UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

"LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA BÁSICA EN ANDALUCÍA EN EL PERIODO 1970-90. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN GRANADA"

Realizada bajo la dirección del Dr. D. Diego Sevilla Merino por el Licenciado Julián Jesús Luengo Navas.

Agradecimientos

La elaboración de esta tesis ha sido posible gracias a la ayuda y al aliento de muchas personas a las quiero expresar mi gratitud.

A todos mis amigos por sus manifestaciones de ánimo, y en particular a Antonio Luzón, porque juntos dimos los primeros pasos en el campo de la investigación pedagógica y por los innumerables momentos de reflexión que vivimos.

A Pablo Luengo por sus consejos y orientaciones en cuanto al procesamiento informático del texto.

Especial consideración quiero dedicar a mi familia, ya que sin las continuas muestras de paciencia y de comprensión que han mostrado en todo momento, no hubiese sido posible concluir esta investigación.

Y finalmente al profesor Dr. D. Diego Sevilla Merino, no solo por haber tenido a bien dirigirme la Tesis Doctoral, sino por todas las sugerencias y aclaraciones aportadas, y por el trato con el que siempre me ha atendido, dado que nunca ha tenido una palabra de desaliento.

Granada, primavera de 1995

Índice general

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....III
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....XVII
ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS, GRÁFICAS Y FIGURAS.....XX
INTRODUCCIÓN.....XXXI

PRIMERA PARTE

LA EDUCACIÓN Y EL PROBLEMA DE LA IGUALDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL

CAPÍTULO PRIMERO: La educación en la sociedad tecnocrática.

1.1. Introducción..... 49
1.2. La sociedad tecnocrática y el proceso de escolarización. Implicaciones mutuas..... 50
1.3. La igualdad educativa en el contexto de la sociedad tecnocrática..... 57
1.3.1. El concepto de igualdad... 57
1.3.2. Implicaciones tecnocráticas en el concepto de igualdad ante la educación..... 61

CAPÍTULO SEGUNDO: La institución escolar y la equiparación social.

2.1. Análisis de la institución escolar como medio de equiparación social..... 67
2.2. Estructura social y prácticas escolares..... 68
2.3. La interacción en el aula..... 71
2.4. Los distintos procedimientos escolares..... 72
2.5. Otros análisis..... 73

CAPÍTULO TERCERO: Igualdad y educación.

3.1. Hacia un nuevo concepto de igualdad. Planteamientos críticos. 79

3.1.1. Consideraciones genéticas y ambientales en torno a los resultados escolares..... 80

3.1.2. Condicionamientos socioculturales y rendimiento escolar..... 82

3.1.2.1. La educación y la enseñanza formal 84

3.1.2.2. La escuela y su implicación en el proceso formativo de la persona 86

3.1.2.3. Criterios cualitativos de las políticas de desarrollo. 89

3.2. Conceptualización de la igualdad educativa 89

CAPÍTULO CUARTO: Sociedad, educación e igualdad en España. Antecedentes a la situación actual.

4.1. Introducción 97

4.2. Antecedentes..... 98

4.2.1. El Informe FOESSA 98

4.2.2. La Ley General de Educación. 100

4.2.2.1. Características fundamentales. 100

4.2.2.2. Posibilidades intrínsecas de la LGE con respecto al principio de "igualdad de oportunidades" en el ámbito educativo 103

4.2.2.2.1. Las diferencias observadas al final del proceso se atribuyen a factores individuales..... 104

4.2.2.2.2. El concepto de igualdad en el que se basa la LGE..... 105

4.2.2.2.3. Las medidas económicas. Becas y ayudas..... 107

4.2.2.3. Los planteamientos funcionalistas de la LGE 107

4.2.2.4. Valoración de la LGE como estrategia para posibilitar la igualdad educativa..... 111

4.3. Una alternativa para la enseñanza..... 115

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA. INVESTIGACIÓN, PROGRAMAS, CONCEPTO Y CRÍTICA

CAPÍTULO QUINTO: Implicaciones educativas de las desventajas socioculturales.

5.1. Introducción. 125
5.2. El concepto de handicap o discapacidad. 127
5.3. El origen de las desventajas socioculturales. 128
5.3.1. Experiencias ambientales restringidas 128
5.3.1.1. El origen social. 128
5.3.1.2. El entorno sociocultural. 130
5.3.1.3. Las desigualdades lingüísticas. 134
5.3.1.4. El estilo cognitivo. 136
5.3.2. Ambiente escolar restringido 140

CAPÍTULO SEXTO: Los Programas de Educación Compensatoria.

6.1. Introducción 146
6.2. Los programas de enriquecimiento. 146
6.2.1. Programas de cero a tres años. 148
6.2.2. Programas de preescolar. 151
6.2.2.1. Los *head start* 151
6.2.2.2. El programa *sesame street*. 153
6.3. Programas de Educación Compensatoria en la escolaridad obligatoria 154
6.4. Clasificación de los PEC 157
6.4.1. Criterios para clasificar a los PEC 157
6.4.2. Agrupamiento de los PEC en función de la edad 158
6.5. Resultados de los PEC 161

CAPÍTULO SÉPTIMO: Conceptualización de la Educación Compensatoria. Planteamientos de RD 1174/83.

7.1. Conceptualización de la Educación Compensatoria. 167
7.1.1. Origen 167
7.1.2. Concepto 169
7.1.3. Ámbitos y estrategias de intervención. 174
7.2. Análisis de los presupuestos teóricos de la Educación Compensatoria. El handicap o discapacidad sociocultural. 175
7.3. La Educación Compensatoria en España. 188
7.3.1. Introducción 188
7.3.2. De la Constitución Española de 1978 al RD 1174/83. 189

TERCERA PARTE

EVOLUCIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN EL ÁMBITO DEL SUBPROGRAMA DENOMINADO " ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CON DÉFICIT SOCIOCULTURAL" EN LA ZONA NORTE DE LA CIUDAD DE GRANADA

Primera Fase

La experimentación del Programa de Educación Compensatoria

CAPÍTULO OCTAVO: Las primeras manifestaciones de la Educación Compensatoria en el barrio de la Cartuja de Granada. Antesala de la formalización de la misma en Andalucía.

8.1 El régimen de Administración Especial para los centros de la Cartuja. punto de arranque para la Educación Compensatoria en este barrio..... 202

8.1.1. Introducción..... 202

8.1.2. El contexto social en el que se desarrolló la acción. 203

8.1.2.1. Génesis del barrio.... 203

8.1.2.2. Características de la zona.....204

8.1.2.2.1. Aspectos urbanísticos. 205

8.1.2.2.2. Aspectos demográficos. 206

8.1.2.2.3. Aspectos económicos.....206

8.1.2.2.4. Infraestructura y servicios.....207

8.1.3. La situación escolar. 208

8.1.3.1. Centros y unidades de preescolar.....208

8.1.3.1.1. Guarderías..... 208

8.1.3.1.2. Unidades de preescolar.....209

8.1.3.1.3. Centros de EGB 209

8.1.3.2. El aprovechamiento escolar. 210
8.1.3.3. El rendimiento escolar 211
8.1.3.4. La problemática en torno a la enseñanza. 211
8.1.4. Petición a la Administración Educativa para que interviniese de forma especifica en la mejora del funcionamiento escolar de los centros educativos de la barriada de la Cartuja. 213
8.1.5. El Proyecto Pedagógico: "Una escuela abierta y participativa". 215
8.1.5.1. Estrategias educativas. 216
8.1.5.2. Organización del centro. 217
8.1.5.3. Planteamientos didácticos. 218
8.1.5.4. Técnicas de aprendizaje. 221
8.1.5.5. La investigación del medio. 222
8.2. La situación escolar en el periodo 1982-84 en el que se desarrolló el "proyecto marco" 225
8.2.1. Unidades y profesorado. 225
8.2.1.1. Preescolar. 225
8.2.1.2. Centros de EGB 225
8.2.2. El aprovechamiento escolar. 226
8.2.3. El rendimiento escolar 226
8.3. Consideraciones 227

CAPÍTULO NOVENO: Los "proyectos pedagógicos" como alternativa pedagógica de actuación.

9.1. Introducción. 232
9.2. Presupuestos iniciales 232
9.3. Los objetivos básicos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. La Educación Compensatoria. 233
9.4. El protagonismo de los "equipos pedagógicos". 240
9.4.1. Introducción. 240
9.4.2. Desarrollo legislativo 240

9.4.3. Los "proyectos pedagógicos" para la zona norte de la ciudad de Granada 244
9.4.3.1. La práctica escolar. Elementos curriculares básicos. 246
9.4.3.1.1. Objetivos generales y específicos. 247
9.4.3.1.2. La adaptación de contenidos. 249
9.4.3.1.3. La metodología 250
9.4.3.2. Organización escolar y participación 251
9.5. La problemática del profesorado 252

Segunda fase

La regularización del Programa de Educación Compensatoria

CAPÍTULO DÉCIMO: El proceso de normalización y consolidación del Programa de Educación Compensatoria.

10.1. Primera etapa. El proceso de normalización del Programa de Educación Compensatoria 263
10.1.1. La figura del Coordinador Provincial de Educación Compensatoria como elemento clave de este proceso 263
10.1.2. Problemática en torno a la valoración de los "proyectos pedagógicos" 266
10.1.3. La Estructura Provincial del Programa de Educación Compensatoria 269
10.1.3.1. Organización de la Estructura Provincial. 270
10.1.3.1.1. El Coordinador Provincial. 270
10.1.3.1.2. Equipo Provincial. Composición y funciones. 270
10.1.3.1.3. La Comisión Provincial. Composición y funciones. 271
10.1.3.1.4. El Delegado Provincial. Funciones. 272
10.1.3.2. El funcionamiento del Programa de Educación Compensatoria 272

10.1.4. La evaluación del Programa desde la nueva perspectiva organizativa 273

10.1.5. Implicaciones del proceso de normalización en el seno de los proyectos 275

10.2. Segunda etapa. El proceso de consolidación del Programa..... 276

10.2.1. La planificación del Programa de Educación Compensatoria. 277

10.2.1.1. Análisis del Programa de Educación Compensatoria. 279

10.2.1.2. Los objetivos generales del Programa de Educación Compensatoria. Análisis de los documentos de planificación..... 280

10.2.1.3. Objetivos específicos. Líneas básicas de actuación..... 282

10.2.1.4. El "plan de actuación" para la zona norte..... 289

10.2.1.5. Organización y funcionamiento de los Centros de Actuación Educativa Preferente. 293

10.2.2. La estructura organizativa provincial..... 295

10.2.2.1. El organigrama provincial. Curso 1987-88..... 296

10.2.2.2. Elementos y funciones del organigrama. 299

10.2.2.2.1. La Comisión Provincial..... 299

10.2.2.2.2. El Equipo Provincial. 300

10.2.2.2.3. El personal de sobredotación..... 300

10.2.2.2.4. El Servicio de Apoyo Escolar. (SAE)..... 301

10.2.2.2.5. Evolución de la estructura provincial en el bienio 1988-89. Elementos y funciones..... 302

10.2.2.3. Conclusiones generales..... 311

10.2.3. Las zonas, los centros y los profesores de compensatoria. (Las ZAEP, los CAEP y los puestos docentes de carácter singular..... 312

10.2.3.1. Las zonas de actuación educativa preferente (ZAEP)..... 312

10.2.3.2. Los centros de actuación educativa preferente (CAEP)..... 315

10.2.3.3. Los puestos docentes de carácter singular..... 316

CUARTA PARTE

EL SUBPROGRAMA DE "ATENCIÓN A LOS ALUMNOS DON DÉFICIT SOCIOCULTURAL". PLANIFICACIÓN Y ACTUACIÓN

CAPÍTULO DÉCIMO PRIMERO: Objetivos y tendencias del subprograma de "atención a los alumnos con déficit sociocultural". El Programa de Enriquecimiento Instrumental.

11.1. Introducción 325

11.2. El subprograma de AADSC. Líneas especificas de actuación. 325

11.2.1. La situación del subprograma 329

11.2.2. Los objetivos y estrategias del subprograma 330

11.3. Perspectivas del subprograma al finalizar el periodo de estudio. 332

11.3.1. Con respecto a los objetivos generales del programa. 332

11.3.2. Con respecto a los CAEPs. 333

11.3.3. Con respecto al alumnado. 333

11.3.4. Con respecto a las necesidades futuras del subprograma 334

11.3.4.1. De desarrollo normativo. 334

11.3.4.2. De planificación del subprograma. 335

11.4. El programa de enriquecimiento instrumental. (PEI) 336

11.4.1. Introducción 336

11.4.2. Toma de contacto con el Instituto Superior San Pío X 336

11.4.3. Planificación del PEI. 337

11.4.3.1. Objetivos. 337

11.4.3.2. Profesores implicados. 338

11.4.3.3. Centros educativos en los que se aplicó el PEI 338

11.4.3.4. Alumnos atendidos.. 339

11.4.3.5. Formación del profesorado en el PEI. 339

11.4.3.6. Valoración del desarrollo del PEI. 340
11.4.4. Propuesta de mejora 343

CAPÍTULO DÉCIMO SEGUNDO: La formación y el perfeccionamiento del profesorado adscrito al Programa de Educación Compensatoria.

12.1. Introducción 349
12.2.. Jornadas y encuentros de perfeccionamiento 349
12.2.1. Jornadas del MEC 349
12.2.2. Jornadas de Almuñecar (Granada). 351
12.2.3. Encuentro de Alcalá de Guadaira (Sevilla). 353
12.2.4. Encuentro de Torremolinos (Málaga). 360
12.2.5. Encuentro de la Línea de la Concepción (Cádiz). 361
12.2.6. Encuentro de Mojácar (Almería). 364
12.2.7. Jornadas de Córdoba. 365
12.3. Cursos y seminarios de formación. 366
12.3.1. Cursos de la UNED 366
12.3.2. Los profesores de apoyo en los CAEP 367
12.4. Puestos docentes de carácter singular. 368
12.4.1. Formación de directores y jefes de estudios de CAEPs 370
12.4.2. El profesor de apoyo. 370
12.4.2.1. Actividad inicial de perfeccionamiento para los profesores de apoyo a ciclo en los CAEPs 371
12.4.2.2. Seminario permanente de los profesores de apoyo a ciclo de los CAEPs 371
12.4.3. Actividad de formación para profesores de nueva incorporación al Programa de Educación Compensatoria en los CAEPs de la zona norte. 372
12.4.3.1. Objetivos 373
12.4.3.2. Contenidos 373

CAPÍTULO DÉCIMO TERCERO: El Plan de actuación integral para el distrito norte de la ciudad de Granada.

13.1. Introducción 377
13.2. Surge la iniciativa institucional. 378
13.3. Implicación de la Consejería de Gobernación. 379
13.3.1. Área de Servicios Sociales. 381
13.3.2. Área de Educación 382
13.3.3. Área de Cultura 383
13.3.4. Área de Deportes 383
13.3.5. Área de Trabajo 384
13.4. Priorización de las actuaciones. 384
13.5. Conclusiones 387
13.6. El Plan de Barriadas de Actuación Preferente. 388
13.6.1. Ámbito educativo 389
13.6.2. Programa de educación. 390
13.6.2.1. Objetivos 390
13.7. Los comedores escolares 392

QUINTA PARTE

EL APOYO ADMINISTRATIVO AL PEC DESDE LA PERSPECTIVA DEL SUBPROGRAMA DE "ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CON DÉFICIT SOCIOCULTURAL"

CAPÍTULO DÉCIMO CUARTO: Evolución de las inversiones llevadas a cabo por la administración educativa en el Programa de Educación Compensatoria durante el periodo 1984-90. La sobredotación de recursos económicos y de profesorado.

14.1. Introducción 397

14.2. La sobredotación en recursos económicos. 397

14.2.1. Inversiones económicas al Programa de Educación Compensatoria durante el curso 1983-84. 399

14.2.2. Inversiones económicas al Programa de Educación Compensatoria durante el curso 1984-85. 400

14.2.3. Inversiones económicas al Programa de Educación Compensatoria durante el curso 1985-86. 402

14.2.4. Inversiones económicas al Programa de Educación Compensatoria durante el curso 1986-87. 403

14.2.5. Inversiones económicas al Programa de Educación Compensatoria durante el curso 1987-88. 405

14.2.6. Inversiones económicas al Programa de Educación Compensatoria durante el curso 1988-89. 408

14.2.7. Inversiones económicas al Programa de Educación Compensatoria durante el curso 1989-90. 410

14.2.8. Las inversiones económicas al Programa de Educación Compensatoria a lo largo del periodo 1984-90 en los ámbitos autonómico, provincial y zonal 413

14.3. La sobredotación del profesorado. 415

CAPÍTULO DÉCIMO QUINTO: Evolución de algunos indicadores relacionados con los objetivos del PEC desde la perspectiva del subprograma de AADSC.

15.1. Introducción 420

15.2. Ámbito de aplicación del Programa. 420

15.2.1. Alumnos atendidos por los centros adscritos al subprograma..... 420

15.2.2. La relación entre el número de alumnos y el de profesores adscritos a los centros públicos objeto de estudio. 422

15.2.2.1. Análisis de la relación entre el número de alumnos y profesores de los centros objeto de estudio sin considerar al profesorado de sobredotación. 422

15.2.2.2. Análisis de la relación entre el número de alumnos y profesores de los centros objeto de estudio considerando al profesorado de sobredotación..... 425

15.3. El desfase escolar..... 427

15.3.1. Retraso escolar en el CP La Paz. 429

15.3.2. Retraso escolar en el CP Miguel Hernández. 430

15.3.3. Retraso escolar en el CP Fray Luis de Granada. 431

15.3.4. Retraso escolar en el CP Alfaguara..... 432

15.3.5. Retraso escolar en el CP María Zambrano..... 433

15.3.6. Retraso escolar en el CP Arrayanes. 434

15.3.7. Retraso escolar en el CP Andalucía. 435

15.4. Los resultados escolares..... 437

15.4.1. Consideraciones previas. 437

15.4.2. Resultados escolares del CP La Paz durante el periodo 1984-90 439

15.4.3. Resultados escolares del CP Miguel Hernández durante el periodo 1984-90..... 440

15.4.4. Resultados escolares del CP Fray Luis de Granada durante el periodo 1984-90. 441

15.4.5. Resultados escolares del CP Alfaguara durante el periodo 1984-90 442

15.4.6. Resultados escolares del CP María Zambrano durante el periodo 1984-90 443
15.4.7. Resultados escolares del CP Arrayanes durante el periodo 1984-90 444
15.4.8. Resultados escolares del CP Andalucía durante el bienio 1988-90 445
15.4.9. Resultados escolares de todos los centros. Porcentajes totales 448
15.5. El profesorado de sobredotación. 452
15.5.1. Relación entre el número de unidades y el profesorado de "sobredotación y/o apoyo" 452

CONCLUSIONES 455
REFERENCIAS DOCUMENTALES 472
REFERENCIAS LEGISLATIVAS 507
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 517
ANEXO I. Datos referidos a los centros públicos estudiados 573
ANEXO II. Aspectos generales referidos al capítulo séptimo 598
ANEXO III. Datos generales referidos al capítulo décimo cuarto ..603

Índice de abreviaturas

Las abreviaturas que se han empleado en el texto de esta tesis han sido las que siguen:

AADSC	Atención a los Alumnos con Déficit Sociocultural.
AG	Archivo General (de la Delegación Provincial de Educación).
AAOO	Aulas Ocupacionales.
APA	Asociación de Padres de Alumnos.
art	Artículo.
BOE	Boletín Oficial del Estado.
BOJA	Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente.
CAEP	Centro de Actuación Educativa Preferente.
CP	Colegio Público.
CPR	Colegio Público Rural.
Cfr	Consultar.
DG de P	Dirección General de Personal.
DGEC y PE	Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa.
DGPE y RP	Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica.
DPE y C	Delegación Provincial de Educación y Ciencia.
EATAI	Equipo de Atención Temprana y Apoyo a la Integración.
EC	Educación Compensatoria.
EGB	Educación General Básica
EPEC	Equipo Provincial de Educación Compensatoria.
EPOE	Equipo de Promoción y Orientación Educativa.
EEMM	Enseñanzas Medias.
et. al	Y otros (autores).
LGE	Ley General de Educación (1970).
LODE	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación.
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo.
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia.
OM	Orden Ministerial.
op. cit.	Obra citada.
PEC	Programa de Educación Compensatoria.
PEI	Programa de Enriquecimiento Instrumental.
RD	Real Decreto.
RE	Registro de Entradas.
RS	Registro de Salidas.
SAE	Servicio de Apoyo Escolar.
SEC	Servicio de Educación Compensatoria.
s.a	Sin autor.
s.i	Sin imprimir.
s.l	Sin lugar.
SOE	Servicio de Ordenación Educativa.
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
ZAEP	Zona de Actuación Educativa Preferente.

Índice de cuadros, tablas, gráficas y figuras.

Capítulo sexto.

Cuadro 6.1. Características fundamentales de los principales programas de educación compensatoria desarrollados con niños de cero a tres años. 159
Cuadro 6.2. Características fundamentales de los principales programas de educación compensatoria desarrollados con alumnos de edad preescolar.. 161

Capítulo séptimo.

Cuadro 7.1. Estrategias de intervención educativa compensatoria en función de la situación de deprivación inicial. 175
Cuadro 7.2. Ámbitos de incidencia de la intervención educativa compensatoria antes y después de los análisis críticos al concepto de handicap o discapacidad sociocultural como principio básico de la Educación Compensatoria. 185

Capítulo octavo.

Cuadro 8.1. Técnicas de aprendizaje, objetivos y fundamentación pedagógica. 222
Cuadro 8.2. Recursos didácticos, unidades de estudio y fundamentación pedagógica. 224

Tabla 8.1. Situación de la educación preescolar en los centros públicos reseñados. 209
Tabla 8.2. Distribución de las unidades, profesorado y alumnado de EGB en los colegios públicos de la Cartuja. 209
Tabla 8.3. Indicación de repetidores y retraso escolar de los alumnos de los colegios públicos de Cartuja. 210
Tabla 8.4. Resumen del resultado de las evaluaciones de junio del curso 1982-83. 211
Tabla 8.5. Estabilidad del profesorado. Datos referidos al inicio del curso 1982-83. 212
Tabla 8.6. Situación de la educación preescolar en los centros públicos de la zona. 225

Tabla 8.7. Distribución de las unidades, profesorado y alumnado en los centros públicos de la Cartuja, con indicación de repetidores y retraso escolar. 225
Tabla 8.8. Indicación de repetidores y retraso escolar de los alumnos de los centros de la zona norte de Granada. 226
Tabla 8.9. Número de alumnos que no alcanzaron una evaluación positiva al término del curso 1983-84. 226
Tabla 8.10 Porcentajes de alumnos que no obtuvieron una calificación positiva al término del curso 1983-84. 227

Figura 8.1. Organización de los miembros de la comunidad según el "proyecto marco" de actuación....220

Capítulo noveno.

Cuadro 9.1. Primeros "proyectos pedagógicos" de Educación Compensatoria de Colegios Públicos aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para su desarrollo durante el curso 1984-85. 244
Cuadro 9.2. "Proyectos pedagógicos" aprobados por la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa para su desarrollo durante el curso 1987-88....246

Capítulo décimo.

Cuadro 10.1. Situación de los Proyectos Pedagógicos que se desarrollaban en el distrito norte de la ciudad de Granada, según la valoración emitida por el Coordinador Provincial de Educación Compensatoria en el primer trimestre de 1986....266
Cuadro 10.2. Funciones del Equipo Provincial de Educación Compensatoria. Curso 1986/87. 271
Cuadro 10.3. Funciones de la Comisión Provincial de Educación Compensatoria. Curso 1986/87. 271
Cuadro 10.4. Funciones de la Delegación Provincial relativas al Programa de Educación Compensatoria. Curso 1986/87....272
Cuadro 10.5.. Planificación general de todas las actuaciones a corto plazo en el marco del Programa de Educación Compensatoria. 278
Cuadro 10.6. Objetivos generales del Programa de Educación Compensatoria a través de dos documentos claves: "Planificación

de Educación Compensatoria. Proyecto de Actuación. (1987-88)" y "Planificación Regional de Educación Compensatoria. (1988)."....281
Cuadro 10.7. Objetivos generales del Programa de Educación Compensatoria según la Planificación Regional de 1988. 282
Cuadro 10.8. Diferencias esenciales entre los dos documentos de planificación de Educación Compensatoria a nivel andaluz....286
Cuadro 10.9. Perspectivas en cuanto a la Planificación del Programa de Educación Compensatoria (subprograma "atención a alumnos con déficit sociocultural") al término del curso 1988-89....292
Cuadro 10.10. Funciones de la Comisión Provincial de Educación Compensatoria. Cuadro comparativo de los cursos 1987-88/1988-89....304
Cuadro 10.11. Funciones del Equipo Provincial de Educación Compensatoria. Cuadro comparativo de los cursos 1987/88-1988/89....305
Cuadro 10.12. Funciones del Servicio de Apoyo Escolar. Cuadro comparativo. Cursos 1987/88-1988/89....306
Cuadro 10.13. Funciones de la Comisión Provincial de Educación Compensatoria. Cuadro comparativo de los cursos 1988-89/1989-90....308
Cuadro 10.14. Funciones del Equipo Provincial de Educación Compensatoria. Cuadro comparativo de los cursos 1987/88-1988/89....309
Cuadro 10.15. Funciones del Servicio de Apoyo Escolar. Cuadro comparativo. Cursos 1987/88-1988/89....315
Cuadro 10.16. Plazas ofertadas para los equipos de Apoyo Externo de la Zona Norte, curso 1989....319
Cuadro 10.17. Plazas de "apoyo a ciclo" y de "aulas ocupacionales" ofertadas en los centros de la zona norte....319

Figura 10.1. Organigrama de la estructura organizativa provincial de Educación Compensatoria. Curso 1986-87 297
Figura 10.2. Organigrama de la estructura provincial de Educación Compensatoria. Curso 1987-88 298
Figura 10.3. Organigrama dela estructura organizativa provincial de Educación Compensatoria. Curso 1989-90....309

Capítulo décimo primero.

Cuadro 11.1. Líneas básicas de actuación en el subprograma de atención a los alumnos con déficit socio-cultural a partir de la problemática detectada según el Plan Provincial de Educación Compensatoria para el curso 1988-89.....328

Cuadro 11.2. Avances y estancamientos del subprograma de atención a los alumnos con déficits socio-cultural en la zona urbana del norte de la ciudad de Granada. Curso 1989-90.....329

Cuadro 11.3. Valoración de los logros alcanzados por el subprograma de atención a los alumnos con déficits socio-cultural llegados al final del curso 1989-90, a partir de la Memoria Provincial 1989-90. 332

Cuadro 11.4. Estrategia de actuación en cuanto a la aplicación del PEI para el curso 1989-90.. 343

Tabla 11.1. Profesores implicados en la aplicación del PEI en la provincia de Granada. Curso 1989-90.....338

Tabla 11.2. Centros en los que se aplicó el PEI. Curso 1988-89.....339

Tabla 11.3. Distribución de los alumnos que recibieron el tratamiento del PEI en la provincia de Granada. Curso 1988-89 339

Capítulo décimo segundo.

Cuadro 12.1. Cursos de la UNED que se ofertaron al profesorado y equipos adscritos al PEC, a desarrollar en el curso 1988-89.....367

Tabla 12.1. Profesores de los CAEPs de la zona norte de Granada que asistieron al curso de perfeccionamiento inicial de Educación Compensatoria. Curso 1989-90.....372

Capítulo décimo tercero.

Tabla 13.1. Distribución de las aportaciones a satisfacer por parte del Ayuntamiento Granada y de la Junta de Andalucía en el desarrollo del Plan Integral Distrito-Norte.....378

Tabla 13.2. Aportaciones del área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Granada para el desarrollo del Plan Integral de la zona norte del municipio según el estudio de E.D.I.S. (1987). 381
Tabla 13.3. Aportaciones del área de Educación del Ayuntamiento de Granada para el desarrollo del Plan Integral de la zona norte del municipio según el estudio de E.D.I.S. (1987). 382
Tabla 13.4. Aportaciones del área de Cultura del Ayuntamiento de Granada para el desarrollo del Plan Integral de la zona norte del municipio según el estudio de E.D.I.S. (1987). 383
Tabla 13.5. Aportaciones del área de Deportes del Ayuntamiento de Granada para el desarrollo del Plan Integral de la zona norte del municipio según el estudio de E.D.I.S. (1987). 383
Tabla 13.6. Aportaciones del área de Trabajo del Ayuntamiento de Granada para el desarrollo del Plan Integral de la zona norte del municipio según el estudio de E.D.I.S. (1987) 384
Tabla 13.7. Priorización de las actuaciones a llevar a cabo, emanadas del Plan Integral para el Distrito norte de la ciudad de Granada según el estudio de E.D.I.S. (1987). 385
Tabla 13.8. Aportaciones económicas de cada una de las administraciones implicadas en el desarrollo del Plan Integral para el Distrito norte de la ciudad de Granada según el estudio de E.D.I.S. (1987). 386
Tabla 13.9. Coste la actuaciones más prioritarias a ejecutar durante el año 1988, como parte del Plan Integral para el Distrito norte de la ciudad de Granada 387
Tabla 13.10. Número de plazas de comedor que ofertaban los CAEPs de la zona norte de la ciudad de Granada. Curso 1989-90 392
Tabla 13.11. Personal colaborador necesario para el funcionamiento de los comedores escolares de la zona norte de la ciudad de Granada 393

Capítulo décimo cuarto.

Tabla 14.1. Créditos correspondientes al Programa de E.C. Curso 1983-84. 399
Tabla 14.2. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel andaluz durante el curso 1984-85 400

Tabla 14.3. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel provincial durante el curso 1984-85. 401
Tabla 14.4. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC al subprograma "atención a alumnos con déficits sociocultural" durante el curso 1984-85. 401
Tabla 14.5. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel andaluz durante el curso 1985-86. 402
Tabla 14.6. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel provincial durante el curso 1985-86. 403
Tabla 14.7. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC al subprograma "atención a alumnos con déficits sociocultural" durante el curso 1985-86. 403
Tabla 14.8. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel andaluz durante el curso 1986-87. 404
Tabla 14.9. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel provincial durante el curso 1986-87. 404
Tabla 14.10. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC al subprograma "atención a alumnos con déficits sociocultural" durante el curso 1986-87. 405
Tabla 14.11. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel andaluz durante el curso 1987-88. 406
Tabla 14.12. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel provincial durante el curso 1987-88. 406
Tabla 14.13. Asignación a los CAEPs del distrito norte tras el incremento referido. Curso 1987-88. 407
Tabla 14.14. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel provincial durante el curso 1988-89. 408
Tabla 14.15. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC al subprograma "atención a alumnos con déficits sociocultural" durante el curso 1988-89. 409
Tabla 14.16. Distribución de los créditos satisfechos a los centros CAEP según el recorte efectuado a las previsiones iniciales. Curso 1988-89. 410
Tabla 14.17. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel andaluz durante el curso 1989-90. 411
Tabla 14.18. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC a nivel provincial durante el curso 1989-90. 412
Tabla 14.19. Inversiones en recursos (humanos y materiales) del PEC al subprograma "atención a alumnos con déficits sociocultural" durante el curso 1984-90. 412

Tabla 14.20. Aportaciones económicas efectuadas por la Administración Educativa Andaluza al Programa de Educación Compensatoria durante el periodo 1984-90 según los distintos ámbitos de incidencia del mismo. 413
Tabla 14.21. El profesorado de sobredotación asignado al Programa de Educación Compensatoria en los centros públicos de la zona norte de la ciudad de Granada 416

Gráfica 14.1. Evolución de las aportaciones económicas efectuadas por la Administración Educativa Andaluza al Programa de Educación Compensatoria durante el periodo 1984-90 según los distintos ámbitos de incidencia del mismo 414

Capítulo décimo quinto.

Tabla 15.1. Evolución del número de alumnos matriculados en preescolar y EGB durante el periodo 1984-1990 en los centros públicos de la "zona norte" de la ciudad de Granada. 420
Tabla 15.2. Relación entre el número de alumnos por cada profesor de los centros públicos reseñados sin tener en cuenta el profesorado de "sobredotación/apoyo". 422
Tabla 15.3. Relación entre el número de alumnos por cada profesor de los centros públicos reseñados considerando el profesorado de "sobredotación/apoyo". 425
Tabla 15.4. Retraso escolar de los alumnos del CP La Paz en el periodo 1984-90. 429
Tabla 15.5. Retraso escolar de los alumnos del CP Miguel Hernández en el periodo 1984-90. 430
Tabla 15.6. Retraso escolar de los alumnos del CP Fray Luis de Granada en el periodo 1984-90. 431
Tabla 15.7. Retraso escolar de los alumnos del CP Alfaguara en el periodo 1984-90. 432
Tabla 15.8. Retraso escolar de los alumnos del CP María Zambrano en el periodo 1984-90. 433
Tabla 15.9. Retraso escolar de los alumnos del CP Arrayanes en el periodo 1984-90. 434
Tabla 15.10. Retraso escolar de los alumnos del CP Andalucía en el periodo 1984-90. 435

Tabla 15. 11 Porcentajes de alumnos del CP La Paz evaluados como suspensos por ciclos y niveles durante el periodo 1984-90. 439
Tabla 15.12. Porcentajes de alumnos del CP Miguel Hernández evaluados como suspensos por ciclos y niveles durante el periodo 1984-90. 440
Tabla 15.13. Porcentajes de alumnos del CP Fray Luis de Granada evaluados como suspensos por ciclos y niveles durante el periodo 1984-90. 441
Tabla 15. 14. Porcentajes de alumnos del CP Alfaguara evaluados como suspensos por ciclos y niveles durante el periodo 1984-90.....442
Tabla 15.15. Porcentajes de alumnos del CP María Zambrano evaluados como suspensos por ciclos y niveles durante el periodo 1984-90. 443
Tabla 15. 16. Porcentajes de alumnos del CP Arrayanes evaluados como suspensos por ciclos y niveles durante el periodo 1987-90.....444
Tabla 15. 17. Porcentajes de alumnos del CP Andalucía evaluados como suspensos por ciclos y niveles durante el periodo 1988-90.....445
Tabla 15. 18. Promedio de alumnos evaluados como "suspensos" durante el periodo 1984-90 en los centros referidos. 447
Tabla 15.19. Porcentaje medio del total de alumnos evaluados como "suspensos" en cada uno de los cursos escolares y colegios referidos en el periodo 1984-90 448
Tabla 15. 20. Promedio global de alumnos "suspensos" de todos los centros públicos objeto de estudio para un determinado curso escolar. 451
Tabla 15. 21. Unidades que componían los distintos centros referidos junto al número de profesores de "sobredotación y/o de apoyo" asignados a los mismos durante el periodo 1984-90. 452
Tabla 15. 22. Relación entre el número de unidades del los distintos colegios y el de profesores de "sobredotación y/o apoyo" asignados a los mismos durante el periodo 1984-1990. 453

Gráfica 15. 1. Evolución de los alumnos atendidos por el subprograma en los centros públicos de la zona norte de la ciudad de Granada durante el periodo 1984-1990 421
Gráfica 15.2. Evolución de la relación entre el número de alumnos y el de profesores de los centros públicos de la zona norte de la ciudad de Granada, sin considerar al profesorado de sobredotación/apoyo, en el periodo 1984-90 423
Gráfica 15.3. Evolución de la relación entre el número de alumnos y el de profesores de los centros públicos de la zona norte de la ciudad

de Granada, considerar al profesorado de sobredotación/apoyo, en el periodo 1984-90 425
Gráfica 15.4. Evolución del retraso escolar de los alumnos del CP La Paz en el periodo 1984-90 con indicación de la intensidad del mismo (uno, dos o más años de retraso) 429
Gráfica 15.5. Evolución del retraso escolar de los alumnos del CP Miguel Hernández en el periodo 1984-90, con indicación de la intensidad del mismo (uno, dos o más años de retraso). 430
Gráfica 15.6. Evolución del retraso escolar de los alumnos del CP Fray Luis de Granada en el periodo 1984-90 con indicación de la intensidad del mismo (uno, dos o más años de retraso). 431
Gráfica 15.7. Evolución del retraso escolar de los alumnos del CP Alfaguara en el periodo 1984-90, con indicación de la intensidad del mismo (uno, dos o más años de retraso) 432
Gráfica 15. 8. Evolución del retraso escolar de los alumnos del CP María Zambrano en el periodo 1984-90, con indicación de la intensidad del mismo (uno, dos o más años de retraso). 433
Gráfica 15. 9. Evolución del retraso escolar de los alumnos del CP Arrayanes en el periodo 1984-90, con indicación de la intensidad del mismo (uno, dos o más años de retraso) 434
Gráfica 15. 10. Evolución del retraso escolar de los alumnos del CP Andalucía en el periodo 1984-90, con indicación de la intensidad del mismo (uno, dos o más años de retraso) 435
Gráfica 15.11. Evolución de los resultados escolares (suspensos) de los alumnos del CP La Paz durante el periodo 1984-90 439
Gráfica 15.12. Evolución de los resultados escolares (suspensos) de los alumnos del CP Miguel Hernández durante el periodo 1984-90 440
Gráfica 15.13. Evolución de los resultados escolares (suspensos) de los alumnos del CP Fray Luis de Granada durante el periodo 1984-90. 441
Gráfica 15.14. Evolución de los resultados escolares (suspensos) de los alumnos del CP Alfaguara durante el periodo 1984-90. 442
Gráfica 15.15. Evolución de los resultados escolares (suspensos) de los alumnos del CP María Zambrano durante el periodo 1984-90. 443
Gráfica 15.16. Evolución de los resultados escolares (suspensos) de los alumnos del CP Arrayanes durante el periodo 1984-90. 444
Gráfica 15.17. Evolución de los resultados escolares (suspensos) de los alumnos del CP Andalucía durante el periodo 1984-90. 445
Gráfica 15.18. Promedio de alumnos calificados como suspensos por los centros referidos. Periodo 1984-90 448

Gráfica 15.19. Evolución del promedio de los porcentajes totales de los alumnos evaluados como suspensos en cada uno de los centros y cursos especificados, durante el periodo 1984-90 449
Gráfica 15.20 Promedio global de alumnos suspensos de todos los centros públicos objeto de estudio 451
Gráfica 15.21. Evolución de la relación entre las unidades de los centros y los profesores de sobredotación asignados 453

Introducción

El establecimiento de la educación obligatoria en los países europeos se inició a mediados del siglo XIX, como respuesta a un cambio en el orden moral y a la necesidad de nuevos hábitos y actitudes en una sociedad compleja, así como a las reivindicaciones ideológicas de elevación del nivel educativo de la población y lucha contra el analfabetismo, creándose así un nuevo contexto educativo y el nacimiento de un nuevo tipo de educación.

Ahora bien, en la década de los sesenta y en la de los setenta del presente siglo, entraron en escena nuevas concepciones en cuanto al desarrollo de la sociedad (integrado y más centrado en el ser humano), hecho que posibilitó un replanteamiento de los parámetros economicistas y cuantitativos en práctica hasta entonces, para considerarse que debía ser la sociedad en su conjunto la que debía participar en el proceso de desarrollo.

Esta postura propició una amplitud del desarrollo de la educación, diseñándose para ello políticas más precisas y más preocupadas por aspectos que anteriormente eran considerados como irrelevantes, tales como la de garantizar a todos un cierto nivel de enseñanza desde la óptica de la democratización educativa, la alfabetización, la educación de adultos, etc.

Así pues, frente a la práctica expansiva de índole cuantitativa de las políticas educativas en uso, se propició en los países industrializados de la Europa occidental, entre otras medidas, una tendencia hacia la democratización de la enseñanza mediante el libre acceso a la educación de todos los grupos sociales y a todos los individuos.

Pero en este contexto, el problema de la democratización de la educación no podía seguir interpretándose en términos cuantitativos, ya que la finalidad última de este

proceso de la planificación educativa es la de ofrecer a todos mejores oportunidades, prestando la debida atención a los grupos desfavorecidos.[1]

Por ello, la generalización de la enseñanza básica no puede ser alcanzada con abstracción de la calidad que dicha escolarización oferta, por lo que calidad y cantidad se hallan en este terreno íntimamente entrelazados.

Bajo estos planteamientos, podemos afirmar que una escuela primaria que no alcanza unos objetivos mínimos de utilidad, que no responda a las necesidades sentidas, que no interesa a los niños ni a sus padres, acaba por perder irremediablemente de alguna manera los efectivos que quizá logró reunir.

De ahí que una verdadera democratización de la escuela primaria deba tener en cuenta ambos componentes, como las dos caras de una misma moneda, y no perder de vista los muy diferentes contextos sociales, económicos y culturales a los que ha de atender, como se aseguró en la UNESCO:

> "No debería seguir entendiéndose la democratización de la educación como un puro proporcionar más escolarización a más gente. El derecho a la educación, universalmente aceptado y puesto en evidencia por la fuerte demanda popular, parece ser entendido por la gente como el derecho a una educación de calidad. (...) De ahí que la democratización de la educación necesite ser considerada con referencia a las específicas condiciones socioeconómicas de los sujetos a los que atiende"[2]

Desde este punto de vista podemos decir, siguiendo a Eide (1981) que toda planificación educativa que pretenda generalizar la enseñanza primaria a la población escolar pertinente ha de considerar las dos dimensiones básicas de la democratización, la horizontal y la vertical. La primera hace referencia a su extensión y la segunda a la profundización de los efectos de la primera, de tal manera, que una vez conseguida en

---

[1] Cfr. UNESCO. *Generalización y renovación de la enseñanza primaria en la perspectiva de una iniciación científica y técnica apropiada.* ED/BIE/CONFINTED/39/Q.1/83. Ginebra-París, 6 de mayo de 1983, p. 1.

[2] UNESCO. *Reflections on the future development of education. Educational studies and documents, n.º 49. París, UNESCO, 1984, p. 113.*

cierto grado los efectos de la primera, de carácter eminentemente cuantitativo, importa trabajar de manera insistente en la segunda, ya que de lo contrario, podría perderse los logros cuantitativos.

Este planteamiento supera la inicial acepción de la igualdad educativa, en el sentido de que ya no es suficiente la igualdad de acceso como hecho que plasme a la misma, sino que se hace necesario incidir en otros aspectos relativos a la igualdad de resultados, precisándose para su consecución del apoyo de la administración en cuanto a la asignación adicional de recursos.

Fue en la década de los sesenta, primero en los EEUU y posteriormente en los países europeos desarrollados, cuando aparecieron los Programas de Educación Compensatoria, con la pretensión de solucionar el problema del fracaso escolar centrado en las clases sociales más desfavorecidas, como consecuencia del proceso de democratización de la enseñanza que se había llevado a cabo.

Esta preocupación posibilitó la investigación y puesta en práctica de programas de compensación educativa para paliar, en la medida de lo posible, el bajo rendimiento escolar de los alumnos más desprotegidos social y económicamente, encaminadas a nivelar la participación de estos grupos en el éxito escolar.

Por otra parte, la perspectiva sociológica de la educación puso de manifiesto la existencia de una serie de factores centrados en la marginación socioeconómica, en la deprivación sociocultural, la tardía escolarización, en los problemas familiares, etc., que provocan un estado de carencia o de déficits en los alumnos que impiden el normal desarrollo del aprendizaje escolar.

Este planteamiento puso en evidencia la necesidad de plantear estrategias de intervención de carácter global que incidan, por una parte, en los factores que imposibilitan el normal aprendizaje escolar, y por otro, en los ambientes sociales más cercanos en los que se desenvuelve el alumno, situándose la problemática en una

perspectiva de solución desde la política educativa, para poder coordinar y poner en práctica programas de educación compensatoria capaces de abarcar todos los ámbitos de incidencia señalados.

Desde la perspectiva de la realidad española, podemos afirmar que aunque el derecho a la educación de todos los ciudadanos españoles está contemplado en la Constitución Española, sin embargo, hay circunstancias familiares, sociales, económicas, geográficas, etc., que actúan de tal forma que dicho derecho no se pueda ejercitar plenamente.

Por otra parte, tradicionalmente, todos los centros de EGB recibían la misma atención y tratamiento desde el punto de vista del equipamiento docente, material, presupuesto, recurso, etc., siendo así que las diferencias de origen entre los alumnos seguían manteniéndose, de tal forma que al final del proceso educativo, se comprobaba un fracaso escolar diferencial con respecto a los sujetos desfavorecidos social y económicamente.

Por ello, el gobierno socialista cuando accedió al poder en el año 1982, trató de corregir estas diferencias ante la realidad educativa a través del denominado Programa de Educación Compensatoria para los alumnos en edad obligatoria, planteándose como objetivo básico la solución del problema de la desigualdad que afecta a determinadas personas o grupos de personas como consecuencia de factores diversos: económicos, sociales, geográficos, culturales, etc.

Esta aspiración es una consecuencia de las políticas del Estado del Bienestar, y su relanzamiento socialdemócrata por el propio PSOE, considerando a la intervención pública como función normal a desempeñar por el Estado, caracterizada por la amplitud en la protección y en el ámbito de los protegidos, así como por la institucionalización de los derechos sociales y deberes públicos.

Por todo lo anteriormente expuesto, y más concretamente desde la perspectiva de la realidad andaluza, además del incremento de puestos escolares creados que logró la total escolarización de la población en edad escolar, se consideró la necesidad desde la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía de establecer criterios de índole compensadores en las zonas más desfavorecidas, consistentes en la reducción del número de alumnos por profesor, en el incremento de los gastos de funcionamiento, en la dotación a los centros de más profesores, etc.

En este sentido, en el año 1979, la Comunidad Autónoma Andaluza aprobó su Estatuto de Autonomía, en cuyo artículo 19 se establece el alcance de las competencias que en materia de educación asumió la Comunidad.

> "Corresponde a la Comunidad Autónoma la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias".

Posteriormente se traspasaron a la Junta de Andalucía funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de educación, conforme a la competencias asumidas.[3]

De igual forma, el Estatuto, en su artículo 12, 3.2º, señala como objetivo básico del ejercicio del poder público en la Comunidad Andaluza "el acceso de todos los andaluces a los niveles educativos y culturales que permitan su realización personal y social".

Por último, el Decreto 42/1983, de 9 de junio, encomienda a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía el ejercicio de las competencias traspasadas.

---

[3] Reales Decretos: 3936/1982, de 29 de diciembre; 2869/1983, de 9 de noviembre; 650/1985, de 19 de abril; 1339/1986, de 6 de junio.

Así pues, atendiendo al proceso anterior, la Administración Educativa Autónoma consideró que una vez alcanzada la generalización de la enseñanza básica a toda la población, se hacía necesario abordar planteamientos de índole cualitativos, referidos esencialmente a aquellos aspectos relacionados con los sectores o grupos de población que no aprovechan, o de modo insuficiente, las oportunidades que la institución educativa les brinda, todo ello en consonancia con el Decreto 1174/83 de 27 de abril sobre Educación Compensatoria, que posibilita definitivamente el desarrollo del denominado Programa de Educación Compensatoria.

En este sentido y como consecuencia lógica del proceso de plasmación gradual de los grandes principios e intencionalidades en torno a la igualdad y al derecho a la educación, esta investigación acomete en un nivel de concreción superior, el análisis de los procesos de desarrollo del propio PEC llevados a cabo en el barrio granadino de la Cartuja, con el objeto de precisar con más rigor las posibilidades reales de estos planteamientos educativos.

