta es una jornada por la “Escuela Pública” coordinando los tres centros públicos del barrio, todos, alumnos, padres, realizar una fiesta en defensa de la escuela pública, como el año pasado ya se hizo no perderlo, ampliarla, que se haga todos los años. Ha habido reuniones de los tres equipos y la propuesta es la primera semana de junio, no sabemos el día, depende del velódromo.

Primera fase una volta a peu, acabaríamos en el velódromo, así rentabilizamos la poca infraestructura del barrio y tendría más repercusión. El objetivo es dar a conocer al pueblo las escuelas públicas, aumentar la matrícula, lo que saben de nosotros. Según la edad se harían las bases para participar niños desde sexto de básica, padres, madres, profesores, alumnos de ESO, de Bachiller y de Ciclos. La segunda fase por la tarde a las seis, una conferencia a todos los padres de información desde los tres años hasta los mayores. Se haría una carta por parte del APA para todos. Habría una exposición y se entregarían los premios. Actuaciones se haría solo una seleccionando bien, algo de música, una canción, un coro de los tres centros ensayando los miércoles, yo ya he informado al profesor de música para que vaya haciendo una lista de los alumnos interesados y que ensayen.

Nidia: ¿Nosotros tendríamos que informar?

Lidón: Tocaría informar.

Lucía: Habría un concurso de logotipos sobre la escuela pública que se utilizaría todos los años.

Lidón: Cada año se repetiría y los finalistas se exponen en los salones del Ayuntamiento. Nos han concedido 25.000 pesetas el Ayuntamiento y que conste su logo.

Cortés: ¿Se sabe el día?

Lidón: Se dice que nos dan dinero porque es campaña electoral

Lucía: Eso lo hemos dicho nosotros.

Cortés: ¿Se sabe cuándo?

Lidón: Depende de cuando nos dejen el velódromo.

Nidia: No nos lo dejan para hacer pruebas de atletismo.

Lucía: Si no os lo dejan es cosa de la profesora, si no lo han pedido con tiempo. Ya sabéis que debe ser una rutina pedirlo todos los años con tiempo.

Lidón: La pega es que lo hayamos pensado demasiado tarde. Nos reuniremos en cuanto que avisen a M^a Carmen por carta diciéndonos el día que nos lo dan, ya veremos fechas, día, conferenciante, colaboraciones, proyector de imágenes de los proyectos de los centros, un centro tiene un proyecto del agua.

Nidia: ¿Esa es la fiesta final de curso de los Bachilleres que acaban?

Lidón: Eso es lo que hay propuesto.

Andrea: Proponer algo vosotros si queréis.

Salva: Pero algo movidillo, algo de música.

Lidón: ¿En que fechas pensáis? Hay muchas cosas ya para ese día.

Nidia: Sí, hay muchas cosas.

Lidón: Tal vez el quince o dieciséis de junio.

Presen: El recital de poesía.

Lidón: Sí, se ha propuesto unificar el recital por la paz, nunca en mejor momento, en cuatro idiomas de cuatro autores distintos y por la paz (*Desde hace un mes se está bombardeando en Yugoslavia*).

Andrea: Pensarlo bien, o que no coincida el mismo día.

Nidia: Después de exámenes.

Andrea: Proponedlo a subdirección.

Lidón: Pasamos, se está informando por parte de los sindicatos y seguramente pronto habrá movidas, se está coincidiendo a nivel de todos los sindicatos, de izquierdas y de derechas, hay muchos problemas, conflictos por resolver, por la implantación de secundaria, de infraestructuras de recursos, falta por negociar el decreto de plantillas. La administración no da respuestas, se reunieron con los directores territoriales y el documento no modificaba nada. Se levantaron los sindicatos y se encerraron, tuvo que ser el propio Conseller quien directamente negocie con los sindicatos. Estamos en una época de reivindicaciones, de manifestaciones en la calle. Podemos estar inventando decretos o no llegar. Algo tendremos que hacer, habrá concentraciones y movilizaciones.

C) Siguiendo punto. Cambios en las normas de convivencia.

Lidón: Se trata de aceptar o no una modificación respecto al Reglamento de Régimen interno y si se aceptan introducirlas. (*Pepa reparte dos folios con las modificaciones propuestas por la Comisión de Convivencia al Consejo Escolar*)

Pepa: Las novedades son notificar las faltas quincenalmente en la ESO, y otra novedad es que resolverá la Comisión de Convivencia por delegación. Se abrirá el expediente disciplinario en casos especialmente graves y lo resolverá el Consejo escolar.

Asun: Dado los resultados yo he constatado que los alumnos que están una semana fuera del aula se recuperan, yo hubo un momento que tenía mis dudas pero vuelven mejor.

Nidia: ¿No dijimos que se juntan con los amiguitos y no dejan hacer nada en la biblioteca?

Andrea: Pero está el profesor de guardia.

Pepa: El profesor de guardia se da una vuelta y pasa por la biblioteca. Yo también veo que ha sido positivo.

Lidón: Bien, algunas de las medidas las tenía que tomar el Consejo Escolar a no ser que delegue en Comisión de disciplina.

Manolo: A mí me parece exagerado decir que no devolver los libros a la biblioteca sea falta grave.

Pepa: Nos hemos cogido al artículo del Decreto que dice que detección del material del colegio es falta grave.

Andrea: Pero es después de dar todos los plazos y reclamar el libro.

Manolo: ¿Se le envía la carta a los padres?

Pepa: Después de enviar cartas certificadas y firmadas, se ha avisado telefónicamente, quince o veinte alumnos no han devuelto los libros.

Marcos: Quizás es la forma de redactar el párrafo.

Lidón: Se pone después de agotado el procedimiento habitual. Otra cosa importante es que la comisión pueda decidir que esté una semana fuera del aula sin reunir el Consejo Escolar.

Pepa: Se trata de dar respuesta a los problemas y evitar la fórmula demasiado farragosa. Hemos preguntado si se podía delegar en la Comisión y nos han contestado que sí siempre que lo apruebe el Consejo escolar y conste en el RRI.

Salva: Cuando habla de falta grave no se ha puesto la sanción que le corresponde.

Andrea: Las sanciones están en el decreto.

Marcos: En el Reglamento de Régimen interno se tipifican las faltas.

Andrea: Entonces se considera grave no devolver los libros una vez seguido el procedimiento habitual de reclamación. *(Va tomando notas)*.

Lidón: Una vez están tipificadas las faltas la comisión decidirá.

Manolo: Por delegación yo no lo veo claro, en el decreto está que el máximo órgano de decisión es el Consejo Escolar.

Marcos: Puede resolver la Comisión si el Consejo le delega. No todos los casos, parecía oportuno que según la cuestión, o por demanda del interesado pasarlo a Consejo Escolar. Cuando sea un caso muy grave sería el Consejo Escolar, pero se precisa un sistema más ágil, dar respuesta rápida.

Lidón: Podría estar permanentemente reunido el Consejo Escolar. De esa manera sólo cuando haya un caso como el de Espí se reuniría el Consejo.