Mencionemos que en dicho barrio se inició con antelación este tipo de actuación educativa, como consecuencia de la iniciativa mostrada por personas y grupos implicados en la realidad educativa y cultural del barrio, que incitó a que la propia Administración Educativa, en este caso la central (MEC), reconociese legalmente dicha inquietud social a través del "Régimen de Administración Especial", según Orden de 19 de abril de 1982, que se concedió a los tres colegios públicos que funcionaban por aquel entonces en el barrio.

Los presupuestos de partida.

La investigación que contiene la presente tesis ha partido de un conjunto de circunstancias que a continuación se exponen:

- He desarrollado durante seis años, uno de ellos como director, mi tarea profesional como docente en dos de los colegios públicos del barrio de Almanjáyar, concretamente en el CP Andalucía y en el CP Arrayanes.

- De la experiencia educativa que se recoge en esta investigación, podemos destacar dos aspectos valiosos como objeto de estudio:

a) En un principio, antes de que la administración educativa interviniese para acometer los planteamientos educativos de carácter compensatorio, ya existía en el barrio de la Cartuja iniciativas educativas de esta índole, promovidas por grupos de personas (padres/madres, asociaciones de vecinos y culturales, colectivos de profesores, etc.) con la intención de mejorar cualitativamente la comunidad en la que habitaban, considerando a la escuela como un medio privilegiado para llevar a cabo tales acciones.

b) Se trata de las primeras manifestaciones que surgen en España en cuanto a intervenciones educativas de índole compensadoras.

Los objetivos de la investigación.

Partiendo de las consideraciones anteriores, la investigación se encaminó a la determinación de las siguientes dimensiones.

1. Analizar la evolución del concepto de *igualdad educativa* implícito en la normativa legal que ha ido sucediéndose desde la LGE de 1970 hasta la LOGSE de 1990, así como la viabilidad del mismo para plasmarse en estrategias de intervención para atenuar o erradicar las desigualdades educativas.

2. [illegible]le la perspectiva de la experiencia andaluza, determinar en su dimensión tempo[illegible]nos periodos o fases del desarrollo de la actuación educativa compens[illegible] que se hayan caracterizado por la preponderancia de ciertas facetas de

actuación, tanto a nivel teórico como práctico, aportando los objetivos básicos de planificación, así como los mecanismos de actuación pertinentes.

3. Describir el proceso de desarrollo de aquellos aspectos en los que el Programa de Educación Compensatoria haya insistido con más intensidad, tales como el desarrollo legal que lo sustenta, la estructuración organizativa a nivel provincial, la atención dedicada al profesorado (formación específica del mismo, selección, compromisos, etc.), la planificación del programa en cuanto a las líneas básicas de actuación y a las estrategias puestas en práctica, el apoyo administrativo en cuanto a los recursos, etc.

4. Determinar si se ha llegado al diseño y puesta en práctica de algún tipo de planteamiento integral, en el que estén implicadas y coordinadas distintas administraciones públicas con incidencia en el barrio, como perspectiva de planificación más acorde con las propuestas que se desprenden de la bibliografía que trata estos aspectos.

5. Aportar datos de carácter empírico y evolutivo referidos a ciertos indicadores relacionados con la ejecución del programa, tales como ratio profesor-alumno, profesorado adscrito al mismo, inversiones económicas aportadas para el desarrollo del programa, así como referencias documentales de la administración educativa (autonómica y provincial), así como la legislación que sobre la Educación Compensatoria se ha generado en la Comunidad Autonómica Andaluza desde sus inicios.

Metodología empleada.

El proceso que se ha seguido en la realización de esta investigación, en la que se han invertido más de cinco años, podemos caracterizarlo conforme a las siguientes fases:

a) Un primer periodo de *sensibilización* por la temática, surgida como resultado de la propia implicación personal en el proceso de desarrollo del Programa, seguido de una *profundización* en el mismo, como consecuencia de los múltiples contactos que mantuve en mi etapa como director del CP Andalucía con personas que habían vivido y participado en los inicios de la experiencia. Así conocí a maestros, conserjes de colegios, presidentes y vocales de educación y/o cultura de asociaciones de vecinos, educadores de calle, asistentes sociales, representantes del Ayuntamiento, etc., todos los cuales me transmitieron sus experiencias, lo que contribuyó a que me decantara por esta investigación.

Una vez decidido el motivo de la investigación, y de una forma más sistemática, mantuve frecuentes reuniones con las personas mencionadas anteriormente, las cuales me proporcionaron referencias verbales y documentales relacionadas con el proceso que habían seguido en el inicio de la andadura y su posterior evolución.

b) Revisión bibliográfica para enmarcar teóricamente este tipo de planteamientos educativos, haciendo especial hincapié al principio de *igualdad educativa*, desde una doble vertiente:

- Estudio del término desde su fundamentación sociológica hasta su implicación en el ámbito educativo, en el plano de la sociedad meritocrática.

- Revisión de las intervenciones educativas más significativas llevadas a cabo desde la perspectiva de la Educación Compensatoria, reseñadas en la bibliografía al respecto, para analizar su presupuestos y características.

c) Búsqueda y estudio de referencias impresas en las que apoyar documentalmente la investigación, tarea que se ha llevado a cabo en los siguientes ámbitos:

1. Archivo General de la Delegación Provincial de Educación de Granada, en el que se ha manejado un numerosísimo material referido al tema de investigación, consistente en:

* *Del propio del PEC.*

- Proyectos de Educación Compensatoria elaborados por los equipos docentes desde 1984 a 1988.

- Memorias finales y de avance, a mitad de curso, de los Proyectos de Educación Compensatoria.

* *De la Dirección General de Promoción Educativa/Educación Compensatoria.*

- Instrucciones de la Dirección General.

- Circulares a la Delegación de Granada.

* *De la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada.*

- Circulares a los centros.

- Circulares a Equipo Provincial de Educación Compensatoria.

- Actas de evaluación final de los centros.

* *Del Equipo Provincial de Educación Compensatoria.*

- Informes generales.

- Circulares a los centros.

- Convocatorias de cursos, reuniones, etc.

- Actas de reuniones.

- Planes Provinciales de Educación Compensatoria.

- Memorias Provinciales de Educación Compensatoria.

- Documentos de carácter técnico (sobre evaluación del programa, de planificación general, planificación del Programa de Enriquecimiento Instrumental, etc.).

2. Consejería de Educación y Ciencia. Servicio de Estadística.

- Datos referidos a los centros: unidades, alumnos, profesorado, rendimiento, etc.

3. Testimonios orales de personas vinculadas o implicadas en el proceso de desarrollo del Programa.

Para hacer posible la recopilación de los datos mencionados, se ha tenido que acceder a los siguientes organismos, dependencias y personas:

* En la Delegación Provincial de Educación de Granada..

- Archivo General.

- Servicio de Planificación Educativa.

- Servicio de Créditos.

- Servicio de Ordenación Educativa.

- Servicio de Inspección.

- Servicio de Estadística.

* En la Consejería de Educación y Ciencia (Sevilla).

- Servicio de Educación Compensatoria

- Servicio de Estadística.

- Servicio de Créditos.

* Colegios de la zona.

* Maestros y otras personas vinculadas, o que estuvieron implicadas, en el PEC.

Una vez detectados de forma general los aspectos propios del programa, y ordenados los documentos y la información cronológicamente, se ha llevado a cabo, en un primer momento, un proceso de aglutinación en torno a ciertos aspectos o bloques temáticos comunes (organización y funcionamiento del programa, recursos económicos, profesorado, etc.) para, en un segundo momento, estudiar el ámbito en profundidad, teniendo en cuenta la perspectiva diacrónica general que caracteriza al estudio, así como su interrelación con los demás aspectos que abarca el desarrollo del programa.

Contenido de la investigación.

La investigación se ha estructurado del modo como a continuación se explicita.

En la *primera parte*, de índole eminentemente teórica, se analizan las características de la sociedad tecnocrática como modelo de organización social en el que se planteó el principio de *igualdad* desde la perspectiva liberal del mismo, el cual se quiso superar desde los planteamientos de la Educación Compensatoria, así como el análisis de la institución escolar como medio posibilitador de equiparación social y la nueva concepción de la igualdad educativa que surge como resultado de los planteamientos críticos que se llevaron a cabo.

Al final de esta parte se aborda la Educación Compensatoria en España desde las posibilidades ideológicas que permitieron su introducción en la política educativa del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), a través de hitos o momentos históricos relevantes, tales como la el Libro Blanco (1969), La Ley General de Educación (1970), el Informe FOESSA (1970), etc.

En la *segunda parte* se analiza esta modalidad de intervención educativa desde la idea clave que le da sentido, la de handicap o discapacidad, como se utiliza en nuestro contexto, pasando revista a los numerosos programas de Educación Compensatoria que se pusieron en marcha en el inicio de esta práctica educativa, a raíz de lo cual se llega a una caracterización conceptual y posterior análisis crítico del concepto mismo de Educación Compensatoria, para terminar con los planteamientos que se llevaron a cabo en España en 1983, como consecuencia del desarrollo legislativo de los principios contenidos en el art. 27 de la Constitución Española de 1978 y en el desarrollo del mismo a través de la LODE de 1984.

En la *tercera parte* se aborda específicamente el núcleo central de esta investigación, comenzando por el estudio de las primeras manifestaciones de la Educación Compensatoria en nuestra comunidad y en concreto en el barrio de La Cartuja de la ciudad de Granada, periodo caracterizando por el matiz idealista con el que sus precursores dotaron al proyecto pedagógico que pusieron en marcha, todo ello imbuido por unos fuertes compromisos de carácter social.

Cuando la Administración Autónoma Andaluza asumió los planteamientos del PEC (Programa de Educación Compensatoria) emanado del Real Decreto 1174/83, a través de los Decretos 168/1984 y 207/1984, puso en práctica una primera fase que podemos considerar de *experimentación* ya que el desarrollo del programa se llevó a cabo a través de los denominados *proyectos pedagógicos* diseñados por equipos de profesores que se comprometían con la administración a su puesta en práctica en un determinado centro de la zona, con apoyo económico y de personal por parte de aquella.

El periodo de experimentación duró cuatro años, desde 1984 a 1988, aunque a partir de la mitad del mismo, en 1986, se puso en marcha una intensa tarea de *regularización* del programa a través de la normalización y la consolidación de aquellas experiencias que se habían llevado a cabo y que se consideraron como positivas para la consecución de los objetivos propios de la Educación Compensatoria.

En la *cuarta parte* nos detenemos en el subprograma denominado de *"atención a los alumnos con déficit sociocultural"*, como parte integrante del Programa de Educación Compensatoria, identificando la evolución del mismo en cuanto a la planificación y a sus objetivos en función de las necesidades detectadas.

Dentro de esta perspectiva se estudian aquellas otras estrategias que, relacionándose estrechamente con el subprograma, se han desplegado suficientemente como para abordarlas con entidad propia. Tal es el caso de la puesta en marcha del Programa de Enriquecimiento Instrumental, la línea de formación y perfeccionamiento del profesorado adscrito al programa, así como el Plan de Actuación Global para la Zona Norte entendida como la plasmación más amplia y ambiciosa llevada a cabo en este ámbito de intervención educativa.

En la *quinta parte* se recogen, de una forma sistemática, ordenada y diacrónica, aspectos de carácter empírico y documental para posibilitar una mejor comprensión de los diversos elementos y factores que integran el programa.

Dentro de la humildad que debe caracterizar a toda investigación, ésta pretende contribuir a que la educación de nuestros días abandone la trayectoria unidimensional y ajena de la vida para acercarse a un futuro interétnico, ecológico, científico, etc., a un mundo multidimensional en constante cambio que, fragmentado por el hombre, no alcanza a comprender el sentido gestáltico de que la unidad, el todo, son consecuencia de la variedad, de la diversidad.

Primera Parte

La educación y el problema de la igualdad en la sociedad actual.

Capítulo primero

La educación en la sociedad tecnocrática.

CONTENIDO

1.1. Introducción.

1.2. La sociedad tecnocrática y el proceso de escolarización. Implicaciones mutuas.

1.3. La igualdad educativa en el contexto de la sociedad tecnocrática.

1.3.1. El concepto de igualdad.

1.3.2. Implicaciones tecnocráticas en el concepto de igualdad ante la educación.

1.1. Introducción.

Es un hecho constatado (estudios, informes de organismos internacionales, etc.) que en la década de los sesenta se inició en el seno de los países industrializados occidentales, primero en los EE.UU. y posteriormente en los europeos, un proceso generalizado de extensión de la enseñanza.

Como consecuencia de esta dinámica, los sectores de población que anteriormente no habían tenido acceso a la misma, fueron mostrando un creciente deseo por participar en los bienes sociales, siendo la educación uno de los más apreciados, al considerarla como un medio para lograr mayores niveles de participación social.

Este proceso de acceso masivo a las instituciones escolares trajo consigo el fenómeno del bajo rendimiento académico precisamente de los alumnos más desfavorecidos socialmente, circunstancia que posibilitó tanto la investigación como la puesta en práctica de programas educativos específicos con la intención de paliar dicha problemática, apareciendo así los primeros Programas de Educación Compensatoria.

En este capítulo se analizan las circunstancias de índole social y educativas que condujeron a tomar en consideración el concepto de "igualdad de oportunidades" y su puesta en práctica en el plano escolar, así como las estrategias que se utilizan para ello. Asimismo, e incluida en esta perspectiva, se aborda el concepto de "igualdad" que sustenta el anterior planteamiento, todo ello bajo las premisas de la denominada "sociedad tecnocrática", como modelo en el que apareció lo que hoy se conoce como Educación Compensatoria.

El concepto de igualdad educativa, desde su carácter dinámico, ha sufrido una evolución en cuanto a sus significado, al pasarse de concebirla como *igualdad de resultados académicos* al término del proceso de enseñanza escolar, a otra más elaborada y mejor adaptada a las demandas sociales, entendiéndose como *diversidad de tratamiento educativo en función de las necesidades y características de los alumnos.* Este proceso también se estudia en el presente capítulo por su implicación y aportación al propio concepto de Educación Compensatoria.

Posteriormente se acomete el análisis de la institución escolar bajo la óptica del cometido que se le exigía a la misma, establecido en la consecución de la igualdad entre las personas al finalizar su proceso de formación escolar. Ahora bien, como los resultados no eran muy satisfactorios, se optó por otra perspectiva de la igualdad educativa que se adaptase mejor a las demandas sociales, apareciendo así la igualdad educativa entendida como diversidad de tratamiento en función de las necesidades específicas detectadas en los alumnos.

1.2. La sociedad tecnocrática y el proceso de escolarización. Implicaciones mutuas.

Las instituciones educativas tal y como actualmente están configuradas, se conciben para alcanzar fines tanto de índole social (de la sociedad en su conjunto), como individual (de la persona).

Ahora bien, en las sociedades primitivas, ambos procesos, es decir, el de socialización y el de educación, acontecían de forma natural mediante el contacto espontáneo entre las generaciones, sobre todo en el seno de la familia, por lo que no se requerían instituciones *ad hoc*, como las que conocemos hoy día para lograr tal fin.

Pero cuando se pasa de una sociedad arcaica, de carácter agrario, a una sociedad basada en la división de roles articulados y en relaciones desiguales de poder, como señala Horkehimer (1974), se hace más difícil para la familia proporcionar al niño todas las informaciones que necesita, hecho que provocó la aparición de instancias de socialización de carácter formal constituidas por agencias especializadas, con el objeto de garantizar la permanencia de las estructuras sociales más allá del cambio de los individuos.

Surge así, mediante un mecanismo de delegación, un servicio específico, una institución que, dotada de universalidad, independencia y permanencia[1], responde a la doble necesidad de la sociedad de ofrecer a los jóvenes las competencias necesarias para ocupar determinadas funciones, y hacerles interiorizar sus ideales y valores fundamentales con vistas a garantizar la continuidad de dicha sociedad.

En las sociedades preindustriales, las instituciones educativas se preocupaban esencialmente de la instrucción de una élite junto a la conservación y desarrollo de las tradiciones culturales. En este sentido, la educación recibida estaba determinada por la posición económica del sujeto, por lo que el sistema de instrucción no constituía un factor de innovación cultural alguno, ni tampoco cauce de movilidad social.

Esta demanda específica se potenciaría posteriormente con el nacimiento del Estado-nación, al asumir éste ciertas tareas que en la sociedad tradicional eran ejercidas por otras instituciones (iglesia, familia...), posibilitando con ello el desarrollo del pluralismo del hombre, confiriéndole y garantizándole el correspondiente status dentro del sistema de necesidades de la nueva sociedad que emergía, así como los derechos básicos del hombre, en un proceso en el que la educación se iba colocando progresivamente bajo el control del Estado.

---

[1] ORTEGA (1979, 103) señala que la "singularidad y especificidad, son los dos atributos esenciales de la educación institucionalizada de las formaciones sociales que han alcanzado un grado aceptable de desarrollo capitalista".

La educación obligatoria se hizo realidad en la mayoría de las naciones europeas a mediados del siglo XIX, aprobándose distintas leyes sobre la escolarización obligatoria, asumiendo así el Estado una serie de funciones en materia de educación que anteriormente eran desempeñados por los grupos sociales primarios.

Lundgren (1988, 301) señala dos componentes que explican este proceso. Por un lado, se produjeron una serie de transformaciones en el orden económico, tales como la racionalización de la agricultura ocurrida a finales de los siglos XVIII y XIX por la que se transformaron los modos de producción, así como el desarrollo de nuevas fuentes de energía que sirvió de base a la industrialización. Por otro, los fenómenos migratorios que modificaron la estructura social europea.

Estos procesos hicieron que el Estado empezase a perder solidez, que las transformaciones económicas repercutiesen en el control y en las relaciones sociales, por lo que el sistema de inculcación espontánea de normas y reglas empleadas por la enseñanza empezó a manifestar sus limitaciones, planteándose la necesidad de que el sentido común se interiorizase en forma de código moral.

Según Hurn (1979) el modelo de sociedad que emergió tras la Segunda Guerra Mundial se caracterizó por ser eminentemente meritocrática, de expertos y democrática. Meritocrática por el planteamiento de que las posiciones sociales se pueden conseguir por medio de los méritos propios, no heredándose pues, hecho que permite pensar que, cualquier persona, sea cual sea su origen social, puede llegar a alcanzar la posición que desee a través de su esfuerzo y capacidad personal, considerándose éste como el procedimiento racional para un adecuado posicionamiento individual en la trama social.

Por otra parte son los expertos, al detentar los conocimientos científicos y sus aplicaciones tecnológicas, los que dirigen una sociedad basada en la continua renovación del conocimiento como motor de progreso, sobre todo del económico. En este mundo científico y tecnológico enmarcado en una economía liberal y competitiva,

se requerirá a la educación superior una contribución primordialmente centrada en la génesis de nuevos conocimientos.

La preocupación por el avance técnico que anima y sostiene a la sociedad tras el segundo conflicto mundial se basa, según Ortega (1974, 103), en estos presupuestos:

> "Las necesidades vitales del hombre son de naturaleza técnica, por lo que pueden ser sometidas a análisis por un grupo de expertos en posesión de las destrezas precisas y programadas según algún plan social y económico.- El análisis de nuestras necesidades (solo posible de realizar por los "expertos") se halla en una fase de alta perfección actualmente.- Esos expertos que han registrado ya todas nuestras necesidades pertenecen a los grupos políticos y económicos que rigen nuestras sociedades".

Este planteamiento de desarrollo y crecimiento social vinculará al sistema educativo para que forme y seleccione a los nuevos expertos que llevarán a cabo tales funciones, otorgándosele al mismo una intensa consideración y reconocimiento social por tratarse del único y exclusivo medio del que dispone la mayoría de la población de mejora personal a través del éxito académico, por lo que crecientes masas de jóvenes colocarán sus esperanzas en el sistema escolar. Estos acontecimientos provocará lo que se denominado "expansión escolar"[2], hecho desconocido con anterioridad y que reque-

---

[2] CARIDE (1984, 95-96) fundamenta las causas del crecimiento educativo en los siguientes aspectos:

a) El aumento del volumen de las actividades educativas, que acaparan una de las mayores partidas presupuestarias de los Estados.

b) El reconocimiento de la influencia significativa que tiene la educación con respecto a las oportunidades sociales, la movilidad interclases, las fuentes de ingresos, la cualificación profesional, la distribución de la riqueza en la sociedad, etc.

c) El énfasis que se puso, a partir de la postguerra mundial, en los ámbitos relacionados con el crecimiento económico y social, el bienestar, el progreso o la modernización, con lo que la educación pasó a desempeñar un papel importante en el complejo entramado de la acción social, bajo la perspectiva general de responder en sus procesos a los modelos de sociedad en evolución.

SUCHODOLSKI (1975, 11) por su parte afirma que "en el transcurso de la historia de la Humanidad, la educación del hombre fue adquiriendo un papel cada vez mayor a medida que iba progresando y desarrollándose la civilización".

En similares términos se expresa CIPOLLA (1970; 23,49-50) al manifestar que:

> "cuanto más se desarrolla una sociedad, más importante es el papel de la escuela formal (...) Desarrollo de una sociedad y de una cultura urbana y desarrollo de la escuela y la educación son fenómeno estrechamente relacionados e interdependientes. Las zonas que se caracterizaron por un

rirá pautas de especialización y rendimiento para acceder a niveles superiores del sistema educativo.

No obstante, este aspecto del crecimiento educativo se centró fundamentalmente en el tramo alto del sistema, ya que se trataba de formar y seleccionar a los mejores, por lo que la preocupación por la enseñanza primaria era escasa al concebirse ésta desde la óptica de dar cabida al mayor número posible de alumnos con el objeto de prepararlos y seleccionarlos según el plan establecido, pero sin adoptar medidas oportunas para atender adecuadamente la diversidad de necesidades tanto de los grupos como de los individuos.

Así pues, la preparación técnica de la mano de obra necesaria para las nuevas funciones sociales que aparecieron, fue una tarea que también se le encomendó al sistema educativo, con la intención de favorecer el crecimiento económico a través de la formación de las personas. Este planteamiento trajo consigo un proceso de instrumentalización del sistema educativo al hacerse dependiente éste del desarrollo económico, y por tanto supeditarse a los esquemas de expansión y planificación escolar puestos en marcha.

El funcionamiento del sistema educativo en el marco de la sociedad tecnocrática, cuyas características hemos descrito, se basa en el establecimiento de las estrategias que siguen y que abordamos a través de dos planos:

En el plano manifiesto, se pretende fundamentalmente, como objetivo prioritario, la formación del tipo de hombre que necesita una sociedad con las características anotadas anteriormente, para que se adapten a ellas, con vistas a una mayor cohesión

---

índice más elevado de expansión económica y por cambios sociales más profundos, fueron también aquellas en que la escuela y los maestros eran más numerosos."

Por su parte ALONSO HINOJAL (1980, 96) expone que:

"el desarrollo educativo es una tendencia dominante impuesta por las exigencias del cambio tecnológico, ya que la nueva tecnología industrial ha cambiado el papel de la mano de obra, que depende ahora de la investigación, de la cualificación profesional y consiguientemente de la eficiencia del sistema educativo para atender la demanda de tecnólogos y de científicos."

social, lo que exige la extensión de la educación a toda la población bajo criterios de eficiencia y racionalidad, para superar el anterior estadio "artesanal" y así conducirla a los modos de producción "industrial", tarea que se realizará a través de la planificación educativa (los expertos), superando, por una parte, todas aquellas barreras (económicas, geográficas...), que imposibilitan el acceso a la educación de grandes sectores de la población y, por otra, disponiendo de más plazas escolares e incrementando el periodo de estancia en la educación básica para crear así las condiciones que permitiesen el que cada cual tuviese el tipo y cantidad de educación que se adaptara a su capacidad innata.

En el plano latente, consideramos el planteamiento que aportó Dale (1981) al respecto:

a) Mediante la promoción de valores racionales y la inculcación de la motivación por el rendimiento, habituando a la persona a pensar tal y como la organización social le exige y no como él libremente pueda hacerlo, llegando así a creer que lo que aprende en el seno de las instituciones educativas es lo único realmente científico y valedero, provocando en el sujeto el convencimiento de que sin el paso por los establecimientos educativos formalizados y sin el consiguiente título académico no se estará educado y por tanto no se podrá desempeñar puestos de responsabilidad en la sociedad, como indicaron Karabell y Halsey en 1977. Esto hace que el rendimiento se constituya en uno de los factores cruciales a la hora de valorar a la persona, haciéndola depender de algo externo a ella, generando así cierta desconfianza subjetiva, a lo que se le une un debilitamiento de la iniciativa decisoria propia. Esta perspectiva está basada en planteamientos de carácter psicológico.

b) Desde un punto de vista ideológico, por el hecho de que se prioriza el crecimiento en detrimento del desarrollo como símbolo de la primacía de lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

c) Moncada (1983) advierte que estas estrategias forman parte de lo que se ha denominado el Estado del Bienestar, para compensar la aceptación por la sociedad de

un orden de cosas, con la posibilidad de tener un creciente acceso a bienes y servicios. Así, las clientelas se expanden por vía de la participación pasiva, disminuyéndoles la capacidad de diseño alternativo de la convivencia, a cambio de lo cual se le ofrecen más servicios como desempleo, salud, justicia, transporte y educación. Se trata del proceso de legitimación del Estado Contemporáneo que, a través del acceso a bienes, servicios y consumos, rompe con la dinámica de recreación social en los países desarrollados, dentro del cual juega un papel fundamental el servicio escolar.

La teoría del "capital humano" es una continuación y elaboración de las ideas antes descritas, según la cual, se le atribuye a la educación la función de la preparación técnica y científica de la mano de obra necesaria para el crecimiento, así como el aprovechamiento de los recursos humanos potenciales. Desde la óptica política, resultó ser un buen argumento para la generalización de la enseñanza y, para la gente, una esperanza adicional para la búsqueda de mejores empleos.

Estos planteamientos los desarrolló Schultz (1960, 1-17) en su obra *Investment in Human Capital*, de la siguiente forma:

> "Aunque es obvio que la gente adquiere conocimientos y habilidades útiles no lo es tanto que dichos conocimientos y habilidades son una forma de capital, que este capital es en buena parte producto de inversiones deliberadas, que este capital ha crecido en las sociedades occidentales a una tasa más rápida que la del capital convencional (no humano) y que su crecimiento muy bien puede ser considerado como el rasgo más distintivo del sistema económico"

Estas ideas economicistas[3] penetraron fácilmente en las políticas de los gobiernos y también, de modo destacado, en las tareas planificadoras, tan en alza en los años sesenta. En nuestro país, la etapa tecnocrática favoreció también estos propósitos[4].

---

[3] Otras aportaciones a la definición del concepto del *capital humano:*
La de FERMOSO (1980) que define el concepto así:
"el capital humano es el conjunto de actividades determinantes de la renta nacional futura, actividades que son modificadas por su inversión en mejoras del trabajo mismo. Está formado

1.3. La igualdad educativa en el contexto de la sociedad tecnocrática.

1.3.1. El concepto de igualdad.

Podemos afirmar que los requerimientos económicos del desarrollo, así como el diseño tecnocrático de la sociedad, hacen que la educación se constituya en el eje central del proceso de crecimiento a través de la formación básica de la población, dando lugar a su proclamación como un derecho reconocido para todos, que es recogido en el art. 26 de la *Declaración de los Derechos Humanos* de las Naciones Unidas de 1948, en el que se dice:

> "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos de cada uno".

Más tarde, en la *Declaración de los derechos del niño* se proclamada también por la Naciones Unidas en 1959, se recoge en el principio número nueve que:

> "El niño tiene derecho a recibir educación que será obligatoria y gratuita por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desa-

---

pues, por el caudal hereditario (aptitudes, salud...) y por el adquirido (integrado casi exclusivamente por diversos aspectos de la educación recibida." (pp. 364-365).

THUROW, L.C. (1978) lo explicita de esta forma:

"habilidades, talentos y conocimientos productivos de un individuo. Esto se mide en términos de valor (el precio multiplicado por la cantidad) de los bienes y servicios producidos... (proporcionando) una medida alternativa de contribución del trabajo en el proceso productivo." (p. 11-12).

Mc LAUGHLIN, R.V. (1973) lo concreta como: "el concepto que considera la fuerza de trabajo que ha sido desarrollado mediante inversiones en Educación." (p. 147).

[4] Cabe citar, como obras referenciales en España, desde el punto de vista teórico a ROMERO, J. L. y DE MIGUEL, A. (1969): *El capital humano*. Madrid, CECA.; una perspectiva empírica le da QUINTAS, J.R. y otros. (1976): *Los problemas económicos de la educación*. Madrid, CECA.

rrollar sus aptitudes y su juicio individual, sus sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad".

Ahora bien, hemos de advertir que el derecho a la educación de todos, lleva implícito el principio de igualdad, en el sentido de que no se llevará a cabo ningún tipo de distinción, ni de exclusión, objetivo que es complejo de conseguir por sus múltiples connotaciones y ámbitos de implicación.

Siguiendo a Bobbio (1982, 802-813), la igualdad puede predicarse de ciertas características personales, o de distribuciones hechas por un actor al menos entre otros dos, o bien, de normas que establecen cómo deben efectuarse estas distribuciones, siendo este aspecto el que nos interesa, es decir, la igualdad como propiedad de las normas de distribución.

La igualdad, en el ámbito educativo, tiene como objetivo llegar a un estado en el que todos los hombres, a través del sistema de enseñanza formalizado, dispongan de las mismas posibilidades para el libre desarrollo de su personalidad.

Ahora bien, el reconocimiento universal del derecho a la educación, no implica que en el plano práctico se lleve a cabo de la forma como idealmente se plasma en la Declaraciones Generales aludidas, debido a múltiples circunstancias y condicionantes sociales, económicas y culturales, que dificultan su materialización real, dándose un alto grado de diversidad en cuanto al uso que se hace del mismo a través de los servicios y medios que se disponen para ello, habiendo niños que no gozan, o en grado mínimo, o en malas condiciones, de este derecho, así como grupos sociales amplios que, bien están privados totalmente de las posibilidades de educación en sus diversas etapas, o encuentran dificultades para proseguir escolarizados en las instituciones educativas.

No obstante podemos decir que con el transcurso del tiempo se han ido eliminando situaciones de privilegio, de autoritarismo, de abuso social, etc., consiguiéndose una mayor igualación entre las personas y una defensa de los derechos de aquellas que se encontraban en situación de desventaja, considerándose al sistema

educativo el medio preponderante para lograrlo, como consecuencia de la conjunción de estos dos tipos de exigencias que apunta López Herrerías (1980, 189-190):

> "a) La conquista histórico-cultural de la justicia social, como valor, como estructura de esfuerzo ético por alcanzar niveles superiores de ajustamiento social. b) Respuestas demandadas al sistema escolar-educativo, por parte de las sociedades, funcional y políticamente exigidas, de extender, nivelar y otorgar educación a una cada vez mayor población".

Así se propondrá la extensión de la enseñanza, la alfabetización de adultos, la creciente financiación de los sistemas educativos, la educación compensatoria, etc., con la pretensión de promocionar a los sectores más desatendidos educativamente para favorecer el acceso a la misma.

Pero a pesar de estas medidas tendentes a la eliminación de limitaciones normativas, siguen apareciendo fenómenos relacionados con los déficits educativos en algunos grupos sociales que demuestran circunstancias de desigualdad de oportunidades ante la educación formalizada.

Estos acontecimientos han sido abordados por numerosas investigaciones empíricas[5], comprendiéndose la complejidad de los mismos debido a la multicausalidad del fenómeno.

Si consideramos además, que se trata de un derecho que es indispensable para el disfrute de otros muchos derechos del ser humano, así como para la evolución de la

---

[5] He aquí algunos de los estudios y publicaciones más relevantes que tratan de analizar el papel que la educación juega en el complejo entramado social y económico: HUSÉN, T. (1972): *Origen social y Educación. Perspectiva de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. París, Centro para la Investigación e Innovación de la enseñanza. OCDE, nº de documento ED 080 397; FAURE, E., y otros. (1977, 5ª ed.): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, Alianza/UNESCO.; VAIZEY, J. (1969): *La educación en el mundo moderno*. Madrid, Guadarrama.; COOMBS, Ph. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península.; HALLAK, J. (1974): *A qui profite l'ecole*. París, P.U.F.; UNESCO (1976): *La educación en marcha*. Barcelona, Teide/UNESCO.; CARNOY, M. (1977): *La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI.

sociedad, se justifica la importancia que los poderes públicos vienen otorgando paulatinamente a la animación de sus sistemas educativos en este sentido.

Instalados en esta perspectiva, el ideal que debe proponerse la política educativa, se concretará en la reducción al mínimo posible de la función selectiva del sistema educativo (que es lo que hace efectivamente, siendo una cuestión de hecho), como una realidad a superar, potenciando la perspectiva de la igualdad, como algo que se ha de hacer, como un ideal, como una cuestión de derecho, a través de medidas que tiendan a estimular, potenciar, hacer más viable y materializar en el plano práctico, el derecho a la educación de todos los sectores de la población, haciendo especial hincapié en aquellos que hacen un uso inadecuado de él, o no lo usan, para que todos los sujetos que deseen acceder al sistema educativo, cualquiera que sea su procedencia social, no encuentren impedimentos, al tiempo que se les permita seguir los estudios, accediendo así a las funciones sociales (ocupación/profesión) que puedan desearse a tenor del desarrollo de sus capacidades.

El concepto de igualdad tiene un carácter procesual y dinámico, ya que va a depender extraordinariamente de las condiciones sociales y económicas que afectan a la educación, las cuales habrá que optimizar, al ser considerable el distanciamiento entre la teoría y la plasmación práctica.

Se trata pues, de una problemática eminentemente política, que pretende materializar el derecho fundamental del ser humano a la educación a través del diseño de las estructuras del sistema educativo pertinentes, así como la toma en consideración de medidas de índole económico-financieras que posibiliten los procesos de igualdad.

1.3.2. Implicaciones tecnocráticas en el concepto de igualdad ante la educación.

Como han observado Blau y Duncan (1967), en el modelo de sociedad tecnocrática basado en el individualismo económico, la tarea fundamental que se le encarga a la institución escolar es la de seleccionar a los sujetos, presuponiendo que esta función se llevará a efecto a través de unos criterios objetivos basados en los méritos demostrados y no en virtud de ningún tipo de antecedentes (sociales, de raza, de sexo, etc.).

Ello permite pensar que las diferencias individuales que se produzcan al final del proceso de escolarización (nivel académico, profesional,...), en una sociedad así diseñada, se achacarán únicamente a factores de carácter innato como los últimos responsables de la capacidad de prosperar de un individuo, hecho que explica el tipo de sociedad meritocrática al uso, basada en una sociedad "sin clases", al proporcionar a todos las mismas oportunidades para prosperar.

La igualdad se concibe fundamentalmente como igualdad ante las normas, en el sentido de que todas las personas tienen por nacimiento los mismos derechos morales y políticos, y los mismos deberes, pero no que nacieran con las mismas aptitudes o capacidades.

La hipótesis básica de este planteamiento, desde la perspectiva de la igualdad, consistiría en que si todos tienen un punto de partida *igual*, la posición que se ocupe al final del proceso, dependerá exclusivamente del *ritmo* empleado en la consecución de la *meta* alcanzada. Como se desprende, el concepto de *igualdad* que se maneja, se fundamenta en una nivelación de oportunidades con objeto de redistribuir el acceso a las distintas posiciones de la sociedad, pero no de las posiciones mismas.

Así, podemos considerar que desde esta posición, la igualdad en el plano educativo se centró fundamentalmente en posibilitar educación a un mayor número de

personas, eliminando para ello las barreras detectadas (económicas, geográficas, sociales...). De este modo todos tendrían igualdad de oportunidades para lograr ascender por el sistema educativo, siempre que se dispusiese de talento y energía para perseverar en el empeño.

Se trata de lo que se ha considerado como la visión *liberal* del término "igualdad de oportunidades", que se plantea a través de una asignación igual de los derechos fundamentales reconocidos que, unido a la eliminación de los privilegios, hará que no haya ningún obstáculo en el camino para la consecución de la posición adecuada a la capacidad del sujeto.

Según este planteamiento, como las condiciones científicas y objetivas están suficientemente planificadas para posibilitar que la educación alcance a todos y se realice con éxito, es posible llegar a la conclusión, como señala Ortega (1973, 109), de que:

> "... los sujetos que no aprovechen debidamente las oportunidades de educación que se proclaman iguales para todos, carecen de la capacidad suficiente para tener decisiones y se les destina a los estratos ocupacionales más bajos."

De forma similar se expresó Husén (1975, 135) para referirse al mismo asunto:

> "Con anterioridad la igualdad se consideraba, sobre todo, como igualdad de oportunidades: formalmente todos debían "empezar desde el principio" en la carrera por el éxito en la vida. Además, se daba por sentado que la educación era el principal factor determinante de la movilidad social y las posibilidades vitales. La idea básica del viejo concepto liberal de la igualdad sostenía que lo importante era la igualdad en el punto de partida del sistema educativo formal (...) Mediante la educación, todos debían contar con la oportunidad de conquistar la posición social a la que tenían derecho por su capacidad heredada y dada por Dios. El principal instrumento político para el logro de este objetivo ha sido la retirada de las barreras económicas y geográficas de la educación posterior y las disposiciones para una participación incrementada".

A esta forma de considerar la igualdad de oportunidades, se le ha denominado darvinismo social por parte de algunos autores, caracterizado por Schrag (1970, 68-69) así:

> "Todo el mundo en la jungla (o en la sociedad, o en la escuela) ha de ser igualmente tratado: una norma, una serie de libros, una fórmula fiscal para los niños de todas partes, sin distinción de raza, credo o color. El éxito sería para el joven de recursos, ambicioso, brillante y fuerte. Quienes fracasaran, serían estúpidos o perezosos pero, cualquiera que fuese la razón, el fracaso era imputable al individuo (o quizás, pobre tipo, a sus padres) pero desde luego no a la escuela ni a la sociedad".

Podemos afirmar que esta perspectiva conceptual sobre la igualdad ante la educación se apoya en los siguientes presupuestos teóricos:

a) Reduccionismo psicologicista, que sostiene que el éxito y el logro escolar depende exclusivamente de la inteligencia y de las capacidades personales, reduciendo a su mínima expresión las influencias de las condiciones ambientales (económicas, sociales, culturales...), en las cuales se desarrolla el proceso educativo. Esta premisa, hace que no se traspase el umbral de la escuela, basándose su análisis en la dependencia que la escuela guarda con respecto a otros factores sociales, no deteniéndose pues en la práctica escolar misma, ni en las interacciones que tienen lugar en su seno.

b) La consideración de la educación como factor de primer orden en el proceso de mejora de las condiciones sociales, planteamiento que infravalora otros ámbitos que interactúan con ella, tales como el social, el económico, el psicológico, etc.

c) La lógica meritocrática, que según Fernández Enguita (1989), se volvió del mercado a la escuela en busca de un mecanismo de selección y asignación de las posiciones sociales en una sociedad presuntamente abierta. La universalización de la escolarización, la prolongación del periodo obligatorio y, más en general, la expansión de los servicios públicos, la ideología del Estado del Bienestar y la igualdad de

oportunidades, fueron formas de desactivar las contradicciones sociales y buscar un consenso social, como se vio anteriormente.

d) La igualdad de oportunidades, que es utilizada por el capitalismo monopolista, según Fernández de Castro (1973, 98) "como un medio de racionalización que pretende encubrir el carácter clasista de las prácticas escolares".

Capítulo Segundo

La institución escolar y la equiparación social.

CONTENIDO

2.1. Introducción.

2.2. Estructura social y prácticas escolares.

2.3. La interacción en el aula.

2.4. Los distintos procedimientos escolares.

2.5. Otros análisis.

2.1. Introducción.

Este planteamiento parte de la presunción de que la institución escolar puede servir de instrumento de equiparación social a través de la compensación de déficits personales o contextuales, aceptando así el presupuesto de que la educación institucional tiene la posibilidad de repercutir, de forma significativa, en el comportamiento de los sistemas sociales.

Ahora bien, como advierte Husén (1975), para que ello se haga efectivo, se requiere al menos que:

a) Los individuos estén en la misma situación ante las ofertas escolares, a través de las cuales se formarán posteriormente. Requisito dudoso debido fundamentalmente a la dotación genética de los individuos y a la disparidad en cuanto a los medios sociofamiliares.

b) Cada alumno reciba el tratamiento formativo que más y mejor se ajuste a los requerimientos que imponen el éxito escolar, cualquiera que sea su procedencia social, étnica, cultural... cualidades físicas, intelectuales, afectivas, etc.

c) Se pongan en práctica medidas efectivas para conseguir que todos los escolares alcancen aprendizajes suficientes, satisfactorios y, al menos en lo ensencial, equiparables.

Como estos prerrequisitos difícilmente ocurren, se han llevado a cabo análisis de la institución escolar desde diversas ópticas con el objetivo de clarificar las posibilidades de la escuela como medio para alcanzar la igualdad de las personas.

2.2. Estructura social y prácticas escolares.

Desde un punto de vista *funcionalista*, se puede afirmar que las estructuras escolares, los programas, la metodología de enseñanza, los procedimientos de evaluación, etc., no son los responsables de las desigualdades de éxito escolar según el origen social, ya que lo que la escuela pretende proporcionar toda la cultura posible a todos sin discriminación, acogiendo indistintamente a la cohorte de niños correspondiente, ofreciéndoles oportunidades iguales de instruirse y de progresar, partiendo del presupuesto de que su funcionamiento es justo por naturaleza.

Bajo esta consideración, la diferenciación de resultados que aparecen al final del proceso educativo es un síntoma o efecto de la diversidad de los individuos, por lo que no hay que buscar la culpabilidad en la propia escuela. Este proceso dará lugar a una diferenciación de los sujetos, a la eliminación de unos, a la orientación de otros en distintos canales, etc., aceptándose por parte de todos esta selección, ya que se tomó como criterio de diferenciación los resultados escolares, haciéndose coincidir la eficacia con la equidad, según lo manifestado por Parson (1953).

El enfoque *conflictualista* supone tomar a contrapié el anterior planteamiento, al especificar que la existencia de estructuras y de prácticas educativas selectivas, no es un hecho funcional, al no derivar, al no ser función de las desigualdad de resultados interindividuales, si no que es estructural, en tanto que la diferenciación no es solo individual, sino social, a partir de lo cual se puede comprender la diferenciación de los resultados.

Desde esta óptica se explica que el fracaso escolar afecta tan selectivamente a los niños procedentes de las capas populares por causa de la naturaleza misma del sistema escolar, al basarse en la selección de los mejores. Por ello es conveniente saber por qué los niños procedentes de la clases populares no se encuentran con más frecuencia entre los mejores, para lo cual es preciso indagar más íntimamente en su funcionamiento como aparato de transmisión y de selección cultural.

Boudelot y Establet (1971, 1975) son autores representativos de este análisis crítico, y afirman que, la separación que se produce entre la denominada red "primaria-profesional" que provee de oficios de ejecución, y la red "secundaria-superior" destinada a formar los cuadros dirigentes que necesita el sistema social, constituyen el hecho estructural fundamental que explica verdaderamente las estadísticas escolares. También señalan que es en el tramo primario del sistema educativo donde se gesta esa diferenciación en cuanto al rendimiento, produciéndose realmente la división a través de procesos tales como el lecto-escritor que, al tener una gran relevancia en cuanto a las primeras y fundamentales diferenciaciones, éstas marcarán todo el recorrido escolar posterior, ya que la escuela no se limita a registrar las diferencias que existían con anterioridad, sino que transforma las mismas en divisiones de clase, produciendo la división como produce buenos y malos alumnos, a través de un cierto "discurso pulido" como soporte material del aprendizaje[1].

Muy relacionado con el enfoque anterior (conflictualista), cabe citar el *neoweberiano* que se ha centrado fundamentalmente en los problemas de diferenciación y selección escolares. Así, Collins (1971, 1974), explica la relación entre éxito escolar y origen social proponiendo que la escuela, lejos de transmitir conocimientos "objetivos" y de desarrollar en los individuos capacidades operatorias culturalmente "neutras", impone las referencias, las maneras de ser y los valores del grupo que dispone, en un momento dado, del control sobre el sistema educativo, definiendo los criterios de la excelencia escolar por referencia a los criterios de la "excelencia humana" que prevalecen en el seno de ese grupo. De este modo la selección escolar se apoya más en un sistema de cooptación y de padrinazgo que sobre un sistema de competición racional y abierta, siendo los elegidos los que saben hacer la prueba, ya sea por su pertenencia al grupo culturalmente dominante o bien por su vasallaje con respecto a dicho grupo y sus valores.

---

[1] Autores anglosajones que analizan el papel de la división social y de domesticación ideológica que juega la escuela en el modo de producción capitalista en la línea analizada son, entre otros: BOWLES, 1971; BOWLES y GINTIS, 1976; CARNOY, 1974; APPLE, 1979; R. SHARP, 1980, etc.

Estos análisis se aproximan a los que han llevado a cabo Bourdieu y Passeron (1966, 1964, 1970) en Francia sobre los criterios de excelencia escolar, los mecanismos de selección y la función de conservación social de la escuela, atribuyendo estos autores las desigualdades de éxito escolar a las desigualdades culturales (disparidad en la información sobre el sistema escolar, saberes culturales adquiridos por familiarización hogareña e impregnación, los usos lingüísticos, etc.), y las desigualdades de motivación respecto a las tareas escolares, que son atribuidas a diferencias de actitud profundas (por lo que las clases desfavorecidas anticipan su porvenir conforme a la experiencia actual, estructurando así sus proyectos y sus sentimientos de lo que será probable, reproduciéndose así su situación de desventaja), por lo que esta distribución desigual del "capital cultural", así como la disparidad del denominado "ethos de clase", parecen ser suficientes para explicar las desigualdades ante la selección, no haciendo ésta más que reflejar las desigualdades sociales.

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la reproducción de las desigualdades en el seno de la escuela se pone de manifiesto a través del igualitarismo formal, que trata como igualdad de derecho para los individuos lo que en realidad son desigualdades de hecho, porque están desigualmente preparados por su cultura familiar para asimilar los mensajes escolares.

Pero para que las desigualdades culturales se transformen en desigualdades escolares se hace necesaria la intervención de la denominada "ideología del don" que asegura la transmisión de la apariencias, haciendo emerger "desigualdades naturales" en los individuos, de lo que en realidad es el producto de una diferenciación social.

2.3. La interacción en el aula.

Los enseñantes conceden al medio familiar gran importancia como variable determinante respecto al éxito o fracaso de sus alumnos, al tiempo que la percepción que tienen de éstos influye en sus expectativas y actitudes.

También las prescripciones o predicciones de los enseñantes referidas a sus alumnos, no solo tienen en cuenta las aptitudes o los resultados escolares, sino también el origen social, dándose el hecho de que se llega a sobrestimar los resultados de los alumnos que se sabe, o se cree, proceden de un medio social elevado, y a subestimar a los demás. En este sentido en 1968, Rosenthal y Jacobson afirmaron que la predicción de los resultados de los alumnos por parte del profesor tiende a influir, no solamente en la evaluación que hace de él, sino también en los resultados en sí mismos, pudiendo tener una expectativa positiva del alumno, un efecto favorable, al tiempo que, una anticipación del fracaso o contribuir a su provocación.