Cortés: Quizás la confusión esta en el párrafo que pone falta grave. Sería subir las faltas graves.

Salva: Es explicar las faltas graves.

Pepa: Esta ahí, eso no se modifica, lo que se cambia se incluye.

Lidón: Te pasamos un ejemplar para que lo veas. ¿Se aprueban las modificaciones?

Andrea: ¿Por unanimidad?

No se pronuncia nadie en contra

D) Proyectos.

Lidón: Pasamos a hablar de proyectos. El proyecto de acción profesional los disfrutamos ya dos años. El segundo por prórroga se ha venido realizando y las ventajas son el refuerzo económico, recursos de 500.000. Lo ha llevado la profesora Laura que estaba aquí por esto, se ha ido ahora. Se vuelve a abrir el plazo hasta el 20 de mayo, lo pueden realizar otras personas del centro, pero tiene que ser un proyecto de acción profesional. Lo ha de aprobar el Consejo Escolar y por esto lo traemos aquí hoy.

Andrea: Se precisa un coordinador que lo lleva adelante, es una acción de algo concreto, si hubiera más de un proyecto nos pondríamos de acuerdo los interesados.

Lidón: Se ve que cada vez es más difícil que nos lo den porque ya lo hemos disfrutado dos años y habría que presentar algo innovador. Están interesados algunos profesores.

Asun: Yo estaría interesada.

Lidón: Asun estaría interesada, el departamento de Orientación me ha comunicado que también, hasta tres personas. En el Consejo podemos aprobar que se solicite y cuando ya esté redactado se presenta aquí, se cuenta en que consiste.

Cortés: Pero tendremos que saber de qué va.

(La directora abandona la sala, deja a la secretaria al tanto de los turnos de palabra)

Andrea: Os leo, son proyectos de Acción profesional de inserción profesional, de autoempleo, para los jóvenes que acaban. Ahí entra la orientación. Son muy interesantes porque puede redundar en el alumnado y también al centro.

Ascen: Todavía estoy madurando la idea del proyecto, ya os la comunicaré.

Cortés: Yo sé que a nivel europeo se realizan varias conferencias apoyadas por el IMPIVA para estar al día de estos temas, también son interesantes.

Andrea: Estos cursos se han realizado la optativa de Miniempresas y la Búsqueda de Trabajo, la orientación a los que van a insertarse en el mundo laboral, este año se trataría de algo diferente.

Juan: Pero el Consejo se pronunciaría cuando lo conozca.

Manolo: Claro, si hay varios proyectos, ¿cuál se elegiría?

Lucía: ¿Cómo se elige uno?

Laura: Intentaríamos unificarlo en uno.

Marcos: Se pide uno y se enriquece uno con otros.

Laura: Es un proyecto de innovación en Acción Profesional

Lidón: ¿El Consejo Escolar está de acuerdo? ¿Hace falta que votemos?

Se oyen afirmaciones

Lidón: Nos han invitado a participar por parte de la Escuela La Florida de Catarroja en un proyecto europeo con Escocia. Habrá cinco centros colaboradores y nos han elegido, los beneficios son de 500.000. También es un proyecto de Acción Profesional de cara a futuros emprendedores y participan además de la Florida, nosotros, los cuatro centros de secundaria, y la universidad. El miércoles nos reuniremos a las 6 para coordinar la participación, puede ir cualquier persona interesada, nosotras íbamos a ir por asegurar la presencia de alguien, pero puede ir cualquiera.

Lucia: ¿También aprobamos un proyecto de Psicología?

Lidón: Sí es la tesis de ella (*Me señala*). Últimamente la vemos menos

Pilar: (*Tomo la palabra*) En el proyecto presentado se proponían tres etapas de observación, se acabó la segunda en Marzo y ahora continuaré la tercera, también ha coincidido con vacaciones, por eso no me veáis.

Manolo: Este tiene algo que ver con el otro.

Lidón: No, este es intercentros.

Andrea: Este se denomina Ulises.

Manolo: He leído algo de un proyecto Ulises. No sé muy bien ahora.

Andrea: Igual que antes en la comisión económica hablábamos de que nos proporcionan menos recursos, menos alumnos, menos presupuesto, vamos a pensar algo que nos reporte más recursos.

E) El nombre del instituto

Lidón: La última cuestión de información y aprobación. Tenemos que poner un nombre al instituto. Nos seguimos llamando Benidolí, no tenemos código ni nombre. En el concurso de traslados nos han llamado preguntando si lo que aparece como Valencia-Benidolí es este centro.

Andrea: La administración nos ha comunicado que nos van a otorgar un código y tenían la deferencia de preguntarnos que nombre queríamos ponerle al centro.

Lidón: Haremos la consulta a los alumnos, profesores, padres, se abre un proceso.

Manolo: Jaume Roig va morir en Benidolí. Era un poc misògin.

Lidón: Calatrava també és d'ací.

Andrea: A ver si nos pone una peineta.

Lidón: Vicent proposa el començament del poema Veles i Vent de Ausias March.

F) Información económica.

Lidón: Ir proponiendo nombres, pasamos a la información económica.

Andrea: Un resumen, en el presupuesto para el año 99 se ha reducido el presupuesto para gastos de funcionamiento en 400.000 pts., también se han recortado otros presupuestos, se reduce el número de alumnos, el número de ciclos y se incrementa la reducción de ingresos, al mismo tiempo aumentan las reducciones que nos aplica Consellería, porque Consellería nos descuenta por gasto de teléfono. Ya hemos propuesto unas medidas de uso racional de teléfono. Los ingresos por las enseñanzas en Valenciano también han disminuido, de 115.000 pasamos a 60.000 Por Diversificación Curricular que se ingresaban 100.000 no va a haber nada. He llamado y me dicen que era un ingreso especial de puesta en marcha, y la notificación del ingreso dice muy claramente que era por gastos de funcionamiento (*Lee el documento correspondiente*).

Todo esto afecta en una 650.000 menos, a eso se acompaña mayores gastos de funcionamiento, cada año más luz, más teléfono, más tecnologías, Internet, más gastos. La situación se hace cada vez más difícil para los centros, especialmente los pequeños como nosotros.

Andrea: Yo había hecho un reparto provisional según número de horas y alumnos, habíamos aprobado en la comisión económica hacer una asignación algo superior para Laboratorio, para el taller de Tecnológica, para el departamento de Clásicas que no existía. Pero ese presupuesto provisional no sirve, se va a tener que rehacer, he pensado una reducción del 10% para todos. No vamos a tener ingresos por Normalización Lingüística, por Diversificación y pasaremos como podamos, pero la situación ya viene siendo difícil.

Lidón: Para dar ejemplo entre los profesores ya hemos decidido renunciar a las publicaciones que se recibían y quedarnos con un periódico diario nada más.

Andrea: Recibíamos dos periódicos económicos y los hemos suprimido, al final no podíamos controlar toda la información y de tres periódicos nos quedamos con uno.