La corriente "etnometodológica" con su teoría del etiquetaje o estigmatización[2], proporciona una interpretación teórica más amplia, capaz de explicar los procesos a través de los cuales se desarrolla lo que puede ser vivido como éxito o fracaso escolar. Este se considera como un producto constituido por interacciones interpretativas en el seno de la institución. Es por esta razón, por lo que la diferenciación de los comportamientos y de los resultados escolares durante los primeros años de la escolaridad, nos inducen a cuestionar los procedimientos de "señalamiento" y de "categorización" de

---

[2] Esta teoría se constituyó alrededor de la problemática de la desviación, al sustituirse la cuestión del saber por qué ciertos individuos se vuelven desviados, por la de saber los procesos y los conflictos de interpretación por los que una colectividad (o institución) puede ser inducida a definir lo que es la desviación y a categorizar a los desviados. Así pues, en lugar de preguntarnos por qué el fracaso escolar y por qué la relación entre fracaso escolar y origen social, se intenta destruir la noción misma de éxito-fracaso, interrogándonos acerca de los procesos y los procedimientos (más o menos implícitos, más o menos conflictivos, más o menos ritualizados) por los que la institución llega a etiquetar "buenos alumnos" y "malos alumnos", entendiéndose que el etiquetaje es en gran medida el que crea a través de procesos de desvalorización y autodesvalorización los comportamientos de fracaso que necesita para alimentar su propia justificación.

niños calificados como con "dificultades escolares", "fracasados escolares", "de poco rendimiento", etc.

2.4. Los distintos procedimientos escolares.

Desde una postura diferente a la orientación conflictualista de la escuela, es posible analizar las relaciones entre prácticas escolares y diversidad de éxito escolar, preguntándonos si las desigualdades de éxito según el origen social son susceptibles de variar al mismo tiempo que ciertas características escolares, o lo que es lo mismo, si se pueden atenuar o agravar, según que el sistema escolar sea más o menos selectivo, que las clases estén más o menos recargadas, que sean más o menos homogéneas, qué tipos de prácticas escolares, modos de evaluación, etc.

Una de las características del sistema escolar que ha sido estudiada con más insistencia desde esta óptica se ha centrado en su carácter selectivo, poniéndose de manifiesto, en general, que una escuela comprensiva y polivalente facilitaría más que otra de tipo selectivo, la continuación de sus estudios a los niños de medios populares, a lo que hay que añadir, que ello no supondría una reducción de los resultados de los "mejores", según lo expuso Husén en 1971.

Hay datos evidentes, aportados por Barker-Lunn (1970), que toman en consideración el hecho de que la organización escolar que agrupa a los alumnos en función del rendimiento, originando así a grupos homogéneos según el nivel de conocimientos, tiende a provocar cierto deterioro del nivel escolar de los alumnos procedentes de los medios desfavorecidos, así como a una sobrestimación por parte de los enseñantes de los resultados de los alumnos de los medios privilegiados. Foucambert (1977-1979) apoya lo anterior, afirmando que la organización por grupos de niveles tiende a profundizar las diferencias entre los grupos sociales, hecho que coincide con los resultados obtenidos por Coleman (1966) en lo que se refiere a los efectos de la

composición social de las clases de los centros escolares sobre los resultados relativos de los diferentes grupos de alumnos. Por otra parte se ha encontrado una relación entre el número de alumnos por grupo-clase y el rendimiento según el origen social, constatándose que el aumento de los efectivos de la clase provoca un deterioro en los resultados entre alumnos procedentes de grupos desfavorecidos.

Berstein (1975), sugiere que las prácticas escolares caracterizadas por dejar autonomía al individuo, con modalidades poco explícitas de evaluación y control, se corresponde mejor, al menos en algunos de sus aspectos, con alumnos procedentes de clase media, que con los de clase obrera, a los que puede parecer menos comprensible que las prácticas tradicionales más cargadas de didáctica. Para Bourdieu y Passeron (1969) la pedagogía capaz de reducir las desigualdades de resultados según el origen social, sería también la más explícita, la más didáctica e incluso también la más escolar. Hay que hacer constar no obstante, que son necesarios más estudios de carácter empírico en pos de una definición precisa y operativa de la variables pedagógicas que intervienen (métodos, medios, modos de organización del trabajo...) cuyos efectos diferenciadores quisieran evaluarse.

2.5. Otros análisis.

Jencks (1979) consideraba la "formación escolar" como una variable más, de tal modo que junto a la capacidad intelectual, los rasgos personales y el denominado "bac-ground" familiar, contribuye al éxito económico de los sujetos a través de su nivel ocupacional, analizando la organización social y económica de la sociedad a través del modelo de "caja negra".

La importancia de la contribución de la escuela a la igualdad interpersonal, la estudió Fry (1981), tomando en consideración algunos aspectos de la "caja negra" del modelo de Jencks (1979), otorgándole a la misma un papel modesto, cuanto no

irrelevante, con respecto a la contribución de la igualdad interpersonal, ya que la desigualdad social aparecía asociada a factores estructurales y económicos como dimensiones realmente significativas. Bajo esta perspectiva el planteamiento de la extensión de la educación primaria como instrumento para moderar la desigualdad, no se justifica pues.

Podemos decir que esta situación generó, a lo largo de los años setenta, un clima de duda hacia la institución escolar como medio para atenuar las desigualdades sociales, apareciendo la necesidad de diseñar vías generales de tipo político, dado que desde la perspectiva escolar solamente, no se podía llegar a atender las necesidades educativas de estos sectores de población.

Stalling y Stipek (1986), refiriéndose a este asunto comentan la decadencia de la educación compensatoria como tal en los años ochenta, tan exultante en los sesenta y setenta, en favor de la calidad educativa, la cual también afectaría, especialmente a los sujetos desfavorecidos. Desde este punto de vista, la atención se debe centrar en la calidad y en la educación de grupos especiales (Rural Education, Urban Education, Biligual Education, Teaching the (Mentally Retarded, etc.), a pesar de que en nuestro país se haya descubierto la educación compensatoria en 1983.

Ahora bien, otros análisis sobre el papel de los procesos de escolarización dentro de una cultura determinada, muestran una mayor influencia de variables eminentemente escolares (ratio, cualificación del profesorado, formación de equipos docentes...), en el rendimiento de los alumnos en áreas concretas y en estrategias que posibilitan aprendizajes posteriores como es el caso del "aprender a aprender"[3] Otros investigadores como Rutter et. al.(1979), Clark, Lotto y Mc Carthy (1980) hacen ver que las diferencias en cuanto al nivel o grado alcanzado por los sujetos no pueden ser explicadas en términos de clase social, sino a partir de procesos de estimulación o freno provinientes del ámbito escolar.

[3] Cfr. los trabajos de BIDWELL (1975), HYMAN y WRIGHT (1979), entre otros.

Atenuando un tanto el pesimismo acerca de las posibilidades de la escuela para incidir positivamente en las desigualdades sociales, estudios recientes han constatado que la acción educativa, si es pertinente, puede influir de forma significativa en el éxito de los individuos y en la dinámica de las sociedades, sin perjuicio del indudable peso que sobre los centros docentes tienen los componentes del sistema social. Este carácter de factor estimulador, catalizador del proceso perfectivo del alumno, conviene a los alumnos que proceden de medios sociofamiliares deprimidos, siempre que los centros de enseñanza produzcan estímulos de elevada eficacia, con el objetivo de disminuir el diferencial formativo que se genera por la influencias de factores ligados al medio social y familiar de los alumnos.

Hushak (1977, 115-122) partiendo de la importancia que tienen las variables sociales como conformadoras de los resultados escolares, trata de probar que el diferencial instructivo que existe entre los alumnos procedentes de medios diferentes, tiende a disminuir significativamente a medida que aumenta el tiempo durante el cual están escolarizados, llegando a considerar que:

> "La escolarización disminuye significativamente la dispersión en cuanto al grado de formación que alcanzan los alumnos en cursos sucesivos.- Los alumnos que proceden de medios desfavorecidos, tiende a acortar el diferencial instructivo que los separa de los de procedencia socioeconómica superior, sin que consigan equiparar sus resultados con estos últimos".

Llegados a este punto es importante, desde la óptica de la educación compensatoria, concebirla como estrategia educativa para equilibrar los déficits que presentan quienes proceden del seno de familias de menor capacidad económica y social, tener en cuenta que:

- Existe diferencia en cuanto al bagaje de conocimientos con los que parten los alumnos provinientes de diferentes medios familiares, siendo la situación de partida más favorable para los que han recibido un influjo cultural similar al escolar.

- Los alumnos que se desarrollan en contextos socioculturales no "positivos" para su desarrollo formativo, obtienen mayores beneficios de la acción escolar, es decir, la función estimuladora de la enseñanza institucional provoca un ritmo de adquisición de conocimientos más rápido en este tipo de alumnos que en los demás.

A estas consideraciones, tendentes a enfatizar el que la acción de la escuela reduce las diferencias formativas ocasionadas por el influjo de factores sociales y familiares, hay que añadir el efecto positivo de la pronta escolarización, sobre todo en los hijos de padres con nivel socioeconómico y formativo bajo. Ello nos induce a pensar, junto a Benito (1985) y De Miguel (1979), que la enseñanza institucional posee un potencial posibilitador sobre quienes tienen mayores carencias, lo cual viene a evidenciar que las variables familiares tienen un peso mayor en la determinación de todas las variables escolares cuando el alumno no ha recibido enseñanza preescolar, por lo que las variables escolares muestran una acción relativa más relevante cuando los alumnos han asistido a centros de educación preescolar.

Apoyando la anterior perspectiva, trabajos de meta-análisis llevados a cabo por White en 1982 para estudiar la relación entre status socioeconómico y el rendimiento académico, reflejan que a medida que avanza la escolarización de los alumnos, disminuye la correlación entre los resultados y las características del entorno familiar en el que vive el alumno, debido a que las instituciones educativas y otros agentes socializadores, van aproximando progresivamente a los individuos en el tipo de experiencias que vive, equiparándolos así en el nivel instructivo.

Capítulo Tercero

Igualdad y educación.

CONTENIDO

3.1. Hacia un nuevo concepto de igualdad. Planteamientos críticos.

3.1.1 Consideraciones genéticas y ambientales en torno a los resultados escolares.

3.1.2. Condicionamientos socioculturales y rendimiento escolar.

3.1.2.1. La educación y la enseñanza formal.

3.1.2.2. La escuela y su implicación en el proceso formativo de la persona.

3.1.2.3. Criterios cualitativos de las políticas de desarrollo.

3.2. Conceptualización de la igualdad educativa.

3.1. Hacia un nuevo concepto de igualdad. Planteamientos críticos.

La puesta en práctica de los planteamientos apuntados en el apartado 1.3. con respecto al tratamiento de la igualdad educativa, produjo efectos tales como una mayor posibilidad de acceso a la enseñanza primaria, mayor tiempo de permanencia en el sistema, desarrollo de los tramos secundario y superior, eliminación del derecho (aunque no de hecho) de ciertos privilegios a través del mérito, etc., que hacen ver progresos indiscutibles en la mejora de la educación desde la óptica de la igualdad ante el hecho educativo que, por otra parte, los podemos caracterizar como de expansión cuantitativa a través del incremento de los presupuestos en educación, la individualización progresiva de la enseñanza, etc.

Ahora bien, con la entrada de los setenta y siguiendo la línea de investigación y de preocupación iniciada a mediados de la década de los sesenta[1], se asiste a un período que se caracteriza por una cierta desilusión, que repercute negativamente en aspectos y consideraciones que antes se habían magnificado (sobre todo la clásica concepción de la educación como medio idóneo para mejorar las condiciones de vida de los sectores más desprotegidos de la sociedad), y que a partir de ahora se tratarán de valorar en sus justos términos.

En esta década, la preocupación en torno a la igualdad educativa se encontraba en un momento álgido en cuanto a su investigación, ya que la institución educativa no alcanzaba a satisfacer toda la gama de necesidades de aprendizaje que se presentan a lo largo de la vida del individuo, debido fundamentalmente a la existencia de otros medios de influencia que hacen que la educación formalizada pierda importancia con respecto a ellos. Faure (1972, 29), así lo manifestaba:

---

[1] Cfr. los trabajos de FLOUD (1962), DOUGLAS (1964, 1968), COLEMAN (1966), PLOWDEN (1967), HUSÉN (1967), etc.

"La importancia de la escuela en relación con otros medios de la educación (...) no crece, sino que disminuye, [aunque ello no implica que se le reste importancia a la educación formal como tal, sino que], en un mundo en proceso acelerado de cambio, caracterizado por las necesidades de aprendizaje que crecen y varían rápidamente y en el que resultan inaceptables las profundas desigualdades, era esencial potenciar también la aplicación de otras modalidades educativas."

Así pues, los sistemas educativos, en general, se estaban quedando desfasados en relación a las constantes transformaciones a las que estaban sometidas las sociedades, necesitándose de amplios estudios que reorientasen los nuevos cambios e innovaciones que eran necesario acometer en el ámbito educativo, para responder, de forma acertada a estas nuevas demandas sociales.

Todo ello hizo que las investigaciones referidas a esta problemática fuesen muy numerosas y diversas, ya que había que afrontar numerosos aspectos relacionados con la problemática, los cuales se exponen siguiendo los criterios propuestos por Husén (1974, 120).

3.1.1. Consideraciones genéticas y ambientales en torno a los resultados escolares.

Estos análisis hacen referencia fundamentalmente a los estudios que tratan de estudiar la relación herencia/medio ambiente. Fue Dobzhansky (1973), quien propuso que el concepto de "heredabilidad"[2], del que partió Jensen (1968), no se puede aplicar a

---

[2] DOBZHANSKY, Ha. (1973): *Genetic Diversity and Human Equality*. Nueva York, Basic Boock, p.2. Distingue **igualdad** de **identidad**, posibilitando diferenciar positivamente la dicotomía herencia/ambiente. Este cuadro nos ayuda a concebir tal diferenciación.

Origen /Concepto	Social	Biológico
Carácter	Procesual. (Hay que lograrlo).	Individual
Disyuntiva	Medio Ambiente	Herencia

individuos concretos, por tratarse de una característica poblacional (población concreta, estudiada con instrumentos específicos, en un momento determinado).

Desde esta perspectiva, se pretenden analizar aspectos diferenciales grupales, que son los que interesan destacar desde una óptica de la política educativa, con la intención de perfilar hasta qué punto la educación es capaz de modificar las desventajas sociales de los niños desfavorecidos.

En este sentido en la 33ª Conferencia Internacional de Educación, patrocinada por la UNESCO (1971, 119)[3], se propuso que:

> "Gran parte de lo que ha venido siendo atribuido a la condición psicofisiológica o herencia del individuo, va siéndolo cada vez más a la situación sociocultural de la familia, que ha venido condicionando el desenvolvimiento del escolar desde su nacimiento".

La herencia era concebida pues como un proceso más que como una condición o un punto fijo de partida, infiriéndose por tanto, que el componente hereditario de cualquier rasgo de personalidad (habilidad escolar, por ejemplo), es un proceso de desarrollo, directamente observable, identificable y, mediante el cual, el educador puede intervenir a través de procesos diseñados con la intención de producir cambios valiosos en la conducta de los individuos.

Se quiere con ello superar los planteamientos según los cuales, analizando los rasgos culturales de las familias desfavorecidas (clase obrera, inmigrantes), en las que se apreciaban carencias, déficits o handicaps debidas a la socialización primaria, que chocaban directamente con los requisitos de la escuela, llegaban a culpar del fracaso educativo al propio individuo, es decir, a su origen. Con este planteamiento se responzabiliza al sujeto de su propio fracaso por el solo hecho de haber crecido en un

---

[3] España estuvo representada por Joaquín Tena Artigas y Mª Ángeles Galino Carrillo. Se celebró en Ginebra en 1971. La referencia española se encuentra en un artículo de CUBELLS SALAS, F. (1971, 117).

ambiente desfavorecido (clase obrera, inmigrantes, suburbios...), cargado de carencias, de déficits o de handicaps culturales ("privación cultural")[4].

3.1.2. Condicionamientos socioculturales y rendimiento escolar.[5]

Como se vio anteriormente, la escuela era considerada como el medio idóneo para favorecer la construcción de un nuevo orden social, idea que caracterizó Husén (1966, 124) de esta forma:

> "La tarea principal de la escuela estriba en formar seres humanos democráticos... Sólo por medio de la educación libre puede la escuela establecer los cimientos para un desarrollo de la sociedad modelada por la comprensión y la libre voluntad de sus ciudadanos... En una sociedad democrática la escuela debe(...) construir un ambiente para el libre desarrollo de los niños. La individualidad y las dotes personales del alumno no sólo han de ser consideradas y respetadas, sino que han de formar el punto de partida para establecer la instrucción y la educación del niño. El trabajo en la escuela debería fomentar el desarrollo libre y armónico de todos los aspectos de la personalidad del alumno y, al mismo tiempo, desarrollar lo que hay de singular y peculiar en él".

Esta perspectiva de la institución escolar fue estudiada en profundidad por la OCDE, conforme se desprende de dos informes de la misma. El primero (OCDE, 1971) sobre participación en los sistemas educativos, en el que se pone en entredicho el poder del sistema de escolarización formal para servir como igualador social, y el segundo,

---

[4] Autores e investigadores que resaltan la importancia de los factores biológicos o sociales en la educación, relegando a un segundo término el papel de la escuela y el de la educación institucional son: HAVIGHURST, R. J. (1968); COLEMAN, J.S. y otros. (1969); COLEMAN, J.S. (1973); HUSÉN, T. (1972); BOUDON, R. (1973); EICHER, J.C. (1973); BOWLES, S. y GINTIS, H. (1975); BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976); BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977); TYLER, W. (1977), etc.

[5] Entre otros, podemos destacar como estudios relevantes con respecto a este ámbito los que siguen: COLEMAN, J.S., et. al. (1966); H.M.S.O. (1967); WALKER, D.A. (1976); JENCKS, Ch. et. al. (1972).

también de 1971[6], referido a la política educacional, en el que se puso de manifiesto que de los objetivos prioritarios que se habían fijado alcanzar los países a través del sistema escolar, centrados fundamentalmente en la consecución de la igualdad de oportunidades y el crecimiento o expansión del sistema, solo se consiguió éste último, concluyéndose que:

> "Es posible que hayamos sido demasiado optimistas, especialmente quizás respecto del tiempo necesario para lograr unos cambios. Por otro lado, posiblemente resulte difícil cambiar la sociedad solo a través de la educación. Igualar las oportunidades educacionales sin influir de otra manera en las condiciones de trabajo, la fijación de los niveles salariales, etc., se convertiría fácilmente en un gesto vacío. Las reformas de la política educacional deben ir acompañadas de reformas en otros campos: políticas del mercado de trabajo, política económica, política social, etc."

En la citada 33ª Conferencia Internacional de Educación (1971), se duda de las políticas educativas que hasta ese momento se llevaban a cabo para hacer efectivo el principio de igualdad. Cubells Salas (1971, 117), así lo hizo constar:

> "Hoy, después de cinco lustros de lucha por la igualdad de oportunidades o la democratización de la enseñanza, no podemos encajar impasibles datos como los que estadísticas más o menos fidedignas nos están lanzando al rostro".

Jencks (1973) cuya inicial pretensión era la de mostrar que la igualación de oportunidades educativas no significaría mucho en la reducción de desigualdades económicas o en el alivio de la pobreza, constata que tanto las oportunidades educativas como las habilidades cognitivas, los ingresos y la satisfacción en el trabajo, están

---

[6] Se compararon los informes relativos a dos conferencias de la OCDE, una celebrada en 1961 (O.C.D.E.: Policy Conference on economic Growth and Investiment in Education, Washington 16-20 de octubre de 1961, O.C.D.E., París, 1962.), y la otra en 1970 (O.C.D.E.: Educational Policies for the 1970's. Informe general, Conferencia sobre políticas de desarrollo educacional, París 3-5 de junio de 1970, O.C.D.E., París, 1971., p. 14. La información de esta Conferencia aparece traducida al castellano en 1974. OCDE: Políticas de Enseñanza para la década 1970-80. Conferencia sobre las políticas de enseñanza. Edición del Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid, 1974. Esta conferencia es la continuación de la que se celebró en 1961 en Washington, dedicada a las políticas del crecimiento económico e inversión de la enseñanza).

desigualmente distribuidos, hecho conocido, pero que el grado de relación encontrado entre estos tipos de desigualdades es tan débil, que igualar en uno de los aspectos es improbable que tenga importantes efectos en la igualación de los otros.

Así pues, podemos hacer notar, siguiendo las consideraciones de Gras (1973, 22) al respecto, que el optimismo que prevalecía con respecto a la escuela como motor de transformación social, deja lugar a un pesimismo incierto, provocándose un desconcierto, al constatarse que los numerosos cambios estructurales de los distintos sistemas de enseñanza así como la elevación general del nivel cultural no han disminuido más que débilmente, e incluso han reforzado las desigualdades sociales fundamentales.

Los análisis que se realizan en torno a la dinámica de la igualdad educativa, proponen las siguientes consideraciones:

3.1.2.1. La educación y la enseñanza formal.

Según las circunstancias analizadas en cuanto al influjo que recibe la institución escolar, se terminó por comprender que la educación no podía identificarse con la enseñanza formal, ya que las "configuraciones educativas", que modifican el papel de la educación formalizada, hacen que ésta no posea el monopolio para impartir ciertas competencias cognitivas, teniendo que hacerlo conjuntamente con otras instituciones (familia, iglesia, biblioteca, colonias, fábricas, emisoras de radio, televisión, etc.), que producen el aprendizaje en el medio extraescolar.

Por ello desde la perspectiva de la política educativa, desapareció la convicción de que la educación es beneficiosa por sí misma, aceptándose la premisa de que la escuela opera en un amplio marco social, económico y cultural[7], y que por tanto los pro-

blemas que padece el sistema escolar, son en última instancia problemas sociales que no pueden ser acometidos desde la óptica pedagógica solamente.

Castillejo Brull (1985, 153) afirma que el efecto de esta visión restrictiva de la educación supuso:

> "...por una parte, desconocer que en el proceso educativo están incluidas, y con peso decisivo, las variables contextuales, lo que se tradujo en "la educación frente a todas las desigualdades: sociales, culturales, económicas, ecológicas (...). Por otra, al reducir la educación al "sistema escolar" se incrementaron tanto las funciones "supuestas" del sistema formal, que tuvo que descartarlas, fácticamente, por la vía "no formal", lo que produjo un notable incremento de esta (...). En tercer lugar, los sistemas educativos se reformularon/innovaron/renovaron patrones foráneos vinculados a la influencia geopolítica por lo que no respondían a las auténticas necesidades de la población, ni a sus aspiraciones (demandas). Así, neutros y descontextualizados son el antimodelo de un sistema escolar".

Así pues, el esquema de análisis de la realidad educativa, debía llevar a cabo una visión más amplia, completa y general, procurando contemplar aspectos relacionados directamente con la forma en que la educación formal se relaciona con otras instituciones, con otras formas de educación, así como con la sociedad en general, concibiéndose a la escuela como parte integrante del sistema social, debiéndose considerar a los problemas educativos desde una óptica global, ampliada desde más allá del terreno de la pedagogía del aula, para abarcar la forma en que el sistema educacional opera dentro del marco de la propia sociedad.

---

[7] Asi se manifiesta en la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (Recomendaciones 1934-1977, pp. 396 y ss) en su recomendación nº 67, relativa al origen social de los estudiantes y sus posibilidades de éxito en los establecimientos de enseñanza, de 1971, en la que se parte de estas consideraciones, entre otras:

> "...que la democratización de la educación entraña la adopción de decisiones de orden político, socioeconómico y cultural destinadas a reducir, y en último término a eliminar, las desigualdades en materia de oportunidades de educación (...) que el medio social de los alumnos puede producir graves disparidades en el acceso a la enseñanza elemental..."

Estas apreciaciones pusieron de manifiesto la conveniencia de buscar factores externos a la propia escuela que diesen explicación al asunto, ya que, aunque la educación es un componente importante para el cambio social, no podría erradicar por sí sola todas las injusticias incrustadas en el tejido social, por lo que cualquier intento para transformar la sociedad mediante planteamientos educativos más igualitarios debe estar precedido, o al menos acompañado, de profundas reformas sociales, económicas o políticas, como se propuso por la UNESCO[8] ya en el año 1977 o por la OCDE[9] con anterioridad en 1970.

3.1.2.2. La escuela y su implicación en el proceso formativo de la persona.

Los estudios ya citados de Coleman (1966) sobre igualdad de oportunidades, los de la Comisión Plowden (1967), analizando las influencias tanto de la escuela como de la familia en el rendimiento escolar, el de Jencks (1972), investigando las relaciones entre el CI (coeficiente intelectual), la familia y la educación formal con respecto a los ingresos, hacen pensar que las diferencias en logros educativos son explicadas por factores no escolares, siendo necesaria la reevaluación del papel de la escuela en cuanto a su

---

[8] Así se manifestó en la UNESCO (1977): Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977. UNESCO.

> "El planteamiento de la educación ha de estar concebido como una parte orgánica de la planificación general del país. Dentro de él se tomarán las medidas apropiadas para promover la igualdad de posibilidades y garantizar por igual el acceso a escuelas, de todo tipo y de todos los niveles, a los jóvenes de ambos sexos y a los niños de zonas urbanas y rurales, conseguir la necesaria coordinación a ese respecto y fijar el orden prioridad según los recursos, necesidades y servicios locales, regionales y nacionales".

[9] En el seno de la Conferencia de la OCDE (1970) sobre Políticas de Enseñanza, celebrada en París, el ministro de educación sueco, I. CARLSON, hizo constar que a tenor del fracaso en los objetivos propuestos, la igualdad de oportunidades no podía ser alcanzada sin reformas de las políticas sociales, por lo que las reformas de la enseñanza deben ir acompañadas de otras de tipo social, fiscal, de rentas, políticas, etc., apreciando que se habían fomentado mucho los aspectos cuantitativos, olvidándose de las connotaciones cualitativas.

función como impartidora de competencias en relación con las demás instituciones educativas, tanto formales como informales.

En este sentido podemos citar tres razones por las que las reformas educativas introducidas no consiguieron hacer iguales a los adultos: a) los niños parecen ser más influenciables por el hogar que por la escuela, incluso por los medios de comunicación tanto formal como informal (radio, televisión, grupo de amigos...), b) los reformadores se preocupan poco por los aspectos de la escuela que precisamente más influencia tienen en los niños, y c) la influencia que puede ejercer la escuela se ve superada por otras, no llegándose a manifestar en la etapa adulta.

Un aspecto importante que hay que considerar a raíz del estudio de Jencks (1972), es que hay que dejar de ver a la escuela como un mero instrumento o medio para conseguir algo, para pasar a considerarla como un fin en sí misma. Esta posición intenta dar la vuelta a la teoría del capital humano, aún muy arraigada en ciertos sectores de pensamiento.

Este autor vino a demostrar la inutilidad de centrar las reformas sociales en base a las reformas educativas o, si se prefiere, el utilizar ésta como sustituto de reformas sociales más profundas y directas.

Después de los estudios, sobre todo de Coleman (1966) y de Jencks (1972, 1973), resulta general relativizar el papel de la educación en el proceso y en los cambios sociales, marcando así un giro muy acentuado en los años setenta respecto del tono optimista y expansionista de la década de los sesenta sobre todo, llegándose a romper el estado de cosas al que se refiere Bowles (1972, 219), cuando decía:

> "Por lo menos durante medio siglo la educación ha sido el instrumento elegido por los reformadores sociales en América. Más y mejores escuelas han sido consideradas como el antídoto contra el embrutecimiento de la vida industrial. Acceso más igualitario a la educación ha sido considerado como un medio poderoso de igualación de las oportunidades económicas, la redistribución de la renta y la eliminación de la pobreza".

Así pues, con estas conclusiones, a las que podemos añadir estudios más recientes, como los trabajos de Boudon (1973) desarrollados en Francia que, junto a los que se llevaron a cabo por la OCDE (1975), muestran en general, cómo han ido aumentando progresivamente las oportunidades educativas, al tiempo que la relación entre las diferentes formas de desigualdad no son totalmente rígidas, por lo que podemos concluir diciendo que la multitud de factores que intervienen en los fenómenos sociales hacen muy complicada la previsión y la explicación de estos fenómenos.

A las anteriores consideraciones hay que agregar que el propio concepto de educación se orientó hacia una perspectiva más amplia, identificándose con el de aprendizaje, al no tenerse en cuenta dónde, cómo y a qué edad se produce éste, para considerarla como un proceso que dura toda la vida del individuo. Bajo esta óptica, como aportó Faure (1973), la institución educativa formal, era incapaz de abarcar toda la gama de necesidades de aprendizaje que se presentan a lo largo de la experiencia de vida de un individuo, lo que trajo consigo el que la educación se interesase por la posibilidad de que la persona puede acceder a todo tipo de educación durante toda la vida, por lo que igualdad de acceso (aspecto fundamental en los anteriores planteamientos), ya no se podía identificar como sinónimo de escolarización.

Esta perspectiva presupone más educación para más personas, durante más tiempo, lo cual implica un enorme esfuerzo de generalización, que no tiene que significar peor educación, ya que esta orientación ha de atender a más aspectos y circunstancias que la de corte elitista.[10]

---

[10] El sistema educativo democrático de masas, persigue desarrollar no sólo las aptitudes de los más dotados (sistema elitista), sino el potencial de cada miembro de cada nueva generación, sea cual fuere su capacidad, es decir, mientras que el sistema elitista se basa en el fracaso de muchos, en el sistema democrático de masas, a pesar de su clientela mayor y más diversa, se intenta que produzca sólo éxitos.

3.1.2.3. Criterios cualitativos de las políticas de desarrollo.

Entrada la década de los sesenta, las las políticas de desarrollo optaron por un abandono generalizado de los criterios de carácter cuantitativo, así como de una concepción de la escuela como una mera fábrica, para inclinarse por un desarrollo orientado hacia la persona, en donde se programan objetivos más diversificados, bajo un óptica educativa más amplia y global. La idea básica de esta orientación se fundamenta en la mejora de la calidad de vida de todos (desarrollo del individuo y de la sociedad) y no solo de algunos (formación de cuadros dirigentes), en consonancia con Coombs (1971, 41), al afirma que:

> "En definitiva, se trata de potenciar la democratización de la sociedad, poniéndose más énfasis en los más necesitados y en los que están peor situados económicamente, en todos los colectivos que habían quedado fuera en el anterior periodo de desarrollo".

3.2. Conceptualización de la igualdad educativa.

Husén (1972) afirmaba que el planteamiento básico referido a la igualdad educativa en la orientación meritocrática, conceptualizado como igualdad de derecho, se centraba fundamentalmente en el derecho de los sujetos a competir con todos los demás para acceder, a través del sistema escolar, a las diversas posiciones sociales, pero gozando de las mismas condiciones formales, es decir, teniendo el mismo derecho a prosperar y a competir en los mismos términos.

Pero como hemos señalado en apartados anteriores, este planteamiento no se ha visto plasmado en el plano de la realidad, al verse acompañado de diversas manifestaciones de desigualdad, tales como: diferencias entre zonas geográficas, concentración de medios educativos en las principales ciudades en detrimento de las zonas rurales y de los barrios periféricos, desatención educativa a grupos étnicos minoritarios, posibili-

dades de éxito supeditadas al rango social de procedencia, etc., hechos que pusieron en entredicho el propio concepto de igualdad ante el hecho educativo, ya que, como afirmó Faure (1970, 134):

> "... a menudo ocurre como si el derecho universal a la educación, por una justicia al revés, les estuviera negado precisamente a los más necesitados, a ellos en primer lugar en las sociedades pobres, y a ellos solamente en las sociedades ricas".

Por ello, la forma de concebir el concepto de igualdad ante el hecho educativo sufrió un giro, en el que la igualdad de acceso a la enseñanza sólo es una condición necesaria, pero no suficiente, del proceso, no pudiéndose pues considerar como un fin en sí mismo de la igualación de oportunidades.

Para clarificar el concepto de igualdad, podemos basarnos en el Informe de la OCDE (1973, 128-129) en el que se distinguen tres modalidades de igualdad, que se pueden considerar a modo de estadios en la evolución de su proceso de consecución. El primero es el de *igualdad de acceso*[11], para proseguir en el de *igualdad de contenido*[12] y terminar con el de *igualdad de resultados*[13].

---

[11] La igualdad de acceso trata de rebajar la desigualdad entre los grupos en lo referente a las tasas de matriculación o a los coeficientes de paso entre los diferentes niveles escolares para una determinada categoría social definida en función de la edad, sexo, raza, religión y clase social. Se basa en el principio democrático de la igualdad por el que todos los hombres tienen derecho a un mismo tratamiento, el cual, desde la óptica educativa, se concreta en una igualdad de tratamiento escolar.

[12] Esta acepción respondería a la respuesta: ¿cuáles son las condiciones necesarias para suscitar la igualdad dentro del sistema escolar?. Ofreciendo una enseñanza adecuada a las elecciones de los individuos en función de los intereses y la vocación de los alumnos, se daría respuesta a la misma.

Por otro lado, si lo que pretendemos es deshacer el vínculo entre el éxito escolar y la clase social de origen, convendría que la política educativa en lo referente a las posibilidades de elección, dejara de estar guiada por éstas desigualdades de distribución. Ello hace que la distribución de recursos, aquellos que controlan directamente las autoridades escolares, se haga en función de las necesidades educativas, nunca de forma igualitaria.

[13] Que hace referencia a la comparación de los índices de éxito escolar. Se propone reunir datos sobre la distribución de antecedentes escolares en diferentes estructuras de ingresos y profesiones, para conocer

A tenor de las investigaciones mencionadas, podemos afirmar que la igualdad de acceso *no es* la igualdad de oportunidades, ya que éstas sólo se pueden concebir en el sentido de oportunidades de llegar al final, es decir, de triunfar[14] ya que la igualdad de derecho no es suficiente para hacer accesibles, a los que están en desventaja, las oportunidades educativas de que disponen los individuos socialmente privilegiados, llegándose a la convicción de que se necesitan distribuciones desiguales y equitativas de recursos, tanto jurídicos como materiales.

Bajo esta consideración, la igualdad de oportunidades se identifica con el derecho a ser tratado diferencialmente de acuerdo con las capacidades e intereses de cada uno, por lo que la igualdad de oportunidades se aparta de la identidad de tratamiento, ya que las distintas capacidades heredadas, requieren ambientes diferentes para que se desarrollen satisfactoriamente.

El nuevo sesgo que se da al concepto, propone que habrá que considerar lo que sale del sistema, es decir, la igualdad de resultados más que la igualdad de oportunidades iniciales.

Así pues, se ha terminado por reconocer que la desigualdad ante la educación implica igualdad de oportunidades de éxito dentro del sistema educativo.

La consecuencia a nivel práctico de estas aportaciones, es que habrá que proporcionar recursos adicionales a los que están social y económicamente en inferioridad de condiciones, por lo que la igualdad de oportunidades educativas no sólo supone escuelas iguales, sino escuelas igualmente de eficaces, de tal forma, que su

---

mejor el efecto de la educación sobre las oportunidades en la vida, y sobre la movilidad de los diferentes grupos.

[14] Numerosos autores que han estudiado la temática, hacen observar que la igualación de los medios de enseñanza escolar, por sí sola, prescindiendo de los demás factores en juego, conduce a la desigualdad de resultados. La Comisión Plowden enunció el principio de discriminación positiva, en este sentido, en los términos conocidos, de que hay que igualar las condiciones, no de los entrantes, sino de los salientes (en el plano de los grupos, no de los individuos).

influencia sobre las diferencias de partida de todos los niños procedentes de los distintos grupos sociales, sea superada.[15]

Esta nueva consideración justifica plenamente el error que supone adjudicar al individuo la responsabilidad final del éxito o del fracaso escolar, atribuyéndola, pues, al sistema, ya sea el educacional, o el social en general.

Según Vázquez y Ortega (1973, 56), es muy difícil creer que los resultados obtenidos en la educación institucional son la sola consecuencia de las "capacidades" del individuo, ya que sobre él operan el ambiente familiar y las formas culturales de la sociedad en que vive.

La igualdad educativa, pues, implica, no solo aulas, programas, profesores en número suficiente, etc., sino la mejora del contenido mismo de la educación, del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la organización y estructura de los servicios educativos, etc.

López Herrerías (1980, 197)[16], al referirse a estos estudios, hace notar la gran diferencia existente entre la denominada igualdad de oportunidades y la igualdad de condiciones, porque no se puede alcanzar una igualdad de oportunidades si no se da previamente una igualdad de condiciones, al tiempo que se proponen soluciones o alternativas a la problemática planteada.

---

[15] Esta ha sido la filosofía subyacente de los programas de educación compensatoria, de los que el mejor conocido es el Programa Head Start. COLEMAN, J. y otros (1966): Equality of Educational Opportunity. Op. cit., p. 72.

[16] LÓPEZ HERRERIAS (1980), así lo explicita:

"La triste conclusión que parece concluirse de [estos estudios] (...) representan un duro golpe no solo para los partidarios de la promoción de la minorías oprimidas, de los pobres (...), sino también para la ingenua fe (...) en que la educación constituye el principal modo de superar las diferencias sociales y de ofrecer una auténtica igualdad de oportunidades a todos los habitantes de un país (...) la escuela no iguala nada que viene previamente matizado y diferenciado por las relaciones económicas, sociales y políticas, más contundentes e influyentes en el cómputo social que los medios e instrumentos escolares".

Ottaway (1965, 196) distinguió también entre igualdad de oportunidades e igualdad de probabilidades para delimitar, por una parte, la garantía económica que la ley propone para el inicio de los estudios y, por otra, la igualdad de probabilidades de concluirlos con éxito, en el sentido de que todos los sujetos se hallen en igualdad de aptitudes y condiciones para proseguir sus estudios hasta el final, lo cual es ofertado por la ley mediante las ayudas de tipo económico. Este autor aboga por la necesidad de que todos tengan igualdad de oportunidades para terminar con éxito sus estudios, diseñando probabilidades de éxito y organizando las cosas para que queden superados los obstáculos iniciales.

Debemos destacar también de estos estudios, el descrédito hacia aquellas políticas y medidas que se ocupaban fundamentalmente de los aspectos más visibles, materiales y cuantitativos de los sistemas educativos, así como la necesidad de atender a la clase y lo que en ella pasa como factor decisivo y la conveniencia de investigar las características grupales en lugar de las individuales exclusivamente.

Para concluir, diremos que la igualdad de acceso solo es una condición necesaria, pero no suficiente, para la plasmación de la igualdad educativa (aunque a menudo se haya querido ver en ella el fin mismo). Por ello, si se habla de igualdad de oportunidades de comenzar los estudios, estamos concibiendo la igualdad de un modo insuficiente al quedar establecida por una mera disposición legal, que se mostrará incapaz de llevar a cabo el propósito debido a la existencia de obstáculos insuperables [17], por

---

[17] La COMISION PLOWDEN entendía la igualdad de oportunidades con el objetivo de asegurar la igualdad no de los entrantes, sino de los salientes. FAURE, E. et. al. (1973) afirmaba que en la igualdad de oportunidades, el objetivo fundamental es asegurar la igualdad, no de los entrantes, sino de los salientes.

Por su parte PEREA MORALES (1966) hace tiempo afirmó que:

> "Lo deseable no es que el Estado supla las deficiencias económicas de los particulares, sino que los particulares no tengan deficiencias económicas que hagan precisa la ayuda del Estado". (p. 128).

lo que la igualdad de acceso no es la igualdad de oportunidades, ya que éstas solo pueden concebirse en el sentido de oportunidades de llegar hasta el final.

Capítulo Cuarto

Sociedad, educación e igualdad en España. Antecedentes a la situación actual.

MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

1:24

MILIMETROS
PULGADAS

Sociedad, educación e igualdad en España. Antecedentes a la situación actual.

CONTENIDO

4.1. Introducción.

4.2. Antecedentes.

4.2.1. El Informe FOESSA.

4.2.2. La Ley General de Educación.

4.2.2.1. Características fundamentales.

4.2.2.2. Posibilidades intrínsecas de la LGE con respecto al principio de "igualdad de oportunidades" en el ámbito educativo.

4.2.2.2.1. Las diferencias observadas al final del proceso se atribuyen a factores individuales.

4.2.2.2.2. El concepto de igualdad que se maneja.

4.2.2.2.3. Las medidas económicas. Becas y ayudas.

4.2.2.3. Los planteamientos funcionalistas de la LGE.

4.2.2.4. Valoración de la LGE. como estrategia para posibilitar la igualdad educativa.

4.3. Una alternativa para la enseñanza.

4.1. Introducción.

Aunque sabemos que la Educación Compensatoria comenzó su andadura en España formalmente a raíz del Real Decreto 1174/83 de 1983 de 27 de abril, se hace necesario considerar las líneas de pensamiento pedagógico que la antecedieron y la posibilitaron. Para ello nos remontamos al inicio de la década de los setenta como hito fundamental de la historia reciente de la educación de nuestro país con la aparición de la LGE de 1970, aunque por aquel entonces vio la luz también el Informe FOESSA. que recogía esta dimensión de la educación englobada en un amplio y pormenorizado estudio de carácter sociológico.

La LGE consideraba el principio de igualdad de oportunidades desde la postura de facilitar el acceso a la institución escolar al mayor número de alumnos posibles, según el modo tecnocrático de entender la cuestión, por lo que el avance hacia posiciones más progresistas del concepto en el sentido de posibilitar un tratamiento educativo diverso para conseguir la igualdad de resultados de todos los alumnos se inició cuando se le exigió al sistema educativo en general, mayores niveles de democratización en todos sus ámbitos de funcionamiento y de actuación.

Fue entonces, desde planteamientos reivindicativos de colectivos (sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, colegios profesionales, etc.) vinculados a la educación, cuando se pudo entender, y por tanto llevar a la práctica, el concepto de "igualdad de oportunidades", considerado como la adecuación del curriculum a las necesidades educativas (cualquiera que fuesen su naturaleza) de los alumnos.

Con el componente ideológico que aportó esta nueva perspectiva, se hizo posible el diseño de una política educativa que contemplase la compensación de las desigualdades como uno de sus elementos claves para conseguir la reducción efectiva de

la alta tasa de fracaso escolar que sufren, de forma selectiva, los alumnos procedentes de los sectores sociales desfavorecidos.

4.2. Antecedentes.

4.2.1. El Informe FOESSA.

Justo al inicio de los setenta, apareció este estudio de carácter sociológico en el que se analizan las actividades más importantes de la sociedad española de finales de los sesenta, considerándose a la educación como una de ellas.

Desde nuestro punto de vista, en el Informe se pone de manifiesto la ineficacia que conlleva entender la "igualdad de oportunidades" como extensión o generalización de la enseñanza al mayor número de alumnos mediante la erradicación de aquellas barreras que lo imposibilitan (normalmente de tipo material o geográfico), tal y como se consideraba por entonces.

De Miguel et. al. (1970, 590) se decantaron por una concepción más elaborada y rica cualitativamente, según la cual se hace necesario, además de facilitar el acceso, posibilitar ayuda específica a los alumnos según sus necesidades para que tengan "acceso a las aptitudes intelectuales, no siendo suficiente la distribución de los medios de enseñanza en función del talento de los sujetos, ya que este aparece a su vez condicionado por el medio social."

Queda pues patente, según los autores, que con la sola extensión de la enseñanza no se logra la pretendida igualdad de oportunidades, ya que:

> "...se han puesto grandes esperanzas en el crecimiento de los efectivos de la enseñanza (...) pensando que ello conduciría a una democratización de la

misma... pero este proceso está lejos de haber progresado al mismo ritmo que los efectivos.[1]"

Un hecho importante que se destaca, es la conveniencia de tener presente que las políticas educativas acometidas en los paises occidentales más industrializados apoyando con entusiasmo la igualdad de oportunidades, son una consecuencia, un efecto, de un determinado desarrollo económico, y no un requisito, como se había pensado anteriormente. Así lo manifestaba Anderson (1964, 890):

"La igualdad de oportunidades educativas entre individuos o grupos es un resultado más que una causa del desarrollo; lo que no es, ciertamente, es un prerrequisito del mismo."

La política de becas y de matrículas baratas o subvencionadas es otra de las medidas que se han utilizado con el propósito de conseguir una equiparación real de oportunidades de los estudiantes. No obstante, y a pesar de su extensión y aceptación entre la población escolar, es criticada en el Informe en la p. 892, al considerarla del todo insuficiente para el logro del fin establecido, ya que:

"No se cumple en absoluto, el principio [de igualdad de oportunidades] , ni se llegan a crear verdaderas oportunidades si el Estado, permitiendo privilegios a los económicamente fuertes, se limita a conceder ayudas a los económicamente débiles. Con ello lo más que se consigue es corregir desigualdades, pero no crear auténticas igualdades (...) se requiere, no solo el apoyo económico de quien carece de medios, sino también la exigencia de rendimiento semejante a quienes estudian por cuenta propia y a quienes lo hacen con el apoyo del estado (...) No hay igualdad cuando al becario se le pide un rendimiento académico que no se pide a quien estudia con medios propios."

El propio De Miguel (1970) también declara su oposición al sistema de becas, por su incapacidad de solucionar un importante error del sistema de educativo, centrado en el mantenimiento de un sistema dual de enseñanza[2].

---

[1] KALLEN, D. (1968): "Expansión et évolution de l'enseignement secondaire", en *L'Observateur de l'OCDE*, nº 34, p. 28. (Citado por DE MIGUEL (1970): Op. cit. p. 891)..

Las medidas que se proponen en el ámbito del Informe FOESSA, para solucionar el problema de la igualdad en el seno de la educación, se centran en torno a:

> "a) Como mal menor, dado que existen una serie de condicionamientos sociales que impiden obtener realmente el ideal de la igualdad de oportunidades, se debe crear un sistema preferencial de becas, asignándole a las clases bajas, al menos, un 20 por 100 de la plazas en las enseñanzas medias y superior.
> b) Implantación de una escuela única y gratuita.
> c) La financiación de la enseñanza no estatal se debe llevar a cabo en función del grado de utilidad social, entendido éste como rendimiento y calidad de la enseñanza que se imparte en dichos centros".

4.2.2. La Ley General de Educación.

4.2.2.1. Características fundamentales.

Como documento básico de la política educativa española de los inicios de los setenta en nuestro país destacamos seguidamente aquellos aspectos de la LGE que se relacionan con nuestro motivo de estudio, y porque es el sistema que está vigente en el periodo en el cual se ha llevado a cabo la investigación que nos ocupa.

Uno de los objetivos fundamentales que justificaron la LGE se centró en la necesidad de reformar la estructura educativa con el fin de dotar a la sociedad española de aquel entonces, de un sistema escolar acorde con las circunstancias socioeconómicas y laborales del momento, queriendo finalizar con el continuo reformismo tan característico de la historia de la política educativa española desde la Ley Moyano (1857).[3]

---

[2] "Uno que acoge a los chicos de familias humildes para darles una educación somera y colocarlos rápidamente en la fuerza de trabajo, y otro que selecciona con preferencia los vástagos de las clases medias y acomodadas en centros que los van a preparar para las funciones directivas". Ibid. p. 892.