Manolo: En mi centro se recibe prensa gratuita, mirarlo a ver.

Andrea: Aquí llega los miércoles Las Provincias y el Levante el día del suplemento educativo.

Manolo: Nosotros recibimos más, creo que cuatro días.

Andrea: Me extraña, pero volveré a llamar

G) Prácticas en empresas

Lidón: Pasamos al tema de las prácticas en empresas.

(*Se oyen rumores dispersos*)

Andrea: Introduzco el tema. Entra un dinero en el centro sólo por las prácticas en centros de trabajo de los alumnos que corresponde a la parte de las empresas. Este dinero se tiene que solicitar a la empresa para que renuncie y cederlo al centro. Esto nos ayudaba para hacer inversiones que siempre vienen bien. Hasta ahora la carta solicitando esa renuncia la enviaba la directora. El curso pasado fueron 200.000 y la decisión sobre en qué invertirlo la toma el departamento de Administrativo. La novedad viene ahora. Queríamos modificar y que no fuera solamente para los alumnos del Ciclo, que se beneficiaran todos los alumnos y revirtiera para todos. Traemos la propuesta de que se tome la decisión aquí.

Ascen: Yo creo que aunque lo recibe Administrativo algunos son generosos y puede que les parezca bien que revierta en los demás.

(Se oye un comentario "eso no está claro").

Andrea: Vamos a ver, las Prácticas en centros de trabajo son obligatorias, forman parte del curso, no son una dotación expresa, es una materia más para los alumnos. Nosotras lo que proponemos es que la carta a las empresas tenga una orientación más abierta y que el material que se adquiriera no sólo sea para el Ciclo sino que también pueda ser de índole común, oído el departamento de administrativo.

(La directora toma el nombre de las personas que solicitan la palabra. Ha cambiado el aire de la reunión en este punto, parece que es el mismo que se ha abordado en la reunión de la Comisión económica anteriormente)

Juan: Yo quería hacer unas puntualizaciones. Yo con lo que no estoy de acuerdo es con el procedimiento que se ha seguido. Hablo a título personal porque no se ha planteado en el departamento de Administrativo. Es el procedimiento por el que llegamos a esta situación. Primero me encuentro con el trámite de que no se va a emplear el dinero para los alumnos de ciclo. Lo que pasaba antes y ahora ha cambiado.

Os cuento, los profesores coordinadores de Ciclo Medio y Ciclo Superior son los que normalmente van a la empresa, tiene relación con los empresarios y logran las subvenciones, y para ello argumentan que el dinero que se va a recibir va a redundar en las mejores condiciones para formar a los alumnos que van a la empresa. No estoy de acuerdo que siendo producto de nuestra relación con el empresario, porque el que se gana ese dinero es el coordinador, se nos margine a la hora de decidir. *(Se oyen comentarios en contra).*

Sigo, sí, es un arte conseguir que el empresario renuncie. En segundo lugar estas enseñanzas profesionales requieren gastos mayores y los alumnos están teniendo muchos problemas para tener dotaciones, no se les da cartuchos de tinta para las impresoras, se les corta la posibilidad de hacer sus trabajos.

Andrea: Eso no es verdad, para cartuchos de tinta en negro nunca les ha faltado, ha sido en color, porque parece un lujo.

Juan: Y sin medios no hay posibilidad de llevar adelante la empresa que tienen montada.

Lidón: Tenemos que ver también los muchos gastos en teléfono que hacen estos alumnos, que llaman a la otra parte del mundo con su empresa.

Juan: En tercer lugar yo creo que el departamento estaría de acuerdo en que si es necesario porque hay una imperiosa necesidad de algo se ve, pero que no se nos margine de la decisión. O que se nos diga que hace falta para aire acondicionado porque eso no es.

Manolo: En centros de enseñanza está totalmente prohibido el aire acondicionado, os lo digo.

Juan: Aquí no hay. La única aula que hay con aire acondicionado es el barracón exterior, en el patio. Y en último lugar, en todos los centros de Formación Profesional, léase Abastos, Manises, es el departamento el que decide, si hay necesidad imperiosa de algo, hablamos.

Lidón: Eso es lo que proponemos, el diálogo, pero no habéis dado tiempo.

Marcos: Tranquilizaros. En una situación de penuria económica yo veo que disponemos de un lujo mientras hay aulas desiertas y vacías de recursos. Es comprensible que un colectivo amplio de profesores trate de dotar un ambiente de disciplina como ocurre con los alumnos de secundaria y cueste en un ambiente desierto de recursos. La tendencia en cursos anteriores era decirle a los empresarios, gracias a su colaboración se ha podido instalar esto, la red de ordenadores. Se puede tomar la decisión de que revierta en elementos comunes, de hecho se decidió en el departamento que fueran elementos comunes pero eso sí, algo tangible, que no sea fungible y poder decirle al empresario, ha sido esto, algo material, se han actualizado los equipos informáticos. En esto estamos todos de acuerdo. Quien decide es la cuestión a debatir, que no sólo sean los ciclos, que se puedan abrir los recursos a todos. Porque en definitiva el debate es que se beneficien los alumnos.

Andrea: Esto no es sólo que no sobra, es que falta dinero para el gasto corriente. El error es que no se gastó en su momento, cuando llegó no se decidió en que gastar. Se recibió en gastos de funcionamiento y se gastó.

Laura. Pero eso no lo decide dirección.

Lidón: ¿Antes sí y ahora no?

Andrea: El curso pasado llegó el dinero, unas doscientas mil y como había deudas, y el dinero está en el mismo saco se gastó, porque tenemos una cuenta, no podemos tener nada más que una cuenta, a no ser que se guarden 200.000 pesetas en el

armario. El problema surge en el 99 que me piden que tengo que pintar no se sabe qué a quién. Y en una reunión, bastante tumultuosa por cierto, se decidió que en dos ordenadores.

Juan: Yo estoy en esa línea de que sea para material conjunto, de utilización conjunta.

Andrea: Considero que la negociación era difícil, no estaba el dinero y ¿en qué se iba a invertir? En una red de Internet que llegue a la biblioteca cuando no tenemos para el gasto corriente? Una manera de solventar el problema era llevarlo al Consejo Escolar.

Juan: No sé lo que ha salido en la junta económica.

Asun: Va en esa línea.

Andrea: Mi propuesta es que pueda ser en gasto fungible.

Lidón: Yo me he molestado en redactar la carta de una forma más abierta, tengo que redactar lo que firmo.

Juan: El que obtiene el dinero es el coordinador, no es el director.

Andrea: Es su trabajo.

Juan: Para el centro de acuerdo, un 20% si no lo pides no te lo dan, otros te lo dan sin pedirlo,

Lidón: Y otros no te lo dan aunque se lo pidas.

Juan: Pero sueltan el dinero para mejorar a los alumnos que tienen en la empresa.

(La profesora que toma la palabra no pertenece al Consejo escolar y ha sido avisada por Lidón para que volviera porque había salido)

Laura: Me he ido porque me sabía mal estar aquí con los otros temas. Venía por esto. Quiero hacer unas matizaciones, el curso pasado, en Octubre quisimos replantear qué hacer con el dinero, no se había gastado, porque desde que se pide que las empresas renuncien y llega el dinero, había pasado tiempo.

Andrea: Eso se sabía en Junio.

Laura. Era octubre, bueno sí en junio lo sabíamos, pero hasta octubre no lo tratamos.

Lidón: Sabían el dinero cuanto era porque cuando se hizo el traslado de dirección eso constaba, y ese dinero o lo pagas a las empresas o renuncias o lo tienes que devolver a Consellería.

Laura. El caso es que se retoma en Octubre y el dinero no estaba. Dijimos que se gastara en dos ordenadores y me encuentro que la carta la estaba haciendo Lidón. Me ha molestado. He pensado no pinto nada.

Lidón: O lo dices todo, o no digas nada, ¿qué te dije yo? Esto es un borrador de carta, te la enseñé a ti, se trata de discutir. Y se ha hecho esta misma mañana. ¿Olmos cuando se ha pasado a limpio? *(Enseñándole la carta.*

Olmos: No lo sé.

Lidón: Se ha pasado a limpio esta mañana, la ha pasado Concha..

Marcos: No tiene importancia.

Lidón: Lo del aire acondicionado salió como podía haber salido otra cosa.

Juan: Puede ser algo inventariable, que revierta en todos, lo ciclos y los demás, que la empresa vea que se reinvierte en formación tecnológica y podamos tener el compromiso que se ha reutilizado bien. Pero una fotocopiadora como se dijo por ahí no lo va a entender.

Ascen: Tomemos una decisión dialogante.

Lidón: Lo que queremos es que quede constancia para todos los alumnos. Me están tomando el pelo si decide Administrativo y yo firmo la carta.

Juan: Hagamos propuestas.

Salva: ¿Qué se quiere que se vote?

Marcos: La representatividad del centro es de la directora pero que el que va a las empresas es el coordinador.

Andrea: Son aspectos marginales

Lidón: La carta es responsabilidad mía, en la práctica diaria el que firma sabe lo que escribe, ¿otros años la dirección sí, este año no?

Marcos: Se puede elaborar la carta en colaboración, eso no es problema.

Lidón: Pero la decisión ellos solos no, es competencia mía. Y yo considero que o el Consejo Escolar oído el Departamento de Administrativo, o dispongo yo. La propuesta de Asun iba por oído el departamento.

Juan: Ya que los coordinadores se ocupan de lo malo tendrán que participar de lo bueno.

Andrea: Se ocupan de su deber.

Lidón: Pepa ha pedido la palabra:

Pepa: Yo voy a ser breve, es por aclarar lo del aire acondicionado que se ha dicho como un lujo o una locura. Hemos pensado acondicionar el altillo porque en invierno hace frío y a partir de mayo es insufrible. Si es usado el año que viene habrá que condicionarlo y usarlo el 100% según las necesidades. Ahora entran tres o cuatro profesores pero si iban a entrar todos se tiene que acondicionar. Es un bien común. Se plantea como necesidad. Lo consultamos con el arquitecto y él nos dijo que lo pusiéramos, no había ningún problema.

Lidón. Vamos a concluir con propuestas.

Juan: Ya que en Administrativo los coordinadores son los que se van a poner en contacto con los empresarios es previo que haya una consulta y que las propuestas reviertan en las aulas del ciclo y en todos y decidir en el Consejo Escolar.

Andrea: Desde el primer momento se comento que en la carta podían participar y ahí esta la jefa del departamento.

Nidia: Desde las cinco estamos con el mismo tema, no hemos avanzado.

Marcos: Ya lo hemos dicho que redunde en beneficio del centro y del ciclo. Si los alumnos de ciclo no tienen Educación Física creo que sería más difícil explicar que el material deportivo es en beneficio de los alumnos del Ciclo.

Nidia: En nuestra clase de Bachilleres hay ordenadores para cada dos alumnos, si uno se pone enfermo, el otro adelanta y al volver es imposible trabajar.

Marcos: Hay propuestas diferentes. Mi sentir es que el centro tiene necesidades en diferentes ambientes. Administrativo puede opinar en qué gastar el dinero, que sea en bienes tangibles, y para el bien general, también para los Ciclos.

Asum: Administrativo estará de acuerdo.

Marcos: Que sea el Consejo Escolar el que decida.

Andrea: De acuerdo

Marcos: Nos nutrimos de alumnos de Bachiller, de la ESO. Los empresarios esperan que redunde en los alumnos del Ciclo. Estos no tienen idioma, a lo mejor un Laboratorio para que mejoren su formación en idiomas puede estar bien.

Cortes: A lo mejor se les puede decir que su dinero sirve para pagar la luz porque estamos en esa penuria de funcionamiento.

Andrea: Me alegra que alguien me entienda.

Cortés: Desde fuera yo veo que estamos en la pobreza. Entiendo que aquí no hay jefes. Me gustaría estar en algún claustro y ver que todos formamos una misma cosa. Estamos discutiendo por no poner velas de colores.

Juan: Mi propuesta va por considerar que el 60% de la asignación la ha conseguido el coordinador a costa desde luego de que los alumnos no reciben un sueldo.

Lucía: Por alusión quiero intervenir en defensa de los empresarios. Sí que es verdad que los alumnos hacen un trabajo gratis, pero necesitan que alguien este detrás y yo como empresaria no tengo porque estar dedicándome constantemente a enseñar a uno y otros que te hacen dedicar mucho tiempo.

Laura: Yo quiero comentaros el trabajo que lleva la coordinación del Ciclo que a mí están todo el día avisándome por megafonía que me ponga al teléfono.

Lidón. Bueno, ¿se aprueba por unanimidad?

Andrea lee el texto aprobado.

Salva: ¿Hemos dicho en qué se gasta?

Marcos: Se pueden poner dos ordenadores más modernos y los más antiguos mejorarlos para distribuirlos por el centro. Pero es que dos nuevos son más baratos.

Andrea: Salva ha hecho una propuesta.

Salva: Un matiz, antes de invertir en nuevos se pueden arreglar los viejos para otro uso.

Andrea: ¿Qué es mejor cinco ordenadores regulares o dos nuevos?

Asun: Seguro que Marcos lo arreglará bien.

Andrea: Primero se financian los gastos de coordinación de las prácticas.

Nidia: Se pueden arreglar los equipos informáticos

Andrea: Pensar los enormes gastos de teléfono que tenemos.

Lidón: ¡Ah!, la comisión de Mejorar el entorno, hay que reunirse y preparar el folleto. Sabéis que se han pedido subvenciones. Marcos ha ido a la CAM, ha hecho gestiones para que nos subvencionen el folleto de la oferta del Ciclo. Nos dan 75.000 pesetas. Marcos, alguien de nosotros, del APA nos tenemos que sentar urgentemente y hacerlo rápido.