[3] Así se explicitaba en la LGE (1970):

> "Esta Ley viene precedida como pocas del clamorosos deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo...más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador

La igualdad de oportunidades en el contexto de la ley, entendida como la facilitación del acceso a la enseñanza, era uno de los principios fundamentales en los que se apoyó, hecho que aparece reflejado en los objetivos, en la estructura y en los fines de la misma[4]. La estrategia básica para su consecución, se estableció prioritariamente en la eliminación de todas aquellas circunstancias que lo impedían[5], apoyada con la priorización que se otorgó a las medidas relacionadas con este principio para el desarrollo general de la LGE.[6]

La estructura del sistema se diseñó con una perspectiva de unidad y de interrelación, procurando con ello evitar los tramos educativos terminales, haciendo

---

de la España actual... [Se quiere]...garantizar la adecuación de la reforma educativa con las auténticas necesidades y aspiraciones del país". (LGE, Introduc.).

En el artículo 9º, 2a, que trata de la fundamentación permanente de la educación, se plantea a través de:

"Los niveles, ciclos y modalidades educativos se ordenarán teniendo en cuenta las exigencias de una formación general sólida y las necesidades derivadas de la estructura del empleo."

[4] "Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación..." (LGE, Introd.).

En los objetivos que expone la ley, se pretende:

"...ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la capacidad para el estudio..." (LGE, Introd. Subrayado nuestro).

Al referirse a la estructura que ha de adoptar el sistema educativo y en particular la nueva Educación General Básica, se hace constar que:

"El período de Educación General Básica, que se establece único y obligatorio para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación, y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas." (LGE, Introd. Subrayado nuestro).

Dentro del articulado general dedicado a los fines de la educación, encontramos otra referencia a la igualdad de oportunidades:

"Para hacer posible el ejercicio del derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento personal, mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos". (LGE, art., 2º.3. Subrayado nuestro).

[5] "...hacer partícipe de la educación a toda la población española...Una expansión del sistema educativo como la que la presente Ley contempla..." (LGE, Introd.).

[6] "...a la implantación de la Educación General Básica obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional mediante planes regionales y comarcales que establezcan igualdad de oportunidades en todos los aspectos en las zonas rurales y urbanas." (LGE, art. 132,1. Subrayado nuestro).

posible la incorporación al sistema en cualquier momento[7], dotándolo de un carácter menos selectivo y más democrático. Ahora bien, si tenemos en cuenta el hecho de la doble titulación que se obtiene al finalizar la etapa obligatoria (EGB),[8] hace que emerjan consideraciones clasistas del nuevo sistema educativo, y por tanto de duda del pretendido espíritu democratizador del mismo.

Cabe anotar también la orientación eminentemente psicologicista que se da al aprendizaje del alumno, al fundamentar éste en las características psicoevolutivas del proceso de maduración del sujeto,[9] así como el considerar la capacidad y las aptitudes del sujeto como ejes en los que basar el rendimiento escolar[10].

---

[7] Así lo encontramos en la Ley:

"...establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país." (LGE, Introduc.).

Este aspecto se complementa en el artículo 9º, 2c.:

"La conexión e interrelación de los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación permitirán el paso de uno a otro y las necesarias readaptaciones vocacionales, ofreciendo oportunidades para la reincorporación de quienes, habiéndose visto obligados a interrumpir los estudios, deseen reanudarlos".

[8] "Al término de la Educación General Básica, los alumnos que hayan realizado regularmente los distintos cursos con suficiente aprovechamiento recibirán el título de Graduado Escolar...". (LGE, art. 20.1).

"Los alumnos que al terminar la Educación General Básica no hayan obtenido el título a que se refiere el párrafo anterior, recibirán un Certificado de Escolaridad." (LGE, art. 20.2).

"El Certificado de escolaridad habilitará para el ingreso en los Centros de Formación Profesional de primer grado. El título de Graduado Escolar permitirá, además, el acceso al Bachillerato." (LGE, art. 20.3).

[9] "El contenido y los métodos educativos de cada nivel, se adecuará a la evolución psicobiológica de los alumnos".(art. 9ª, 2d.).

[10] "En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior." (LGE, art. 11.2).

"La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del año escolar." (LGE, art. 11.4).

"En el período de Educación General Básica se tendrán en cuenta, sobre todo, los progresos del alumno en relación con su propia capacidad." (LGE, art. 19.1).

Dentro de los periodos educativos que se contemplan en el sistema educativo de la LGE, destacamos el hecho que se considere a la educación preescolar como un tramo educativo con entidad, aunque con carácter voluntario,[11] así como la obligatoriedad y por tanto la gratuidad de la EGB[12], considerada como un periodo escolar que abarca desde los seis a los catorce años, igual para todos, cuya finalidad se centra en la formación de la personalidad del alumno en función de sus capacidades y aptitudes.[13]

4.2.2.2. Posibilidades intrínsecas de la LGE con respecto al principio de "igualdad de oportunidades" en el ámbito educativo.

Este apartado se aborda atendiendo a las recomendaciones de Ortega (1974, 7), cuando afirma que todo sistema educativo se basa en principios ideológicos, valores, actitudes y creencias, las cuales trata de difundir, por lo que "antes que nada, un sistema educativo es un sistema ideológico", siendo importante pues trascender lo que nos muestra la estructura y la organización normativa, para poder acceder al plano de las intencionalidades, que son las que realmente animan al sistema. Orti (1971, 445), por su parte aconseja también una interpretación en este sentido al proponer un análisis más global, ya que "la génesis de los objetivos de la reforma constituyen hechos esencial-

---

[11] "La Educación Preescolar, que tiene carácter voluntario..." (LGE, art. 13.2).
- Su objetivo principal se centra en la formación de las virtudes humanas.
"...la formación tenderá a promover las virtualidades del niño." (LGE, art. 13.2b).
- Se la dota de carácter gratuito, donde sea posible.
"En los centros estatales de la educación Preescolar será gratuita y podrá serlo también en los centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto." (LGE, art. 13.3).

[12] "La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles." (L.G.E, art. 2º.2).

[13] "La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno." (LGE, art. 15.1).

mente políticos, que responden en primer término a las necesidades de supervivencia del actual orden social y no a pretendidos programas de abstracta racionalización educativa".

Siguiendo estas indicaciones, analizamos la LGE en base a los siguientes aspectos:

4.2.2.2.1. Las diferencias observadas al final del proceso se atribuyen a factores individuales.

La LGE parte del presupuesto de que las diferencias entre los individuos que se observan al final del proceso de escolarización (nivel académico, cualificación profesional, etc.), tienen su origen en la singular capacidad que cada sujeto dispone de prosperar en la vida, nunca en aspectos relacionados con la herencia social.

El concepto clave que polariza gran parte de este planteamiento, es el de *capacidad*, entendida ésta como la dimensión humana específica de la que va a depender exclusivamente el proceso de formación de la persona, y por lo tanto la generadora de la diversidad entre las personas.

La utilización que se da al concepto de capacidad en la LGE (1970), según Lerena (1976), obedece a la orientación **esencialista** del hombre, porque considera la existencia de capacidades específicamente humanas, independientes de las relaciones e influjos sociales que se dan en un momento histórico determinado, concibiéndose en el hombre la existencia de un núcleo de atributos (inteligencia, capacidad, aptitud, vocación, disposiciones, necesidades, aspiraciones...) que no deben nada a los condicionamientos sociales. Así encontramos estas ideas en el seno de la LGE :

> "...forzoso es reconocer la desigualdad inevitable de los dones (...) no todos los muchachos que acceden a la universidad tienen condiciones personales para terminar las actuales carreras...", que se sintetizan en el objetivo primordial de la

Ley: "se trata en última instancia de construir un sistema educativo (...) capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles"[14].

Premisa que se fundamenta en la concepción *subjetivo-intimista* de la inteligencia que prescinde de los condicionamientos sociales, de los influjos económicos de clase o familiares, entre otros, que repercuten en el proceso de maduración intelectual de la persona.

4.2.2.2.2. El concepto de igualdad en el que se basa la LGE.

La igualdad de oportunidades es uno de los grandes objetivos en los que se basa la LGE al anunciarse en la misma la pretensión de "...ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio" [15].

La LGE se diseñó para un modelo de sociedad eminentemente meritocrática, en la que supuestamente se había eliminado la estructuración social en clases sociales, al plantearse la posibilidad de que todos los individuos, sin ningún tipo de exclusión o diferenciación, dispusiesen de las mismas oportunidades para prosperar en la vida, tarea que se encargó a la institución escolar, al ofrecer ésta un momento de inicio igual para todos[16], y en la que la selección posterior se llevaría a cabo en un supuesto espíritu de justicia y de objetividad, basado en la capacidad escolar demostrada por el sujeto.

---

[14] Op. cit. Introd.

[15] Ibid.

[16] Esta idea de "igualdad de acceso" como acepción de la de "igualdad de oportunidades" pretende una redistribución en el acceso a las distintas posiciones de la sociedad, pero no de las posiciones mismas.

Este planteamiento se identifica con la visión *liberal* del término "igualdad de oportunidades", que se concibe a través de una asignación igual de los derechos fundamentales reconocidos que, junto a la eliminación teórica de los privilegios materiales y sociales, hará que no haya ningún obstáculo en el camino para la consecución de la posición social deseada según la capacidad del sujeto reconocida a través de los resultados académicos.

Fundamentando este planteamiento, la LGE considera a la educación como un medio para desarrollar la propia personalidad de los individuos, en el que cada sujeto pueda llegar a desarrollar su potencialidad personal, y no como barrera u obstáculo para eliminar sujetos y seleccionar a los más capacitados, como anteriormente se conceptuaba. Veira (1975) recoge también esta idea al afirmar que la LGE entiende al sistema educativo no como una criba que selecciona en sus momentos fundamentales a las clases dirigentes, sino como un servicio de cultura, que da cabida al derecho a la educación de todos. Abundando en el tema, París (1976, 14), afirma que:

> "El planteamiento principal de la democratización, sin embargo, es referido en la Ley a la difusión de la educación y a los derechos de los ciudadanos a recibirla. En este sentido se formula el principio de igualdad de oportunidades como clave de una nueva justicia educativa."

Así pues, podemos afirmar que el principio de igualdad de oportunidades que se maneja en la LGE no es más que un proceso de generalización de la enseñanza, y que como tal es una condición necesaria, pero no suficiente para conseguir una verdadera igualdad ante el hecho educativo, ya que en un primer momento todos han de tener acceso al sistema escolar (democratización), para después posibilitar las condiciones de igualdad. Lo que ocurre es que en la LGE ambos conceptos coinciden, reduciéndolos temporalmente al momento de entrada en el sistema educativo, no preocupándose de los posteriores condicionamientos que inciden en el proceso formativo de la persona.

4.2.2.2.3. Las medidas económicas. Becas y ayudas.

Las medidas que se proponen en la LGE para hacer realidad la igualdad de oportunidades, aparte de facilitar el acceso al sistema, se centran exclusivamente en la ayudas al estudio, mediante becas, matrículas baratas, etc., amparando a las familias carentes de recursos para costear los estudios de sus hijos. Se trata de una disposición más fácil de ejecutar, al no requerirse modificaciones de carácter estructural.

Ahora bien, al ser una medida individualizada, se hace necesario discriminar a los sujetos, haciéndose de nuevo en base a la inteligencia de los mismos, al considerarse como más justo y objetivo promocionar a los talentos de la sociedad, dejándose aparte aspectos importantes como la capacidad de esfuerzo, la fuerza de voluntad, las circunstancias personales y familiares, los ritmos de aprendizaje, etc., cayéndose de nuevo en el mismo error que se quería corregir, es decir, la exclusión académica mediante las pruebas escolares.

4.2.2.3. Los planteamientos funcionalistas de la LGE.

Ortega (1987) al analizar la LGE de 1970, propone la existencia de una inspiración básicamente funcionalista de la misma, al considerar a la educación que en ella se recoge desde una doble perspectiva, por un lado, como un mecanismo de distribución, seleccionando a los individuos y certificando sus capacidades -sean naturales o adquiridas, cognitivas o no cognitivas-, proceso que posibilita que cada cual ocupe un determinado puesto en la estructura ocupacional y, por otro, como un proceso de producción, a través de la capacidad de modificar la conducta y las disposiciones de los alumnos, procurando que la escolarización sea percibida como un bien en sí misma sin más, despertando solo la preocupación por acceder a la misma.

Guerrero (1989, 289), propone tres funciones que la escuela ha de cumplir desde la óptica funcionalista:

"a) Socializadora, como difusora de cultura.

b) Legitimadora, al justificar el propio sistema social, económico y político vigente.

c) Económica, para la formación, selección y clasificación de mano de obra".

Si las dos primeras ideas se dan por asumidas por su obviedad, es la última la que más se ha extendido y en la que se insertan las teorías desarrollistas.

El planteamiento funcionalista pretende excluir de la escuela dos ideas básicas, el conflicto, tratando de integrar a los individuos en una sociedad no problemática, y la actividad humana, al partir de estructuras sociales anónimas, dándose por supuesto que la escuela hace lo que tiene que hacer y que lo hace bien. Así lo manifiesta López Herrerías (1980, 189):

"... de 'buena voluntad' de creer en la sociedad, como un todo organizado y armónico, en que la lucha es 'episódica disfuncionalidad', de que esa tiranía de las relaciones laborales, del conjunto de la sociedad, sobre el sistema escolar, son los condicionantes históricos reales, los medios, los instrumentos, por los cuales todos los hombres acceden a la educación y a la posibilidad de ocupar un nuevo puesto en el 'ranking' de posibilidades sociales... Es esa interpretación la que necesita revisión y un serio análisis que trascienda la buena voluntad de las palabras y se enfrente descaradamente con los hechos de la 'jerarquización', 'dominación' y alienación de la existencia".

Partiendo de las anteriores premisas, París (1976) entiende que la orientación totalitario-tecnocrática, escudada en una apariencia democratizante, es capaz de asignar los defectos propios de la sociedad a la mala organización del sistema educativo, postulando así que con la mejora de éste (escolarización del grupo de edad correspondiente, asignación presupuestaria, planteamientos organizativos, metodológicos, etc.), se alcanzará un mayor índice de éxito escolar y, por tanto, una sociedad más justa e igualitaria.

Según Ortega (1974, 107), el planteamiento tecnocrático de la sociedad conduce a una visión de la escuela muy parcial, al no considerarla en toda su integridad, ya que:

"lo otro, lo que está antes, junto a y después de la escuela nada tiene que ver con la educación".

Para Orti (1971) y Fernández de Castro (1973), el sistema educativo cumple la función de "aparato ideológico" porque, en primer lugar, los cambios producidos en la esfera productiva se transfieren a la estructura educativa y, en segundo lugar, porque las contradicciones sociales se trasladan a la escuela, en donde se quieren resolver, aplazarlas o desplazarlas, otorgándose al mecanismo escolar una función legitimadora que antes no cumplía.

En esta línea de análisis Ortega (1979, 116-119), propone dos funciones que cumple la escuela tal y como se concibe en la LGE:

a) Instrumento ideológico de la clase dominante que persigue dejar intacta la estructura clasista al atribuir las desigualdades sociales a la falta de igualdad educativa, al tiempo que se hace coincidir ésta con el anacronismo del sistema escolar, gestando así la creencia de que es posible transformar la sociedad de clases establecida mediante una reordenación educativa adecuada.

Este propósito se justifica en el hecho de que la sociedad capitalista que empieza a configurarse después de la autarquía, hace anacrónico el mecanismo de herencia como principio justificador y reproductor de las posiciones de clase, necesitándose nuevos procedimientos que potencien la inteligencia como base sobre la que poder desarrollar la posición social, cometido que el sistema educativo va a desarrollar eficazmente (el origen de los alumnos que permanecen en los estratos altos universidad no ha variado), por lo que la educación formalizada introduce paulatinamente una pretendida racionalidad en la estructura de clase de la sociedad.

Debemos pues caer en la cuenta, como advierte Miliband (1973), de que el establecimiento del postulado de la igualdad de oportunidades educativas como

cimiento para la igualdad social, pasa por alto que, donde existe desigualdad social, la educación escolar refuerza tal desigualdad.

b) Reproduce el clasismo, mediante la organización en períodos y ciclos de la educación escolar, ya que se incorporan filtros y momentos selectivos que niegan la proclamada igualdad de oportunidades, idea que es apoyada por Husén (1972), siendo esencialmente la EGB y la FP-1, los tramos educativos encargados de plasmar la igualdad de oportunidades por ser obligatorios y gratuitos, pero a tenor de los filtros impuestos y la correspondencia tan acusada entre selectividad y clase social, se concluye que la presencia de factores clasistas de este sistema es abrumadora (el preescolar, como período selectivo, que va a establecer las condiciones futuras, el psicologismo que se establece a base de evaluaciones y selectividades en función de los progresos del alumno en relación con la capacidad, art. 19.1 de la LGE, olvidando la vinculación directa entre capacidad y contexto socioeconómico).

Al referirse al principio de igualdad de oportunidades, Paramio (1976, 27) lo considera como uno de los objetivos que más interesaban a la reestructuración planteada con la LGE, ya que lo que se pretendía en el fondo era "... establecer una nueva legitimación del sistema de dominación sobre la base del principio de igualdad de oportunidades", porque ante la necesidad de reasentar el sistema de dominación, es este principio ideológico el que lleva a cabo tal función, enmascarando la existencia de clases dominantes, al poderse acceder a mejores posiciones sociales en función de los méritos y capacidades demostradas en las pruebas escolares.

Desde una posición más integral de análisis, que englobe todos los factores estructurales de la sociedad, considerando a la educación como una parte integrante de la misma, se advierte que cualquier reforma educativa ha de ir acompañada de otras muchas, reconociéndose pues:

a) Que la educación es otro factor más, por lo que no podrá conseguir por sí sola el cambio social pretendido.

b) Que ella misma no puede cambiar su propia estructura, si no se acompaña de otros cambios estructurales que incidan directamente, tanto en la educación como en la sociedad.

Así pues, para poder llevar a cabo una verdadera reforma de la educación, se hace necesario acometer otros cambios en la propia estructura social, ya que el poder de cambio de la educación está en función del que la sociedad quiera otorgarle. Por ello, si ésta no se propone a sí misma como meta su propia mutación, no podremos exigirle a la educación que lo haga. Así lo expresa París (1976, 12):

> "Pues pensar en la educación como panacea que ha de resolver los problemas sociales, es un mito de la época. La educación será clasista en una sociedad clasista, conservadora en una sociedad conservadora; autoritaria, allí donde exista un sistema político autoritario."

4.2.2.4. Valoración de la LGE como estrategia para posibilitar la igualdad educativa.

En términos generales, podemos caracterizar a la LGE como un medio puesto en marcha para la consecución de la igualdad educativa, según los siguientes planteamientos:

a) A las primeras etapas educativas, como es la educación preescolar, se le da poca importancia. Si a la no gratuidad del período, le añadimos la gran importancia que tiene para los futuros aprendizajes, De Miguel (1974, 47) señala que:

> "Una de las razones estructurales por la que los objetivos de la EGB, universal, gratuita y única se tornan insolubles o utópicos es el insatisfactorio nivel de partida, la casi excepcionalidad del fenómeno mal llamado de la enseñanza preescolar... En ese primer escalón es donde, en consecuencia, se forma la primera, máxima e irresoluble discriminación del sistema educativo".

Este tramo educativo actúa como un factor potencialmente clasista, ya que los niños que no reciben este tipo de enseñanza, se colocarán en desventaja con respecto a los que si la reciben.

b) La educación básica se concibe como la gran baza para hacer realidad la igualdad de oportunidades, al concebirla como elemento esencial para su consecución. Ahora bien, basar ésta y la promoción educativa en el tramo elemental, como lo hace la LGE, es quedarse en la superficialidad y no querer llegar al fondo de la cuestión, ya que al estar precedida de un período educativo clasista y minoritario (el preescolar) y continuar con una educación post-básica caracterizada por su dualidad, hace que la obligatoriedad y la gratuidad tenga solo continuación en la FP de primer grado (art. 20. 3 de la LGE), al tiempo que este mecanismo de selección viene condicionado por las características de los centros docentes, por la procedencia social de los alumnos y por el bagaje cultural previo a la EGB.

c) La barrera más traumática, más trascendente y más irreversible, es la que se opera al término de la enseñanza básica a la edad de los catorce años, al establecer un desvío definitivo entre aquellos que siguen el BUP y los que no tienen más remedio que optar por la FP de primer grado, hecho que denota un carácter eminentemente selectivo del sistema.

d) El criterio según el cual se lleva a cabo esta decisión selectiva, se basa en la capacidad demostrada por el alumno, que como hemos visto anteriormente, está poco fundamentado, al no tenerse en consideración los aspectos ambientales en los cuales se desenvuelve el sujeto (familiares, económicos, culturales, etc.).[17] Podemos decir que, hablar de igualdad de oportunidades según los criterios selectivos aludidos, es hablar de la ley del embudo.

---

[17] Es en el proceso de selección donde hay que detectar el fondo clasista del sistema, ya que se fundamenta en los supuestos progresos del alumno en relación con su propia capacidad, según el art. 19, 1, retrasando así solo por un tiempo el momento de separación en modalidades educativas bien distintas en contenido y en conferimiento social.

e) Aceptar sin más, que un alto porcentaje de alumnos fracasan al término de la enseñanza básica y obligatoria, diseñada esencialmente para toda la población de la edad correspondiente, es aceptar la incapacidad manifiesta de este porcentaje de alumnos, de fracaso del sistema o de una rígida selectividad, que quiere separar a estos alumnos de los beneficios de la educación básica.

f) La Formación Profesional de primer grado, como camino único a seguir por los alumnos que han fracasado, está diseñada, según el Preámbulo de la Ley, para permitir: "... el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos...", a lo cual podemos preguntar, por qué no se aprovechan antes de producirse la separación.

g) El proceso de selección está estrechamente relacionado con los índices de eficacia que se han de cumplir en relación a la estructura económica de la sociedad, principio que va en contra de la concepción de la educación como servicio público, ya que más bien se trata de una inversión ajustada a las exigencias de la nueva política de corte capitalista en desarrollo.

h) Términos como "evaluación continua", "recuperación", son expresiones que tratan de suavizar el fuerte componente selectivo que lleva consigo el propio sistema educativo.

i) El sistema educativo se concebía como generador de cambio social[18], de desarrollo económico[19], pero independientemente de los acontecimientos sociales, como si se tratase de un ente aislado del resto de la estructura social.[20]

---

[18] Esta idea la vemos reflejada en el Libro Blanco (1969), en el que se decía que:

"Esta nueva política y la reforma que propugna comportará en el futuro una reforma integral de la sociedad y de sus viejas estructuras, al modo de una revolución silente y pacífica, que será, sin embargo, tremendamente más eficaz y profunda que cualquiera otra, para conseguir una sociedad más justa".

[19] También recogico este planteamiento en una referencia oficial, Presidencia del Gobierno (1972), en la que se exponía que:

"Parece existir unanimidad en la idea de que el factor más importante del progreso es el factor humano. Pero su valor no depende del nivel cuantitativo, sino de su calidad. En términos estrictos, se

A mediados de los setenta se constató que las realizaciones de la LGE no se iban cumpliendo según los plazos marcados, a tenor de la realidad evidente, hecho que se reconoció un poco más tarde en el Informe Oficial de la Comisión Evaluadora de la LGE[21] (publicado en 1977, con notable retraso). Así pues, ni la totalidad de la población en edad escolar correspondiente al periodo común y obligatorio se encontraba escolarizada, ni la enseñanza a este nivel era gratuita, ni el fondo de "igualdad de oportunidades" había mostrado su eficacia para romper con los criterios económicos y clasistas de selección para la distribución de los alumnos entre las diferentes salidas profesionales, ni estas parecían ajustarse a las necesidades del sistema económico de producción de bienes y servicios.

---

puede decir que el desarrollo no depende del factor humano principalmente, sino de la formación de éste. Dicho de otra forma, el desarrollo no depende del número de individuos, sino de su nivel de preparación. La educación se convierte, así, en el motor principal de los restantes programas y, en consecuencia, debe ser considerada como uno de los factores de más alta prioridad en los planes de desarrollo."

[20] Como observamos antes, la desigualdad de ambientes económicos, laborales, cultura grupal, etc., minan cualquier sistema para potenciar la igualdad de oportunidades (HALSEY, 1970, 518). Como dicen VAZQUEZ y ORTEGA (1973, 354), resulta muy espinoso enfrentarse con este tema porque arremetemos contra la sociedad misma con su desigual e injusta estructuración. Si quisiéramos, continúan afirmando, poner al descubierto la estructura social de dominación, nos podemos encontrar con la firme amenaza de los sectores sociales privilegiados.

[21] Comisión decidida y nominada durante el primer gobierno de la Monarquía, según Decreto de 6 de febrero de 1976.

En preescolar, el alumnado aumenta en un 20% en seis años. Según el Informe este incremento se debe exclusivamente a la expansión del sector privado, puesto que el estatal no experimenta aumento alguno. Es importante señalar que existe una diferencia considerable en el peso del sector estatal (gratuito) según la edad de los alumnos. Podemos deducir que la preocupación estatal en este nivel de la enseñanza es muy débil, si no nula, dada la importancia de la enseñanza preescolar en el intento de atenuar la selectividad derivada del diverso origen social. En el período de 2 a 3 años de edad, los alumnos matriculados en centros estatales constituyen únicamente un 8% del total, mientras que en el período de 4 a 5 años, esta proporción asciende al 43%.

En la EGB hay un incremento del 10% del alumnado en el período básico, siendo un período de enseñanza con un grado de privatización más alto que la primaria, debido fundamentalmente a que el antiguo Bachillerato Elemental lo estaba todavía más. No obstante, según los datos del Informe, la EGB estaría aún más privatizada que el conjunto de Primaria y Bachillerato Elemental.

4.3. Una alternativa para la enseñanza.

Tanto por el propio planteamiento de la LGE, como por los datos aparecidos tras un lustro del desarrollo de la misma, se constataba la intensificación de la función selectiva y discriminatoria de la escuela, hecho que se oponía rotundamente a la pretendida "igualdad de oportunidades" que tanto se había aireado en los inicios de su puesta en marcha.

Ante esta situación, colectivos de personas relacionadas con la educación, con una orientación ideológica progresista, defensores de los principios básicos de la igualdad y de la libertad, analizaron la situación general de la educación en el país, elaborando programas alternativos que contemplaban medidas en contra de la función reproductora del sistema educativo por la falta, fundamentalmente, de un funcionamiento realmente democrático del mismo.

La igualdad de oportunidades desde esta perspectiva crítica se concreta en básicamente en la consecución de una enseñanza básica, igual, gratuita y obligatoria para toda la población en edad escolar, unos sistemas de pago a la enseñanza media y superior en los que quedasen borrados todos los criterios selectivos que favorecían a las clases pudientes. Más relacionado con nuestro tema de estudio, se planteaba la puesta en práctica de sistemas correctores de las desigualdades reales existentes en los puntos de partida del sistema educativo (desigualdad de cultura familiar y de capacidad económica principalmente), consistentes en el desarrollo y generalización de la enseñanza preescolar y una amplia, generosa y justa distribución de becas y ayudas escolares y familiares, así como la individualización máxima de la enseñanza para rectificar desventajas intelectuales donde existan.

Así, la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, reunida en el Palacio de Congresos y Exposiciones el 26 de enero de 1975, aprobada por mayoría casi unánime (más del 90% de los votos emitidos), procedió a la apertura de una discusión al más amplio nivel colegial sobre una "alternativa para la enseñanza",

sobre la discusión de un texto denominado "Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión", en cuya elaboración se emplearon dos años de trabajo. Se pretendía con ello proporcionar propuestas de renovación en el sector de la enseñanza, emanadas de estos movimientos de discusión y crítica, al igual que en otros Colegios del país en los que también se llevaron a cabo debates similares.

Tras un análisis de la situación educativa general[22], se propusieron la siguientes líneas en las que basar una política educativa coherente:

a) Una reforma democrática, supone una planificación democrática, en el sentido de que las líneas fundamentales de la política educativa se fijarán después de su discusión entre los trabajadores de la enseñanza de todos los niveles y estudiantes.

b) La enseñanza es concebida como servicio público fundamental, por lo que daría formación a todos los ciudadanos.

c) La enseñanza debe ser gratuita en todos sus niveles, que ha de ser extensiva a libros, material escolar y servicios. La extensión de una enseñanza pública de calidad hará que la enseñanza privada vaya perdiendo sentido.

d) Los contenidos de la enseñanza ha de hacer referencia a pautas racionales y científicas, siendo fundamental la libertad de expresión en el ejercicio de la docencia.

e) Se incluirán en los estudios las realidades culturales, históricas y sociales del territorio español.

---

[22] Caracterizada por la "...desescolarización, las protestas de padres, profesores y alumnos, de las asociaciones de vecinos y barrios, el eco público que suscitan, la improvisación y sorprendente promulgación de medidas y planes de todo tipo que provocan unánime oposición entre aquellos a los que van destinados y con los que nunca se ha contado en el momento de su elaboración, los ínfimos salarios, las protestas, y paros para los que no parece existir más respuesta que la puramente represiva... Y lo que es más grave, no existe razón alguna para esperar solución a todos estos problemas, dada la incertidumbre en que se encuentra sumida la política general del país: en ningún sector parece existir una política de largo alcance ni nadie capaz de llevarla a cabo con la decisión necesaria". (RIBAS, 1975;38-40).

f) Escolarización total hasta los dieciséis años, con perspectiva de llegar a los dieciocho, cuando el desarrollo lo haga posible.

g) Ciclo único escolar, que abarque la enseñanza preescolar, obligatoria desde los cuatro años, con una EGB reformada y un BUP gratuito.

La misión de esta escuela sería la de suministrar elementos útiles para una visión científica del mundo, desarrollar el espíritu crítico y observador, capacitar para la inserción del individuo en una sociedad pluralista, educar para la democracia y la convivencia, desarrollar multilateralmente todas las capacidades posibles, sin especializaciones prematuras, concediendo especial importancia al trabajo manual como medio para combatir la supeditación clasista del trabajo manual al intelectual.

h) La capacitación profesional como aspecto del derecho a la educación, con un acceso sin discriminaciones, después del ciclo único.

i) Rechazo de la selectividad en la enseñanza superior, que debe estar destinada a la totalidad de los estudiantes y no a minorías privilegiadas.

j) Necesidad de llegar al cuerpo único de docentes.

k) Gestión democrática de la enseñanza.

l) Libertades democráticas en la vida social, que hagan posible una profunda reforma educativa.

En el mes de mayo de ese mismo año apareció otro documento elaborado por el mismo colectivo denominado "Socialización, otra alternativa para la enseñanza. Bases de discusión", en el que se subrayan los aspectos autogestionarios y pluralistas del proceso educativo, abogándose entre otras propuestas por: una progresiva financiación de los gastos de cada centro por el Estado y las corporaciones locales pero sin ánimo de

lucro; procurar la existencia de una verdadera necesidad de enseñanza en la zona donde se ubique el centro; democratizar la gestión de los centros, llevada a cabo por una comisión gestora integrada por representantes de profesores, alumnos, padres y el personal subalterno del centro (primera mención a este personal), en pos de una labor educativa que sea realmente equilibrada y armónica, libre y responsable.

En este mismo mes de mayo de 1975, en Cataluña, la Federación de Asociaciones de Vecinos de Barcelona, Federación Diocesana de Padres de Familia, la Institución "Rosa Sensat", la Asociación de Antiguos Alumnos de la Normal y el Colegio de Doctores y Lincenciados, redactaron un documento sobre la situación de la enseñanza en esos momentos en el país[23], en el que se consideró que la política educativa que desarrollaba la LGE había dado origen a una situación inadmisible, al no garantizar el derecho a la enseñanza, no lograr una democratización de la enseñanza, ni cubrir las necesidades culturales generales, aumentado, por contra, los aspectos selectivos, todo lo cual llevaba a la necesidad de proponer una serie de medidas para avanzar hacia un cambio profundo de las estructuras educativas.

Las propuestas de mejora global del sistema educativo que estos colectivos proponían se centraban fundamentalmente en la persecución de:[24]

---

[23] Op. cip. p. 49.
"a) Falta de plazas escolares.
b) Falta de gratuidad en todos los niveles de la enseñanza.
c) La situación creada alrededor del 8º de EGB y de la continuación de los estudios de nivel medio.
d) Incertidumbre en la continuación de los estudio de los niños de 8º.
e) El alto coste del BUP
f) Inexistencia de medidas reales y satisfactorias para poder llevar a término la enseñanza del catalán.
g) El brutal aumento de la selectividad.
h) La inadmisible situación económica profesional de una gran mayoría de enseñantes".

[24] Ibid. p. 50
Otras medidas que se consideraron fueron éstas:
* Construcción de plazas gratuitas de BUP y de FP
* Puesta en marcha por parte del estado de los medios necesarios para garantizar la enseñanza gratuita y de calidad y en igualdad de condiciones para toda la población infantil desde la etapa preescolar.

1. Democratización de la enseñanza, en el sentido de enseñanza al servicio de todos y participación en la planificación educativa de todas las instituciones y entidades representativas de los enseñantes y de la población.

2. Eliminación de los aspectos discriminatorios y de los controles selectivos presentes hoy día en el sistema educativo.

3. Creación, por parte del estado, de plazas suficientes y gratuitas, que garanticen la escolarización total y en condiciones para toda la población infantil, desde el preescolar.

4. Formación secundaria gratuita y unificada.

5. Creación de un cuerpo único de enseñantes, que comprenda diferentes especializaciones, pero que supongan la misma consideración y remuneración.

En esta línea de crítica alternativa al sistema educativo los Sindicatos de la Enseñanza presentes en la XII Escuela de Verano de 1977, junto a la institución Rosa Sensat como entidad colaboradora de la misma, redactaron un Plan de Urgencia de la Enseñanza[25] tomando como referente la realidad escolar, caracterizada fundamentalmente por su funcionamiento selectivo, proponiéndose avanzar en la perspectiva de un tronco único, mediante:

- Reconocimiento por parte del M.E.C. de la enseñanza preescolar y guarderías.

---

* Que de acuerdo con lo que exigen los enseñantes y padres de los alumnos, exista una sola titulación al terminar la EGB, suprimiendo pues el art. 20 de la LGE
* Que se deroguen los exámenes selectivos de entrada a la universidad.
* Que se prevean los medios para poder normalizar la enseñanza del catalán.
* Que las instituciones hoy representativas de la población y de los enseñantes, tengamos una intervención directa y un poder de presión y decisión en toda la ordenación educativa.

[25]Presentado por: Federación de Sindicatos Unitarios de Trabajadores de la Confederación de Sindicatos Unitarios de Trabajadores. Federación de Trabajadores de la Enseñanza de Unión General de Trabajadores. Federación de Trabajadores de la Enseñanza de Unión Sindical Obrera. Sindicato de Enseñanza de Comisiones Obreras. Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Cataluña. Confederación de Sindicatos Democráticos de Estudiantes de Enseñanza Media. Promotora del Sindicato Unitario de Estudiantes de Universidad. (Ibid. 50).

- Eliminación de la doble titulación al final de la EGB

- Reconocimiento del derecho a la planificación de la enseñanza por los organismos de autogobierno.

- Descentralización a todos los niveles: comarcas, municipios, barrios.

- Transformación de la actual escuela estatal en una nueva escuela pública.

- Reconocimiento del derecho a participar en los estamentos implicados en la enseñanza y en los organismos de decisión del estado sobre política educativa.

- Elaboración democrática del conjunto de reglamentaciones y estatutos en todos los niveles educativos.

- Los organismos de gestión y planificación contarán con la participación paritaria entre los estamentos académicos, garantizándose la participación de los padres y del personal no docente.

- Carácter decisorio de los órganos de gestión configurados a todos los niveles, en el ámbito académico y pedagógico.

- Creación de centros escolares que posibiliten la completa gratuidad de Preescolar y EGB.

- Participación de padres y profesores en las comisiones de planificación de concentraciones escolares, escuelas-hogares..., y congelación inmediata de la actual política de concentraciones.

- Actualización inmediata del presupuesto para la enseñanza rural.

- Mejores condiciones de trabajo y de estudio para el alumnado y profesorado de las escuelas rurales con respecto a las de las ciudades.

Estas corrientes de análisis y crítica del sistema educativo llevadas a cabo por amplios sectores y colectivos relacionados e implicados con la realidad educativa del país, aportaron fundamentalmente la perspectiva ideológica de por donde se debía caminar para hacer realmente democrático el sistema educativo, superando de una vez por todas el recurso de la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso al sistema educativo.

Aunque sus planteamientos se refieren al sistema educativo en su conjunto, procurando incentivar los procesos democráticos, en cuanto a su estructura como a su funcionamiento, podemos detectar en ello un avance cualitativo en lo que se refiere al tratamiento de la igualdad educativa específica de los alumnos procedentes de ámbitos sociales desfavorecidos, al no permitirse ningún tipo de discriminación, apoyando la educación preescolar como tramo fundamental del proceso formativo de la persona y atendiendo las desventajas intelectuales mediante la individualización de la enseñanza.

Podemos considerar que en estas iniciativas y planteamientos se encuentra el germen que posibilita concebir el tipo de actuación educativa que plantea la educación compensatoria en nuestro país, ya que no se puede concebir ésta inserta en una política educativa que no se nutra de los planteamientos democráticos que hemos descrito anteriormente.

Segunda Parte

La Educación Compensatoria. Investigación, programas, concepto y crítica.

Capítulo quinto

Implicaciones educativas de las desventajas socioculturales.

CONTENIDO

5.1. Introducción.

5.2. El concepto de handicap o discapacidad.

5.3. El origen de las desventajas socioculturales.

5.3.1. Experiencias ambientales restringidas.

5.3.1.1. El origen social.

5.3.1.2. El entorno sociocultural.

5.3.1.3. Las desigualdades lingüísticas.

5.3.1.4. El estilo cognitivo.

5.3.2. Ambiente escolar restringido.

5.1. Introducción.

La educación y la influencia sociocultural orientan la actualización y el posible despliegue de las posibilidades de la persona, de lo que se deduce el importante papel que ejerce la diversidad de los estímulos en el aprendizaje del sujeto.

Por otra parte, existen estudios que nos avisan de que las diferencias que se observan en los niños, tanto en inteligencia como en rendimiento académico según el origen social, no se deben tanto a aspectos relacionados con los recursos económicos, sino con el tipo de trabajo o profesión de los padres, por lo que el nivel cultural familiar juega un papel relevante en este sentido.

No obstante, la escuela impone a todos los niños un modelo normativo independientemente del origen social de los mismos, por lo que al ingresar en ella, los alumnos se han de adaptar de forma desigual a este modelo, produciéndose en consecuencia situaciones de desequilibrio, ya que ciertas condiciones de vida favorecen más que otras el desarrollo intelectual y, además, porque algunas familias, en su práctica educativa y cotidiana, estimulan la formación de hábitos afines con el modelo valorizado por la escuela.

Así pues, en la medida en que las desigualdades de los logros escolares puedan imputarse a la diversidad de los medios socioculturales, siguiendo a Perrenoud (1974) se puede hablar de "handicap o discapacidad" sociocultural, entendiéndose por ello el hecho de que no todos los medios familiares predisponen igualmente a conformarse al modelo de hábitos impuestos por la escuela.

Desde hace tres décadas, en varios países, y recientemente en el nuestro, se inició la puesta en marcha de políticas educativas encaminadas a paliar los handicap o discapacidad de los sujetos desfavorecidos social y económicamente, considerando a las instituciones escolares como el marco idóneo para llevar a cabo dichos procesos de compensación educativa.

Para Martín-Moreno (1977), la Educación Compensatoria trata de introducir en los centros docentes programas específicos que, al aumentar el rendimiento de los alumnos desfavorecidos, contribuye a nivelar la participación de los diversos grupos sociales en el éxito académico.

Estas esperanzas igualitarias, que en principio se pusieron en la Educación Compensatoria como medio de equilibrar el rendimiento de los alumnos procedentes de distintos niveles socioculturales, solo se han visto realizadas en una pequeña parte, aunque, y a pesar de ello, prevalece la esperanza de la mejora de las perspectivas de los colectivos sociales por medio de la educación.

En la década de los cincuenta se inició el desarrollo de una línea de investigación centrada en la problemática de las desigualdades sociales ante la educación, analizándose la situación desfavorable en la que se encontraban los sectores desfavorecidos de la población, tanto por su desigual acceso a los distintos tramos educativos, como por su pronunciado fracaso escolar durante el transcurso del mismo.

Fue Gran Bretaña donde se inició esta nueva perspectiva de análisis a través de informes oficiales tales como el Early Leaving (1954), el Crowther (1959), Newson (1963), Robbins (1963), Plowden (1967), así como estudios verdaderamente "pioneros" realizados por autores como Halsey y Gardner (1953), Fraser (1959), Floud (1962) y Douglas (1964, 1968) entre otros.

En Suecia Husén (1967, 1969, 1972 1975) trabajó sobre la selección escolar y su relación con las desigualdades sociales fundamentalmente. Por su parte Malmquist

(1973) estudió la problemática del aprendizaje lector y la encuesta comparativa internacional llevada a cabo en veintiún países por el I.E.A. (Internacional Project for the Evaluation of Educational Achievement) trabajó sobre los resultados escolares, citando en este sentido a Walker (1978) y a Cherkaoui (1979).

Los anteriores estudios, de índole fundamentalmente sociológica, trataban de superar el presupuesto según el cual el rendimiento escolar es consecuencia de factores exclusivamente individuales, a tenor del planteamiento funcionalista, que considera al sistema educativo adaptado a las necesidades generales de la sociedad.

Esta nueva perspectiva de análisis parte del estudio de variables ínter e intragrupales, poniéndose de manifiesto la importancia que tienen determinadas condiciones del medio con respecto al sujeto, llegándolo a colocar en situación de ventaja/desventaja ante el proceso escolar.

A medida que los estudios realizados en diversos países y culturas, han ido demostrando que las condiciones contextuales o ambientales que inciden sobre determinados grupos sociales (suburbios, marginados, emigrantes...), son similares, cabe referirse a condiciones parecidas de marginación, tomando cuerpo el concepto de *handicap o discapacidad sociocultural* como hipótesis explicativa del fracaso escolar que soportan los individuos que proceden de dichos sectores de población.

5.2. El concepto de handicap o discapacidad.

Este concepto intenta explicar el hecho de que las desigualdades existentes en cuanto a la calidad de estímulos de carácter educativo que recibe el sujeto procedentes de su medio socio-familiar, es muy importante a la hora de explicar el éxito o el fracaso escolar de los individuos. Este argumento se ha tomado como criterio para clasificar a determinados individuos o grupos como handicapados o discapacitados, en función del tipo, grado o ámbito de desarrollo de las propias capacidades, tomando como referencia

los objetivos educativos propuestos, sin que existan causas físicas o psicológicas que lo justifiquen. Se trata pues de sujetos que presumiblemente tienen una capacidad intelectual normal, pero que no han alcanzado las estrategias apropiadas para afrontar con éxito las demandas escolares, debido precisamente a que el medio sociocultural en el que se desenvuelven no les ha permitido conseguirlos.

Estas consideraciones han permitido evaluar ciertos patrones de conducta individuales y grupales en términos de discapacidad para el aprendizaje escolar, posibilitando el núcleo fundamental sobre el que se han estructurado la mayoría de las investigaciones referidas a nuestro tema de estudio.

5.3. El origen de las desventajas socioculturales.

Las investigaciones que estudian las desventajas escolares en términos de déficit sociocultural, se aglutinan en torno a las experiencias ambientales restringidas y a los recursos educativos, también restringidos, en los que se desenvuelve el individuo. Dentro de las primeras, se utilizan cuatro conceptos fundamentales para operativizar el handicap o discapacidad, según propone De Miguel (1984, 44): clase social, ambiente cultural, desigualdades lingüísticas y estilo cognitivo, mientras que en los recursos educativos, son diversos los ámbitos de estudio.

5.3.1. Experiencias ambientales restringidas.

5.3.1.1. El origen social.

Los niños que crecen rodeados de situaciones de desventaja (barrios donde hay segregación y discriminación, aislados en la periferia de las ciudades o en zonas rurales, familias caracterizadas por el bajo nivel educativo y de ocupación del padre, con un

número elevado de miembros, minorías étnicas, etc.), no son adecuadamente socializados para la cultura escolar, al no lograr el adecuado desarrollo de las capacidades necesarias para satisfacer ciertas exigencias demandadas por la institución educativa, tales como la motivación necesaria para desarrollar esfuerzos sostenidos en tareas que no resultan intrínsecamente interesantes y cuya gratificación es aplazada, es decir, no han logrado adquirir las capacidades necesarias para satisfacer dichas exigencias, para tener éxito.

Podemos citar los estudios que sobre este aspecto se llevaron acabo en Francia por Reuchlin y Bacher (1969), mediante una encuesta longitudinal sobre la orientación y el futuro escolar de una amplia muestra de alumnos, así como los estudios realizados por el CRESAS (1974, 1978, 1981), centrados en los problemas de educación y de adaptación escolar en los niveles preescolares efectuados por B. Zazzo (1978), Vazquez, Stambak et. al. (1978).

En el tramo de la enseñanza primaria, muchos estudios, entre los que destacamos el de Sauvy y Girard (1965) señalan la frecuencia de las repeticiones y retrasos escolares y, sobre todo, la desigual importancia del fenómeno según el origen social de los alumnos. A estos datos cabe añadir los referidos al nivel de éxito o a los resultados escolares de los alumnos, según los cuales, aparecen diferencias de éxito escolar dependiendo del medio social de procedencia, incluso en el interior del grupo de alumnos que no están retrasados escolarmente, según Gilly (1967). B. Zazzo (1978) advierte que estas disparidades aparecen muy pronto en la escolaridad ya que, independientemente incluso de las desigualdades que pueden observarse en los niveles de desarrollo cognitivo, la adaptación al curso preparatorio parece más difícil para los niños procedentes de los medios desfavorecidos, señalando que esta disparidad, según el origen social, tiende a acentuarse a lo largo de la escolaridad.

Podemos decir que este tipo de estudios ha dado lugar al establecimiento de una estrecha vinculación entre ambas variables, de tal forma que la mayoría de investigacio-

nes utilizan indicadores de clase (categoría socioprofesional del padre, nivel de renta y otros similares) como medio de explicar diferencias en el rendimiento académico.

5.3.1.2. El entorno sociocultural.

Clerc (1964), Ainsworth y Batten (1974 han constatado que el componente "cultural" incide más sobre los comportamientos y los resultados escolares que el económico, dando lugar a una explicación del hecho desde una perspectiva denominada "culturalista", ocupándose ésta de la relación entre los valores culturales, aspiraciones de clase y el éxito escolar.