Juan: Tengo una idea, podemos ir ahora a Bancaixa.

Manolo. O bien a La Caixa y decir ¿cuántos nos dais?

H) Expediente de un alumno

Lidón: Podemos quedar el próximo día seis a las siete de la tarde. Para acabar el último tema. Es una historia que empezó hace mucho tiempo cuando abordamos las medidas disciplinarias con Espí.

Al principio de curso decidimos dejar el expediente de Espí pendiente de su cambio de actitud y su mejora de comportamiento, y si no cambiaba se solicitaría el traslado de expediente, pero eso a nivel formal no es correcto. Así se lo hicimos saber al inspector, que si volvía a tener problemas lo cambiábamos de centro. Ha habido muchos problemas, ha acumulado expulsiones y al hablar con el inspector telefónicamente le dijo a Pepa que eso no puede ser, que vuelva al aula, que deberíamos volver a formalizar el expediente. Y así lo hicimos por muchas razones. Había acumulado muchas faltas, estuvo fuera del aula una semana y un mes, y volvía peor, no cumple, no va a la clase, no va a la biblioteca, trae herramientas y lo peor es que no actúa solo. Lo último es decir que se podría cargar el pitón de una moto en el patio y se lo carga, lo demuestra delante de amplio público de alumnos en el patio del centro, con testigos. Y según nos dijo el inspector si cometía faltas, directamente se le puede abrir expediente. Hoy se cumple el mes de instrucción y tenemos que decidir, lo que habíamos dicho era cambio de expediente a otro centro. Nos preocupa que pasa con el niño desde que el Consejo resuelva hasta que el inspector decida el centro de traslado.

Ya es el final de la reunión, se oyen comentarios en el sentido de que sí, y de qué procedimiento seguirá el inspector.

Lidón: Se lo comunicaremos a la inspección y ellos nos notificarán el centro.

Pepa: Se transmite a Dirección territorial y el Consejo Escolar decide que a este centro no puede venir.

Lidón: Hoy el alumno ha venido y se nota.

Manolo: Cuidado que ahora esperaran a junio, acaba el curso y el próximo curso nos tragamos a Espí otra vez.

Andrea: ¿Cuándo deja de ser alumno nuestro? ¡Ah!, bueno, es enseñanza obligatoria y están matriculados hasta que no se cambie de centro.

Manolo: Imaginemos que en Julio no se matricula y nos dicen que vuelve a ser alumno nuestro.

Se levantan y abandonan la sala.

SESION SEGUNDA

6 de mayo de 1999

Me propongo preparar el plan de entrevistas con las personas previstas y localizar cómo recoger los datos referidos a la historia del centro.

Las columnas de la entrada del centro están unas pintadas de blanco y otras decoradas. Es el resultado del trabajo de los alumnos en las clases de Plástica dentro de la campaña propugnada a principio del segundo trimestre para “mejorar el entorno del centro”.

Comenta Vicent, sentado en su mesa de trabajo, que en la clase de Habilidades Sociales hoy les va a proponer pensar a partir de un texto de Eduardo Galeano sobre las bombas en Yugoslavia. Me proporciona los materiales que están empleando en la orientación de cuarto de ESO y de Bachilleres (Relación de Familias Profesionales y los títulos correspondientes a Programas de Garantía Social, Ciclos Formativos de Grado Medio, CFGM; y Ciclos Formativos de Grado Superior, CFGS, las direcciones de centros de enseñanza de la comarca, las conexiones entre los bachilleres y las carreras).

Vicent me transmite que entre Leo, Alba y él están haciendo valoración del curso de Diversificación y llegando a conclusiones de lo que otros cursos no tienen que hacer. Se refiere al mal ambiente de trabajo transmitido al grupo por parte de los alumnos de la escuela de futbolistas y también a la actitud protestona y negativa que ha desarrollado el alumno Fernando, en parte producto de no haberle cortado

antes, desde noviembre haberle permitido en exceso que siguiera provocando. Dice que en estos momentos Fernando hace exactamente lo que le da la gana.

Con el fin de localizar a las personas que quiero entrevistar consulto horarios de profesores y hablo con la alumna representante del Consejo Escolar que la encuentro en la biblioteca. Hablo con la directora, Lidón, a fin de poder consultar documentos en los que encontrar los datos que busco para completar la historia del centro.

Lidón intenta ir recordando esos datos pero le insisto en que más que basarnos en la memoria son datos que se pueden extraer de los documentos archivados y así quedo con el administrativo Oscar que me los facilita de inmediato. Nos obstante a raíz de esta solicitud Lidón me da datos de interés y comenta las actitudes de las personas que participaron en el Consejo Escolar del pasado día cinco de Mayo.

Transmite Lidón que Marcos ha cambiado de actitud con ellas, refiriéndose a Andrea y ella misma, porque antes no le aceptaban su ayuda a nivel informático, ellas como mujeres feministas e independientes se valían por sí mismas, pero ahora han cambiado su postura, aceptan la colaboración que les brindaba Marcos y les ha mejorado el ordenador de Andrea y le ha colocado otro en el despacho de dirección. Eso hace que Marcos se sienta querido y explica su posición en el Consejo Escolar que fue quién propuso lo que ellas pretendían y que además al ser del departamento de Administrativo quedó mejor sin tener que ser ella quien lo defendiera.

Me cuenta Lidón una reacción desproporcionada de Laura, llegar a desparramar en secretaría las carpetas de las Prácticas en empresas y anunciar que no pensaba ocuparse de las tareas burocráticas, que estaba harta y que como en la comisión económica Andrea había dicho que sus funciones eran pedagógicas, ella no pensaba hacer nada más. Lidón explica la reacción de Laura, por una parte, por la no aceptación de haber perdido en el Consejo Escolar, y por otra porque se está cargando ella con mucha tarea debido a no saber distribuir entre los coordinadores de prácticas, funciones que les corresponde a ellos. Lidón dice que en lugar de sentarse Laura con los coordinadores y tratar de distribuir según las horas de dedicación de estos, ella se carga de tareas y no resuelve la cuestión, tampoco recurre a la Jefa de Estudios para tratarlo. Además de todo ello Lidón considera que Laura es la persona satélite de Eva y que fue ésta la que le llamo por teléfono,

debido a su baja, para decirle que acudiera al Consejo Escolar y a la Comisión Económica, porque de Juan no se fian.

Sale la cuestión de la baja y la reincorporación el día anterior de Eva y cómo se paso toda la mañana hablando sin parar. Lidón va contando anécdotas de Eva en el sentido de originar a su alrededor conflictos y enfrentamientos nada más volver de las bajas. En estos comentarios se incorporan al despacho Vicent, Andrea y Delia, y se siguen tratando.

Vicent comenta que habría que buscar que Laura se desvincule de Eva, pero que no puede, le cuesta. También comenta que habría que buscarle algo de responsabilidad en el centro para que se proyecte y esté mejor. Lidón y Vicent comentan que la profesora Pepa está en la estela de la profesora de Lengua, Mamen, pero que hablando con ella reacciona y se aviene a lo que razonan en el equipo directivo. Lidón pone el ejemplo de que el otro día le hizo el planteamiento de que están en el mismo saco en cuanto a responsabilidades y que no puede ser la directora la única responsable para unas cosas y para otras son un equipo. Lidón y Vicent enumeran un grupo de profesores de Bachiller, a Jorge de Matemáticas, Trini de Inglés, Trini de Historia, Mamen de Lengua, y Carlos de Filosofía.

Andrea cuenta que el día anterior ella no quiso estar en la reunión de departamento de Administrativo que le corresponde asistir, se excusó con que tenía otras cosas que hacer, pero al salir tropezó con los compañeros que terminaban la reunión y aún estuvo hablando con Marcos. Se fue a casa muy mal porque Marcos le contó que tanto Eva como Laura no aceptaban la decisión del Consejo Escolar en cuanto a los ingresos por Prácticas en las empresas. Andrea se pregunta y pregunta a los presentes qué hacer, se encuentra mal.

Delia también manifiesta su extrañeza debido a que haya malestar entre profesores siendo que en el centro hay tan poco poder. El tema del poder lo he sacado yo analizando en la conversación con Lidón y Vicent lo que éste denomina egoísmo de Laura en luchar por su interés, o de la profesora de Valencià cuando no acepta las optativas de Diversificación si las tuviera que impartir ella. Yo comento que lo que analizamos como intereses y egoísmo desde la Psicología, también es un fenómeno de la lucha por el poder que arguye una profesora como Jefa de Departamento de Valencià o la del Departamento de Prácticas en empresas cuando se le retira la potestad según ella de decidir sobre unos ingresos. He intervenido implicándome en el análisis a raíz de comentar con Lidón los sucesivos años en los

que entran profesores de Bachiller, el propio Vicent y el crecimiento del claustro con profesores que apoyaron en su segundo período el equipo directivo encabezado por Eva.

En el análisis no he descubierto nada nuevo a Lidón o Vicent en ese momento, pero sí que ha quedado de manifiesto que en mis conjeturas sobre la evolución del centro va cobrando cuerpo una trama organizativa entre los profesores en torno a tres culturas profesionales: El profesorado vinculado al departamento de Administrativo, el profesorado de Bachilleres que prefiere no apoyar una candidatura a la que denominan "dictadura pedagógica". Y el sector más pedagógico representado por las personas que llevaron adelante la idea de un proyecto de centro con compromisos de formación y coordinación.

Las personas que más me han hablado de los equipos directivos han sido Vicent y Lidón, y el punto crucial que parece clave es el cambio de dirección el curso 95 por los conflictos y enfrentamientos que tienen lugar entre profesores y dirección.

SESIÓN TERCERA

11 de mayo de 1999

Entrevista con las profesoras Andrea, secretaria, y con Alba, tutora del grupo de Diversificación.

Seguimiento de la evolución de los alumnos de Diversificación por parte de Leo, Alba, Vicent y Asun, reunidos en la sala de profesores.

El psicopedagogo recibe la demanda de asesoramiento sobre Ciclos Formativos de una alumna que piensa que no va a acabar el bachiller.

En la espera para coincidir con los profesores que pretendo entrevistar realizo una lectura más pormenorizada de los tablones de anuncios expuestos en el hall del centro. El primero que se lee recoge la legislación sobre escolarización y prescripción para el próximo curso. La asociación de padres y madres del centro convoca un concurso literario y otro fotográfico, están publicados la declaración de los talimanes que tanto denigran la integración social de la mujer afgana. Se pueden leer carteles referidos a programas y ayudas europeas para el empleo, y otros que aluden a la defensa de la Lengua en el País Valenciano, o al papel de la mujer en esta sociedad.

En la sala de profesores el tablón anuncia los cambios horarios para segundo de Bachiller que finalizan antes las clases, el calendario de exámenes de alumnos con asignaturas pendientes, la convocatoria de la reunión con los profesores de primaria para el próximo miércoles, diferentes ofertas de los centros de formación para profesores o documentos de los sindicatos sobre propuestas para acordar con la Administración educativa.

Cuando solicito a Andrea ser entrevistada sin grabar, acepta comentando que tareas siempre tiene, pero este puede ser un buen momento. Sentada en su amplia mesa del despacho de secretaria, leo los puntos del guión que le propongo para comentar. Comienza situando su llegada al centro después de una excedencia laboral de ocho años y su incorporación a un centro de Reforma. A lo largo de la entrevista cuando Andrea comenta los ámbitos en los que trabaja Vicent, remarca que es así reflexionando sobre ello cuando se hace patente que “el psicopedagogo abarca un abanico muy amplio de tareas”. Comento, como un efecto positivo de mi trabajo en el centro, que está generando esa reflexión sobre las tareas del psicopedagogo.

Busco según su horario a la profesora Laura quien acepta para el próximo jueves ser entrevistada.

Al finalizar la entrevista con Andrea busco a la alumna Nidia en la biblioteca pero no la encuentro, al finalizar la mañana coincidimos y quedamos en realizar la entrevista pendiente otro día.

El café me lo tomo con la directora en su despacho, con mucha facilidad pasa a hablarme de la anterior directora que ha vuelto de una baja y se ha pasado “toda la mañana mareando por la sala de profesores”. Lidón me cuenta que en el curso 94-95 cuando tenían que cambiar al equipo directivo existían muchas diferencias en el interior del equipo. “Eva estaba enfrentando al equipo contra Alba y generaba discusiones continuas. Tanto conflicto generó que no lo pudo soportar cogió una baja y se incorporó cuando llegó el momento de las candidaturas, le propuso a Lidón presentarse juntas pero sin Alba, Lidón había preparado otra candidatura y no aceptó, fue entonces cuando Eva se vio muy mal, sola, y preparó una candidatura corriendo que gana por un voto en el claustro. Desde ahí todo han sido problemas. Ahora vuelve de la baja e intenta marear a todos”.

Con la profesora Alba convenimos en realizar una entrevista cuando finalice sus clases.

En el despacho de Vicent, él y Alba comentan que en la reunión de la Comisión Pedagógica se ha tratado sobre un programa de Diversificación de dos años y no se ha aprobado. En cambio sí se aprueba un grupo de tercero de ESO de características especiales. Alba y Vicent proponen una reunión con profesores y tutores de ESO para preparar estos aspectos del curso próximo. Comentan la posibilidad de haber contado con las horas de profesores de ámbito para ir creando un equipo en tercero de ESO. Lamentan que no se aprobara en la Comisión Pedagógica el programa de diversificación de dos cursos.