La progresión a través del sistema escolar, atendiendo al ambiente cultural, se puede explicar por la combinación de dos factores, uno de "éxito" y otro de "aspiraciones". Ambos factores están en una relación de interacción ya que las aspiraciones educacionales de los padres están encaminadas, por lo general, a generar en el niño comportamientos escolares tendentes al éxito escolar. Partiendo de ello, nos podemos preguntar por el por qué de la existencia de diferencias en cuanto a la demanda de educación formulada por los padres, ya que ello conduce a cuestionarnos si unos padres tienen aspiraciones más elevadas que otros, o que las aspiraciones (ideales) son corregidas por una anticipación realista según el grupo de procedencia.

Según Kluckhohn y Strodbeck (1961), las diferencias de éxito son debidas primordialmente a que los alumnos procedentes de medios sociales desfavorecidos manifiestan menos el gusto por el esfuerzo y por la competición, el deseo de triunfar socialmente, el sacrificio de satisfacciones inmediatas por ambiciones a más largo plazo, etc.

Aunque autores como Rosen (1965) y Kahl (1965) opinan que la orientación hacia los valores de éxito está ligada significativamente al origen social. Así, Swift (1967, 1970), señala con referencia a las clases medias, y ciertas familias populares,

que el éxito escolar se ve favorecido porque es vivido como compensación por la falta de movilidad ascendente de los padres.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos por qué los miembros de los sectores sociales menos favorecidos son más limitados en sus ambiciones de vida o se adhieren menos a los valores de éxito. Boudon (1973), rechazando las tesis de las "subculturas de clase", explica las diferencias en cuanto a la demanda de educación, por el hecho de que cada sujeto busca a través de la educación la mejor combinación posible de beneficios, de costes y de riesgos para sí mismo, y que este punto de optimización se sitúa tanto más elevado en el transcurso escolar cuanto más favorecido es su ambiente de procedencia social.

Bourdieu y Passeron (1964, 1970) interpretan lo anterior a través de la teoría del "ethos de clase", según la cual, estas expectativas académicas son el resultado de un proceso de interiorización de las probabilidades objetivas en esperanzas subjetivas, modulación de los deseos en función de las obligaciones, experimentadas o presentidas, y anticipación realista.

Por todo ello, podemos concluir diciendo que las ambiciones educativas calificadas como menos elevadas de las clases populares, son el reflejo de una percepción realista de los obstáculos a superar, una conformación de las aspiraciones a las anticipaciones.[1]

Inscrito en este ámbito de estudio, podemos incluir las denominadas prácticas educativas familiares en relación al éxito/fracaso escolar.

Antes de nada, hay que adelantar que el estudio de los procesos de interacción que se dan cotidianamente en el marco de la vida familiar (ambiente familiar), al

---

[1] Cfr. STEPHENSON (1958), WEINER y MURRAY (1963), CARO y PIHLBLAD (1965), CARO (1966) y SCANZONI (1967).

contrario de lo que se creía cuando se iniciaron las investigaciones en este campo, no ofrece unas conclusiones que permitan esclarecer este tipo de fenómenos, ya que aparece una fragmentación, un desmenuzamiento y dispersión de los datos tan amplia, que no permiten una interpretación global e integral de los mismos.

No obstante, como afirma Boltanski (1969), se puede afirmar que características del medio familiar como "estilo de vida", "ambiente familiar", "estilo interaccional", etc., no son independientes del status socioeconómico y de la posición de la familia en la estructura social, aunque las relaciones de causalidad entre ellas son muy imperfectas, así como que cuando se estudia el efecto de estas variables por separado sobre el éxito escolar, las variables de comportamiento y de actitudes aparecen mas fuertemente ligadas al éxito que las variables objetivas de status social. En el Informe Plowden (1967), se refería que las variables psicosociológicas (características "educógenas") explican mejor las diferencias de resultados escolares que los aspectos objetivos de status social o que las variables propiamente escolares.

Cabe destacar de entre la literatura referente a los efectos de las relaciones educativas padres-hijos sobre la "necesidad de logro", que éste aparece favorecido por el nivel relativamente alto de expectativas y de exigencias por parte de los padres y desfavorecida por la coexistencia de una madre indulgente y protectora y un padre autoritario. Así, padres exigentes, implicados en las actividades de sus hijos y estimulándolos hacia la autonomía, se revelarían más favorables al desarrollo de la "necesidad de logro" que un medio demasiado bondadoso y protector.[2]

Solomon et. al. (1970) y Marcos (1976), señalan que los comportamientos extremos (autoritarismo, ambiente familiar restrictivo) se relacionan con peores resultados escolares que aquellos ambientes denominados moderados (cierta permisividad, confianza, proximidad...).

---

[2] Cfr. BANKS (19689 y MUSGROVE (1966).

Elder (1963), por su parte hace resaltar que la motivación escolar de los alumnos parece verse favorecida por un poder de los padres moderado, el cual se legitima ante los hijos con frecuentes explicaciones.

El propio Musgrove (1966) se preguntó por la posibilidad de caracterizar el medio familiar idóneo que por excelencia conduciría al niño al éxito en sus estudios, en cuanto a control-autonomía, calor afectivo, implicación de los padres en las actividades de los hijos, de organización y de regularidad en la vida cotidiana, o si por el contrario lo más importante sería más bien una interacción única e imprevisible de un número indeterminado de parámetros cualitativos: formas, modalidades, estilos, ocasiones, interpretaciones, etc., pudiendo afirmar que se dispone solo de evidencias muy fragmentarias según Salomon et al. (1971), Kratkovsky, Crandall y Good (1976).

Milner (1951) encontró que una combinación compleja de interacciones emocionalmente positivas y de técnicas de control disciplinar, parece muy favorable para el éxito escolar, aunque la gran variedad de estudios junto a la heterogeneidad metodológica y poca coherencia de resultados, hace difícil sacar conclusiones generales.

En cuanto al procedimiento paterno para la creación de un ambiente familiar educativo, Rosen (1964) hace las distinción de entre aquellos que parten de presupuestos afectivos para la interiorización de normas y relaciones de cooperación y los que utilizan la imposición de un poder, generando temor y agresividad.

El tipo de socialización tendente a la interiorización de las normas y al dominio de sí, al parecer, prepara mejor al niño para responder a las exigencias escolares, tales como paciencia, puntualidad, regularidad, responsabilidad individual respecto a las tareas, etc.

Lautrey (1980) utilizando la perspectiva piagetiana de los procesos de acomod[illegible], razona que el éxito en ciertas pruebas cognitivas es más elevado entre niño[illegible]rno familiar parece estructurado de forma "flexible", en contraposición

de aquellos otros con una estructura rígida, apremiante o muy débil o anárquica, haciéndonos ver que la categoría "flexible" parece ser la mas frecuente entre las categorías sociales más favorecidas socioculturalmente.

Como vemos, la mayor parte de los estudios sobre las relaciones entre éxito escolar y ambiente educativo familiar están centrados en el componente relacional, en los problemas de autoridad y control, de afecto y de conflicto, etc.,[3] habiéndose realizado pocas investigaciones relacionadas con los aspectos más propiamente materiales de la vida familiar, a su organización espacio-temporal, a las características del medio inmediato como conjunto de objetos y a su uso como marco de desarrollo del quehacer diario.

Se pone de manifiesto pues, una fuerte asociación entre clase social, entorno cultural, desarrollo cognitivo y rendimiento académico, pero hay que señalar que las variables utilizadas para definir este entorno (tipo de hábitat, acervo cultural familiar, estudios de los padres, etc.) no añadieron un peso significativo a la explicación de la varianza del rendimiento, por lo que se consideran en buena parte como reiterativas de las variables de clase.

5.3.1.3. Las desigualdades lingüísticas.

Al centrarse la investigación en la búsqueda de las variables subyacentes en el proceso de interacción entre el entorno cultural y el desarrollo cognitivo del sujeto, el lenguaje es considerado como un indicador óptimo para captar las relaciones entre la clase social y el rendimiento académico, ya que, por una parte, se requiere por todas las áreas curriculares, lingüísticas o científicas, el dominio, oral o escrito, de la lengua materna, se considera un ámbito de aprendizaje clave que condiciona el éxito escolar

---

[3] Cfr. WILSON Y HERBERT (1978), BURGIERE (1978) Y ZOBERMAN(1979, 1980).

futuro[4], y por otra, el aprendizaje de la lengua materna aparece como el más estrechamente relacionado con las características del medio familiar, con el consiguiente entronque con la diversidad de prácticas de lenguaje según la pertenencia a una determinada clase social.

Son numerosos los estudios que se centran en este tipo de relaciones, aunque la contribución teórica más importante, a la que hacen referencia la mayor parte de los trabajos sobre desigualdades socio-lingüísticas es la de Berstein (1966), con su teoría de los dos códigos o dos modalidades de utilizar el lenguaje que reflejan dos modos de relación con el medio y que supone dos orientaciones cognitivas diferentes y dos maneras de estructurar la experiencia que se tiene del mundo y de situarse uno mismo con relación a él (mundo físico, mundo lógico, mundo social): el "código restringido" o lenguaje común y el "código elaborado" o lenguaje formal.

Las investigaciones llevadas a cabo siguiendo el planteamiento de los dos códigos, esclarecen el problema de las desigualdades de éxito escolares, en el sentido de que la escolarización reviste un significado completamente diferente para el niño de un medio social elevado al tener todas las posibilidades de encontrar la prolongación y el desarrollo de aprendizaje inculcados desde la primera infancia, por contra, el niño procedente de ciertos sectores de la clase obrera, se tendrá que enfrentar a las exigencias de una acomodación verdaderamente "desculturizante", constituyéndose en una amenaza para su identidad, partiendo del presupuesto de que es el lenguaje el medio que une al niño con su comunidad, haciéndole interiorizar los modos de estructuración de la experiencia y del mundo simbólico propio de dicha comunidad.

Plumer (1970) señala que esta teoría de los dos códigos lingüísticos es criticada por utilizar criterios de descripción demasiados confusos, poco homogéneos, a lo que cabe añadir la aportación de Cazden (1972) y de Brossard (1978) en el sentido de no

---

[4]BOUDELOT y ESTABLET (1971) se refieren a este ámbito aprendizaje para identificarlo como el "soporte técnico" de la división entre las redes "primaria-profesional" y "secundaria-superior".

haberse tenido en cuenta en la descripción, la diversidad de situaciones de comunicación posibles y por poner demasiado énfasis en las formas de la lengua y no en los usos contextuales no académicos. Rosen (1973) y Chuveau (1978) han puesto en evidencia la implicación subyacente de desvalorización del habla popular, a lo cual Berstein ha respondido precisando que estas diferencias no implican en forma alguna inferioridad o deficiencia lingüística de los medios populares.

Lo cierto es que, como apuntan Díaz (1983) y Guthrie y Hall (1983), la mayoría de las caracterizaciones actuales del handicap o discapacidad sociocultural se apoyan sobre las discontinuidades lingüísticas implícitas en las relaciones interculturales (Díaz, 1983; Guthrie y Hall, 1983).

Por otra parte, Labov (1972) ha señalado que las supuestas carencias verbales de los niños pertenecientes a la clase baja en EEUU, no se basan en la realidad social, ya que tienen la misma cantidad de estímulos verbales en sus casas, oyen igual número de frases bien formadas y, por lo general, participan plenamente en una cultura altamente verbal. Hablan de forma lógica y tienen la misma capacidad para el aprendizaje conceptual que los niños de clase media. Lo que ocurre es que las habilidades cognitivas y lingüísticas, así como sus motivaciones, están adaptadas al status social que tendrán como adultos en la sociedad, por lo que su socialización está enfocada de manera realista al futuro, ya que cada sociedad tiene un repertorio de roles que determinan las pautas de conducta para cada individuo dentro de un grupo de status. Los niños de clase baja, y sobre todo los pertenecientes a minorías étnicas, llegan a ser particularmente competentes en el rol que, según perciben, les asigna la sociedad.

5.3.1.4. El estilo cognitivo.

Passow (1970) investigó las condiciones desfavorables que podían conducir a deficiencias o disfunciones de tipo cognitivo o afectivo en general, como: a) inadecua-

ción del lenguaje, con estructura sintáctica y vocabulario limitados, capacidad reducida para utilizar símbolos abstracto y utilizar formas complejas del lenguaje en la interpretación de la realidad y la comunicación de ideas y problemas para desarrollar y mantener secuencias de pensamiento; b) comprensión verbal restringida, escasa familiaridad con las reglas del lenguaje formal y mayor utilización de los medios de comunicación no verbales; c) deficiencias de la percepción, entre ellas, problemas de discriminación visual y auditiva y de organización espacial; d) utilización de formas materiales y concretas de expresión, en lugar de formas conceptuales y simbólicas; e) motivación inadecuada para lograr objetivos; f) apatía y desapego con respecto a los fines y los procesos de la educación formal; modelos de roles y conducta de modelación de roles negativos, y h) incapacidad para adaptarse a las exigencias grupales de los programas escolares y el personal escolar. Ahora bien, los recursos cognitivos del alumno en el momento de afrontar el aprendizaje no son rasgos permanentes, sino un estado personal que es modificable, resultado de la actuación de toda una gama de variables socioculturales, personales y educativas que han intervenido en su conformación, por lo que este conjunto de recursos se considera un factor muy importante de productividad escolar.

Uno de los autores que más ha insistido en el papel que tienen las disponibilidades cognoscitivas a la hora de acometer la adquisición de nuevas metas educativas ha sido B. Blomm (1964).

El estilo cognitivo ha estado asociado al de dependencia del entorno desde que Witkin (1969) y Witkin, Faterson y Karp (1962) identificaron diferencias individuales significativas en el grado en el que los individuos se apoyan en el entorno para adquirir nuevos aprendizajes o procesar la información. Así, cabe hablar de estilo cognitivo relacional o dependiente cuando un sujeto, ante una situación estimular adopta un enfoque descriptivo, relacionándolo con las características globales de tal situación. Por contra, cuando la relación se hace a través de referentes internos, independientes del

contexto, se posibilita la inferencia de información despersonalizando las situaciones reales, hablando de estilos cognitivos independientes.

Investigaciones posteriores han perfilado aún más la relación entre el aprendizaje y el rendimiento. Latteri postuló que se pueden clasificar los aprendices en función de su nivel de rendimiento, en dos grandes grupo[5]:

a) Eficaces, constituido por aquellos que disponen de un nivel cognoscitivo caracterizado por ser analítico, concentrado, exigente, complejo, reflexivo, agudo, tolerante. (Tipo 1).

b) Bajo rendimiento: pensamiento global, disperso, laxo, simple, impulsivo, superficial. (Tipo 3).

Los alumnos de tipo 1 alcanzan mejores calificaciones que los de estilo cognitivo 3. Estos estilos no constituyen categorías definitivas, inamovibles, pudiendo el profesor, a través de una acción estimulativa adecuada y suficientemente sistematizada, para hacer que un alumno pase de un nivel a otro cualitativamente mejor, consiguiéndose así acomodar las características intelectuales individuales a los requerimientos de trabajo escolar eficaz.

Podemos decir que los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje tienen una relación nada despreciable con los resultados instructivos, hecho que no implica que la eficiencia del proceso enseñanza/aprendizaje esté determinada totalmente por tales atributos de la persona.

---

[5] Este autor valora el impacto que el perfil cognoscitivo del aprendiz tiene en los resultados de la enseñanza, combinando, siete dimensiones para definir el perfil:

1. Dependencia o independencia de lo concreto (analítico/global).
2. Capacidad de concentración (concentrado/disperso).
3. Amplitud en la categoría (exigente/laxo).
4. Complejidad cognitiva (complejo/simple).
5. Reflexividad o impulsividad (reflexivo/impulsivo).
6. Superficialidad/agudeza.
7. Tolerancia respecto a lo nuevo (tolerante/intolerante).

Las competencias (prerrequsitos o recursos) cognitivas con las que cuenta el aprendiz a la hora de abordar un nuevo aprendizaje ha sido objeto de estudio por la relevancia que tiene en cuanto al resultado escolar, estableciéndose en una de las claves del aprendizaje, de tal forma que se constituye en condición necesaria para la consecución de tales resultados.

El carácter de prerrequisito que tienen los recursos cognoscitivos para los nuevos aprendizajes se refiere a aquellas competencias que guardan una relación directa con las exigencias que comportan las actividades que han de ser ejecutadas para lograr las distintas metas educativas, es decir, se trata de un saber que otorga un tipo de potencialidad al alumno para la adquisición del aprendizaje que va a iniciar. Para que un saber alcance la condición de prerrequisito, es necesario que esté perfectamente incorporado a la conducta, es decir, se necesita que sea operativo, que pueda ser utilizado, que esté disponible. Este discurso se apoya en el carácter acumulativo del aprendizaje.

Es interesante destacar que, la posesión por el alumno de los prerrequisitos cognoscitivos que necesita para iniciar un nuevo proceso de aprendizaje, introduce importantes garantías para el éxito escolar, y para disminuir las diferencias entre quienes concluyen un determinado programa de enseñanza, diferencias que son siempre desfavorables para el grupo que no cumple con las exigencias que imponen las tareas que han de ser realizadas.

Recientes investigaciones han tratado de identificar qué influencia tienen en el proceso instructivo aquellas dimensiones que son expresión de la forma en la que el aprendiz integra y utiliza sus recursos cognitivos para adquirir nuevos saberes. Estas dimensiones cognoscitivas se asemejan a las denominadas estrategias de aprendizaje que, según O'Neil, H. F. Jr. (1978), pueden ser, primarias (las que se utilizan directamente sobre los materiales de aprendizaje), o de apoyo (que aluden a la creación de estados internos que favorecen el empleo de las primarias).

La forma en la que el aprendiz aborda la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas, se constituye en un conformador esencial de la capacidad del alumno que aprende, por lo que una potenciación es importante en la intervención educativa dirigida a mejorar el rendimiento instructivo de los alumnos. Como señala Schonfeld (1985) esta intervención es susceptible de ser mejorada no solo adaptando la disciplina objeto de enseñanza a las estrategias cognoscitivas peculiares del escolar, sino también ampliando y relacionando tales estrategias con programas sistemáticos de adiestramiento, cuya efectividad ha sido constatada inequívocamente.

Así pues, y como han puesto de manifiesto entre otros Levin y Allen (1976), Klausmeier y Allen (1978), a medida que la psicología cognitiva ha puesto de manifiesto hipótesis explicativas del handicap o discapacidad sociocultural relacionados con determinadas alteraciones de las funciones intervinientes en el proceso de la información, no se debe hablar de déficit intelectuales, sino de formas o estilos diferentes de procesar la información que el sujeto va desarrollando a partir de sus experiencias interactivas con el entorno, por lo cual, operativizar el constructo desde esta óptica, implica un replanteamiento global de todos los factores intervinientes en cada paso secuencial de dicho proceso

5.3.2. Ambiente escolar restringido.

Desde otra perspectiva, podemos preguntarnos si las desigualdades de éxito escolar ligadas al origen social reflejan también la existencia de diferencias en cuanto al tamaño de la aulas, la disposición y el aspecto de las instalaciones escolares, la falta de recursos didácticos (laboratorios, equipamientos...), así como aspectos referidos a: 1) técnicas pedagógicas y curriculares inadecuadas que ignoran las pautas de aprendizaje divergente de los alumnos en situación de desventaja; 2) instrumentos y procedimientos de evaluación que valoran la inteligencia en vez de determinar las necesidades educativas como base para la prescripción educativa; 3) tipos de organización educativa

como la clasificación grupos por niveles de capacidad, institucionalizando los progresos limitados; 4) profesores poco informados o con prejuicios, que no reconocen las diferencias culturales o creen en estereotipos sobre las capacidades, los valores, las motivaciones y las aspiraciones de este tipo de alumnos, etc.

Las investigaciones referidas a estos aspectos proponen que aún cuando existen diferencias importantes en las estructuras, los recursos, las características pedagógicas de las escuelas, etc., la influencia de estas diferencias se revela casi siempre menos intensa cuando se trata de explicar las desigualdades de éxito escolar que cuando se trata de explicar el peso de las diferencias sociales.

Así lo expuso Coleman (1966), en el marco de su extensa encuesta destinada a establecer qué obstáculos se oponen a la igualdad de oportunidades educativas, al constatar que la variabilidad de los resultados entre los individuos en una misma escuela es superior a la variabilidad entre escuelas, y que ésta es imputable a las diferencias de reclutamiento del alumnado más que a diferencias en sus características propiamente escolares (recursos, equipamiento, programas, cualificación de profesores, etc.).

Hodson (1973) manifiesta que este estudio dio indicio al escepticismo en cuanto a las posibilidades de provocar, por medios propiamente escolares, una reducción de las desigualdades de éxito escolar, aunque los resultados escolares de los niños pertenecientes a grupos desfavorecidos dependen más de las variaciones en cuanto a los recursos educativos que los de los demás.

Ahora bien, la investigación de Coleman originó una discusión muy viva. Así Jencks (1972), encontró similares resultados, excepto en el tema de los recursos y los gastos escolares, cuyas variaciones influirán más sobre los resultados de los alumnos favorecidos que sobre los demás.

El informe Plowden (1967) también llegó a conclusiones en este sentido, al señalar que las variables propiamente escolares tienen menos peso que las diferencias en

cuanto a actitudes y comportamiento de los padres con respecto a los estudios de los hijos a la hora de explicar las diferencias de éxito en la escuela primaria.

Averch et. al. (1972) presentaron una síntesis en la que proponían que las diferencias de origen social tienen un impacto diferenciador sobre los resultados escolares más importante que las diferencias entre profesores o entre métodos pedagógicos, aunque no hay que perder de vista la complejidad de las interacciones entre todas las variables, así como la dificultad de sacar inferencias generales.

Por tanto, interesa analizar más en profundidad las relaciones entre prácticas escolares y la diversidad de éxito, para preguntarnos si las desigualdades de éxito según el origen social son susceptibles de variar al mismo tiempo que ciertas características escolares, es decir, si se pueden atenuar o agravar según que el sistema escolar sea más o menos selectivo, que las clases estén más o menos recargadas, el tipo de prácticas, los modos de evaluación, etc.

Una de las características del sistema escolar que ha sido estudiada con más insistencia se ha centrado en su carácter selectivo[6]. Se piensa que una escuela comprensiva (escuela secundaria polivalente) facilitaría más que una de tipo selectivo la continuación de sus estudios a los niños de medios populares, a lo que hay que añadir según Husén (1971), que ello no supondría una reducción de los resultados de los "mejores".

Los trabajos iniciales en esta línea de investigación Coleman (1966), Husén (1971) y Jenks (1973) pusieron de relieve el poco impacto que tenían los procesos de escolarización sobre el rendimiento de los alumnos desfavorecidos socioculturalmente, en comparación con la influencia de variables relativas a las características culturales del entorno familiar y las relaciones internas del grupo de pares. Los informes más positivos

---

[6]Cfr. VIAL (1972), LURÇART (1975), BOUDELOT y ESTABLET (1971-1975).

al respecto consideran que el peso o contribución de estas variables a la explicación de los rendimientos es aproximadamente cuatro veces superior al que aportan factores relativos al mundo de la escuela.

Este tipo de análisis, reforzados por las evaluaciones negativas de los primeros programas compensatorios, cayeron como una auténtica losa sobre las expectativas de los alumnos desfavorecidos e impidieron durante algún tiempo tomar la escuela como medio de compensación de las desigualdades sociales, ya que se entendía que estos sujetos reclamaban prioritariamente medidas mas globales e integradas, en las que la perspectiva educativa se considerase como una variable más a considerar, pero no la única, junto a otros ámbitos (culturales, de salud, de trabajo, de servicios sociales, etc.).

Capítulo Sexto

Los Programas de Educación Compensatoria.

CONTENIDO

6.1. Introducción.

6.2. Los programas de enriquecimiento.

6.2.1. Programas de cero a tres años.

6.2.2. Programas de preescolar.

6.2.2.1. Los *head start*.

6.2.2.2. El programa *sesame street*.

6.3. Programas de Educación Compensatoria en la escolaridad obligatoria.

6.4. Clasificación de los PEC.

6.4.1. Criterios para clasificar a los PEC.

6.4.2. Agrupamiento de los PEC en función de la edad.

6.5. Resultados de los PEC.

6.1. Introducción.

Los trabajos que estudiaron la relación entre el origen social y la desigual distribución de los resultados escolares, referidos en el apartado anterior, pusieron de manifiesto el hecho fundamental de que los alumnos procedentes de los ambientes menos favorecidos de la sociedad, soportan gran parte del denominado fracaso escolar.

Fue inicialmente en los EE.UU. donde se llevaron a cabo las primeras actuaciones de compensación educativa[1], con la intención de proporcionar una educación complementaria que sirviera de apoyo para un desarrollo intelectual posterior de carácter acumulativo con el objeto de eliminar el elevado fracaso escolar que aparecía en los alumnos menos favorecidos, dedicándose para ello abundantes fondos económicos.

Como consecuencia surgieron muchas modalidades de intervención en cuanto a los objetivos, edades y a los ámbitos de población a atender. Se analizan a continuación los que más difusión han tenido en la literatura especializada.

6.2. Los programas de enriquecimiento.

La afirmación de Bloom (1964) de que los individuos desarrollan el cincuenta por ciento de su potencialidad intelectual en el periodo que va desde la concepción hasta

---

[1] Apoyadas por la Ley de Educación Elemental y Secundaria de abril de 1965.

la edad de cuatro años, dio lugar a la idea de que cuanto más pronto comiencen los programas con los niños y los padres de ambientes desfavorecidos, menos dificultades encontrarán en el proceso escolar posterior. De aquí que los PEC (Programa de Educación Compensatoria) consideren edades muy tempranas para la intervención, así como el desarrollo en distintos contextos tales como la escuela, el hogar o en ambos a la vez, siendo los destinatarios tanto los padres como los niños.

Se centran fundamentalmente en la actuación directa en familias, guarderías o en ambientes experimentales, para modificar las prácticas educativas y de socialización de las madres con respecto a sus hijos, con el objeto de potenciar el desarrollo cognitivo y emotivo del niño, preparándolo así para la escuela primaria, mediante la combinación de alguna de estas estrategias: a) pre-académica que incide en las habilidades básicas de lenguaje o matemáticas; b) de desarrollo de la disposición para aprender o de las habilidades para resolver problemas; c) conceptual-afectiva que desarrolla la imagen de sí mismo, las actitudes y otros factores sociales y emotivos del niño, como las capacidades cognitivas; d) basada en el juego para el desarrollo de la socialización y favorecimiento de las situaciones de aprendizaje en grupos.

La organización curricular de los programas abarca, desde los más estructurados y didácticos, orientados a determinados objetivos como el dominio de una tarea, con una instrucción directa o muy didáctica, hasta los más abiertos, basados en el autodescubrimiento o el estímulo del diálogo entre los niños, mediante una instrucción indirecta o informal, siendo el papel del profesor la creación de un ambiente favorable al aprendizaje mediante actividades educativas que estimulen a los niños para iniciar su propio aprendizaje.

El profesorado encargado del desarrollo del programa recibía una cualificación específica en técnicas de diagnóstico y prescripción, para satisfacer las necesidades de aprendizaje de niños con distintas habilidades académicas básicas y de solución de problemas; técnicas de enseñanza para grupos grandes, grupos pequeños y alumnos

individuales; modificación y refuerzo de la conducta, y técnicas de apoyo emotivo y social para los alumnos.

6.2.1. Programas de cero a tres años.

Como resultados generales en este tramo de edad podemos decir que los programas como el DARCEE (Forester et. al., 1971), el de Educación de Padres de Gordon (1972), el YPSILANTI (Lambie et. al., 1973), dieron lugar a un incremento significativo en cuanto a inteligencia, medida a través del Stanford-Binet y el Wechsler, a corto plazo. El desarrollo mental se encontró altamente correlacionado con el grado y el tipo de interacción madre-hijo según Hunt (1973), relación que afectó también al rendimiento escolar y lingüístico. Los sujetos mostraron superiores competencias socioemocionales y una menor frecuencia de asignación a grupos de recuperación o de educación especial.

En los padres los resultados fueron altamente satisfactorios. Así, las madres manifestaron un mayor control interno y sus puntuaciones en pruebas verbales correlacionaron con diversas variables de sus hijos, siendo mejores las construcciones lingüísticas y menores las expresiones despectivas. Se resalta en el DARCEE la permanencia de los progresos en cuanto a estímulos pedagógicos.

Dentro del hogar, se recurrió a la tutoría de una persona no profesional (monitor), aunque formada específicamente para tal fin. Las sesiones variaban de unos programas a otros, aunque su duración era de una sesión diaria de una hora durante cinco días a la semana por término medio, con la intención de conseguir habilidades lingüísticas, desarrollo físico, social y conceptual, así como actitudinal de los padres.

Shaefer (1969) y Aaronson (1972) aportaron el dato de que los programas desarrollados por Shaefer (1969) y por Painter (1969), encontraron diferencias significativas en rendimiento lingüístico y en inteligencia, que subsisten, en el primer

caso a los seis años de edad . A los treinta y seis meses, la inestabilidad emocional correlacionaba negativamente con aspectos tan importantes como la inteligencia, la percepción y las proposiciones lingüísticas. También, las actitudes maternas negativas correlacionaban negativamente con la expresión verbal, percepción y comportamiento emocional. En el de Painter (1969), de veintiséis variables examinadas, en veinticinco eran superior los niños que habían recibido tratamiento.

En el Palmer (1968-72), al plantearse la relación entre el tipo de estructuración de la intervención educativa y el rendimiento e inteligencia, concluyó que la metodología por descubrimiento es más adecuada para los alumnos pequeños, mientras que la más estructurada lo es para los mayores de tres años.

Beller et. al. (1977) estudió el tipo de agrupamiento que satisfacía mejor las necesidades de los alumnos, llegando a afirmar que en el heterogéneo había más dedicación a la individualización por parte del educador, siendo superiores las relaciones entre el educador y el alumno, aumentando la confianza en sí mismos y en inteligencia (medida con el Stanford-Binet), así como la paciencia para controlar soluciones.

En los programas mixtos entre la familia y otras instituciones, tales como en el Skeels (1966) o en el Proyecto MILWAUKEE de Herber, Gadner, Harrington y Hoffman (1972), aparecían diferencias importantes. Así, en el primer caso, los alumnos cursaron estudios primarios y secundarios con muchos menos problemas, e incluso universitarios, mientras que en el segundo caso, aparecen ganancias excepcionales en el C.I. de hasta 128 puntos[2]. En la misma línea se encuentran los programas de Levenstein (1971) y el de Schaefer (1969), éste dando más importancia al desarrollo de las

---

[2]Se llevó a cabo con hijos de madres con bajo C.I., a los que se les sometió a una intensa estimulación durante los tres primeros meses en un centro específico en el que permanecía parte del día. El programa que se aplicó tenía un carácter de estructuración cognitiva (perceptiva, motórica, conceptual, lingüística), aplicado por monitoras semiprofesionales pertenecientes al mismo barrio de residencia. Las madres recibieron también formación en economía doméstica y en el cuidado de los niños.

capacidades orales y conceptuales. El inconveniente de estos programas es su elevado coste, aunque parecen ser eficaces y persistentes.

Refiriéndonos a estos programas, podemos afirmar, en términos generales, que:

a) Una característica genérica de los mismos es que eran el resultado de investigaciones efectuadas para comprender mejor los problemas de aprendizaje de los alumnos desfavorecidos, con la intención de ofrecerles así una ampliación planificada de su experiencia, por lo que los programas han sido muy localizados, de breve duración y atendían a muy pocos alumnos.

b) Prestaron especial atención al rendimiento y a la adquisición de habilidades intelectuales, más que al desarrollo emocional y a las dificultades psicológicas, atendiendo en mayor medida a procesos relacionados con la instrucción que con los de la educación formativa.

c) Según Barson (1980), las áreas curriculares trabajadas con más frecuencia se centraron en los procesos de lectoescritura y en el razonamiento numérico.

d) En cuanto a los resultados generales de los mismos, se puede afirmar que:

d1) Se encontraron progresos en habilidades preacadémicas y cognitivas, capacidad de razonamiento y en los niveles de disposición escolar, así como una mayor probabilidad de seguir el ritmo de la clase y menor de quedar retrasados y ser asignados a grupos especiales, según datos aportados por Data (1979).

d2) El desarrollo personal y social de los participantes también se ve potenciado en el sentido de que son más perseverantes, capaces de asumir la frustración, menos insumisos, hostiles e introvertidos, más personales, cariñosos y capaces de utilizar los adultos como recurso educativo, así como más propensos a establecer relaciones con otros compañeros.

d3) Ahora bien, los niveles de consecución no se mostraron favorables en cuanto a las diferencias en el rendimiento entre los niños aventajados y desaventajados, así como al aumento del nivel de inteligencia general de éstos, como mostraron Palmer y Andersen (1979).

6.2.2. Programas de preescolar.

Dentro de éste ámbito de edad, podemos considerar dos modos de agrupar las distintas intervenciones que se han llevado a cabo, por un lado los "Head Start", y por el otro, los "Sesame Stret".

6.2.2.1. Los *head start.*

La idea básica de los "Head Start", es la de que los niños, socialmente desfavorecidos, sitúen su cabeza (head) en la línea de salida (start) para afrontar la escolaridad en igualdad de condiciones que los demás. Se trata, en definitiva, de plasmar la idea de igualdad de oportunidades a través de la igualdad de acceso a la enseñanza.

Inicialmente eran programas de verano que pronto se extendieron a lo largo del curso, y después, a los primeros niveles de la educación primaria.

Los elementos que se trabajaban en este tipo de programas estudiados por Grotberg (1985), se referían a aspectos educativos, sanitarios, alimenticios, psicológicos, servicios sociales, siendo la participación paterna considerada como esencial.

El programa PERRY de preescolar (Weikart, 1971), constató el influjo que sobre el niño tienen dos cursos de preescolar siguiendo el modelo cognitivo de Piaget, durante cinco días a la semana, en media jornada. El Proyecto de Enseñanza Temprana (Gray y Klaus, 1970) se refiere al que obtienen los niños en sesiones veraniegas durante dos o

tres años (diez semanas al año), llegándose a la conclusión similar de que las ganancias obtenidas van perdiendo consistencia desde el primero al cuarto grado.

Los estudios que evalúan comparativamente varios programas, manifiestan que los mejores resultados, a corto plazo, los obtienen los que están altamente estructurados, tipo Bereiter y Engelman (1966), sobre todo en inteligencia, capacidad lectora y habilidades psicolingüísticas, y, a medio plazo, es este tipo de programas los que mayores debilidades presentan, siendo el *Head Start* tradicional el que mejores resultados arroja a largo plazo.

Los efectos inmediatos de estos programas en la familia son positivos. Así, el compromiso paterno está relacionado con el desarrollo social y emocional del niño, incrementándose la capacidad para ejercer la paternidad, las interacciones madre-hijo, las visitas a la escuela, el interés por el programa escolar y por el maestro, el cómo aprenden sus hijos, el cómo ayudarles, etc.

Se encontró un decaimiento de los efectos a largo plazo, sobre todo en áreas de tipo cognitivo y escolar. David y Pelavin (1978), descubrieron que incluso en el periodo veraniego aparecían pérdidas significativas.

Según estudios a muy largo plazo (quince años), con el propósito de analizar la permanencia de los efectos, Lazar, Darlington, et. al. (1982) y Meyer (1983), concluyeron que los efectos fueron positivos, reuniendo los requisitos básicos para un mejor rendimiento escolar global, ya que sus actitudes eran positivas hacia sí mismo y hacia la escuela, reduciéndose las adscripciones a grupos de apoyo, las repeticiones y los abandonos. Así pues, podemos afirmar siguiendo a Brown y Grotberg (1980) que este tipo de planteamientos educativos, los Head Start, han tenido éxito, por lo que se puede hablar de programas compensatorios en sentido estricto.

6.2.2.2. El Programa *Sesame Street.*

El planteamiento en el que se basa esta modalidad de acometer las dificultades de los alumnos, parte de la consideración general de la importancia que tienen las experiencias preescolares para el desarrollo cognitivo posterior de niños pertenecientes a sectores sociales humildes y no escolarizados de edades en torno a los cinco años.

Se trata de un programa de televisión, diseñado por expertos en comunicación televisiva, desarrollo infantil y educación preescolar, de carácter cognitivo, adecuado a los principios piagetianos y que se basa en las teorías de la comunicación y del aprendizaje social, constituyéndose en un programa educativo muy estructurado y planificado.

Las estrategias educativas parten del supuesto de que los niños aprenden por la forma y el contenido, ocurriendo que a través de las imágenes de la televisión se capta la atención de los niños, integrándose el aprendizaje con la diversión. Se parte de lo familiar, usando métodos directos para enseñar las destreza intelectuales básicas e indirectas para mostrar el comportamiento social.

Los objetivos abarcan todos los ámbitos en que se desarrolla la vida: organización cognitiva, la creatividad inteligente, el lenguaje, la ecología, la naturaleza, etc. Una evaluación del programa llevada a efecto por Lesser (1971) arroja el dato que el 80% de los niños, de dos a cinco años pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos y medios, rindieron globalmente más que los que no lo vieron y, a medida que lo seguían más, el rendimiento era mejor, por otro lado, también se comprobó que las ventajas también se manifestaron en alumnos peor dotados intelectualmente.

Para concluir este apartado diremos que esta línea de investigación y de intervención orientada hacia la búsqueda de una variable definitoria a partir de la cual poder operativizar el término de handicap sociocultural, ha dado lugar a un amplio debate originando un cambio de perspectiva teórica, centrado en el paso de los estudios

enfocados en el alumno y su medio familiar y social, a aquellos que toman a la escuela como eje fundamental del proceso. El alumno y sus características deja de ser el elemento básico de la investigación, para ser la escuela quien pasa a detentar el protagonismo.

6.3. Programas de Educación Compensatoria en la escolaridad obligatoria.

A raíz de las investigaciones efectuadas en edades anteriores a la enseñanza obligatoria, se vio la conveniencia de que se necesitaba una continuidad y apoyo en los primeros años de obligatoriedad escolar, mediante programas añadidos al curriculum para intensificar los aprendizajes básicos, ofreciendo enseñanza, materiales y oportunidades específicas o complementarias en los aprendizajes básicos (lenguaje, cálculo, habilidades sociales), apoyo social, reciclaje de los profesores, etc.

Podemos mencionar el FOLLOW THROUGH de Educación de Padres, que es una continuación del Programa de Educación de Padres de Florida (Gordon, 1969). Con este programa se quería influir en los hijos (desarrollo intelectual y personalidad) y en la madre (autoestima y conciencia de la capacidad de dirigir el destino propio y el de sus hijos). Se partió de la concepción de un sistema ecológico de relaciones como estructura óptima de influencia, adecuándose a la teoría piagetiana del desarrollo. Los elementos del programa eran: servicios sociales, medios psicológicos, visitas de ayudantes/colaboradores al hogar, asistencia al centro escolar por la mañana y participación paterna en la vida escolar del centro.

La evaluación del mismo realizada por Olmsted (1977) destacó el alcance de aspectos positivos como: rendimiento significativo, menos repeticiones y abandonos, más de ellos siguieron enseñanza superior; en cuanto a los padres: más participación y más uso de conductas específicas deseables de enseñanza, que por otra parte, corre-

lacionan positivamente con el rendimiento lector (0'50) y en matemáticas (0'30) de sus hijos.

El FOLLOW THROUGH de Enseñanza Directa, es continuación del Bereiter y Engelman (1966), el cual persigue mejoras en lectura, matemáticas y lenguaje. Se trataba de un programa muy estructurado en el que participan de ocho a diez alumnos agrupados sobre la base de su capacidad según pruebas que se les aplican cada siete días, dirigidos por dos profesores y dos ayudantes. La evaluación del mismo refiere el desvanecimiento de las ganancias, por lo que se requiere el diseño de actuaciones a más largo plazo para consolidar resultados según concluyen Meyer (1984), Meyer, Gersten y Gotkin (1984).

Los programas PERFORMANCE CONTRACTING (Contratación del Rendimiento), se dirigieron a alumnos desfavorecidos de edades comprendidas entre los doce y los diecisiete años, con el propósito de mejorar el rendimiento en lectura y en matemáticas, así como reducir la tasa de abandonos. La novedad de estas actuaciones estribó en que era una empresa la encargada de llevar a cabo el desarrollo del programa. Los resultados, analizados por Gómez Antón (1974) manifestaron que los logros fueron poco significativos y el coste económico alto. También se puso al profesor al frente del proceso de contratación con el alumno, modalidad que tampoco dio los resultados apetecidos.

El LEARNING for MASTERY (aprender para dominar) es una estrategia que consiste en secuencializar los materiales del curriculum, dotándolo de unos periodos de tiempo concretos para dominar una parte del mismo. Las áreas de este programa estudiadas por Anderson y BlocK (1985) son: definición del dominio, planificación para el dominio, enseñanza y gradación según el dominio. Por otra parte, los resultados obtenidos por Detheux et. al. (1974) mostraron su idoneidad para sujetos desfavorecidos, siendo un buen programa de educación compensatoria. En nuestro país, este programa se ha llevado a cabo, integrado dentro de una perspectiva ecológica

global con alumnos de primer y segundo ciclo de primaria en un centro público de Alcalá de Guadaira (Sevilla), arrojando resultados positivos en comprensión lectora, ortografía, resolución de problemas, ciencias naturales y actitud positiva hacia el aprendizaje, según asevera López López (1986).

Hemos de manifestar que estos programas tienen un carácter menos experimental que los anteriores y han producido menos innovaciones educativas que los de ámbito preescolar.

Algunos procesos y prácticas educativas han sido modificadas para ofrecer una educación más igualitaria a los niños que se encuentran en situación de desventaja, a través de: a) la creación de grupos heterogéneos; b) una enseñanza secundaria comprensiva, más que selectiva; c) reducción de la separación en clases específicas para niños con dificultades educativas, y, d) capacitación de los profesores para diseñar las adaptaciones curriculares pertinentes según las necesidades educativas de los alumnos.

Es importante tener en cuenta que, muchos de los problemas escolares de los niños desfavorecidos en la educación, derivan fundamentalmente de su aislamiento social, por lo que la no segregación escolar (mediante la mezcla de razas y clases sociales), es una forma de no segregación intelectual, en la que las minorías (raza, clase social, por rendimiento educativo...), situadas en clases mixtas heterogéneas, han demostrado aumentar el promedio de su rendimiento, sin reducir el rendimiento medio de sus compañeros de clase. Aunque ello no se ha cumplido en su totalidad, los aspectos de no segregación que mejorarían las condiciones de estos alumnos serían entre otras, éstas: acceso igualitario a escuelas, actitudes y conductas no discriminatorias por parte del profesorado, organización educativa, curricular y enseñanza pluralista y, en general, un tratamiento preferente o de discriminación positiva como medio para igualar oportunidades.

6.4. Clasificación de los PEC.

6.4.1. Criterios para clasificar a los PEC.

Para el estudio de los PEC se han seguido varios criterios tales como: los países donde se han llevado a cabo, la edad de los sujetos que han recibido el programa, aspectos personales o institucionales a los cuales se dirige la intervención, etc.

López López (1987) ha examinado comparativamente los programas aplicados a alumnos en edad primaria e infantil, a través de las aportaciones de varios autores (Beller, 1973; Nurss Y Hodges, 1982; Stallings y Stipek, 1986; Weikart, 1985), encontrando que se pueden delimitar cuatro líneas básicas comunes a los niveles educativos señalados:

a) Programas basados en la teoría cognitiva interaccionista de Piaget, cuyo objetivo es la construcción de estructuras cognitivas en la mente de los alumnos para posibilitar la actuación sobre la realidad desarrollando así destrezas cognitivas. Las estrategias de enseñanza persiguen el lenguaje práctico, el agrupamiento, la ordenación y las relaciones espacio-temporales. El proyecto Perry (WEIKART) de preescolar, es el programa más conocido que se adapta a este planteamiento.

b) Programas basados en la teoría del aprendizaje de Skinner y los principios conductistas del condicionamiento operante, los cuales parten del supuesto de que un refuerzo positivo es fundamental para modificar la conducta de los niños, consiguiéndose así los éxitos académicos deseados. El objetivo de estos programas es conseguir destrezas en los campos del lenguaje, lectura y aritmética. Se hace necesario una estructuración sistemática, paso a paso, del curriculum, así como una cuidada secuencialización de las actividades a desarrollar y un proceso de instrucción rígidamente controlado. Puede encuadrarse en esta perspectiva el programa de Enseñanza Académica Preescolar Directa de Bereiter y Engelmann (1966).

c) Programas basados en la teoría maduracionista del desarrollo, que pretenden potenciar los factores que están en la base del desarrollo, pero sin formular objetivos de antemano, por lo que es básico el que los alumnos revelen sus intereses para establecer así las estrategias de enseñanza. Se necesita de una buena dotación de material, y el juego se considera como el mejor medio para el aprendizaje del niño, ya que estos planteamientos se orientan hacia el preescolar. La autonomía en el aprendizaje y la adquisición de una autoimagen positiva, son los dos objetivos que se pretenden con más insistencia en este tipo de proyectos.

d) Programas basados en el modelo ecológico del desarrollo, en el que el niño se considera, no como un ser aislado, sino que está inmerso y dependiente de otras instancias: familia, colegio, grupo de amigos, etc., pretendiéndose una potenciación positiva de este sistema ecológico de relaciones para posibilitar una mejora general en los aprendizajes académica y, por tanto, en el rendimiento escolar. Así, personal ayudante formado, asisten a la escuela, visitan los hogares para coordinar las actividades de aprendizaje para las madres. Los padres también intervienen en los hogares y en la escuela como voluntarios o como ayudantes. El programa de Padres de Ira Gordon y el Follow Through de educación de padres, inspirado en el anterior, se puede citar como ejemplos de este enfoque.

6.4.2. Agrupamiento de los PEC en función de la edad.

Se presentan en las siguientes páginas un agrupamiento de los programas de Educación Compensatoria más relevantes en el que se recogen los aspectos más significativos de los mismos.

a) Programas desarrollados con niños de 0 a 3 años.

Programas	SCHAFER (USA, 1968)	PALMER (USA, 1968-70)	PAINTER (USA, 1966)
Objetivos	Desarrollo intelectual de los niños y cambio de actitudes maternas	Compensar las desventajas socioeducativas y entrenar intelectualmente a los niños.	Prevención de deficiencias en el lenguaje y fomentar el desarrollo espontáneo de los niños.
Sujetos	Niños de bajo nivel socioeconómico con edades comprendidas entre 15 y 36 meses.	Niños de raza negra, procedentes de medio socioeconómico bajo.	Veinte niños elegidos al azar.
Metodología	Interacción humana positiva mediante estimulación verbal y vocabulario.	Dos grupos. A uno se le aplicó un programa altamente estructurado, y a otro un curriculum de descubrimiento, poco formalizado	Preparación en lenguaje inicial y estructurado. Estimulación del diálogo.
Lugar y tiempo de aplicación	Domicilio de los niños. Una hora diaria durante cinco días a la semana.	Centro educativo	Una hora diaria durante cinco días a la semana durante el curso en el domicilio del niño.
Otras circunstancias.	Se lleva a cabo mediante profesorado graduado universitario con entrenamiento específico.	El profesorado entrenado es el que lleva a cabo el curriculum específico.	El profesorado recibe un entrenamiento intensivo durante el transcurso del programa.
Conclusiones.	Correlación positiva entre actitud negativa de la madre y el bajo nivel verbal, perceptivo y emotivo del niño.	Mejoras perceptibles en el C.I., discriminación perceptiva, lenguaje y habilidades motoras en el grupo experimental	Aparecen mejoras en las actitudes y en las aptitudes de los niños.