Sentados en la sala de profesores, Leo Vicent y más tarde Asun siguen a Alba en el análisis de todos los alumnos de Diversificación. Es una reunión de los profesores de ámbito de diversificación con el psicopedagogo y la profesora Asun que se ha unido a ellos mientras come en la sala de profesores. Alba va nombrando a los alumnos y anota los comentarios de Leo, de Vicent y de Asun. Anota si han mejorado, si queda pendiente volver a hablar con los padres de los chicos. Comentan la mejoría de varios alumnos desde la segunda evaluación. Parece que los alumnos y alumnas de Diversificación han reaccionado bastante bien a los acuerdos tomados en la segunda evaluación.

Pasamos al despacho de Vicent y sin grabar realizamos la entrevista con Alba. Al mostrarle los puntos del guión que he preparado le parecen bien y comienza por comentar qué se encuentra el psicopedagogo cuando accede al centro. A lo largo de la entrevista Alba se mueve mucho, gesticula continuamente. Se advierte que las cuestiones que comentan han sido muy tratadas y pensadas. Es la entrevista en la que se deduce para el psicopedagogo una proyección de tareas semejante a un dinamizador que impulsa propuesta entre los profesores y estas se incardinarian en un plan conjunto del centro. Las palabras de Laura cuando hablaba de la primera época del centro, los comentarios de Lidón cuando habla de la campaña de "Mejorar el centro" presentada al principio del segundo trimestre, y las palabras de Alba, son quizás las que contienen perspectivas más globalizadoras de la actuación del psicopedagogo en el centro y con la proyección de proyectos instituyentes..

CUARTA SESIÓN

13 de mayo de 1999

Entrevista con el profesor Marcos del Consejo Escolar

Revisión del libro de registro del profesorado, faltan datos y no puedo relacionar los profesores que se incorporan con las áreas y cursos que imparten.

Contacto con Laura para entrevistarla pero no es posible

Vicent me comunica que la directora ha recibido una carta solicitando se abra expediente a una alumna, por ser posiblemente la autora de unas llamadas telefónicas que reciben dos profesoras del centro en sus domicilios particulares desde hace cierto tiempo.

Mientras consulto datos de registro del profesorado se oyen comentarios entre Oscar y Lidón sobre la acusación de que los teléfonos del profesorado estuvieran en la sala de profesores al alcance de los alumnos. Oscar comenta que eso se produjo en la época que Eva era directora. El alboroto de las llamadas nocturnas procede según me comentan Vicent y Lidón de que una profesora recibía llamadas pero ha sido la "intromisión de Eva" que ha dicho que también las recibía y que ha presionado sobre aquella para presentar el escrito, buscando "liar el buen ambiente existente este curso en el centro hasta que Eva se ha incorporado de su baja recientemente".

Entre los datos que busco en el libro de registro no se hayan reflejados la situación administrativa o la titulación de los profesores a partir del curso 93-94. No puedo completar información que me permitiera relacionar datos de la socialización del profesor (proceder de la rama de administrativo, o de bachiller, o de formativa común de FP), la incorporación de enseñanzas en el centro y la evolución de la interacción del psicopedagogo.

SESIÓN QUINTA

18 de mayo de 1999.

Entrevista con la alumna representante del Consejo Escolar Nidia

Entrevista con la profesora Laura

Consulta del libro de registro del profesorado y del libro de actas del claustro del centro.

Al llegar al centro saludo al profesor Marcos, le comunico que esta a su disposición el registro de la entrevista para que la revise. En este momento no puede y se aplaza. Me comenta acerca de su hijo de catorce años que no muestra mucho interés por estudiar, me saluda el profesor Carlos y les acompaño a tomar el café, como veo a la alumna Nidia me retiro con ella para realizar la entrevista.

En el despacho de Vicent planteo a Nidia los puntos posibles de la entrevista. Es una entrevista breve de treinta minutos. Hay aspectos como el de la campaña de la Mejora del centro, o los cambios del RRI tratados en el último Consejo Escolar que Nidia desconoce y sus contactos con el psicopedagogo para la orientación de estudios y estrategias de trabajo.

Busco a Laura en una hora que ella dispone y comenzamos la entrevista tras comentarle el propósito del trabajo y las posibles cuestiones referidas a sus contactos con el psicopedagogo en el centro. Realizamos la entrevista sin grabar, en el departamento de administrativo, espacio que aún no conocía. Se interrumpe la entrevista cuando ella se tiene que ir y la reanudamos más tarde. La duración total es de cuarenta y cinco minutos. Laura comenta las experiencias de años atrás cuando se funcionaba por un centro democrático y educativo.

En secretaria continuo consultando el registro del profesorado hasta el curso actual, y la secretaria Andrea me facilita las actas de los claustros realizados este curso, además de mostrarme el armario donde se guardan las actas de cursos anteriores para que pueda acceder cuando lo necesite. Indudablemente se me están proporcionando todos los documentos requeridos con facilidad. Andrea comenta al personal de administración, Oscar y María, que me los cedan cuando los requiera.

SEXTA SESIÓN

20 de mayo de 1999

Devolución a la profesora Carmen del registro de la entrevista mantenida con ella.

Consulta de las actas de reunión del claustro del curso 91-92

Comunico a la Subdirectora mi intención de preparar para Junio la sesión de devolución del informe final previsto en este trabajo de investigación y la posibilidad de hablarlo con la Jefatura de estudios la próxima semana.

Contacto con el profesor Marcos para mostrarle el registro de su entrevista pero se va por tener clase y a la hora que tiene él disponibilidad no lo veo.

El psicopedagogo me cuenta que en la reunión de la comisión de convivencia se ha tratado sobre las llamadas telefónicas a dos profesoras. Vicent opina que no se trataba de un asunto interno del centro y que por tanto la directora no tenía que haber convocado la comisión de convivencia. En la reunión se ha decidido no abrir expediente pero si iniciar averiguaciones de lo sucedido. En secretaría, más tarde Lidón cuenta que el día anterior hablo con la alumna acusada de las llamadas y esta reaccionó como si no supiera nada, que se está preparando sus exámenes de acceso a la universidad y no se dedica a estas cosas. Lidón comenta que o no ha sido o sabe realizar muy bien el teatro. La directora le ha propuesto que cuando finalicen los exámenes contacte directamente con la profesora afectada y lo resuelvan cara a cara.

En la sala de profesores muestro a Carmen el registro de su entrevista. Se pone en evidencia que sí refleja la intención de lo que se pretendía transmitir. Se introducen cambios no relevantes por el contenido pero que favorecen la comprensión del contenido de lo dicho por Carmen. Al finalizar con Carmen está revisión hay un descanso y en la sala de profesores se producen comentarios entre Rosa, Aitana y Carmen acerca de los programas de tertulias en la televisión. Cuando el profesor Carlos acude a la sala de profesores anuncia en voz muy sonora que sus alumnos han recibido por correo electrónico cartas de chicos serbios y que están más enterados que lo que se informaba en un programa televisado la noche anterior. Carlos se mostraba satisfecho del espíritu crítico que han evidenciado sus alumnos de bachiller y de cuarto de ESO.

SESIÓN SÉPTIMA, tercera etapa **25de mayo de 1999.**

Revisión de las actas de reunión del claustro del curso 93-94 , 94-95
Revisión del registro de entrevista de Andrea y del profesor Marcos.
No localizo a la alumna Nidia y a la profesora Alba para revisar el registro de sus entrevistas.