Cuadro 6.1. Características fundamentales de los principales programas de educación compensatoria desarrollados con niños de cero a tres años. Elaboración propia.

b) Programas desarrollados con niños de preescolar.

PROGRAMAS ELEMENTON	BEREITER Y ENGELMAN (USA, 1966)	HEAD START (USA, 1964)	FILADELFIA (USA, 1965)
Objetivos.	Uso eficaz del lenguaje y desarrollo de conceptos básicos, así como mejora de la autoestima, a través de la adquisición de habilidades básicas.	Mejorar los niveles de salud, desarrollo social, emocional e intelectual. Aumento de la fluidez verbal.	Desarrollo de la inteligencia, esfuerzo individual y personalidad.
Sujetos	Niños de cuatro a cinco años de nivel socioeconómico bajo con problemas de lenguaje.	Niños de tres a cinco años.	Niños distribuidos en tres grupos : guardería, preescolar y primer curso.
Metodología	Programa altamente estructurado. Uso de refuerzos positivos.	Bajo esta denominación se engloban diversos programa, unos muy estructurados y otros poco; unos centrados en la familia y otros con implicación escolar.	Programas adaptados a la capacidad de cada niño, aportando recursos de aprendizaje, con la opción de poder elegir.
Lugar y tiempo de aplicación	En el colegio, dos horas diarias, durante el curso escolar.	Colegio. Variable, desde pocas semanas a un año completo.	Colegios públicos. Cuatro horas diarias.
Profesorado			Profesores del centro y ayudantes.
Conclusiones	Se apreciaron ganancias en los resultados del STANFORD-BINET y en el Wide Range Achievement.	Mejora global en test de conocimientos, socioemotivos y de salud. Las familias que participaron mejoraron con respecto a la actitud hacia sus hijos y hacia la escuela.	Mejora general en las tareas académicas, afectivas y sociales. El factor preventivo se reveló como muy importante

Programas desarrollados con niños de preescolar (continuación).

PROGRAMAS ELEMENTOS	YPSILANTY. (USA, 1970)	GARY y CLAUS. (USA, 1970)	GORDON. (USA, 1970)
Objetivos.	Educar a alumnos débiles mentales educables.	Compensar la baja motivación para el éxito escolar.	Desarrollo motor, verbal, intelectual y cambio de actitudes maternas.
Sujetos.	Ciento veintitrés niños de tres y cuatro años.	Niños de raza negra de bajo nivel social.	Ciento noventa y tres madres de clase social baja, con hijos de tres meses hasta dos años.
Metodología.	Programa cognitivo, basado en la teoría cognitiva de Piaget, mediante actividades de clasificación, seriación, relaciones temporales y espaciales.	Se les aplica un programa de preescolar.	Demostración de actividades.
Lugar y tiempo de aplicación.	En el domicilio del niño. Cincuenta minutos a la semana y cinco medias jornadas semanales en el colegio durante dos años.	En el colegio, durante cuatro horas diarias, en el periodo de verano (diez semanas).	En el domicilio.
Profesorado.		Profesores tutores y ayudantes.	Madres de la misma procedencia social, habiendo recibido cinco semanas de entrenamiento intensivo.
Conclusiones.	Mejora hasta el primer año de primaria, disminuyendo el aprendizaje en el segundo y tercer año.	Mejora significativa en el rendimiento intelectual, vocabulario, habilidades motoras y aprendizajes escolares. Los niños que reciben educación preescolar alcanzan mejor rendimiento en el tramo primario.	Cambio de actitudes en las madres entrenadas. Los niños muestran mayor rendimiento conforme aumenta el tratamiento.

Programas desarrollados con niños de preescolar (continuación).

PROGRAMAS ELEMENTOS	SESAME STRET. (USA, 1975)	OSTERRIETH. (BÉLGICA, 1969)	J. BURION. (BÉLGICA, 1969)
Objetivos		Caracterizar los patrones relacionales madre-hijo.	Motivar a los padres en las actividades de los hijos. Favorecer la interacción familia-escuela.
Sujetos	Novecientos cincuenta niños de cinco años, no preescolarizados, procedentes de clase baja.	Novecientos niños de diez a veintiún meses.	Niños en edad preescolar con desventaja sociocultural.
Metodología	Spots publicitarios, dibujos animados, ritmo rápido. Reconocimiento de letras, números del 1 al 10, relaciones, clasificaciones.	Charlas con madres. Observación directa. Modificación de conducta. Enseñanza individualizada.	Basada en centros de interés y método global, a través de conversaciones, narraciones y educación psicomotriz.
Lugar y tiempo de aplicación	Domicilio y clase durante seis meses.	En el domicilio durante una hora semanal.	En las escuela, de enero a mayo, durante dos medios días a la semana.
Profesorado	Técnicos en educación y en medios de comunicación audiovisual.		Profesores maternales especializados.
Conclusiones	Ventaja de los grupos que recibieron el tratamiento. Los programas televisivos han tenido gran difusión.	Es imprescindible conocer plenamente el ambiente del niño en orden a elaborar programas dirigidos a padres, niños y profesores.	Los efectos son muy breves y específicos.

Programas desarrollados con niños de preescolar (continuación).

PROGRAMAS ELEMENTOS	W. de COSTER. (Bélgica, 19[illegible])	G. de LANDSHEERE. (Bélgica, 19[illegible])	E.P.A. (Gran Bretaña,
Objetivos	Doble objetivo; estudiar tanto el medio familiar del niño desfavorecido, como sus características psicológicas.	Cambiar las actitudes de padres y de profesores. Renovar la organización y estructuración de los programas.	Potenciar la participación de los padres, mejorar el rendimiento y motivar al profesorado.
Sujetos	Niños en edad preescolar.	Niños desfavorecidos de dos a seis años.	Niños de suburbios.
Metodología	Estudio del medio familiar y de las características psicológicas.	Alternancia entre la acción y la evaluación; pretensión de traducir los contenidos en comportamientos.	Cada programa tiene un método distinto, desde muy estructurado (peabody) hasta nada estructurado. Insistencia en gramática, vocabulario y expresión.
Lugar y tiempo de aplicación		Hogar y escuela. Dos veces por semana.	Escuela.
Profesorado		Maestro e investigador en cada clase.	

Programas desarrollados con niños de preescolar (continuación).

PROGRAMAS ELEMENTOS	VRIES. (Holanda, 1974)	IPA. (Holanda)
Objetivos	Desarrollar el lenguaje y el razonamiento; capacitar en las tareas escolares.	Desarrollar medios, procedimientos y estructuras escolares.
Sujetos	Niños de barrios bajos de Utrecht.	Niños de preescolar y de primera enseñanza.
Metodología	Modificación de conducta, enseñanza individualizada y modelo didáctico orientativo.	Investigación activa, aplicándose las innovaciones simultáneamente a distintos grados.
Lugar y tiempo de aplicación.	Hogar y escuela.	Escuela, familia y barrio.
Profesorado		
Conclusiones	Ha servido de base al programa GEON de Educación Compensatoria.	Mejora de los rendimientos cognitivos en el primer ciclo; el clima socioemocional no sufrió deterioro. En el segundo ciclo no se pudo constatar mejora.

Cuadro 6.2. Características fundamentales de los programas de educación compensatoria desarrollados con alumnos de edad preescolar. Elaboración propia.

6.5. Resultados de los PEC.

Hay que partir de la constatación de que no ha surgido ninguna teoría o explicación de la naturaleza y el origen de las situaciones de desventaja que pueda guiar el desarrollo de las intervenciones en educación compensatoria.

Asimismo, ningún diseño de programa o servicio de Educación Compensatoria sirve como fuente para elaborar un modelo genera, ya que, como hemos visto, los distintos programas han combinado estrategias tendentes a producir los cambios previstos en la familia, el alumno y la escuela, redistribuir y mejorar la calidad de los servicios educativos y disminuir la selectividad educativa y el control de las escuelas. Hay hacer notar que los PEC están muy condicionados por las circunstancias ambientales específicas de la zona, siendo la práctica usual de los mismos la redistribución de recursos escolares para la mejora del rendimiento educativo de los jóvenes, según la amplitud y continuidad del compromiso de la administración educativa para llegar a los alumnos de las zonas desfavorecidas social y económicamente.

Se ha llegado a la conclusión de que es la familia y su entorno, más que la propia escuela en sí misma, la que ejerce la influencia más decisiva en la buena marcha del niño en la institución escolar, por lo que los programas orientados en conjunto hacia el entorno familiar, el niño y la escuela, son los más eficaces. Basándose en ello, se propone una estrategia de intervención de carácter ecológica como modelo de Educación Compensatoria, hecho que implica una transformación sustancial del medio en el que se desenvuelven tanto el niño como las personas que tienen la responsabilidad de su cuidado y de su formación, pretendiéndose con ello que el niño no sufra ningún tipo de conflicto ni desajuste provocado por las diferencias que encuentra entre el ambiente familiar de procedencia y el escolar, intentando superar así la discontinuidad escuela-medio ambiente.

En términos generales, los PEC se han mostrado capaces de reducir el fracaso académico acumulativo en los niños que reciben una Educación Compensatoria coherente y concentrada en lo cognitivo, desde la primera infancia y durante los primeros años de la escuela primaria.

Así, conforme a los conclusiones de Datta (1979), se registran progresos iniciales en los dos primeros años de escolarización formal en la capacidad cognitiva, y un rendimiento escolar superior durante los siguientes cursos .

Se aprecia también una disminución de conductas disruptivas en clase, al mejorarse las actitudes y la predisposición general hacia la escuela, por lo que, aunque la Educación Compensatoria no haya sido capaz de prevenir o reducir sustancialmente las deficiencias cognitivas, es probable que aumente la motivación por obtener un buen rendimiento escolar en aquellos estudiantes que reciben un estímulo cognitivo consistente. Levin (1976) apuntó que, aunque los programas no compensan las influencias negativas del ambiente, por contra mejora las actitudes de los estudiantes hacia le rendimiento y, en consecuencia, el rendimiento en sí, como medio para superar los efectos negativos de su hábitat.

Por otro lado, Rutter et. al. (1979) han destacado que una serie de factores escolares estimulan el desarrollo de todos los estudiantes: la cantidad y el estilo de la enseñanza, el grado de enseñanza concedido a los aspectos académicos en la clase y en la escuela, el tipo de interacción entre profesor y alumnos, los efectos de las expectativas variables de los profesores, las administración de la clase, los criterios de disciplina y el ambiente general de la escuela, por lo que es aconsejable elaborar y adaptar los programas educativos de forma que se adecuen a las peculiaridades y características de aprendizaje. En este sentido, siguiendo a Bloom (1976), las diferencias individuales en el rendimiento escolar suelen tenerse en cuenta en el desarrollo de la enseñanza y la evaluación del curriculum referidos a criterios, que establece un objetivo de aprendizaje general que todos los estudiantes han de alcanzar individualmente pero según su propio ritmo y mediante materiales didácticos adecuados.

Podemos añadir que la mayoría de los programas han sido diseñados para ser aplicados en el marco escolar, pero al no ser un problema generado dentro del sistema

escolar, es generalizada la apreciación de que hay que dirigir los esfuerzos a mejorar el entorno que envuelve a estos niños, como hemos indicado antes, lo que implica un giro completo en cuanto a los objetivos, contenidos y metodología de los mismos, así como reconocer que la escuela por sí sola es incapaz de resolver el problema, hecho que requiere una mayor implicación de los distintos servicios, tanto externos como internos a la escuela. Este aspecto es el más relevante en la investigación de la E.C. reciente.

Capítulo Séptimo

Conceptualización de la Educación Compensatoria. Planteamientos del RD 1174/83.

CONTENIDO

7.1. Conceptualización de la educación compensatoria.

7.1.1. Origen.

7.1.2. Concepto.

7.1.3. Ámbitos y estrategias de intervención.

7.2. Análisis de los presupuestos teóricos de la Educación Compensatoria. El handicap o discapacidad.

7.3. La Educación Compensatoria en España.

7.3.1. Introducción.

7.3.2. De la Constitución Española de 1978 al RD 1174/83.

7.1 Conceptualización de la Educación Compensatoria.

7.1.1. Origen.

Como se ha podido apreciar de lo estudiado en el apartado anterior, en un primer momento, la actuación educativa específica hacia los sujetos desfavorecidos social y económicamente, se centró prioritariamente en el enriquecimiento de aquellos aspectos relacionados con la personalidad del sujeto (estructura cognitiva, lenguaje, ...), que están influenciados por las condiciones desfavorables del medio en el que se desenvuelven, planteándose la conveniencia de una intervención educativa caracterizada esencialmente por: a) índole temprana de la intervención; b) incidencia en los procesos que están condicionados por el ambiente, c) diseño de apoyos educativos (programas) con un fuerte matiz instructivo, aplicado previa o contingentemente con la enseñanza formalizada, d) mejora de las posibilidades educativas de los sujetos.

Fue precisamente el problema del rendimiento académico diferencial de los distintos grupos socioeconómicos, hecho que pone en entredicho la pretendida igualdad de oportunidades ante la educación, según analizaron Connant (1959), Coleman (1969), OCDE (1971), Husén (1972), lo que propició la puesta en práctica los denominados Programas de Educación Compensatoria (PEC) para los alumnos desfavorecidos, con la pretensión de introducir en el seno del sistema escolar ciertas medidas correctoras, programas específicos, que permitiesen, en lo posible, aumentar el rendimiento académico de los grupos socioeconómicamente desfavorecidos, contribuyendo así a nivelar la participación de los diversos grupos sociales en el éxito académico,

terminándose por denominar a dichos programas, de forma genérica, Educación Compensatoria.

Partiendo de que el ambiente es el conjunto de estímulos con los que el sujeto entra en contacto y considerando que la diversidad individual tiene que ver con las distintas situaciones ambientales y con la calidad, intensidad y oportunidad de estímulos, así como con la receptividad e integración de los mismos por parte del sujeto, podemos considerar que la "carencia cultural" o "ambiente desfavorecido" se puede entender como algo que es perjudicial o negativo para el individuo.[1] Desde esta óptica, la Educación Compensatoria se puede considerar como una estrategia de intervención educativa que pretende modificar aquellas situaciones (contextuales o propiamente escolares) consideradas como poco favorables para el proceso de formación del individuo.

En cuanto al término empleado, Berstein (1975) afirma que la educación no puede compensar a la sociedad, por lo que es inadecuado utilizar el de "compensatoria". Halsey (1972) la denominó "complementaria", ya que lo que se puede hacer es complementar la situación de pobreza cultural del ambiente en el que vive el sujeto desfavorecido, aunque se siga denominando Educación Compensatoria, por ser ésta su denominación originaria y mas extendida.

Hay que hacer mención al trabajo de Coleman (1966), ya que sus conclusiones tuvieron mucho que ver con la posterior orientación que tomaron los PEC, y que se centraron en los siguientes aspectos: a) las escuelas públicas son similares en recursos; b) los resultados escolares no son atribuibles a los recursos, y c) las diferencias fundamentales de resultados se explican en función del medio social (familiar, cultural y económico) de procedencia del niño. Este tipo de consideraciones, permitió aseverar

---

[1]Hay estudios y/o autores que proponen una extensa lista de los efectos de la deprivación ambiental en los sujetos. Se puede consultar: PINILLOS, J. L. (1978, 6ª ed.): Op. cit. p. 674. ESCALANTE VERA, V. et. col. (1984): *Educación Compensatoria*. Junta de Andalucía, Sevilla, pp. 32-34.

que el rendimiento escolar de los sujetos no se debe a factores internos de la escuela, sino a otros que proceden del ambiente que la rodea y que no son controlados por la institución escolar, poniéndose de manifiesto el poco impacto que tienen los procesos de escolarización.

Este nuevo planteamiento, unido a la falta de persistencia de los logros obtenidos mediante las intervenciones referidas anteriormente, reorientaron el diseño de las intervenciones educativas, en el sentido de que distintos contextos socioculturales provocan distintos resultados escolares, o lo que es lo mismo, que los efectos de la escolarización son desiguales según los contextos socioculturales en los que se desarrolla el individuo.

7.1.2. Concepto.

Estos resultados permitieron el diseño de actuaciones que superaran el principio liberal de igualdad de oportunidades (igualdad de acceso), poniendo el énfasis en los resultados obtenidos por los escolares, independientemente del origen, hecho que suponía remitirse a factores extraescolares para la intervención educativa específica.

La Educación Compensatoria, al partir de un problema al cual ha de dar solución, debe pues contemplar actuaciones tendentes a su solución, constituyéndose así en un sistema de intervención educativa como alternativa intermedia, práctica y viable, según García López (1985).

Ya sean los ámbitos de desventaja relacionados con aspectos cognitivos o lingüísticos, perturbaciones de orden afectivo o emocional, en lo que si hay acuerdo es en que existen unas insuficiencias que es preciso compensar, para lo cual es necesario crear nuevas estrategias de intervención educativa diferenciada según el tipo de dificultades detectadas, con el objeto de propiciar una mejora cualitativa en cuanto a la

posibilidad de acceso hacia unos conocimientos básicos, esquemas conceptuales, técnicas de aprendizaje, actitudes sociales, etc., que aminoren las diferencias existentes con respecto a las posibilidades de éxito, bajo la perspectiva de la igualdad de resultados escolares al término de la educación formal. Así pues, se trata de una estrategia que responde a un proceso planificado y sistemático desde el inicio, en el que se produce una influencia optimizante entre los agentes y los sujetos de la educación, tratando de producir efectos valiosos.

Consideramos a continuación algunas definiciones aportadas tanto por autores como por Organismo Internacionales, con la intención de centrar mejor el significado del término.

Para Muñoz Sedano (1988, 680) la Educación Compensatoria, en sentido estricto, la constituyen los programas específicos de atención educativa a poblaciones socioculturalmente deprivadas , los cuales intentan nivelar la participación de diversos grupos sociales en el éxito académico, aumentando el éxito escolar de los alumnos de grupos desfavorecidos.

Para Lázaro (1983, 272) la educación, como acción externa, es el medio adecuado para variar los estímulos y compensar las deficiencias que han provocado una insuficiente o deteriorada red de estímulos... siendo el medio más adecuado para prevenir a un individuo respecto a un ambiente que se puede percibir como incoherente. Dos enfoque se pueden considerar a la hora de abordar la EC:

> "1ª. Sociológico, mediante el cual se pretende dotar de mayores recursos y medios, especialmente educativos y culturales, pero también sociales y económicos. Las acciones se concretan en el incremento de inversiones en edificios y recursos didácticos, mayor dotación de personal técnico y docente. Este tipo de acciones implica decidir sobre qué áreas, zonas o grupos sociales deprimidos o marginados se actuará. Así puede entenderse la declaración administrativa de E.P.A. (Educational Priority Area) en el Reino Unido, de Z.E.P. (Zone d' Education Prioritaire) en Francia y de ZAEP (Zonas de Actuación Educativa Preferente) en nuestro país.

2ª. Pedagógica, centrada en los procesos organizativos y didácticos de enseñanza-aprendizaje, centrada en el centro escolar y que complementaría a la anterior, con aplicación y desarrollo de programas individualizados de refuerzo, ajustados a la necesidad de cada alumno".

Brengelmann (1975, 63) define la EC como "la igualación cultural de personas con deficiencias provocadas por influencias psicosociales negativas."

Diego Quintana (1977, 41), en la nota a la edición castellana de la selección de estudios elaborados por el Consejo de Cooperación Cultural del consejo de Europa, considera la Educación Compensatoria, en un sentido amplio como "la acción de igualar las desigualdades, equilibrar desequilibrios entre alumnos que por razones socioeconómicas, culturales, físicas o psicológicas están en condiciones desiguales de afrontar sus estudios".

De Miguel (1979, 103) concibe la EC como "el conjunto de programas educativos específicos arbitrados para aumentar el rendimiento académico de los niños procedentes de sectores socioeconómicos desfavorecidos, con el fin de nivelar la participación de los diversos grupos en el éxito académico".

Sánchez Valle (1980, 153) explica la EC mediante un símil, al declarar que:

"... la presencia del concepto compensatorio trae a la imaginación una balanza cuyos platillos no guardan el equilibrio ni su fiel refleja la desnivelación. En los platillos de la balanza podrán situarse una o varias diferencias o desigualdades cualitativas o cuantitativas: un área geográfica determinada o zona de acción prioritaria, u grupo marginado, unos alumnos, desaventajados, etc. Para equilibrar la balanza habrá que compensar mediante unas mediadas de discriminación positiva: programas específicos, recursos didácticos, ayudas sociales, etc".

Para Lichtenstein-Rother (1983, 93) la EC significa "la corrección de las desventajas educativas y de las deficiencias culturales, debidas a condiciones sociales, mediante una expresa ayuda en la educación y los estudios de los niños individualmente

considerados o en grupo; estas medidas se proponen completar, apoyar y ampliar las tomadas por los padres y la Escuela".

La EC consiste para Flaxman (1985, 1614-1625) en "la organización de programas y servicios educativos modificados o suplementarios, en forma de ampliación cultural y educativa, rehabilitación y mayores oportunidades para los estudiantes que, por desventajas o privaciones, no reciben o no aprovechan las oportunidades o las previsiones de la educación normal".

Podemos concluir anotando las siguientes características de la EC:

a) La constatación, a través de numerosos y diversos estudios, de la alta y positiva correlación existente entre el denominado "fracaso escolar" y sectores de población "desfavorecidos".

b) Reconocimiento de que las influencias culturales, físicas, psicológicas, de socialización, que reciben los niños que crecen en estas condiciones, provocan en los mismos la inexistencia o la mala estructuración de los prerrequisitos que el aprendizaje escolar les exigirá.

c) La necesidad de afrontar esta problemática educativa mediante un planeamiento educativo alternativo, ya que la pedagogía "tradicional" no ofrece respuestas adecuadas para ello.

d) Los procesos a llevar a cabo deberán estar planificados y ser sistemáticos desde el inicio de la escolaridad, a través de influencias educativas optimizadoras entre los agentes (profesores u otros) y los sujetos a los que se dirige el programa, mediante una intervención educativa específica, de discriminación positiva a través de programas, recursos didácticos, organización escolar, planificación educativa, metodología, etc., todo ello en función de las características de estos sujetos y respetando siempre la diversidad individual y las procedentes de la clase o grupo social de la que procede.

e) Intervención que se propone aminorar las diferencias existentes respecto a las posibilidades de éxito escolar de estos sectores de población, creando iguales oportunidades educativas para todos, con la intención de aumentar la igualdad de resultados al término de la educación formal, nivelando así la participación de los diversos grupos en el éxito escolar.

f) Este proceso requiere el decidido apoyo de la Administración Educativa, mediante el diseño legal y normativo preciso y el aporte económico necesario.

La EC pues, trata de responder, mediante un proceso planificado desde el inicio y con carácter sistemático, a un problema educativo, en el que mediante procesos e influencias optimizantes, se producen efectos valiosos, siendo sus objetivos prioritarios:

a) Elaborar estrategias para mejorar y optimizar los ambientes deprivados.

b) Ofrecer los recursos materiales, personales y funcionales necesarios para ello.

c) Contribuir a la creación de iguales oportunidades educativas para todos, ofreciendo tratamientos diferentes y especiales para ello.

d) Posibilitar la adaptación de los sujetos a la sociedad, desde una posición crítica.

Podemos decir que se trata de crear iguales oportunidades educativas para todos, aplicando tratamientos diferentes, lo que implica una enseñanza diferenciada que respete sobre todo la diversidad personal.

Por último afirmar, con De Miguel (1986), que el objetivo general de toda actividad compensadora se ha de centrar en aumentar el nivel de participación en el éxito académico de los sujetos considerados en situación de desventaja respecto a las oportunidades que ofrece el sistema educativo, para lo cual se deben utilizar ayudas adicionales a través de prestaciones introducidas en la práctica educativa por medio de

una serie de programas y servicios, con el fin de potenciar a los sujetos a un mayor aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la escuela.

7.1.3. Ámbitos y estrategias de intervención.

Al ser las dificultades que impiden a los sujetos el normal aprovechamiento escolar de diversa índole, las estrategias de intervención a diseñar desde la Educación Compensatoria deberán responder a dichas circunstancias, por lo que será necesario la identificación y el análisis con rigor de las mismas, proponiendo los objetivos a conseguir en función de las circunstancias y problemática que aquejan a los sujetos. Para ello podemos seguir las consideraciones que contiene el siguiente cuadro, en el que se relaciona la situación de deprivación, los objetivos a conseguir y la estrategia a diseñar.

Situación de deprivación	Tipo de [illegible]	Características	Estrategia de intervención educativa (Objetivos)
Sujeto deprived/privado de un desarrollo normal. El medio sociocultural limita el desarrollo de sus aptitudes y habilidades necesarias para el éxito académico.	De origen	Se trata de sujetos que antes de acceder al sistema formalizado, se constatan los efectos de las influencias restrictivas del medio.	Preventivas o de enriquecimiento. Programas orientados a prevenir los déficit lingüísticos, cognitivos, perceptivos, psicomotores, motivacionales, sociales, etc., detectados en los sujetos antes de su incorporación al proceso escolar. Generalmente se organizan en base a estrategias d enriquecimiento cultural e instructivo del medio de origen durante su etapa preescolar.

Sujetos desaventajados o en situación de desventaja, ya que, por una serie de razones, no se pueden aprovechar de las oportunidades que les ofrece la escuela, ya que para ellos los recursos son accesibles de forma restrictiva. No se da concordancia entre las características y condiciones personales con las normas y/o métodos escolares.	De acceso a los recursos.	La situación de desventaja se origina por las diferencias existentes entre las experiencias iniciales que traen los sujetos a la escuela, y los requisitos que exige la escuela para acceder a sus recursos.	De remedio. Facilitan enseñanzas especiales o suplementarias, materiales, medios -especialmente en las disciplinas instrumentales- a fin de mejorar el rendimiento en los cursos iniciales y prevenir el fracaso escolar. Se trata de intensificar la enseñanza común de forma que los efectos de la escolarización sean más patentes.
Desfavorecidos/fracasados escolares. son sujetos para los que las condiciones de su medio escolar constituyen el origen de su fracaso manifiesta en una menor tasa de participación en el éxito académico. La situación descrita es fruto de una desigualdad ante las oportunidades educativas.	Desigualdad en el tratamiento educativo.	Sujetos para los que las condiciones de su medio escolar constituyen el origen de su fracaso y/o marginación, que se manifiesta a través de una tasa menor de éxito escolar. Estamos ante una situación fruto de una desigualdad ante las oportunidades educativas, por lo que ha de partirse de las limitaciones de la escuela misma.	De acción social, tendente a una ampliación del marco o techo de oportunidades educativas con que cuenta un grupo social o sector educativo.

Cuadro 7.1. Estrategias de intervención educativa compensatoria en función de la situación de deprivación inicial.

7.2. Análisis de los presupuestos teóricos de la Educación Compensatoria. El handicap o discapacidad.

Los programas de Educación Compensatoria han sido analizados bajo la óptica general del tipo de interrelaciones que se dan entre el contexto sociocultural y la acción educativa que llevan a cabo los sistemas escolares (los centros docentes, los profesores y los alumnos), con la intención de conocer la forma en que inciden los factores que integran este contexto en la calidad de la enseñanza y en el rendimiento escolar (productividad escolar).

Le corresponde a J. S. Coleman et. al. (1966) el haber llamado la atención sobre el significado de los factores de índole no escolar en los resultados o productividad de la enseñanza, a través de su conocido y decisivo informe "Equality of Educational Opportunity", del que podemos ofrecer estas conclusiones[2]:

- Los centros docentes a los que asisten las minorías étnicas y culturales tienden a tener una infraestructura peor que la que puede ser considerada media o tipo para el conjunto del país, si bien tales deficiencias suelen ser menos aparatosas de lo que comúnmente se considera.

- Los escolares que proceden de minorías étnicas y culturales alcanzan, en general, resultados educativos inferiores a los de sus compañeros pertenecientes a la raza común del país.

- La variación que se observa entre los resultados escolares de los alumnos que frecuentan un mismo establecimiento educativo es mayor que la que se produce intercentros.

Estos resultados contradicen pues las hipótesis de partida, especialmente de aquellas que se refieren a la relevancia que para los resultados escolares tienen las

---

[2]Cfr. COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.J.; McPARTLAND, J.; MOOD, A.M.; WEINFIELD, F.D., y YORK, R.L. (1966, 325), los cuales afirman que:

> "... las escuelas muestran tener un impacto limitado sobre el aprendizaje discente, si se valora con independencia de la repercusión que le corresponde al contexto sociofamiliar y cultural de los alumnos. Esta falta de efectos propios de los factores escolares sobre los resultados de la enseñanza, consecuencia de las desigualdades provocadas por el medio familiar, el entorno sociocultural y los grupos humanos dentro de los que cada individuo vive, da lugar a las distintas posiciones desde las que los niños y los jóvenes han de afrontar la vida adulta al término de su etapa escolar.
>
> Para conseguir promover una igualdad real de oportunidades a través de la acción de la escuela es imprescindible que esta institución sea capa de producir una fuerte incidencia, no mediatizada por el contexto sociofamiliar de los alumnos, sobre los resultados de la enseñanza; esta incidencia, no condicionada por terceros factores, no se ha podido constatar en las escuelas americanas actuales". (Equality of Educational Opportunity).

facilidades que los centros de enseñanza proporcionan a fin de que el proceso de aprendizaje sea eficaz.

Posteriormente los estudios de la Agencia Internacional I.E.A. (Asociación para la Evaluación del Rendimiento Académico)[3], encaminados a conocer las diferencias entre los países en cuanto a los resultados escolares, coinciden en gran parte con el Informe Coleman, al verificar el peso que se le otorga a las variables relacionadas con el contexto sociofamiliar para explicar los resultados escolares, llegándose a explicar entre el 14% y el 29 % de las variaciones observadas en el rendimiento de los alumnos.

Una propuesta de síntesis la aportan Olneck y Bills (1981, 27-61) en los siguientes términos:

- Si se "controla" el influjo de las variables que integran el bagaje familiar, son la capacidad intelectual, la competencia lingüística, el esfuerzo en el trabajo y la facilidad para decidir las que tienen efectos significativos en el nivel académico alcanzado.

- El bagaje sociofamiliar tiene un efecto significativo sobre el grado académico que cada individuo logra.

- Quienes gozan de condiciones sociofamiliares más favorables, se incorporan a profesiones de mayor nivel.

- El nivel ocupacional inicial está fuertemente condicionado por el grado académico que consiguen las personas.

- Los condicionantes sociofamiliares elevan la calidad del primer empleo, debido, en gran medida, a que determina el grado académico que posee el individuo.

- De entre las variables personales, destaca el peso "esfuerzo en el trabajo" y, en menor grado, el de la "capacidad de ejecución". la inteligencia general tiene también un

---

[3]Cfr. HUSÉN, T. (1967), PURVES, AC (1973), THORNDIKE, E.L. (1973), entre otros

influjo significativo en el status del primer trabajo que se obtiene una vez que se ha abandonado el sistema escolar.

- El bagaje sociofamiliar no tiene repercusiones importantes en la trayectoria profesional de las personas una vez que éstas han obtenido su primer empleo.

Shanahan y Walberg (1985, 357-363) compararon grupos de variables que denominaron "controlables" y "no controlables:

- Las variables "no controlables" son las que mas peso tienen en los resultados escolares.

- De entre la las variables "controlables" sólo correlacionan intensamente en los resultados la "cantidad de cursos avanzados por el alumno" y el "buen clima de trabajo en clase".

Así pues, los factores socioculturales (sobre todo los familiares), no estrictamente escolares, tienen una gran influencia en el rendimiento escolar del individuo, por lo que se analizan con el propósito de optimizar, desde la propia institución escolar, las posibilidades de aprendizaje y de mejora de los resultados escolares que más se ven afectados, a través de estrategias de compensación.

Ahora bien, los presupuestos de partida se han apoyado en la hipótesis de que el medio ambiente familiar o comunitario es "deficiente" y por tanto rechazable porque compromenten su futuro académico, hecho que toma en consideración el modelo de *handicap o discapacidad de carácter sociocultural* de los alumnos desfavorecidos, planteando la necesidad de someter a los alumnos a un régimen educativo "más apropiado" mediante dosis masivas de "enriquecimiento cultural", dando lugar a un modelo de EC que subestima la cualidad y la importancia de las experiencias familiares, elaborando expresiones como *niño que sufre deprivación cultural, niño de hogar lingüísticamente deficiente,* etc., olvidando que la existencia de tales handicaps o discapacidades ha sido puesta de manifiesto por un tipo de escuela centrada en los

valores, normas y expectativas de los grupos que ostentan el poder (político, ideológico, económico...), que tienden a etiquetar de deficiencias las diferencias con el modelo escolar dominante, deficiencia que intenta después "compensar"[4] .

A tenor de lo expuesto, podemos afirmar que el planteamiento en el que se basa la EC ha sido analizado desde varias perspectivas, de entre las que destacamos las que siguen:

a) Desde la antropología educativa, emerge una oposición a las implicaciones "etnocéntricas" de la teoría del déficit (handicap o discapacidad), destacando la irreductibilidad de las diversas culturas, ya que ninguna de ellas puede regirse en superior a otra, por lo que no puede ser impuesta por la vía de la educación sin atentar contra la identidad de los individuos pertenecientes a los grupos desfavorecidos[5], contra los postulados teóricos de los programas de compensación).

b) Partiendo de los fundamentos estructurales y objetivos de la diferenciación cultural, del carácter primordial de las desigualdades socioeconómicas, así como de ' desigualdades cualitativas entre las escuelas según su ubicación y la procedencia de sus alumnos, encontramos de nuevo la postura de Valentine (1968, 1971), Leacock (1971) que defienden los valores culturales de clase, al tiempo que se critica el concepto de "cultura de la pobreza" como subcultura específica y autónoma ligada a la pobreza, para destacar que los comportamientos relacionados con los grupos desfavorecidos no son más que adaptaciones a las condiciones ambientales de privación que resultan de su posición económica.

---

[4] Cfr. RIESMAN (1974) y C.R.E.S.S.A.S. (1978).

[5] Cfr. las críticas de MACKER y GIDDINGS (1965), BARATZ (1972), PERSELL (1977).

Asimismo, W. Ryan (1965) afirma que el fracaso escolar de los niños pertenecientes a clases no privilegiadas está estrechamente relacionado con la mala calidad de la enseñanza que reciben en las escuelas de suburbios sometidas a la marginación.

Clark (1965) aporta la idea de que el planteamiento general del cual parte la educación compensatoria, es decir, el concepto de handicap o discapacidad o déficit sociocultural, sirve como coartada para encubrir la mediocre eficacia de las escuelas, llegando a afirmar que gran parte del fracaso en el rendimiento escolar de estos alumnos debe recaer en las actitudes y expectativas desfavorables de los enseñantes ("Efecto Pygmalion" de Rosenthal y Jacobson, 1971).

c) Una posición más fuerte, es la de Freideger (1964), que desde el etnocentrismo renovado, propone que la escuela, lo que consigue hacer mejor es imponer a sus alumnos una cultura dominante, mediocre y absurda, interpretándose el fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a sectores marginados como un síntoma de rechazo global.

d) Los programas de Educación Compensatoria son criticados, por un lado, por su desconocimiento de los fundamentos psicogenéticos de las desigualdades en los resultados cognitivos y, por otro, por su catalogación como remedios que parten de un mal diagnóstico, según Golby y Gulliver (1979) y que a pesar de ciertas apariencias con intención igualitaria, contribuyen a asegurar el manteniendo de las desigualdades sociales, como sostienen Morton y Watson (1971).

e) Según Vial y Stambak (1978) y el CRESSAS (1978) entre otros, se ha pasado de un modelo psicológico y patologizante de la explicación del fracaso escolar del niño con el empleo de una terminología específica (dislexia, disortografía,...) a un modelo culturalista y sociologizante que, imputando las dificultades escolares de ciertas categorías de alumnos únicamente a las características culturales de su medio familiar, establece el handicap o discapacidad como una cuasinaturaleza o una propiedad "sustancial" de las clases denominadas desfavorecidas, olvidando que no hay handicap

o discapacidad por sí mismo, ya que es en la escuela y en las situaciones que ella impone en donde ciertos grupos tienen dificultades de adaptación, ignorando el papel que juega la institución escolar como agencia de inculcación y de selección cultural dentro de una sociedad desigualitaria, del mismo modo que la pedagogía de la compensación ha permitido el ahorro práctico de una reforma del sistema educativo[6].

Al hablar de déficit (intelectual, lingüístico, etc.), se hace pues necesario determinar previamente si la desventaja que se aprecia, es el resultado, o bien de factores disfuncionales del ambiente familiar, o a que las estructuras escolares no se adaptan a las características del grupo. Como ello no esta bien determinado, se hace necesario conciliar, a tenor de lo expuesto por Nafstad (1977), objetivos relevantes de aprendizaje de: a) conocimientos que se poseen de la características generales y universales del desarrollo evolutivo del individuo y, b) lo que se sabe de las experiencias culturales específicas del grupo.

La línea de investigación orientada básicamente hacia una variable definitoria a partir de la cual poder operativizar el handicap o discapacidad sociocultural ha sido superada, ya que: a) la investigación ha demostrado que son mayores las diferencias intragrupo que las que existen entre individuos de grupos distintos, por lo que no se puede utilizar un solo tipo de variables con carácter diferencial y, b) de los análisis críticos en torno a la definición del handicap o discapacidad. basados en los anteriores criterios, se ha desprendido que:

- No se ha demostrado la supuesta inferioridad lingüística, intelectual o cultural de los sujetos pertenecientes a clases desfavorecidas[7].

---

[6] Cfr. ISAMBERT-JAMATI y BRUGUIERE (1978), PLAISANCE (1978).

[7] Cfr. CRESAS (1974), DE MIGUEL (1984), DESJARDINS y BREATE (1974).

- Al ser los procedimientos en sí mismos discriminativos, Dannenquin, Hardy y Platone (1974) señalan que no cabe llevar a cabo comparaciones, dado que se implican juicios de valor parciales.

- Las comparaciones deben partir del análisis de las diferencias, sin que ello prejuzgue evaluaciones positivas o negativas.

- El problema de la diversidad de resultados escolares está mediatizado por las influencias mutuas entre escuela y ambiente sociocultural.

- Los trabajos de investigación orientados a conceptualizar el handicap o discapacidad sociocultural deben centrarse en el análisis de las variables que inciden en la continuidad-discontinuidad intercultural en el medio escolar.

A partir de estos análisis, De Miguel (1984) advierte que la conceptualización del handicap o discapacidad sociocultural ha tomado una nueva dirección, no tratándose de aislar variables clasificadoras que permitan definiciones internas a los grupos que pueden ser considerados causas potenciales de la marginación.

No se considera solo una variable o criterio para denominar a un sujeto como desaventajado, sino que se requiere de la conjunción de las condiciones que sobre él inciden. Curtis y Blatchford (1981) y Hersov y Berger (1982), advierten la conveniencia de poner de relieve todas aquellas condiciones potenciales de marginación que inciden sobre un sujeto (ámbito familiar, la subcultura del grupo social de pertenencia, cultura de la sociedad de la que forman parte, etc.), para resaltar que sólo en el caso de que concurran simultaneamente varias de estas condiciones podremos hablar de sujetos en situación "alto riesgo" para la integración social y educativa

Esta es pues la perspectiva a tomar, si se quiere llegar a definir el handicap o discapacidad sociocultural partiendo de variables de origen (es decir, qué es lo que llega a colocar a un sujeto en situación de desventaja) y no en términos de situación (o sea,

cuáles son las manifestaciones o características socioculturales asociadas a los sujetos que se consideran como desaventajados o desfavorecidos).

Desde otra perspectiva, la mayoría de los PEC se han diseñado siguiendo principios *generales* o universales del desarrollo psicoevolutivo del niño para posibilitar ciertas normas del colectivo general de la sociedad, no dando cabida a las particularidades que presentan los valores y circunstancias locales (tradiciones, valores culturales, etc.). Como señalan Nafstad (1977), Woodhead (1977), este tipo de programas han sido poco efectivos, ya que se trata de proporcionar una cultura diferente, originándose conflictos entre los que ofrece la escuela y los valores familiares.

Por todo lo anterior, es necesario reducir las discontinuidades entre los diversos ámbitos de la vida del individuo (lingüístico, familiar, medio ambiente, etc.), pero desde una óptica positiva, aceptándolos, para, a partir de ellos, posibilitar el desarrollo perfectivo del hombre, que es de lo que trata la educación[8].

A tenor de lo expuesto es preciso reconocerle a la escuela una cierta capacidad *compensadora* de déficits personales y sociales, aún cuando sus efectos no pueden contrarrestar las influencias negativas de factores cuya actuación no controla esta institución, presentes en el período previo al de escolarización, durante el tiempo que permanece el alumno en una institución de enseñanza y cuando el individuo, fuera ya de la acción del sistema regular de enseñanza, inicia una actividad profesional.

Recordando el modelo de Jencks (1979), se percibe hasta qué punto las responsabilidades de la escuela frente a las desigualdades sociales y personales, es limitada, admitiendo que el éxito futuro de cada escolar depende sólo en parte del nivel formativo que alcanza, ya que sobre el mismo siguen dejando sentir sus efectos, y con

---

[8]Cfr. PRINGLE (1980), DAVID (1980), ROBINSON (1980), APPLE (1982).

gran peso, los factores sociofamiliares y personales que ya han estado condicionando su progreso académico.

Es posible aceptar que la institución docente puede intervenir, no solo durante el tiempo lectivo y sus variables escolares, sino que puede alterar las condiciones del medio sociofamiliar que mediatizan los resultados escolares, a través de programas específicos de intervención diseñados para tal fin. Así, los estudios de meta-análisis llevados a cabo por Graue, Weistein y Walberg (1983), sobre el efecto que en el aprendizaje escolar tienen los programas de intervención familiar realizados por las instituciones de enseñanza, concluyen que si estos son llevados a cabo por profesionales cualificados, y en su aplicación se utilizan recursos adecuados, pueden tener un impacto muy significativo en la efectividad con la que los alumnos aprenden en el aula.

Cabe pues aceptar que el influjo de los factores sociales en la enseñanza son tan importantes que condicionan fuertemente la acción escolar. Por ello es pertinente considerar que cualquiera que sea la capacidad que tenga la escuela como agente inductor de cambios, conviene:

a) Rechazar la vieja idea liberal de hacer posible la igualdad de oportunidades ante las diferentes ofertas educativas, considerada esta igualdad como fin último, pretensión que es del todo inalcanzable.

b) El modelo escolar actual es insuficiente para satisfacer las necesidades educacionales de los distintos grupos sociales.

c) Posibilitar un sistema que garantice a los alumnos la consecución de resultados óptimos a lo largo de su vida escolar, haciendo productivo el proceso de enseñanza/aprendizaje de todos, incluso de aquellos que han de afrontarlo desde posiciones de desventaja, desde el punto de vista social o personal, de tal modo que salgan igualmente favorecidos (iguales resultados), por lo que se requiere de un nuevo planteamiento de organización escolar.

Este planteamiento por arriba (equiparación por arriba) en materia de resultados sitúa el entramado de relaciones entre escuela-sociedad en la productividad y calidad de la enseñanza como recursos para alterar la dinámica social desde la educación institucionalizada, haciendo uso para ello de las propias virtualidades que ofrecen los factores sociales para rendir efectivo el trabajo de los establecimientos educativos.[9]

	[illegible]	[illegible]
Inicios de la educación compensatoria.	En los déficit socioculturales del alumno: lenguaje, aptitudes, referidos a su medio de desarrollo.	Escuela. Está bien como está (RIESMAN 1977). Solo hay que modificar los déficit que presenta el alumno debido a su procedencia.
Década de los setenta	La escuela, el entorno, el medio ambiente. Hay que observar al niño y adaptarse a sus características psicobiológicas para no hacer de él un inadaptado escolar.	

Cuadro 7.2. Ámbitos de incidencia de la intervención educativa compensatoria antes y después de los análisis críticos al concepto de handicap o discapacidad sociocultural como principio básico de la Educación Compensatoria.

Análisis con metodología longitudinal, llevados a cabo por Broufenbrenner (1974), Consortium (1977), Mednick y Baert (1981), como de meta-análisis por Hinckley (1977), Horst y Fagan (1979), Mclaughlin, Gilmartin y Rossi (1979), Ornstein (1983), Mullim y Summers (1983) posibilitan hacer un balance realista de lo que han supuesto los PEC, siendo la conclusión general de que deben continuar, ya que los participantes obtienen alguna ventaja sobre los que no participan en ellos, solo que sus objetivos no deberían estar enfocados a buscar la eficacia de tal o cual estrategia, sino a eliminar los signos de ineficacia[10] del propio sistema educativo. No se trata de añadir más a los efectivos, sino en sustraer de los inefectivos, por lo que la EC se extenderá al mayor número posible de sujetos desfavorecidos.

---

[9] Cfr. GANS, H.J. (1973).

[10] Consultar el anexo a este capítulo.

Según De Miguel (1984), toda estrategia compensatoria ha de clarificar previamente su marco teórico y metodológico, y debe orientarse hacia los siguientes aspectos:

- Centrarse en aquellas limitaciones que impiden a los sujetos desfavorecidos el aprovechamiento de las oportunidades educativas, lo que implica situarse en el contexto de las variables de proceso que se establecen entre los sujetos desfavorecidos y las situaciones de aprendizaje, con el propósito de mejorarlas y potenciarlas. No cabe pues situarse en posiciones apriorísticas sobre los handicap o discapacidads.

- Se ha de organizar partiendo de los elementos intervinientes en los medios y de las relaciones educativas.[11]

- Que sus efectos se traduzcan en un mayor nivel de participación en el éxito de los alumnos desfavorecidos. Supuesto clave a la hora de la evaluación de los PEC

Así pues, lo realmente importante se encuentra en la relación didáctica que se establece en el medio escolar, por lo que toda estrategia de compensación que se lleve a cabo desde la escuela para posibilitar un aumento del éxito escolar, debe partir necesariamente de la problemática que se centra en dicha relación.

No cabe plantear el fracaso de estos alumnos en términos de déficit, handicap o discapacidad, ni tan siquiera de diferencias, hay que profundizar en el conocimiento de las variables intervinientes que se establecen entre estos sujetos y las situaciones a partir de las cuales se enmarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que todo esfuerzo en compensatoria debe ir encaminado sobre los diversos elementos y factores que intervienen en esta relación educativa: el alumno, el docente y la situación y marco de comunicación, etc.

---

[11] Estrategias más generales que tratan de ofrecer medios externos a la actividad escolar, no se pueden considerar en sentido estricto como PEC, aunque su finalidad se oriente a suplir deficiencias del medio social y/o del propio sistema educativo.

Desde el punto de vista del alumno, algunos autores consideran que las limitaciones de los sujetos desfavorecidos no se deben a supuestas incapacidades, sino más bien a una falta de habilidades sociales para aprovecharse de las situaciones de aprendizaje que se generan en el aula. Son habilidades para organizar cogniciones y conductas en el transcurso del aprendizaje (a través de estrategias de entrenamiento como el *coaching* para la instrucción, técnicas de terapia cognitiva, observación de modelos o *modeling*, etc.), que les posibilite una aceptación interpersonal y social, a partir de las cuales se puedan integrar positivamente en la dinámica social. La literatura sobre programas compensatorios centrados en esta línea (Gresham, 1981; Strain y Kerr, 1981; Congor y Keane, 1981) y trabajos de meta-análisis (Wanlass y Pritz, 1982, Bangest, Drowns y Kulik, 1983), parecen indicar que esta estrategias tienen efectos positivos sobre las expectativas de los sujetos desfavorecidos, aunque su influencia en el rendimiento académico a largo plazo, es más dudosa.

Otra línea de intervención se centra en las denominadas habilidades específicas de aprendizaje o *study skills*, consistentes en la consecución de estrategias más relacionadas con aquellas que intervienen el procesamiento de la información social, considerando que de este modo se desarrollarán actitudes mas cercanas al rendimiento escolar, posibilitando así un mejor resultado académico a largo plazo. Modelos psicolingüísticos (Busch-Taylor, 1969; Kirk y Kirk, 1971; Klausmeiner, 1978), tecnología del estudio (Slavin, Madden y Leavy, 1983) o métodos de aprendizaje cooperativo (Slavin, 1980; Moskowitz et. al., 1983), son estrategias que se encuadran en esta línea.

Las actitudes de los docentes con respecto a los niños desfavorecidos, son tenidas en cuenta como mediatizadoras del éxito de alumnos procedentes de determinados sectores de población, ya que pueden reducir las expectativas de éxito de los mismos (Lapierre, 1977; Robinson, 1981). Por ello, muchos de los modelos se han orientado precisamente a modificar este tipo de actitudes potenciando otras, como el interés por la tarea (Bettencourt, Gillet et. al., 1983), aumento de las interacciones

didácticas (Randhawa, 1983), facilitando más información y apoyos al profesorado (Cantrell Y Cantrell, 1976), siendo las perspectivas en este sentido alentadoras.

Para reducir el desajuste entre el ambiente familiar y la escuela (discontinuidad horizontal: Woodhead, 1979; Cleave, 1982), se han elaborado proyectos curriculares abiertos, que faciliten la transición entre los diversos niveles educativos y estrategias orientadas a adaptar los programas académicos, estableciendo así relaciones de intercambio entre escuela y comunidad. Relaciones que exigen un alto nivel de coordinación de todos los sectores intervinientes y que hacen aún más complejo el proceso.

7.3. La Educación Compensatoria en España.

7.3.1. Introducción.

La experiencia que en el campo específico de la Educación Compensatoria se posee antes de su implantación en 1983, es realmente pobre, como se deduce de la bibliografía española que sobre este tema existe, notándose una notable ausencia de reflexión teórica en torno al mismo. Podemos destacar, no obstante, los trabajos de Pinillos (1977), Fernández Ballesteros (1979), en el campo de la modificación de la conducta, así como De Miguel (1979), como autor del primer programa de educación compensatoria, Martín-Moreno Cerrillo (1977), Sánchez Valle (1980), etc.

El primer texto que difundió trabajos y experiencias realizados desde la perspectiva de la Educación Compensatoria, fue el del Consejo de Europa, que data del año 1977. Desde entonces esta corriente ha ido adquiriendo cada vez mayor empuje y consideración en nuestro país.

Como programas pioneros de Educación Compensatoria, conviene destacar, según Muñoz Sedano (1986, 264), el "Programa Andalucía" de Educación Preescolar,

desarrollado en Granada (Polígono de La Cartuja), en Córdoba (Polígono de la Fuensanta) y en Sevilla (Mairena del Aljarafe), tratando de involucrar a los padres y a la comunidad en la educación del niño de preescolar, incorporándoles en la tarea escolar (el programa duró desde 1977 a 1984), y el programa diseñado por De Miguel (1979), en el ámbito del I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

7.3.2. De la Constitución Española de 1978 al RD 1174/83.

La Constitución Española de 1978 fue el resultado de una actitud de consenso por parte de todas las fuerzas políticas, con el consiguiente acercamiento de posiciones y por tanto de concesiones, las cuales se pusieron de acuerdo en torno a los principios básicos en los que se debía asentar la convivencia política, con el propósito de elaborar un marco referencial de convivencia duradero.

Del artículo 27 de la Constitución, dedicado a la educación, junto al 16, 20 y 24, podemos destacar, desde la perspectiva de nuestra investigación, los aspectos que a continuación siguen.

El reconocimiento que se hace del derecho de todas las personas a la educación, significa la aceptación expresa de la educación como un derecho fundamental de la persona, lo que implica que si todos tenemos dicho derecho, el Estado deberá hacer efectivo el mismo, procurando el acceso de todos a una educación de calidad, haciendo así efectivo el principio de la *igualdad ante la educación.*

Por otra parte, en el apartado quinto del artículo referido, se hacen explícitos los ámbitos por los que se garantiza el derecho a la educación, consistentes éstos en la programación educativa adecuada, por un lado, y en la creación de centros docentes, por otro.

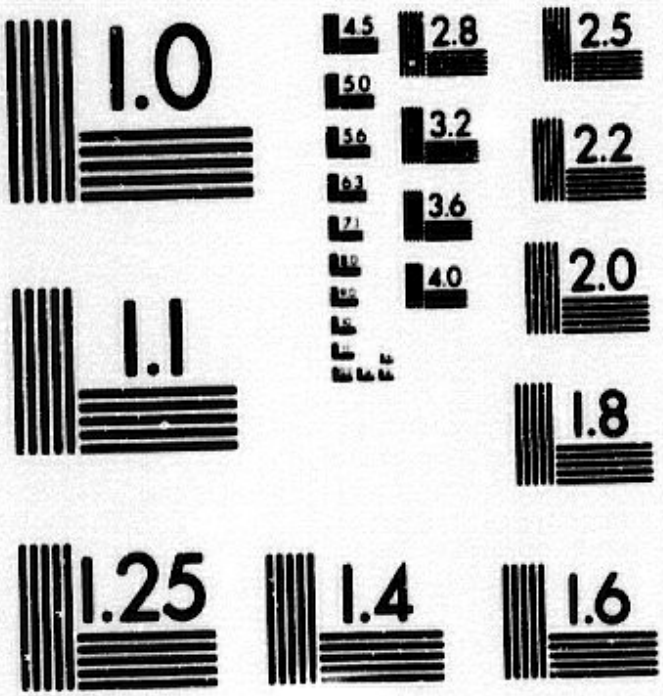
Así pues, junto al artículo primero de la propia Constitución que hace de la igualdad uno de los principio más importantes, la igualdad ante la educación exige que todos tengan acceso a la enseñanza, que todos reciban la educación en igualdad de condiciones y que todos participen en el proceso educativo, es decir, en la propia programación general de la enseñanza

En 1982, el partido político que accedió al poder, el PSOE, planteó como objetivos básicos de su política educativa, el modelar el sistema escolar como servicio público acorde con la oferta escolar, mejorar la calidad de la enseñanza a través de la optimización de resultados y de rendimientos académicos y neutralizar la función reproductora de las desigualdades sociales, punto éste de interés para nuestro proceso de investigación.

El planteamiento del partido socialista con respecto a la educación fue el de reformar la misma para adaptarla a los requerimientos de las democracias occidentales más avanzadas, en las que el Estado asume la formación de las personas como una forma de conseguir precisamente la ciudadanía social y política, procurando quebrar el carácter subsidiario que el Estado español venía otorgando a la educación, con la pretensión general de conseguir un sistema educativo de más calidad y más equitativo.

Tras la aprobación de la Constitución de 1978, la enseñanza necesitaba de un nuevo marco para implantar en el sistema educativo los derecho y libertades amparados por dicho texto, siendo la LODE la respuesta legal a la tarea de asentar un servicio público de la enseñanza básica, fundado en los principios constitucionales, constituyendo un instrumento fundamental para una política educativa que aspira a equilibrar los resultados en los niveles básico de la enseñanza, y por tanto, combatir la desigualdad de la oferta educativa.

La LODE aborda los objetivos anteriores para satisfacer el derecho a la educación, pero desde una perspectiva que no es neutral con respecto a las desigualdades educativas, siendo por ello por lo que se postula la oferta de plazas



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

Así pues, junto al artículo primero de la propia Constitución que hace de la igualdad uno de los principio más importantes, la igualdad ante la educación exige que todos tengan acceso a la enseñanza, que todos reciban la educación en igualdad de condiciones y que todos participen en el proceso educativo, es decir, en la propia programación general de la enseñanza

En 1982, el partido político que accedió al poder, el PSOE, planteó como objetivos básicos de su política educativa, el modelar el sistema escolar como servicio público acorde con la oferta escolar, mejorar la calidad de la enseñanza a través de la optimización de resultados y de rendimientos académicos y neutralizar la función reproductora de las desigualdades sociales, punto éste de interés para nuestro proceso de investigación.

El planteamiento del partido socialista con respecto a la educación fue el de reformar la misma para adaptarla a los requerimientos de las democracias occidentales más avanzadas, en las que el Estado asume la formación de las personas como una forma de conseguir precisamente la ciudadanía social y política, procurando quebrar el carácter subsidiario que el Estado español venía otorgando a la educación, con la pretensión general de conseguir un sistema educativo de más calidad y más equitativo.

Tras la aprobación de la Constitución de 1978, la enseñanza necesitaba de un nuevo marco para implantar en el sistema educativo los derecho y libertades amparados por dicho texto, siendo la LODE la respuesta legal a la tarea de asentar un servicio público de la enseñanza básica, fundado en los principios constitucionales, constituyendo un instrumento fundamental para una política educativa que aspira a equilibrar los resultados en los niveles básico de la enseñanza, y por tanto, combatir la desigualdad de la oferta educativa.

La LODE aborda los objetivos anteriores para satisfacer el derecho a la educación, pero desde una perspectiva que no es neutral con respecto a las desigualdades educativas, siendo por ello por lo que se postula la oferta de plazas

educativas integradas en una red mixta que permita la satisfacción del derecho a la educación, la homologación de las condiciones de funcionamiento que rigen los centros privados sostenidos con fondos públicos en cuanto a la gratuidad de la educación, la admisión de los alumnos, la selección y el tratamiento del profesorado, la gestión democrática y participativa de los centros, todo ello con la pretensión de superar así la discriminación social en la educación, posibilitando condiciones análogas de formación para todos.

Otros aspectos tratados se refieren a la estructuración de la oferta educativa, la gestión de los centros, el régimen de financiación de los centros escolares, la participación de los padres en la organización de los centros, la compensación de las desigualdades de origen.

Ahora bien, con ser crucial, la LODE no es el único instrumento de la política educativa que el PSOE propuso en su momento para afrontar las desigualdades educativas, ya que esta acción legislativa se complementó con un *Programa de Educación Compensatoria,* consistente fundamentalmente, en la asignación de recursos a las zonas geográficas y a los sectores sociales que hasta ahora no habían accedido al sistema educativo o no habían podido hacer un uso efectivo del derecho a la educación.

Por tanto, porque garantizar el derecho a la educación de todos no consiste solo en garantizar un puesto escolar financiado con fondos públicos, se propuso desde la política educativa del partido socialista, fórmulas para asegurar los recursos humanos y materiales necesarios para hacer efectivo ese derecho. Por eso, además de una red de centros que ofrecía las suficientes plazas de forma gratuita, se de debían garantizar unos mínimos de calidad en el conjunto del sistema, como elemento vertebral de una política educativa que quería promover la lucha contra las desigualdades y la democratización de la enseñanza.

En esencia, el Programa de Educación Compensatoria se diseñó para prestar una atención preferente a aquellas zonas geográficas (amplias "bolsas" deprimidas social y

económicamente) y grupos de población (sectores sociales desdotados de servicios sociales, educativos y culturales), para compensar, en sentido positivo, las desigualdades e insuficiencias del sistema escolar ordinario.

Por ello se estableció en España, por vez primera el RD 1174/83, fijando como objetivo básico *"corregir la desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinados grupos sociales y tras la que subyacen razones económico-sociales o su ubicación en zonas geográficas especialmente deprimidas desde el punto de vista educativo"*.

La Educación Compensatoria se planteó seguir dos direcciones: a) la que atiende un área geográfica precisa aquejada de especiales carencias educativas y, b) la que se ocupa de grupos de edad en los que se encuentran "fallas" del sistema educativo, al modo de las *educational priority areas* diseñadas en diversos países (Gran Bretaña, EEUU, Israel, Francia, etc.).

Así pues, podemos afirmar que la extensión del Programa de Educación Compensatoria en España, se hace posible en el año 1.983 por iniciativa del Gobierno Socialista en el poder, al optar por su establecimiento legal, mediante el RD 1174/83, desencadenándose una serie de actuaciones para conseguir llevar a cabo "una atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar ofrece".

En el mismo texto se establecieron los criterios para determinar las zonas de actuación educativa preferente (ZAEP), se concretan las actuaciones específicas, se instrumentalizan los medios personales y los recursos necesario, así como los mecanismos precisos para favorecer el establecimiento de convenios con instituciones diversas para el desarrollo de los proyectos compensadores.

Los objetivos que se persiguen con esta política educativa, son dos:

- Garantizar el derecho a la educación.

- Hacer desaparecer las desigualdades que imposibilitan el acceso a la educación.

Las estrategias de intervención contempladas (art. 2), se concretan en:

- Constitución de Servicios de Apoyo Escolar y Centros de Recursos.

- Incentivación en la continuidad del profesorado.

- Establecimiento de cursos especiales para alumnos de 14 a 16 años.

- Desarrollo de campañas de alfabetización.

- Ayuda al estudio y realización de inversiones en obras y equipamientos.

Dentro del PEC, según el art. 3ª, se considerarán como ZAEP, aquellos "ámbitos geográficos que muestren tasas superiores a la media nacional en el analfabetismo, no asistencia a educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en educación General Básica, abandonos en este mismo nivel, no escolarización en Enseñanzas Medias y, en particular, en Formación Profesional de primer grado, y abandonos en Formación Profesional de primer grado". (Real Decreto 1174/1983, art. 3º).

Dada la complejidad para acometer este tipo de actuaciones, se establecieron otras medidas tendentes a propiciar la cooperación social mediante la posibilidad de efectuar convenios con la comunidades Autónomas, Diputaciones, Ayuntamientos y otras entidades, ya sean públicas o privadas, que estén interesadas en el desarrollo de actuaciones compensadoras. (art. 4.4.). El programa se financiará con cargo a las partidas que a tal fin figuren en lo Presupuestos Generales del Estado. (art. 5).

De los programas que se pusieron en marcha, podemos decir siguiendo a Muñoz Sedano (1986), que en el curso 1985-86, estaban funcionando a nivel nacional 61 experiencias de preescolar en casa, siendo su finalidad la atención de niños de párvulos que no podían asistir a los centros escolares, por tratarse de población rural muy dispersa. Los Centros de Recursos y Equipos de Apoyo, experimentaron un notable crecimiento en el trienio 1983-86, pasándose de 71 a 138 Centros de Recursos, al tiempo que los Equipos de Apoyo crecían de 82 a 149, enclavados la mayoría de ellos en zonas rurales y en los suburbios de las ciudades. Los cursos ocupacionales para jóvenes de catorce a dieciséis años, se iniciaron en el curso 1983, tanto en las zonas rurales como suburbiales, atendiéndose en el curso 1985-86 a 6.500 alumnos. En cuanto a la actuación con población gitana, se pretendía la escolarización total de los niños en edad escolar obligatoria, la reducción del absentismo, la mejora del éxito escolar y la alfabetización de los adultos de este grupo de población.

Tercera Parte

Evolución y desarrollo del Programa de Educación Compensatoria en el ámbito del subprograma denominado "atención a los alumnos con déficits sociocultural" en la zona norte de la ciudad de Granada.

En esta tercera parte de la investigación se aborda la génesis y el desarrollo de las iniciativas llevadas a cabo por grupos de personas directamente vinculados con la realidad educativa y social del barrio granadino de la Cartuja[1] para conseguir una escuela que diese respuesta a la problemática que previamente se había analizado. También se atiende a las medidas de apoyo por parte de la administración, para posibilitar su concreción real, todo ello por estas razones:

a) Según la literatura referida a la temática, en dicho barrio se puso en marcha uno de los primeros programas de Educación Compensatoria en nuestro país en el ámbito de la educación infantil.

b) En la etapa de la educación primaria y secundaria obligatoria, se tomaron iniciativas por parte de colectivos de personas del propio barrio para iniciar actuaciones educativas apoyadas por la administración para la mejora de las condiciones escolares de los centros públicos fundamentalmente.

c) Los datos analizados muestran que en nuestra región fue la primera experiencia de Educación Compensatoria a nivel de zona educativa, que se llevó a cabo.

d) El autor de la presente investigación ha desarrollado su tarea profesional como docente en dos de los centros de la zona.

e) El interés por esta investigación nace precisamente del campo de la práctica, con el objeto de poseer una visión mas amplia e integral de esta intervención educativa.

---

[1]La zona norte o distrito norte de la ciudad de Granada, está integrada por la Cartuja, a al que se unió posteriormente la subzona de Almanjáyar. Ver punto 8.1.2. de este mismo capítulo.

f) El recorrido histórico de la esta investigación se finaliza en 1990 por las siguientes consideraciones:

- Se pone en marcha la LOGSE en ese mismo año, contemplando específicamente en su capítulo V el carácter compensador del propio sistema educativo.

- Con el inicio del curso 1989-90 se terminó de conferir al PEC la estructura deseada en cuanto a planificación, organización y funcionamiento de los centros, tipo de profesorado y determinación de zonas de compensatoria.

- A partir de 1990 se entró en una fase de paulatina adaptación a los principios de la LOGSE, en lo contemplado en su capítulo V, por lo que el estudio de la Educación Compensatoria se debería abordar desde un marco teórico distinto al que aquí hemos tomado como referente.

Primera fase

La experimentación del Programa de Educación Compensatoria.

Capítulo octavo

Las primeras manifestaciones de la Educación Compensatoria en el barrio de la Cartuja de Granada. Antesala de la formalización de la misma en Andalucía.

CONTENIDO

8.1 El régimen de Administración Especial para los centros de la Cartuja, punto de arranque para la Educación Compensatoria en este barrio.

8.1.1. Introducción.

8.1.2. El contexto social en el que se desarrolló la acción.

8.1.2.1. Génesis del barrio.

8.1.2.2. Características de la zona.

8.1.2.2.1. Aspectos urbanísticos.

8.1.2.2.2. Aspectos demográficos.

8.1.2.2.3. Aspectos económicos.

8.1.2.2.4. Infraestructura y servicios.

8.1.3. La situación escolar.

8.1.3.1. Centros y unidades de preescolar.

8.1.3.1.1. Guarderías.

8.1.3.1.2. Unidades de preescolar.

8.1.3.1.3. Centros de EGB.

8.1.3.2. El aprovechamiento escolar.

8.1.3.3. El rendimiento escolar.

8.1.3.4. La problemática en torno a la enseñanza.

8.1.4. Petición a la Administración Educativa para que interviniese de forma especifica en la mejora del funcionamiento escolar de los centros educativos de la barriada de la Cartuja.

8.1.5. El Proyecto Pedagógico: "Una escuela abierta y participativa".

8.1.5.1. Estrategias educativas.

8.1.5.2. Organización del centro.

8.1.5.3. Planteamientos didácticos.

8.1.5.4. Técnicas de aprendizaje.

8.1.5.5. La investigación del medio.

8.2. La situación escolar en el período 1982-84 en el que se desarrolla el *"proyecto marco"*.

8.2.1. Unidades y profesorado.

8.2.1.1. Preescolar.

8.2.1.2. Centros de EGB.

8.2.2. El aprovechamiento escolar.

8.2.3. El rendimiento escolar.

8.3. Consideraciones.

8.1 El régimen de Administración Especial para los centros de la Cartuja. punto de arranque para la Educación Compensatoria en este barrio.

En este capítulo se van a estudiar aquellas actuaciones que se llevaron a cabo en nuestra ciudad, en el barrio de la Cartuja, desde los inicios de la década de los ochenta hasta los Decretos 168/1984 de 12 de junio de 1984 (BOJA de 22 de junio) y 207/1984 de 17 de julio de 1984 (BOJA de 7 de agosto), como primeras normas legales andaluzas sobre Educación Compensatoria.

8.1.1. Introducción.

A principios de la década de los ochenta, surgió en el seno de ciertos grupos de personas vinculadas a la realidad social y educativa del barrio granadino de la Cartuja, una preocupación por la mejora de la enseñanza que se ofrecía en los centros escolares, fundamentalmente públicos, de la zona. Así, la Asociación de Vecinos, las Asociaciones de Padres de Alumnos de los centros escolares, ciertos sectores de maestros que trabajan en la zona, etc., aunaron sus esfuerzos para analizar la realidad escolar en la que se formaban los niños y niñas que a ella asistían como paso previo al diseño de un modelo de escuela alternativo que sirviera como vehículo fundamental para la mejora de las condiciones de vida de las gentes del barrio.

8.1.2. El contexto social en el que se desarrolló la acción.

Como hemos mencionado antes, esta iniciativa se produjo en un barrio periférico de la ciudad de Granada, del cual vamos a describir las peculiaridades sociales de su proceso de formación.

8.1.2.1. Génesis del barrio.

El origen de este barrio tuvo mucho que ver con las graves inundaciones que se produjeron en Granada en febrero de 1965, que destruyeron gran parte de las zonas en las que habitaban las gentes humildes de la ciudad[2], hecho que provocó que 2.770 familias se quedaran sin hogar.

Para aliviar esta situación, se construyeron viviendas con carácter temporal (chabolas y barracones), con la intención de acoger a estas personas, pero al cabo del tiempo la provisionalidad de la medida se constituyó en permanente, ya que no disponían de los recursos necesarios para trasladarse a otros lugares más dignos, por lo que estos asentamientos "accidentales" se convirtieron en barrios marginales permanentes[3].

La zona que el Ayuntamiento había previsto para la construcción de viviendas adecuadas estaba situada al norte de la capital, terreno que se adquirió en 1958 para la expansión natural de la ciudad. Para tal fin se diseñó un plan en 1961/62, pero que hubo de ser modificado para acoger las necesidades de estos grupos de personas.

---

[2]Procedentes en su mayoría de la inmigración provincial de los años cincuenta. Eran personas desposeídas de los medios económicos y de trabajo más básicos, que venían a la capital en busca de mejores condiciones de vida. Se instalaron en cuevas y chabolas de zonas periféricos tales como Sacromonte, Río Beiro, Barranco del Abogado, etc.

[3]El más característico denominado "La Virgencica", aunque los barrios del Zaidín y de La Chana, ambos igualmente periféricos de la ciudad, acogieron también este tipo de viviendas.

Un treinta por ciento del terreno se tuvo que de dedicar para la construcción de viviendas de carácter social, dándose la circunstancia que, ante el nuevo plan, muchos de los contratistas privados se retiraron del proyecto, por la previsible falta de rentabilidad de la inversión.

Este tipo de consideraciones nos permiten pensar en lo difícil que sería crear un barrio social y económicamente integrado, ya que muchas familias se resistían a la idea de convivir con personas que anteriormente habían habitado en cuevas y en suburbios, condicionándose el subsiguiente desarrollo del barrio a este tipo de "resistencia".

Como consecuencia de ello, se construyeron dos barrios distintos a ambos extremos de la zona designada, situándose más al norte los sectores 1 y 2, o sea, los damnificados y, en la parte más cercana a la ciudad, los sectores 3 y 4, reservado para las cooperativas privadas y la construcción de apartamentos. Entre ambos sectores se dejó una amplia área sin edificar o "tierra de nadie", que servía como "barrera" física y simbólica entre ambos, al tiempo que se ha ido fijando una posición de marginación tipo "ghetto" para la zona más alejada.

Un poco más tarde, a mediados de los setenta, se amplió y prolongó el barrio hacia el noroeste, bajo la denominación de Almanjáyar para acoger también a familias procedentes de las capas mas necesitadas de la sociedad.

8.1.2.2. Características de la zona.

La Zona Norte comprende una extensión de 120 Ha, limitada al norte por los términos municipales de Pulianas y Maracena, al este por la carretera de Alfacar, al sur con el río Beiro y al oeste por la carretera de Jaén.

Podemos afirmar que el desarrollo del barrio se ha caracterizado por una dejadez y abandono institucional, así como por un excesivo afán de lucro inmobiliario, dando lugar a bloques de diez plantas en algunas zonas, y otras construidas con materiales de baja calidad, originando dos subzonas muy diferenciadas, el Polígono de Cartuja y el Polígono de Almanjáyar, dentro de los cuales podemos diferenciar: la barriada de la Paz, las Parcelas y los bloques de viviendas de propiedad privada (Osuna, Cooperativa Padre Manjón...). Otros dos barrios naturales son "Casería de Montijo" y "Parque Nueva Granada", éste de más reciente creación.

En el Polígono de Almanjáyar se pueden distinguir a su vez dos zonas: por una parte, los denominados "Bloques del 40 a 49" a donde se trasladaron las familias que habitaban el antiguo asentamiento de "La Virgencica", y por otro, el resto del Polígono de Almanjáyar, como zona expansiva de la ciudad.

8.1.2.2.1. Aspectos urbanísticos.

La zona se caracteriza por la existencia de una amplia gama de tipos de viviendas, desde la unifamiliar aislada hasta el bloque abierto, con una superficie de habitabilidad estimada, según requisitos normativos, de 60 metros cuadrados para una unidad familiar de cinco miembros, aunque existen ciertas áreas, como La Paz y parte de Almanjáyar y Las Parcelas, que no cumplen este menester, dándose condiciones precarias de habitabilidad.

Otro dato relevante es que el 95'5% de las viviendas han sido construidas desde la promoción oficial, hecho que determina fuertemente la extracción de la población de la zona.

8.1.2.2.2. Aspectos demográficos.

El asentamiento humano se intensificó precisamente a mediados de los ochenta, a un ritmo seis veces mayor que en el resto del término municipal (tasa de crecimiento del 18,1 frente al 3,4 de media en la capital).

El alto número de miembros por familia (4,1 de media) frente a 3,5 en la capital, indica un modo de subsistencia basado en el apoyo familiar.

Toda esta concentración y ritmo rápido de crecimiento, de gentes mudadas de distintos lugares y ámbitos sociales , hacen que esta zona carezca de identidad como barrio, y las personas que lo habitan se sientan desarraigadas de él.[4]

También hay que resaltar que en torno al 15% de la población es de raza gitana, con toda la implicación sociocultural que supone esta situación, ya que vivencian una cultura distinta, con sus propios principios existenciales. Podemos decir que en esta situación, son marginados de una población marginada.

Por último destacar el alto índice de población infantil (33,4% superior al resto de la capital) existente en la zona, con una fuerte tendencia al crecimiento, al acoger una alta proporción de matrimonios jóvenes.

8.1.2.2.3. Aspectos económicos.

La situación económica se encuentra condicionada por una baja cualificación laboral (solo alrededor del 6% posee categoría profesional), y por el alto índice de paro

---

[4] Para una descripción histórica de este proceso de asentamiento se puede consultar:

Fernando Gutiérrez, F. (1973): " Estudio geográfico y social del Polígono de La Paz, de Granada". Memoria de Licenciatura. Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada.

Knipmeyer, M. (1980): "El Polígono de la Cartuja de Granada: el sistema escolar y sus problemas", en *Escuelas, pueblos y barrios. (Antropología Educativa)*, Akal, Madrid. p. 11-67.

existente (25,5%) que se intensifica aún más en la población juvenil, donde llega al 50%, de ahí el alto grado de dependencia familiar que se da.

Esta situación hace que aparezcan prácticas de economía sumergida tales como cartoneros, chatarreros, limpiabotas, vendedores de pañuelos, limpiadoras de escaleras, etc.), trabajos temporeros y otra serie de actividades marginales (tráfico de droga, usura, mendicidad, prostitución...), que ocupan una a parte de la población, incluyendo también a niños.

Consecuencia de esto es el alto índice de delincuencia, sobre todo juvenil, que se da en el barrio, hecho que se corrobora por la alta tasa de jóvenes procedentes de esta zona existente entre la población reclusa de la prisión provincial.

8.1.2.2.4. Infraestructura y servicios.

El Distrito Norte posee un buen trazado urbanístico, pero carece, o es deficitario de muchos servicios tales como: teléfonos públicos, mercados, alumbrado, espacios deportivos y zonas verdes, cines, limpieza, seguridad, lugares de recreo para los más pequeños, etc.

En cuanto a la salud, podemos afirmar que en la población infantil se detectaron casos de desnutrición (25%), obesidad por nutrición desequilibrada (13%)[5].

Otros análisis indican fuertes índices de caries dental, infección de piojos y liendres, enfermedades contagiosas como la sarna, hepatitis, tiña,etc.

---

[5] Estudio realizado por Elias Porras Carrión, por aquel entonces profesor de EGB en la zona y Licenciado en Psicología. El ámbito de su estudio se ajustó fundamentalmente al CP Alfaguara. Datos recogidos en el documento "Estudio-Proyecto de las necesidades del Sector-Norte". s.i., s.a., s.l.

Para terminar, señalar el altísimo nivel de alcoholismo y drogadicción, el más alto de todo el municipio, que provoca efectos lesivos y agresivos, e incluso la muerte por sobredosis o adulteración en muchos jóvenes de la zona.

8.1.3. La situación escolar.

8.1.3.1. Centros y unidades de preescolar.

8.1.3.1.1. Guarderías.

De las guarderías infantiles ubicadas en el Polígono de la Cartuja[6], cinco eran privadas y el resto subvencionadas por distintos ministerios (Trabajo, Cultura, Sanidad, Seguridad Social) y otra por la Fundación General Mediterránea.

Seis de ellas poseían locales adecuados, mientras que de las tres restantes, dos estaban alojadas en bajos y otra en un piso.

El 95% de ellas tenían buena dotación de material escolar. El personal docente estaba formado por profesores de EGB, Educadores Infantiles y algún psicólogo. Es de destacar que la guardería La Cartuja era atendida, en parte, por los propios padres como parte de la propia experiencia.

---

[6]Eran éstas: Sagrada Familia (laboral), Portal de Belén (laboral), Virgen del Carmen (asistencial), Fábula (privada), Nuevo Mundo (privada), Almudena (privada), Asterix (privada), San Francisco Javier (privada), La Cartuja (Fundación Mediterránea).

8.1.3.1.2. Unidades de preescolar.

Según datos de los estadillos de centro recogidos en la Delegación de Educación y Ciencia de Granada, la situación en aquellos años era la siguiente:

Unidades	2	2	2	2	8	6
Profesorado	2	2	2	2	8	6
Alumnos	50	55	60	60	217	158
Ratio (alum/prof)	25	28	30	30	27	26

Tabla 8. 1. Situación de la educación preescolar en los centros públicos reseñados. El CP Fray Luis de Granada no atendía alumnos de preescolar.[7] *Elaboración propia.*

8.1.3.1.3. Centros de EGB.

Según datos procedentes de las fuente anterior, los centros se conformaban del siguiente modo:

Unidades	18	17	8	8	19	18	2	4
Profesorado	16	16	8	8	19	18	2	4
Alumnos								
Ciclo Inicial	166	121	104	94	143	140	55	108
Ciclo Medio	203	237	116	109	280	232	-	7
Ciclo Superior	51	60	-	-	165	162	-	-
Total	410	418	220	203	588	534	55	115
Ratio (alum/prof)	25.6	26.1	27.5	25.3	30.9	29.6	27.5	26.3

Tabla 8. 2. Distribución de las unidades, profesorado y alumnado de EGB en los colegios públicos de la Cartuja. Fuente: Estadillos de la Delegación de Educación y Ciencia de Granada. Elaboración propia.

[7]Aunque el CP Miguel Hernández no fue acogido en el Régimen de Administración Especial (Orden Ministerial de 19 de abril de 1982, BOE nº 109 de 7 de mayo de 1982), se incluye en los sucesivos cuadros con el objeto de tener una visión global y completa de todos los centros públicos de la zona.

8.1.3.2. El aprovechamiento escolar.

Englobamos en este amplio concepto aquellos indicadores que se relacionan con el denominado "fracaso escolar", tales como repeticiones y retraso escolar.

Total	199	80	72	73	142	74	1	1
(%)	48.5	19.1	32.7	35.9	24.1	13.8	1.8	0.6
Retraso								
1 año	105	107	58	59	151	148	-	-
(%)	25.6	25.5	26.3	29	26.6	27.7	-	-
2 años	60	78	40	37	85	76	-	-
(%)	4.6	18.6	18.1	14.5	14.5	14.2	-	-
+ 2 años	38	57	51	41	31	33	-	-
(%)	9.2	13.7	23.1	20.1	5.2	6.1	-	-
Total	203	242	149	137	267	257	-	-
(%)	49.5	57.8	67.7	67.4	45.4	48.1	-	-

Tabla 8.3. Indicación de repetidores y retraso escolar de los alumnos de los colegios públicos de la Cartuja. Fuente: Estadillos de la Delegación de Educación y Ciencia de Granada. Elaboración propia.[8]

[8] Según datos del M.E.C., la tasa de alumnos repetidores en EGB (1982) se distribuía así:

Sexto	13'55
Séptimo	11'58
Octavo	9,91

Fuente: M.E.C. *La Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Madrid. Curso 1981-82.* P. 52. De la misma fuente (M.E.C.: *Las pérdidas en el sector educativo,* enero, 1982), se destacan los siguientes datos:

Primera Etapa	
Matriculados	2.326.865
Repetidores	196.956
Repetidores/Matriculados	8'5%
Segunda Etapa	
Matriculados	1.222.971
Repetidores	176.686
Repetidores/Matriculados	14'4%

8.1.3.3. El rendimiento escolar.

Incluimos datos referidos al rendimiento final de los alumnos expresado a través de las calificaciones finales de curso.

Según la memoria del CP Fray Luis de Granada[9], en su página 25, se describe que en el curso 1982-83, el resultado de la evaluación de junio fue el siguiente:

Insuficiente	67	54.03
Calificaciones positivas	57	45.96
Suficiente	30	24.19
Bien	15	12.09
Notable	9	8.06
Sobresaliente	2	1.61

Tabla 8.4. Resumen del resultado de las evaluaciones de junio del curso 1982-83. Todos los niveles. Correspondientes al CP Fray Luis de Granada.

Estos resultados se repiten en los otros centros educativos, destacándose que casi la mitad de los alumnos (45'97%) no obtienen resultados satisfactorios al finalizar el curso escolar.

8.1.3.4. La problemática en torno a la enseñanza.

Los aspectos relacionados con la institución escolar que se consideraban como los causantes del mal funcionamiento de la misma, según el análisis que iniciaron los colectivos referidos, eran éstos:

a) La alta movilidad del profesorado, debido a que una vez que el mismo obtenía una plaza en Granada capital, se trasladaba cuanto antes a otra zona de la ciudad mediante el "concursillo"

---

[9] DPE y C/EPEC. Memoria del Proyecto Pedagógico del CP Fray Luis de Granada. Cursos 1984 al 1987.

La importancia de esta afirmación queda reflejada en la siguiente tabla.

Años de funcionamiento	15	5	4
Plantilla del centro	20	9	20
Número de profesores que han pasado por el colegio	145	40	83
Profesores definitivos	5	-	3

Tabla 8.5. Estabilidad del profesorado. Datos referidos al inicio del curso 1982.

Hecho que se consideraba como muy grave, ya que dificultaba extraordinariamente cualquier tipo de plan o proyecto educativo a corto o medio plazo.

b) El alto índice de abandonos y repeticiones que se producen (según la tabla 8.3.), así como el absentismo tan pronunciado (estimado en un 17% en el CP La Paz) existente entre la población con edad escolar y el escaso número de alumnos que seguían estudios de BUP y FP de primer grado (7% y 3% respectivamente, referidos a alumnos del mencionado centro).

c) Insuficiencia de instalaciones escolares para cubrir las necesidades educativas. Téngase en cuenta que el CP Fray Luis de Granada, fue una extensión del CP La Paz, segregándose del mismo en el 1976.

d) Falta de servicios considerados imprescindibles, como los comedores escolares, biblioteca pública, zonas deportivas, etc.

e) Alto índice de absentismo escolar, comportamientos conductuales disruptivos en el aula, desmotivación, desinterés, etc., por parte de los alumnos, a lo que se unía una ausencia casi completa de útiles de trabajo aportados por los alumnos, unas veces por cuestiones económicas y otras por desinterés e incapacidad de los padres.

f) Ratio profesor/alumno por encima de los veinticinco alumnos por tutor, llegándose a los treinta (CP La Paz en el curso 1980-81), hecho que hacía muy difícil la

atención individualizada hacia los alumnos como requisito importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos que crecen en ambientes socioculturales deprivados.

8.1.4. Petición a la Administración Educativa para que interviniese de forma especifica en la mejora del funcionamiento escolar de los centros educativos de la barriada de la Cartuja.

Fruto de esta preocupación por la mejora de la realidad social y cultural del barrio, se elevó a la Administración Educativa una petición, para que se asegurase el número de puestos escolares necesarios en condición de gratuidad y que se estableciese algún tipo de medidas para la mejora de las condiciones escolares de la zona.

La Administración Educativa, en este caso el Ministerio de Educación y Ciencia, promulgó la Orden de 19 de abril de 1982, según la cual se estableció un *régimen de administración especial para los colegios públicos "La Paz", "Fray Luis de Granada" y "Alfaguara", de Granada.*

Este régimen de administración especial, consistió fundamentalmente en la posibilidad de proponer (seleccionar) al profesorado que debía impartir la enseñanza, así como la promoción de colaboraciones con otras personas e instituciones relacionadas con los mismos, función que competía a la Junta de Promoción Educativa, bajo la cual estaban tutelados los mencionados centros, recogido en el art. 2º de la Orden.

Esta posibilidad legal que constituyó un gran logro para los inicios de la Educación Compensatoria en la zona, ya que posibilitó algo fundamental, dada la situación existente en los centros de EGB hasta esos momento, que era procurar la estabilidad del profesorado al ser factible su selección. A éste, no obstante, se le exigía un compromiso de estabilidad de al menos tres años en una situación administrativa de

comisión de servicios, tener experiencia en este tipo de centros[10] o haber realizado estudios sobre materias afines al ámbito de trabajo (art. 3), con el objeto de percibir cierta sensibilidad hacia las peculiaridades en las que se encontraban los sujetos que asisten a estos centros.

Según aparece en el documento "Memoria del Proyecto Pedagógico del CP Fray Luis de Granada. 1984 a 1987" se valoró muy positivamente esta predisposición administrativa hacia la mejora de la realidad escolar de estos centros, como "primer paso arrancado al gobierno de U.C.D. por parte de un colectivo de personas preocupadas por la situación educativa en particular y por toda la problemática del Polígono de la Cartuja en general"[11].

Bajo esta contingencia se elaboró un documento marco de carácter pedagógico con el título "Estudio-Proyecto de las necesidades del Sector Norte"[12], en el que se diseñaron las bases que debían orientar el tipo de escuela que se quería poner en práctica para acabar, o mitigar, con la problemática descrita.

En el documento se mencionan factores de tipo social y económico fundamentalmente, como aquellos que coadyuvan a la génesis de esta realidad problemática, tales como paro, enfermedad, inseguridad en el trabajo, y que

---

[10]Lo cual no era un requisito de mucha validez, ya que hasta esos momentos, la experiencia docente en estos barrios era poco gratificante para el profesorado, no habiéndose, por otro lado, llevado a cabo intervenciones educativas específicas en la línea que se solicitaba.

[11] DPE y C/EPEC. Memoria del Proyecto Pedagógico del CP Fray Luis de Granada. 1984 a 1987. P. 28.

[12] "Estudio-Proyecto de las necesidades del Sector-Norte". Documento policopiado. Aportado por una de las personas que iniciaron este proceso. Consta de 81 páginas. Está estructurado en los siguientes apartados: 1. Análisis de la realidad social del barrio y factores que influyen en le fracaso escolar. 2. Principios pedagógicos que nos fundamentan. 3. Integración del centro en el barrio. Actividades de la comunidad educativa. 4. Órganos de gestión del centro. 5. Organización técnico-académica. 6. Objetivos centrados en el niño. Técnicas de aprendizaje general. 7. Investigación del medio. 8. Objetivos y técnicas de aprendizaje de las matemáticas. Objetivos generales de Lengua. 8. La expresión dramática. 9. El periódico escolar. 10. Educación corporal, psicomotriz y deportes. 11. Educación musical. 12. Los medios audiovisuales. 13. Educación plástica. Educación sexual. 13. Evaluación. 14. Material escolar.

imposibilitan el que los niños consideren a la escuela como un medio para mejorar sus vidas. Por ello:

> "...curso tras curso se van quedando retrasados y a la edad de trece años aún están a un nivel de tercero o de cuarto de EGB... Por eso, a la segunda etapa llegan pocos niños (...) porque hay que ganar algún dinero... y las niñas sirven desde los doce años para 'echar' horas en las casas o para quedarse con sus hermanos pequeños mientras sus madres "limpian en el centro".[13]

Estas nuevas posibilidades permitieron acometer una línea de trabajo con el propósito fundamental de cambiar el tipo de escuela de carácter represivo y benéfico-asistencial que se venía practicando, por otra *liberadora:*

> "...que, partiendo de una análisis de la realidad como situación de marginación evitable, comparta con el alumno dicha problemática y se le acompañe en su camino de liberación y se luche por un cambio de las estructuras sociales injustas que crean marginación"[14].

8.1.5. El Proyecto Pedagógico. "Una escuela abierta y participativa".

Las líneas generales en torno a las cuales giraba la nueva concepción de escuela que se quería poner en marcha, se centraron en los aspectos que a continuación se detallan.

La nueva escuela estaría insertada en el barrio, dirigida a todos sin excepción de ningún tipo, posibilitando el desarrollo afectivo de la persona a través de los proceso de socialización, para formar así una conciencia social que sepa colocar el destino individual en una historia que es colectiva, todo ello a través de un trabajo escolar que

---

[13] Op. cit. p. 13.

[14] Ibid. pp. 14-15.

creador, investigativo, libremente elegido y aceptado por el grupo, no pretendiéndose una acumulación de conocimientos, ni de dogmas.

8.1.5.1. Estrategias educativas.

Se partía del principio de que la actividad de la escuela no quedase reducida al horario escolar, debiéndose integrar en la vida del barrio para dar respuesta a las necesidades e inquietudes de sus gentes en colaboración con Asociaciones de Vecinos, Asociaciones de Padres de Alumnos, etc., con el propósito común de "transformar la sociedad que nos rodea y que permita a todos vivir en paz en una sociedad democrática"[15].

Para ello se consideraba importante potenciar la participación y la formación de padres a través de órganos colegiados específicos, tales como la Escuela de Padres.

Al "Departamento de Orientación y Asesoramiento", se le encomendaban las tareas comunes de diagnóstico y tratamiento de las dificultades y problemas de los alumnos para paliar en lo posible el alto fracaso escolar de los alumnos, así como colaborar en la orientación vocacional y profesional de los mismos al término de la escolaridad obligatoria. Como hecho significativo del tipo de acción que se acometía y que daba respuesta a una necesidad realmente sentida y no atendida, era la posibilidad de asesorar a los padres y madres de los alumnos en los ámbitos laborales, de seguridad social, etc.[16]

---

[15] Id. p. 28.

[16] La escuela era considerada pues como el "único" centro cultural del barrio, integrado de tal manera en la problemática de sus gentes, que debía colaborar en la solución de su problemática, aunque no fuese exclusivamente de índole escolar.

8.1.5.2. Organización del centro.

Para dar respuesta a los principios pedagógicos reseñados, se contemplaba otro tipo de organización y funcionamiento del colegio, además de las legalmente reconocidas, que consideraba:

- La Comisión Permanente, dependiente orgánica y funcionalmente del Consejo de Dirección, integrada por padres, profesores y alumnos, con los siguientes funciones:

. Seguimiento y evaluación del programa educativo del centro.

. Proponer las actividades de los talleres escolares al Consejo de Dirección coordinando y evaluando su realización.

. Coordinar acciones con el resto de los centros del barrio, Asociaciones de Vecinos, Asociaciones Culturales, etc.

. Elaborar y coordinar el programa de Escuela de Padres.

Para llevar a efecto los objetivos descritos, se constituían grupos de trabajo (profesores, padres, etc.) que atendían áreas específicas: talleres escolares, relaciones públicas, escuela de adultos, actividades socioculturales, seguimiento y evaluación del proyecto.

- Potenciación del papel de los padres de alumnos, a través de:

. Las asambleas de padres de alumnos.

. Creación de Escuela de Padres.

. Departamento de Orientación y Asesoramiento.

- Dinamización del papel de los alumnos en la vida del Centro, ya que además de su presencia en el Consejo de Dirección, se animaba a través de:

. Asamblea de alumnos.[17]

. Asamblea de grupo con su profesor tutor.

. Participación y responsabilización en los talleres escolares.[18]

8.1.5.3. Planteamientos didácticos.[19]

Los centros se debían organizar en ciclos educativos (inicial, medio y superior), por lo que no había un maestro encargado de un grupo fijo de alumnos, sino una escuela que funcionaba sin divisiones, por talleres, grupos, rincones, etc. En el marco del trabajo en grupo, cada niño realizaría sus tareas según su ritmo de aprendizaje.

---

[17]La Asamblea de alumnos estaba integrada por todos los alumnos, reuniéndose siempre que fuese necesario, además de la que se llevaba a cabo diariamente al comienzo de la jornada escolar como elemento organizador del trabajo escolar.

[18]En los talleres escolares se tenían en cuenta los intereses del alumno y el plan de trabajo. El trabajo de los ciclos se efectuaba a través de los siguientes talleres:

- Taller de lenguaje.
- Taller de matemáticas.
- Taller de investigación del medio.
- Taller de plástica y expresión artística.
- Taller de expresión corporal y teatro.
- Taller de dinámica.
- Taller de audiovisuales.
- Taller de idiomas.
- Taller múltiple (abierto a todas las materias).

[19]Ibid. pp. 40-41.