La profesora Andrea lee el registro de su entrevista, introduce dos breves matizaciones al texto. La preocupa que en el informe final puedan aparecer comentarios acerca de los conflictos de la dirección en cursos anteriores.

En secretaría consulto las actas correspondientes a los claustros del curso 93-94, y 94-95. El personal de secretaría sale para conocer al bebé de una compañera. La profesora de Educación Física acude para tratar acerca de unas facturas pendientes de cobro. El profesor Marcos acude a secretaría y le propongo revisar su entrevista. Sugiere que aparecen muchos "Yo" y clarifica un párrafo referido al RRI.

Busco a la Jefa de Estudios para proponerle que planifique en Junio un tiempo en el que devolver el informe final del trabajo de observación realizado en el centro. Se toma nota.

La hora del descanso la paso en el bar de enfrente con la profesora Delia, la secretaria Andrea y la profesora de Educación Física Marta. El profesor Marcos acude al bar y transmite a Andrea el encargo de la subdirectora de que se tiene que ocupar del alumno expulsado que pasa los recreos en un despacho de dirección. Andrea abandona el bar quejándose porque esto supone un castigo para ella. Al comentar mi intención de convocar una sesión para darles el informe final de mi trabajo en el centro, Delia propone uno de los últimos días de clase al finalizar la mañana. La jefa de estudios es partidaria de buscar otro día en el que hayan programadas otras actividades para los profesores.

SESIÓN OCTAVA

27 de mayo de 1999.

Estoy pendiente de devolver los registros de las entrevistas a las profesoras Alba y Laura y a la alumna Nidia.

Continuo con la consulta de las actas de los claustros del curso 95-96.

En el hall del centro se amontonan alumnos y alumnas de bachiller que recogen las notas finales. Sobresalen en el tumulto los llantos de alegría de alguna alumna.

Localizo a la alumna Nidia, comienza la lectura de su entrevista pero lo deja para tomarse algo de alimento puesto que se siente mareada. Estando revisando las actas oigo que Nidia se ha mareado, ha vomitado y van a venir a por ella. Al despacho de Andrea y mientras leo actas acude la profesora Eva, Andrea le comenta acerca de unos papeles que le dejo en su casillero referidos a la convocatoria de becas destinadas a alumnos con buenas calificaciones. Tomo el café con la directora y con Presen en la sala de profesores, Lidón me comenta que en el bachiller de Sociales ha habido un alto número de aprobados mientras que en Ciencias el número de suspensos ha sido altísimo, sólo aprueban tres alumnos.

El psicopedagogo está sentado al ordenador preparando la memoria del plan de innovación que se tiene que entregar antes de que finalice mayo.

En las actas consultadas queda patente que se producían suspicacias por parte de algunos profesores hacia la redacción de las actas durante el curso 94-95, y 95-96. Aparecen discusiones sobre la organización de las reuniones de coordinación, de la comisión pedagógica, de reunión de los equipos educativos o de tutores en el curso 95-96. Ese año el jefe de estudios realiza unas valoraciones del ambiente y disciplina en el centro que no parecen ser compartidas por todo el claustro, sino que más bien provocan contestación por parte de algún sector de profesores.

SESIÓN NOVENA, tercera etapa **1 de junio de 1999**

Devolución del registro de su entrevista a la profesora Alba
Consulta de las actas de claustro del curso 96-97, 97-98
Devolución del registro de su entrevista a la profesora Laura
Asistencia al final de la clase de Diversificación.

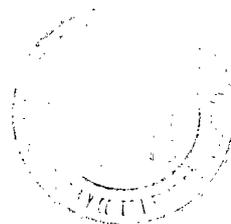
Siguiendo los horarios de las profesoras Laura y Alba, las busco al finalizar las clases para que puedan revisar los registros de sus entrevistas. Laura realiza una guardia por las dependencias del centro y después en el departamento de Administrativo relee su entrevista. Esta de acuerdo con ella y no introducimos modificaciones.

El psicopedagogo se interesa por el informe final que prepararé próximamente y le comento que será un extracto estructurado de las percepciones que se desprenden de lo enunciado por las personas entrevistadas y por los acontecimientos seguidos en las observaciones. Diferencio el resumen de las etapas de observación en el instituto y el conjunto del trabajo de investigación en el que el análisis ya se incardina con el resto de los planteamientos. La comunico que entiendo su interés, pero que cuando haya pasado el informe final podremos abordar más detalladamente el resto del trabajo y le participaría otras cuestiones que él me iba preguntando a lo largo del trabajo de estancia en el centro.

Continuo la consulta del libro de actas de los claustros. Son documentos interesantes que denotan algo la vida del centro pero considero que tan sólo pueden ser utilizados de una manera muy cauta por lo limitados que son en cuanto que documento oficial redactado por una persona secretaria. Por estas mismas limitaciones considero que no voy a revisar las actas de los Consejos Escolares.

No consigo ver a la alumna Nidia, tenemos pendiente revisar su entrevista. La profesora Pepa tampoco dispone de un tiempo en el que pudiera ser entrevistada.

Para encontrar a la profesora Alba voy a su clase, ella me invita a entrar cuando van a iniciar un juicio al personaje Slobodan Milosevic que es presentado por los medios de comunicación como el culpable de la guerra en Yugoslavia. Los alumnos se han documentado, han visto informes y se organizan entre fiscales, defensores, periodistas, y un juez. La profesora me presenta amigablemente y me invita a ser juez. Son el grupo de alumnos de Diversificación que yo conozco por las ocasiones en las que acompañaba al psicopedagogo. Al finalizar la clase, Alba lee detenidamente su entrevista e incorporamos algunas matizaciones para ampliar la comprensión de lo registrado. Esto lo acabamos en la sala de profesores pues Alba había quedado con una alumna y el psicopedagogo. La alumna se ha debido de ir y Vicent también se despide.



Los documentos recogidos se extienden a las entrevistas realizadas a los psicopedagogos, y que han dado lugar a los relatos profesionales. Se han llevado a cabo entrevistas al profesorado del centro Delia, Lidón, Leo, Marcos, Carlos, Carmen, Andrea, Laura y Alba. Los alumnos Nidia, Chelo y Joan, y el padre Sr. Cortés también ha dejado constancia de sus contactos con el psicopedagogo y sus experiencias en el centro. Además de la sesiones de Comisión Pedagógica y dos reuniones de Consejo Escolar ya registradas en las notas de campo, se cuenta con la transcripción de la sesión segunda de evaluación del grupo de alumnado de Diversificación.

El volumen de datos recopilados no hacen viable su reproducción en el anexo, se han recogido las notas de campo a fin de dar cuenta de un panorama de la estancia de la investigadora en el centro de estudio, poder ubicar las interacciones del psicopedagogo y contemplar la vida en el centro observado.

Valencia, septiembre de 2000