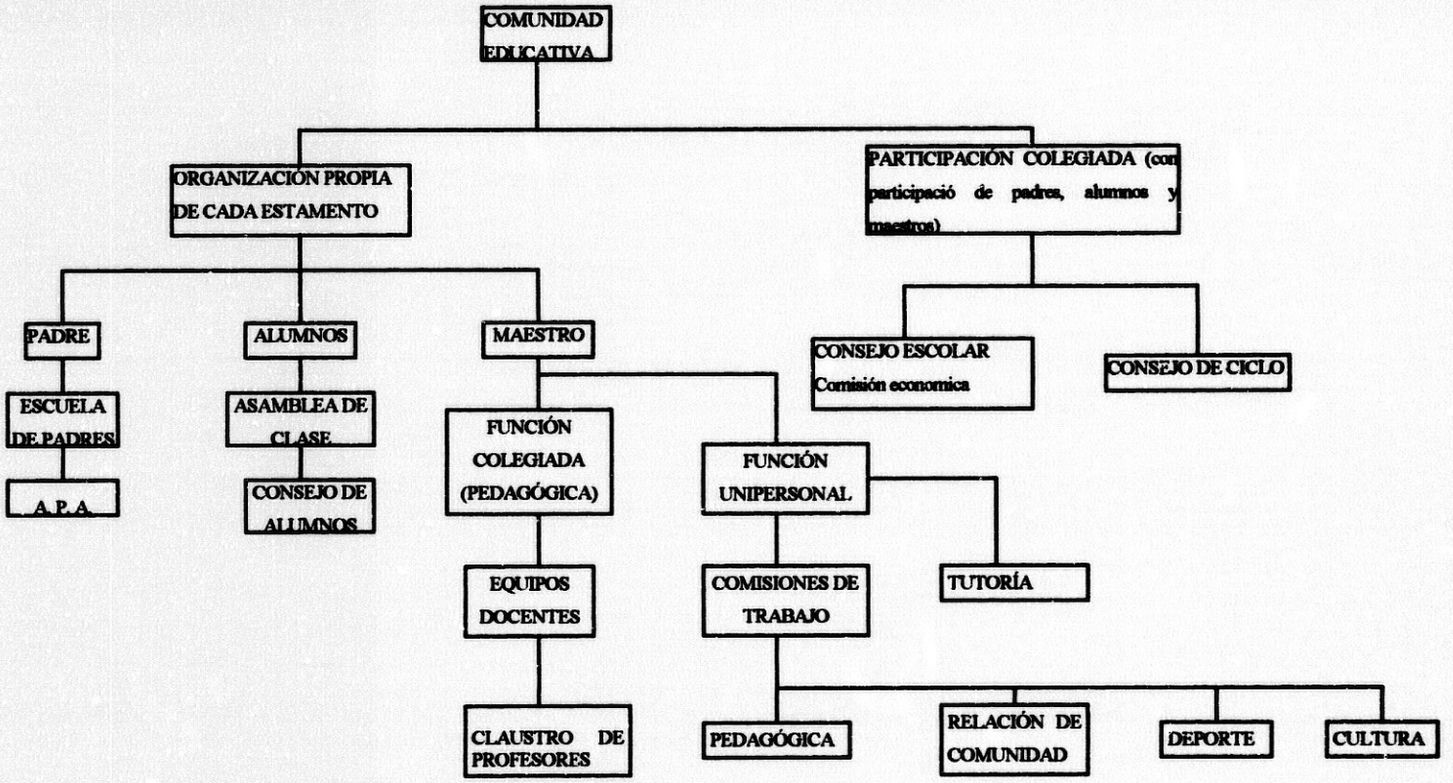
Esta organización de ciclo permitía:

- Un trabajo de equipo de maestros, llamados a confrontar sus prácticas, sus objetivos, su conocimiento del niño y la marcha de cada uno.

- Un abandono de los agrupamientos cerrados mediante la heterogeneidad de los grupos, facilitando un reagrupamiento continuo y variado, apreciándose en ello un factor de eficacia importante para la solución de fracasos escolares en razón a la mezcla de capacidades, competencias e intereses.

- La flexibilidad de aprendizajes, muy comprometida por el excesivo número de niños por clase y a los programas obligatorios, siendo conveniente la consideración de la diversidad de ritmos y niveles de expresión y de adquisición, no solo entre niños de una misma edad, sino también en un mismo niño.

El reconocimiento de este derecho a ser diferentes iba acompañado de estímulos y ayudas diferenciadas, como la valoración de todas las formas de expresión y de resultados, la promoción de prácticas e instrumentos que favoreciesen la individualización, los trabajos en grupos con finalidades diversas y voluntariamente asumidas por los interesados y la autoevaluación del trabajo.



ORGANIZACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA. SEGÚN EL "PROYECTO MARCO" DE ACTUACIÓN

8.1.5.4. Técnicas de aprendizaje.[20]

Éstas estaban en relación directa con los objetivos que se proponían a nivel general, intentando que el niño fuese el propio protagonista de su aprendizaje. Se destacan las siguientes, relacionándolas con el objetivo perseguido, según se aprecia en el cuadro 8.1.

Libre expresión y máximo desarrollo del niño	Texto libre, dibujo libre, teatro libre, investigación matemática libre	Importancia del lenguaje. Se pretende afirmar el lenguaje espontáneo como punto de arranque para el aprendizaje de la lengua formal.
Unión del trabajo intelectual-manual	Talleres: la imprenta y las investigaciones	Se constituyen en cualquier rincón de la clase, con un mínimo de material. La imprenta es importante para el aprendizaje de la lectura y para motivar el texto libre.
Utilización del método científico	Tanteo experimental o enssyo continuo en el acierto-error.	Como base para abordar el método científico.[21]
Escuela abierta a la vida e intereses del niño	Las salidas, texto libre, cálculo vivo, correspondencia, investigación y su materialización en monografía.	El medio, el entorno cercano al niño como constante de inspiración para "nuestra" escuela, y como fuente de abundante material para el aprendizaje.[22]
Respeto a la individualidad del niño	Trabajo individualizado a través de ficheros, libretas autocorrectivas, planes de trabajo, reparto de responsabilidades dentro de la escuela, etc.	Se pretende que el niño trabaje a su ritmo, siguiendo la línea de progreso marcado por él y respetando siempre su individualidad. De las responsabilidades dará cuenta a los compañeros en la asamblea de clase.
Pedagogía del éxito	No a las notas y diplomas. Como alternativa se utilizaban los planes de trabajo, informe escrito, contacto continuo con los padres, etc.	Se trata de hacer prevalecer el aspecto educativo sobre el instructivo.
Educación para el trabajo	Trabajo libremente elegido con la finalidad de: investigar un texto, hacer libros y darlos a conocer a los corresponsales, investigaciones para exponerlas a los compañeros, elaborar monografías, etc.	

[20]Id. pp. 44-46.

[21]Partiendo de esta base, el movimiento de escuela moderna ha elaborado a lo largo de los años, una serie de métodos que se han denominado naturales y que pueden ser utilizados en casi todas las áreas de aprendizaje: método natural de lecto-escritura, de teatro, de dibujo, etc.

[22]El alumno hace una primera vía de penetración a través del texto libre, más tarde surgirá la necesidad de salir fuera del aula y, mediante las técnicas de la encuesta y la observación directa, se llevará a cabo un estudio lo más científico posible. Todo el material se recoge en la denominada monografía y se expone a los compañeros a través de una conferencia. De la conferencia se sacan un par de copias, que se mandan por correo a los compañeros corresponsales de otras escuelas.

Educación moral	Basada en los valores como: la cooperación, la solidaridad, el apoyo mutuo, a través de la asamblea y el funcionamiento cooperativo de la clase.	

Cuadro 8.1. Técnicas de aprendizaje, objetivos y fundamentación pedagógica. Elaboración propia a partir del documento citado.

8.1.5.5. La investigación del medio.[23]

Se define el *medio* como "un conjunto de factores físicos, sociales, culturales, económicos, etc., que circundan al individuo, entrando con él en un proceso dialéctico, al cual no se puede abstraer"[24]. Su estudio se llevaba a cabo a través del proceso de investigación de carácter científico, con la intención de acceder a un conocimiento del mismo que le permitiese poder influir en los cambios que acontecen a su alrededor, comportándose como un sujeto activo en el desarrollo de su propia vida.

Esta forma de construir el conocimiento, dota al aprendizaje de un carácter globalizador, colaborando así a la interdisciplinariedad de todas las áreas.

Como recursos didácticos se proponen los que aparecen en el cuadro 8.2. de la página siguiente.

El proyecto continúa aportando pautas en cuanto a los *objetivos y técnicas del aprendizaje de la matemáticas, objetivos generales de la lengua, la expresión dramática, el periódico escolar* entendido como la publicación que redactan los propios componentes de una clase o un centro como elemento dinamizador de las tareas escolares y reconocimiento de la capacidad infantil para expresarse..., *educación corpo-*

---

[23] Ibid. pp. 47-50.

[24] Id.

ral, psicomotriz y deportes, educación musical, los medios audiovisuales, educación plástica, educación sexual, la evaluación y el material escolar.

La *evaluación* es concebida como un proceso que ha de abarcar al *Proyecto Educativo*, en el que estarán implicados los alumnos, maestros, padres, Junta de Promoción, etc, o sea, toda la comunidad; a los *maestros* mediante una revisión periódica de las tareas que se llevan acabo de acuerdo con el plan establecido y a los *alumnos*, desde una perspectiva diferente a la postura tradicional, ya que se destierran los exámenes y las notas, optándose por una evaluación de todo el proceso educativo, como punto de continua referencia entre los objetivos y el quehacer cotidiano.

Estudio de unidades vitales	Estudio directo del medio físico circundante al niño a partir de pequeños ecosistemas. Con ello se pretende el desarrollo de aspectos como la descripción, la clasificación, la inducción-deducción, sistematización de observaciones, etc.	Una montaña como unidad orográfica,. Animales que viven bajo las rocas o los troncos. Estudio de una charca. Cadenas alimenticias.
Estudio de situaciones sociales	Estudio de situaciones cercana al niño, pero a su vez que le sean desconocidas.	Servicios públicos. El pueblo o el barrio. Problemática concreta, etc.
El hecho temporal. La historia.	El sentido de temporalidad como pauta importante en el medio de cada persona, no solo el presente, sino el pasado o historia. Técnicas de estudio: friso, la prensa, historia personal de cada niño, etc.	
La colonización por parte de animales y plantas de lugares abandonados.	Considerada como muy importante para profundizar en los factores naturales del medio, así como para comprender procesos y fenómenos de difícil acceso para el niño.	Estudio de casa y solares abandonados. Investigación de los indicios de vida de una calle, alero de u tejado, en la humedad de la pared de un tejaóo, etc.
Aspectos de tipo antropológico	El hombre como ser productor de formas de cultura según la diversidad de sus entornos y de su historia, ha generado culturas que nos influyen y son próximas a nosotros. Técnicas de estudio: entrevistas, encuestas, etc.	Estudio de canciones y bailes populares. Alteraciones del lenguaje. La artesanía y la cocina popular. Formas de comportamiento social: las fiestas.
Ampliación de nuestro entorno	El entorno más próximo como objetivo principal de estudio ha de ser ampliado a otras realidades culturales, a través de: correspondencia escolar, estudio de otras comunidades a través de los medios de comunicación, salidas, visitas, itinerarios, excursiones, etc.	

Utilización del medio como forma de expresión.	La fuerte capacidad globalizadora del medio posibilita la realización de obras de teatro histórico, conferencias de niños y personas ajenas al centro, etc.	
La imagen y el sonido	Importancia de los factores visuales y sonoros en el aprendizaje.	Realización de películas. Montajes audiovisuales. Historia de los sonidos. Grabaciones en un mercado, un río, un autobús, etc. Elaboración de diapositivas, etc.
Materiales individuales y colectivos de construcción en clase.	Para la aplicación de todas las técnicas que se van aportando, son necesarios algunos materiales *individuales* como cuadernos de campo, lupa, cinta métrica, clasificadores... y *colectivos* como acuarios, terrarios, hormigueros, biblioteca de clase, laboratorio, estación meteorológica, museo de clase, etc.	

Cuadro 8.2. Recursos didácticos, unidades de estudio y fundamentación pedagógica. Elaboración propia partir de las referencias del documento citado.

Al año siguiente de haberse puesto en marcha la nueva actividad educativa que posibilitó la O.M. de 19 de abril de 1982, apareció una norma legal que afectó a todo el Estado Español, tratando de caracterizar precisamente las experiencias que se estaban llevando a cabo en cuanto a la atención educativa específica a individuos o grupos afectados por condiciones de deprivación social o económica, tal como hemos aclarado en el punto cuatro de este capítulo.

Este planteamiento se plasmaría en hechos concretos en nuestra comunidad al siguiente año, a través de los Decretos 168/1984, de 12 de julio de Educación Compensatoria en zonas urbanas, y el 207/1984 de 17 de julio de Educación Compensatoria en zonas rurales.

Así pues, fueron los cursos 1982-83 y 1983-84 en los que se llevó a cabo el desarrollo del Proyecto Pedagógico elaborado a tal efecto (*Estudio-Proyecto de las necesidades del sector norte*), con las consiguientes adaptaciones por cada Centro a su realidad y necesidades concretas.

8.2. La situación escolar en el periodo 1982-84 en el que se desarrolla el "proyecto marco".

Recogemos los datos que siguen a continuación referidos a aquellos indicadores básicos (unidades, profesorado, ratio, repeticiones, rendimiento escolar...) que nos permitan inferir ciertas conclusiones del desarrollo del proceso seguido por esta modalidad de intervención educativa en sus estadios iniciales de desarrollo.

8.2.1. Unidades y profesorado.

8.2.1.1. Preescolar.

Unidades	2	2	2	2	4	4	2	-
Profesores	2	2	2	2	4	4	2	-
Alumnos	52	52	60	54	123	147	40	-
Ratio (al/pr)	27.5	26	30	27	30.7	36.7	20	-

Tabla 8. 6. Situación de la educación preescolar en los centros públicos de la zona. Datos procedentes de los estadillos de la Delegación Provincial. Elaboración propia. (*) Empezó a funcionar este curso, en un principio se denominaba Almanjáyar I, y se incluye por las mismos motivos que el CP Miguel Hernández.

8.2.1.2. Centros de EGB.

Según datos procedentes de las fuente anterior, los centros se conformaban del siguiente modo:

Unidades	18	16	8	8	18	18	6	6	1
Profesorado	18	18	8	8	18	18	6	6	1
Alumnos									
Ciclo Inicial	120	113	65	53	157	125	94	79	32
Ciclo Medio	224	159	139	99	207	161	51	98	-
Ciclo Superior	123	156	24	66	180	179	-	-	-
Total	467	428	228	218	544	465	145	177	32
Ratio	25.9	23.7	28.5	27.2	30.2	25.8	24.1	29.5	32

Tabla 8.7. Distribución de las unidades, profesorado y alumnado en los centros públicos de la Cartuja, con indicación de repetidores y retraso escolar. Fuente: Estadillos de la Delegación Provincial de Educación de Granada. Elaboración propia.

8.2.2. El aprovechamiento escolar.

La situación que caracterizaba a los centros en cuanto a las repeticiones y al retraso escolar, la podemos contemplar en la siguiente tabla.

Repetidores									
Total	SC	SC	40	19	39	74	1	-	-
(%)	-	-	17.5	8.3	7.1	13.8	0.6	-	-
Retraso									
1 año	103	-	62	73	140	148	-	-	14
(%)	5.6	-	27.1	32.1	25.7	27.7	-	-	43.7
2 años	19	-	32	48	52	76	-	-	2
(%)	4.6	-	14	21.1	9.5	14.2	-	-	6.2
+ 2 años	-	-	50	17	21	33	-	-	6
(%)	-	-	21.9	7.4	3.8	6.1	-	-	18.7
Total	122	-	144	37	213	257	-	-	22
(%)	26.2	57	67.7	7.4	39.1	48.1	-	-	68.7

Tabla 8.8. Indicación de repetidores y retraso escolar de los alumnos de los centros de la zona norte de Granada. Fuente: Estadillos de la Delegación de Educación y Ciencia de Granada. Elaboración propia.

8.2.3. El rendimiento escolar.

Al finalizar el curso 1983-84, los alumnos de los centros públicos Fray Luis de Granada y La Paz que no alcanzaron una evaluación positiva fueron los que se expresan en la siguiente tabla.

CP Fray Luis de Gr.	8	10	2	0	0	24
CP La Paz	18	4	0	0	2	24

Tabla 8.9. Número de alumnos que no alcanzaron una evaluación positiva al término del curso 1983-84, del total de los que realizaron evaluación al término de ciclo o de nivel (en la segunda etapa), que fueron siguiendo el orden de la tabla: 19, 35, 25, 27, 46, 152 y 54, 54, 50, 53, 96, 199 respectivamente. Los datos que aparecen para los centros Alfaguara y Miguel Hernández no los consideramos ya que para ambos todos los alumnos tuvieron una evaluación positiva, hecho que va en contra de los planteamientos iniciales en cuanto al elevado fracaso escolar de la zona.

Los datos anteriores, expresados en porcentajes quedaría así:

CP Fray Luis de Gr.	42.1	28.5	8.0	0	0	15.7
CP La Paz	33.3	7.4	0	0	2	28.6

Tabla 8. 10. Porcentajes de alumnos que no obtuvieron una calificación positiva al término del curso 1983-84. En ambos cuadros los datos se han obtenido a partir de las "plantillas de centro" existentes en el Departamento de Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. La informatización y mecanización de los datos comienza en el curso 1984-85, pero los referidos al rendimiento corresponden al curso anterior, en este caso al 1983-84. La elaboración es propia.

8.3. Consideraciones.

El análisis inicial que se llevó a cabo en la zona objeto de este estudio por los integrantes de los colectivos que comenzaron esta andadura, se centró fundamentalmente en dos aspectos. Uno de índole escolar que destacaba el elevado fracaso escolar que recaía en los alumnos, así como la falta de continuidad del profesorado en los centros. El otro, con un carácter mas contextualizado que recogía los factores de carácter social y cultural que caracterizaban al barrio como marginal.

Las soluciones que se plantearon iban encaminadas fundamentalmente a solventar dicha situación, requiriéndose, por un lado, la adopción de medidas, administrativas para posibilitar la estabilidad del profesorado y, por otro, lo mas importante desde nuestro punto de vista, la adopción de un nuevo modelo de escuela.

En esta vertiente de la acción se invirtió mucho tiempo, esfuerzo e ilusiones, ya que se concebía a la escuela como estrategia fundamental para posibilitar un ansiado cambio social que permitiese una mejora en las condiciones de vida en el barrio. Para ello se diseñó una escuela fuertemente comprometida con el barrio a través de la potenciación de la interacción escuela-sociedad (barrio), en dos sentidos. Uno hacia el exterior, que consideraba al colegio como foco cultural de su entorno,

capaz de actuar en el entramado social a través de asociaciones (culturales, de vecinos, de padres de alumnos...) y colectivos, para dinamizar y avivar este tipo de actividades y manifestaciones entre las personas que habitan en un espacio urbanístico común. El otro sentido del compromiso se dirigía hacia el interior, ya que el colegio se abriría de par en par para dar entrada y cabida a cualquier tipo de iniciativas, posibilitando y fomentando la participación en su seno a través de cauces y procesos alternativos a los usuales. En esta doble e intensa dinámica participativa, las relaciones entre maestros, alumnos y padres, se llevaban a cabo de forma horizontal, rechazándose actuaciones de poder jerárquico.

En cuanto a los resultados alcanzados, según se constata a través de la revisión de las memorias elaboradas por los centros implicados en esta fase de nuestro estudio, podemos afirmar:

a) Cierta satisfacción en cuanto a la tarea educativa desempeñada en el aula, ya que al partirse de los intereses y necesidades de los alumnos, el aprendizaje se hacía más gratificante para éstos.

b) El profesorado que accedió al programa estaba sensibilizado con la dimensión social que se le quería dar a la escuela como medio para mejorar el ámbito sociocultural mas inmediato. Este profesorado procedía en su mayor parte de los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica que funcionaban por aquel entonces en nuestra ciudad (Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular, Escuela de Verano, etc.), el cual desarrolló progresivamente las líneas básicas del Proyecto descrito en el apartado 8.1.5. de este capítulo, bajo la concepción de una escuela para todos que, partiendo de la individualidad de cada uno, considera las diferencias como un valor positivo, predominando así una actitud antimarginadora, integradora y respetuosa con la singularidad de los alumnos, hecho que posibilitó un planteamiento educativo coordinador en los términos señalados.

En esta dinámica, la Administración Educativa posibilitó la selección del profesorado bajo criterios emanados de las necesidades de los centros, hecho muy importante, ya que permitía la continuidad del mismo en el centro, pero había otros aspectos que no se cubrieron y que dificultaron en cierta medida un mejor desarrollo de la actuación. Fueron éstos:

- La selección se hizo de forma individual, por lo que los equipos docentes tuvieron que constituirse a posteriori. Esta situación fue puesta de manifiesto en muchas ocasiones. De hecho, en la siguiente fase, la de los "Proyectos Pedagógicos" se ocupará de remediar esta circunstancia seleccionándose precisamente a equipos de profesores.

- Por último, señalar la falta de aportación económica en forma de subvención para apoyar y potenciar este tipo de medidas, lo que mermó significativamente la posibilidad de progresar con más decisión e intensidad en el desarrollo del proyecto o la de afrontar otras perspectivas.

Capítulo noveno

Los "proyectos pedagógicos" como alternativa pedagógica de actuación.

CONTENIDO

9.1. Introducción.

9.2. Presupuestos iniciales.

9.3. Los objetivos básicos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. La Educación Compensatoria.

9.4. El protagonismo de los "equipos pedagógicos".

9.4.1. Introducción.

9.4.2. Desarrollo legislativo.

9.4.3. Los "proyectos pedagógicos" para la zona norte de la ciudad de Granada.

9.4.3.1. La práctica escolar. Elementos curriculares básicos.

9.4.3.1.1. Objetivos generales y específicos.

9.4.3.1.2. La adaptación de contenidos.

9.4.3.1.3. La metodología.

9.4.3.2. Organización escolar y participación.

9.5. La problemática del profesorado.

9.1. Introducción.

Se establece el año 1984 como fecha de inicio de este periodo porque es cuando comenzó en nuestra comunidad la andadura del Programa de Educación Compensatoria con una base legal propia que lo sustenta, superándose así el anterior planteamiento según el cual los centros estaban bajo la tutela de la Junta de Promoción Educativa[1], que era la encargada de proponer el profesorado que debía impartir la enseñanza en estos centros.

A partir de ahora la situación cambia ya que el gobierno andaluz asume planamente el RD 1174/83[2] de Educación Compensatoria que se promulgó a nivel estatal, desarrollando aspectos concretos del mismo.

9.2. Presupuestos iniciales.

Esta preocupación hacia los sectores de población más desfavorecidos con respecto a la educación, obedeció fundamentalmente a la constatación en nuestra comunidad de altas tasas de fracaso escolar, superiores a la media nacional, así como a

---

[1] Esta Junta de Promoción Educativa, creada por Orden de 19 de abril de 1982, estaba integrada por los siguientes miembros:

- Presidente: - Delegado Provincial de Educación y Ciencia.
- Vocales:
  - Inspector Jefe de Educación Básica.
  - Representante de la Corporación Local.
  - Inspector de EGB de la zona.
  - Directores de los Colegios.
  - Un representante de los padres de alumnos de cada uno de los Centros, designados de entre los que formaban parte de los Consejos de Dirección de los mismos a propuesta del propio Consejo.

[2] RD 1174/1983 de Educación Compensatoria.

los elevados índices de absentismo, escolarización tardía, abandonos escolares, etc., todo ello derivado del intenso déficit socio-económico y cultural que históricamente viene padeciendo nuestra comunidad.

Las situaciones de desigualdad son las que justifican plenamente la política educativa que atiende prioritariamente a aquellas zonas o áreas que se encuentran más deprimidas desde el punto de vista social y económico, siendo el objetivo fundamental de la misma generalizar una enseñanza de calidad para todos y que compense prioritariamente a aquellos sujetos o colectivos de personas que estén en inferioridad de condiciones ante el sistema educativo, procurando que se haga posible la igualdad de oportunidades ante la educación.

Este planteamiento conecta con lo que la Constitución Española reconoce en su art. 27.5, al obligar a los poderes públicos a garantizar la educación de todos los españoles, al tiempo que se expresa, en el art. 9.2., la competencia de dichos poderes públicos para remover los obstáculos que impiden o dificulten la participación de todos los ciudadanos en la vida cultural y social.

El Estatuto de Autonomía[3] reconoce esos mismos derechos a los andaluces en su art. 12.1, y en el art. 19.2 se compromete a los poderes de la Comunidad Autónoma a velar para que los contenidos de la enseñanza en Andalucía guarden una esencial conexión con las realidades, problemas y necesidades del pueblo andaluz.

9.3. Los objetivos básicos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. La Educación Compensatoria.

Desde la perspectiva de la detección de las necesidades educativas y en orden a satisfacer ordenadamente las prioridades establecidas en materia educativa, la

---

[3] Estatuto de Autonomía para Andalucía. Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre.

Consejería de Educación, estableció los siguientes objetivos básicos como elemento de referencia de su política educativa, y que definen en el ámbito de lo concreto las ideas básicas de la administración en materia educativa:[4]

1º. Elevación de los niveles de prestación del sistema educativo, a través de la extensión de la educación Preescolar, logro de la escolarización plena en los niveles obligatorios, armonización y equilibrio de las Enseñanzas Medias y adaptación de los servicios educativos a las necesidades específicas de la población.

2º. Compensación de las desigualdades ante el derecho a la educación. Este objetivo se lograría, o se avanzaría en su consecución, a través de las siguientes actuaciones:

a) Acción de reinserción en la vida educativa y en la acción cultural, dirigida a todas aquellas personas que, en su momento carecieron de oportunidades educativas o culturales. En este sentido se contemplan como acciones básicas desde la vertiente compensatoria, las actividades y programas de alfabetización y educación de adultos, a corto y medio plazo, y el desarrollo de programas de reciclaje profesional adaptados a las necesidades de los interesados y a sus demandas culturales y educativas.

b) Acción educativa sobre los colectivos educativamente desasistidos, que se ha de contemplar como un aspecto esencial de la política compensatoria, por lo que se hace necesaria una atención especial en el terreno educativo sobre aquellas comarcas, grupos o zonas marginadas que contemple el incremento de los recursos materiales (centros, mejora de estructuras e infraestructura educativa), personales (profesorado de apoyo, profesores especiales...), con la intención de corregir en el plazo más breve posible las desigualdades existentes en el terreno del derecho a la educación, en línea con la finalidad educativa del gobierno andaluz de avanzar en la corrección de los graves desequilibrios existentes en Andalucía.

---

[4] "Objetivos básicos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía". Publicación de la Junta de Andalucía. Sevilla 1982.

c) Acción para la reducción del absentismo escolar, que constituye en sí mismo un factor especial de descompensación educativa, ya sea como abandono prematuro del puesto escolar o bien como consecuencia de los períodos de las recolecciones agrarias (absentismo ocasional o temporal).

En este sentido la Consejería reconoció que las raíces del problema eran básicamente socioeconómicas y que afectaba de forma particular a determinadas zonas y comarcas andaluzas, cuyo conocimiento exacto y características específicas era tarea urgente y necesaria, como actividad previa a la realización de proyectos y programas concretos de intervención.

d) Atención especial a los niños bien dotados en orden a elaborar respuestas adecuadas a sus demandas específicas, tanto acerca del desarrollo de su personalidad como para que efectúen una optimización de su rendimiento educativo y profesional.

e) Acción específica en la escuela rural, cuyas peculiares características dentro del hábitat andaluz y la desacertada política de concentraciones escolares anteriormente desarrollada, la han convertido en una realidad fuertemente desequilibrada y desajustada. La escuela rural demanda una fuerte atención y un debate abierto en profundidad así como el desarrollo de un programa específico en orden a regular, dignificar y normalizar la situación de total abandono en que se encuentra.

3º. Mejora de la calidad de la enseñanza, entendido como una realidad que hace referencia a la mejora de las condiciones que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y también de la calidad de los distintos factores e instrumentos que en él intervienen. Para ello se pretendían acciones tales como: la mejora de las condiciones materiales de los centros de enseñanza, una organización educativa y una reforma de los contenidos, unos modos de evaluación y una renovación metodológica en función de las necesidades andaluzas.

4º. Democratización de la enseñanza a través del desarrollo de medidas tales como creación de los Consejos Escolares, potenciación de la participación del profesorado, padres y alumnos en el hecho educativo, etc.

5º. Racionalización y descentralización de la administración educativa por medio de una racionalización de los servicios centrales de la administración educativa, desconcentración de funciones de los servicios territoriales, descentralización y régimen de convenios en las relaciones con los entes locales, clarificación, ordenación y racionalización de la política de personal.

Así pues, desde una política educativa compensatoria, teniendo en cuenta las características de la educación en nuestra comunidad y marcados los objetivos prioritarios de intervención, se introdujeron en el sistema educativo un conjunto de acciones encaminadas a corregir las desigualdades ante la educación, entre las cuales se instrumentalizó, dentro de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica, el Servicio de Educación Compensatoria, que engloba la Sección de Educación Compensatoria, ocupándose de las actuaciones derivadas del desarrollo de los diferentes programas y proyectos de Educación Compensatoria, así como de la planificación y coordinación de los SAEs.

Los programas que se pusieron en marcha en Andalucía se estructuraron de tal forma que no fuesen excluyentes, porque la mayoría de los ámbitos en los que se debía intervenir contaban entre sus objetivos facetas múltiples que afectaban tanto a unos como de otros. Dichos programas eran en principio éstos:

- Servicio de Apoyo Escolar.

- Apoyo a la Escuela Rural.

- Reducción del absentismo escolar.

- Aulas Ocupacionales para alumnos de 14-16 años.

- Atención a alumnos con déficits socioculturales.

- Investigación en educación Compensatoria.

El partido socialista cuando accedió al gobierno andaluz en 1982, en la Escuela de Verano organizada por la Secretaría Regional de Formación del mismo, desarrollada en el verano de 1984, dedicó gran importancia a esta perspectiva de la educación, entendiendo la Educación Compensatoria como "aquella educación dirigida a individuos o grupos de individuos que, por razones económicas, sociales o del propio entorno, se encuentran en condiciones de inferioridad respecto a otros grupos" [5].

En base a ello la Educación Compensatoria debería:

a) Actuar con esos grupos con el fin de equilibrar o compensar las deficiencias educativas que presentan.

b) Garantizar mediante programas adecuados, una auténtica igualdad de oportunidades.

c) Estimular a los sectores marginados con objeto de facilitar su acceso a una educación y cultura abiertas a sus peculiaridades, mediante la habilitación de inversiones especiales.

Las estrategias debían dirigirse hacia estas actuaciones fundamentales:

a) A nivel de Estado, compensando a aquellas Comunidades Autónomas que presenten inferioridad de partida respecto a las demás, obedeciendo a un principio ético de auténtica solidaridad, a través de los convenios entre la Administración Central y la Junta de Andalucía.

---

[5] En su Seminario B: "Educación Permanente y Educación Compensatoria". s.i.

b) Dentro de la propia comunidad autónoma, incidir con la educación compensatoria en aquellas zonas o comarcas que, por su situación socioeconómica o por otras razones, tengan el carácter de deprimidas.

c) Actuación directa sobre grupos o individuos marginados que, por razones históricas profundas o por coyunturas económicas desfavorables, no haya tenido o no tengan acceso a la educación reglada.

El cuanto al campo de actuación se señalaban dos modalidades:

Una, con carácter general, cual era la actuación de Servicios de Apoyo Escolar, diferenciados en dos tipos:

- De índole material: los Centros de Recursos (audiovisuales, bibliotecas, apoyo material a talleres y otras modalidades, etc.).

- De índole personal: los Equipos de Orientación (integrados por psicólogos, pedagogos, médicos, asistentes sociales, etc.). Estos equipos se dirigirían directamente a zonas marginales o hacia el profesorado o padres, para el diagnóstico y tratamiento psicopedagógico, orientación y asesoramiento a padres, profesores y alumnos, etc.

Otra, con carácter específico se llevarían a cabo actuaciones sobre:

1. La escuela rural.

2. Las zonas deprimidas.

3. El campo de la alfabetización y la educación de adultos.

4. Los alumnos de 14-15 años que se encontraban fuera del sistema.

5. La erradicación del absentismo.

6. La población marginada.

7. La Educación Especial.

En cuanto a la problemática educativa referida a las zonas deprimidas, se contemplaba que la génesis de la misma tiene, entre otros colaterales, un componente marcadamente económico (paro, índice de natalidad muy alto, malnutrición, drogadicción, alcoholismo, delincuencia, etc.), lo que provoca un desinterés casi absoluto por la escuela de corte "tradicional" que se le ofrece a los alumnos, solicitándose con urgencia la posibilidad de abrir nuevas vías, nuevas experiencias, nueva metodología, nuevo profesorado, etc.

Bajo este presupuesto, se establecían las siguientes medidas a tomar para conseguir romper la inercia estructural, habida hasta ahora:

- Equipos de profesores que voluntariamente, con mentalidad común y formación específica, quisieran llevar cabo estos programas, necesitándose la búsqueda de recursos legales que permitan a estos profesores trabajar en estas zonas, fuera del sistema del Concurso de Traslados.

- Permanencia del profesorado en esta tarea un número determinado de años.

- Incentivación económica y/o administrativa.

- Dotación de medios técnicos necesarios (incluidos el material de trabajo y textos para los alumnos).

- Libertad completa de programación por el Equipo de Profesores.

- Actuación global sobre todos los sectores, alumnos, padres, asociaciones y comunidad, en general.

- Comunicación de la experiencia a otros equipos, para mejorar la intervención.

- Apoyo correspondiente de los equipos de Apoyo Escolar.

Por los motivos expuestos al comienzo de esta segunda parte, se ha escogido como ámbito de estudio el programa que se refiere a la "Atención a alumnos con déficits socioculturales" en la zona norte de la ciudad de Granada, también denominada "La Cartuja" y "Almanjáyar", por lo que el seguimiento se referirá, a partir de ahora, a este aspecto del Programa de Educación Compensatoria.

9.4. El protagonismo de los "equipos pedagógicos".

9.4.1. Introducción.

Como se hizo hincapié en el capítulo anterior, uno de los puntos débiles del planteamiento del Régimen de Administración Especial era la imposibilidad de formar equipos estables de profesores que, con unos planteamientos pedagógicos comunes, pudiesen planificar la acción educativa a medio plazo.

Esta posibilidad es la que se recoge en esta fase del desarrollo del programa, al permitirse que un equipo de profesores, sensibilizados con la problemática educativa y social del barrio, diseñaran un proyecto pedagógico de actuación alternativo con la intención de incidir de forma positiva sobre la problemática social y educativa previamente analizada.

9.4.2. Desarrollo legislativo.

Una vez detectadas las necesidades educativas de la población andaluza y dada la magnitud y complejidad de las intervenciones a desarrollar, se dictó el Decreto 168/1984, de 12 de julio, sobre Educación Compensatoria en zonas urbanas, en el que se consideran estos aspectos:

- Las Zonas de actuación Educativa Preferente. (ZAEP), definidas en el art.1, como aquellos "grupos de población escolar especialmente desfavorecidos a causa, fundamentalmente de factores de empobrecimiento socio-ambiental", en las que se aglutinan una serie de indicadores de depresión tales como "desfase entre edad y curso académico en EGB, abandonos en este nivel, elevado número de analfabetos y de alumnos sin escolarizar en Preescolar.[6]", a las cuales se circunscribe el Plan de Educación Compensatoria y que en nuestra provincia, se estableció como tal "El Polígono de la Cartuja" y "Almanjáyar" según el anexo I del citado Decreto.

- El objetivo fundamental se centraba en "potenciar la igualdad de oportunidades ante la educación, contribuyendo a la transformación social, última causa de las diferencias educativas"[7], con el objeto de "evitar la marginación de los alumnos cuyas oportunidades educativas se han visto disminuidas"[8], así como "reducir el abandono prematuro"[9].

- Las estrategias que se establecen para la consecución de los objetivos era:

> "1. Desarrollo de cursos especiales que proporcionen a los alumnos una formación preprofesional y completen las enseñanzas básicas instrumentales.
> - Dotación de personal necesario para llevar a cabo lo anterior.
> - Concesión de subvenciones para programas educativos que traten de compensar deficiencias socioculturales"[10].

- La financiación para el desarrollo del programa se canaliza a través de dos vías fundamentalmente (art. 5), por una parte, mediante los recursos de la propia Consejería de Educación y Ciencia y, por otra, a través del Convenio anual entre el Ministerio de

---

[6] Loc. cit. art. 4.3.

[7] Loc. cit. Introd.

[8] Loc. cit. art. 2.1.

[9] Loc. cit. art. 2.2.

[10] Loc. cit. art. 3.

Educación y Ciencia y la Consejería del mismo nombre de la Junta de Andalucía. Hay una tercera, cual es el establecimiento de acuerdos con Diputaciones, Ayuntamientos y otras entidades tanto públicas como privadas.

- Para plasmar estas pretensiones teóricas en el plano de la realidad en el ámbito de la atención de los alumnos con déficits socioculturales, se entendió que la forma más viable para desarrollar el PEC Era a través de los denominados "proyectos pedagógicos", concepto que se explica en la Orden de 15 de junio de 1984, por la que se convocan proyectos de Educación Compensatoria en zonas urbanas.

Mediante un "proyecto pedagógico", un grupo de maestros, apoyados administrativamente, debía de llevar a cabo dos tareas fundamentales[11]:

a) Adecuar cualitativamente la enseñanza a impartir, a través de la selección de contenidos pedagógicos según las necesidades del alumno, así como la aplicación de programas de desarrollo cognitivo y de enriquecimiento instrumental que compensasen las deficiencias del alumnado y acelerara su proceso madurativo.

b) Adoptar un agrupamiento nuevo que permitiese individualizar la enseñanza para ayudar a corregir el rechazo y el fracaso escolar que presentaban los alumnos.

Los requisitos que se les exigían a los equipos docentes, para desarrollar esta intervención educativa de carácter compensatoria se concretaban:

a) Presentación de un proyecto pedagógico (informado por el inspector de la zona y avalado por aquellas instituciones que incidían en la zona que se estimasen oportunas) en el que se hiciera constar los datos mas relevantes en cuanto al alumnado, así como los recursos (humanos y materiales) disponibles, solicitud de financiación para material y funcionamiento, y sobredotación de personal, si se creía pertinente[12].

---

[11] Loc. cit. art. 1 y 2.

b) Al profesorado se le exigía para su selección, en general, experiencia docente en zonas deprimidas, y un grado de compromiso e implicación con los alumnos que necesitan Educación Compensatoria[13].

Incluida en el contenido de esta Resolución, aparece la derogación definitiva de la O. M. de 19 de abril de 1982, que fue la primera norma legal que se dictó y que abrió el proceso de actuación que estamos estudiando.

Destacar como normas legales que aparecen en este periodo, la que regulaba la nueva modalidad de provisión del profesorado, la de "comisión de servicios", mediante la Orden de 14 de diciembre de 1984, por la que se estableció el procedimiento oportuno para que los proyectos aprobados puedan ponerse en práctica de forma que quede garantizada una correcta aplicación de los mismos, considerándose como un medio indispensable contar con un profesorado adecuadamente preparado y con la voluntad decidida de adaptar el servicio educativo a las demandas de la población, comprometiéndose la administración a garantizar la estabilidad en el Centro del profesorado durante el tiempo de duración de la adscripción, mediante la concesión de una situación administrativa de "comisión de servicios".

Por último considerar la Orden de 23 de noviembre de 1984, por la que se designa Inspector Coordinador del Programa de Educación Compensatoria en la provincia de Granada.

---

[12] Loc. cit. art. 4.

[13] Loc. cit. art. 7.

9.4.3. Los "proyectos pedagógicos" para la zona norte de la ciudad de Granada.

A esta convocatoria respondieron grupos de profesores que, sensibilizados por la problemática educativa y social del barrio, y bajo unos ideales comunes, diseñaron y presentaron "proyectos pedagógicos" alternativos y novedosos para mejorar la situación educativa del barrio, en los que se contemplaban de forma general estos aspectos:

- Una nueva organización de la escuela que implicaría una mayor participación e interrelación entre alumnos, padres, profesores y barrio.

- Supresión del libro de texto, sustituyéndolo por el trabajo de elaboración personal y la biblioteca de clase.

- Organización de talleres a todos los niveles, por ciclos, lo que supuso una nueva organización del horario escolar.

- Establecer la investigación como instrumento generador de aprendizaje motivador.

Los "proyectos pedagógicos" que se seleccionaron para ser desarrollados en los colegios públicos de la Zona de Actuación Educativa Preferente (ZAEP) de La Cartuja, bajo las premisas descritas, y a tenor de lo establecido en la Resolución de 1 de octubre de 1984, fueron éstos:

C.P. La Paz	"Proyecto pedagógico para el C.P. La Paz".	La Cartuja
C.P. Miguel Hernández	"Por una educación integral en libertad, democracia y responsabilidad para una sociedad en continuo cambio".	La Cartuja
C.P. Fray Luis de Granada	"Proyecto pedagógico del C.P. Fray Luis de Granada".	La Cartuja
CC.PP. Alfaguara y Almanjáyar.	"Una educación para la vida".	La Cartuja

Cuadro 9.1. Primeros "proyectos pedagógicos" de Educación Compensatoria de Colegios Públicos aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para su desarrollo durante el curso 1984-85.

Como en la convocatoria para cubrir el curso siguiente, el 1985-86, mediante la Orden de 27 de agosto de 1985, en su art. 1º, 1. se hacia constar que los proyectos aprobados en el curso 84/85 no necesitarían ser presentados nuevamente puesto que, "estudiada la memoria final de cada uno de ellos, se procedería a conceder o denegar su prórroga" [14], éstos fueron aprobados todos, por lo que en este bienio se desarrollaron los Proyectos relacionados anteriormente.

Siguiendo con este procedimiento de convocatorias, mediante la Orden de 2 de mayo de 1986, se cubrió el curso 1986-87, en la que se exigía a los equipos la elaboración de un avance de memoria al finalizar el primer cuatrimestre, así como someterse a un proceso de evaluación y seguimiento que estableciese la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica.

Al año siguiente, la convocatoria se llevó a cabo mediante la Orden de 27 de abril de 1987, en la que en su punto VI se especificaban iguales condiciones de participación y objetivos que en el curso anterior.

El proceso que se seguía para otorgar la prórroga a los proyectos se basaba fundamentalmente en el informe que emitía la Comisión Provincial[15] a la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica, siendo los "proyectos

---

[14] Cabe destacar que ahora, en vez de hablarse de agrupamientos, se hace de metodología que ayude a corregir el rechazo y el fracaso escolar que presentan los alumnos, por lo demás la convocatoria es muy similar a la anterior.

[15] En los cursos 1985-86 y 1986-87, la Comisión Provincial se reunió al final de curso, el 12 y el 29 de junio respectivamente, llegando a estas conclusiones: "... se estima como muy positiva la labor realizada por los Proyectos durante el curso 85/86 y que, sin perjuicio de que a la vista de las memorias finales se introduzcan algunas modificaciones tendentes a la mejora de los proyectos, procede la prorroga de los citados proyectos", en el primer caso, y "... el coordinador lee cada uno de los Proyectos presentados indicando notas sobresalientes de cada uno de ellos. Los asistentes conocedores de algunos Proyectos, realizan algunas aclaraciones al respecto. Se acuerda dar viabilidad a los proyectos que supongan prórroga: La Paz, Alfaguara, María Zambrano, Fray Luis de Granada, Miguel Hernández", para el segundo curso, según DPE y C/RS/EC nº 36a y 59 respectivamente

pedagógicos" asociados a los centros de la zona que son desarrollados en estos dos años los mismos que los que lo venían haciendo anteriormente, es decir:

C.P. La Paz	"Proyecto educativo para el C.P. La Paz".	La Cartuja
C.P. Miguel Hernández	"Por una educación integral en democracia.	Casería de Montijo
C.P. Fray Luis de Granada	"Proyecto educativo del C.P. Fray Luis de Granada".	La Cartuja
C.P. Mª Zambrano	"Una educación para la vida".	Almanjáyar
C.P. Alfaguara	"Una educación para la vida".	La Cartuja

Cuadro 9.2. "Proyectos pedagógicos" aprobados por la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa para su desarrollo durante el curso 1987-88. En el curso 87/88 se separaron los Colegios María Zambrano y Alfaguara a efectos de desarrollo del proyecto.

9.4.3.1. La práctica escolar. Elementos curriculares básicos.

Hemos de advertir que los "proyectos pedagógicos" que se diseñaron y posteriormente se desarrollaron en el barrio de Cartuja, tienen su génesis en el "Estudio-Proyecto de las necesidades del Sector Norte" que hemos descrito en el capítulo octavo, ya que muchos de los profesores que participaron en la convocatoria estaban trabajando en los centros de la zona acogidos al Régimen de Administración Especial.

Ahora bien, el proyecto inicial fue sufriendo sucesivas adaptaciones y modificaciones para adecuarlo a las características y necesidades concretas de los distintos centros escolares.

Nosotros recogemos los aspectos básicos de uno de ellos, el del C.P. Fray Luis de Granada[16] por su claridad de exposición, pero debemos afirmar que en los demás, las líneas eran similares, ya que se debían ajustar a los objetivos marcados en el Decreto 168/1984 y a las órdenes de convocatoria.

---

[16] DPE y C/AG. "Memoria del Proyecto Pedagógico del Colegio Fray Luis de Granada". pp. 34-38.

Para este grupo de profesores, compensar era algo más, mucho más, que mejorar el desarrollo escolar, por lo que la Educación Compensatoria no se debía ceñir a un Proyecto de Centro, sino a un Proyecto Global de Barrio, en el que se implicasen de un modo real todos los sectores necesarios: educación, sanidad, trabajo, vivienda, cultura, etc., es decir, partiéndose de la consideración de los factores que condicionan el marco en el que ha de aplicarse el mismo, hecho que supone necesariamente el que la escuela salga a la calle, se integre en el medio, y lo que es más importante, que lo utilice como punto de partida para iniciar o llevar a cabo cualquier proceso educativo.

Asimismo, se partía del convencimiento de que toda estrategia que tienda a paliar las desigualdades existentes en materia educativa, debía afrontarse desde la renovación pedagógica, dada la ineficacia que había mostrado hasta ahora la enseñanza de corte tradicional en este tipo de circunstancias.

Desde esta perspectiva, los objetivos que se planteaban eran éstos:

9.4.3.1.1. Objetivos generales y específicos.

Los objetivos generales se centraban en:

- Generar en la escuela una dinámica de transformación social que aportase a los alumnos otra vía distinta a la de la marginación social.

- Integrar a los alumnos/as con dificultades de adaptación social y escolar.

- Disminuir las tasas de fracaso escolar.

- Disminuir el índice de absentismo escolar.

Por su parte, los específicos se concretaban en:

- Poseer la autonomía suficiente para establecer objetivos, medios y programas dentro del marco legal vigente.

- Conseguir el apoyo de Instituciones y Administración Educativa a fin de dotar al centro de los medios y recursos didácticos mínimos para desarrollar la actividad escolar, así como una infraestructura mínima donde ubicar la actividad escolar.

- Conseguir de la Administración educativa el suficiente personal técnico especializado de modo que el equipo docente pueda atender con garantías las incidencias de la praxis educativa.

- Conseguir que el niño/a viva "a gusto" en la escuela, potenciando lo positivo y partiendo de sus intereses.

- Centrar la acción educativa en la realidad psicosocial del barrio.

- Conseguir que la Investigación del Medio, entendiendo ésta como la interrelación individuo/naturaleza, sea el instrumento generador del aprendizaje globalizado de la realidad.

- Desempeñar como docentes un papel que conduzca a generar el proceso de "aprender a aprender".

- Fomentar el trabajo colectivo en pequeño y gran grupo, como instrumento concientizador de solidaridad y apoyo mutuo.

- Facilitar y motivar la participación de los alumnos/as y de los padres/madres en la gestión y organización del centro.

- Elaborar un programa de orientación que posibilite canalizar y dar respuesta a los intereses de los alumnos/as, una vez que finalizan la EGB

- Elaborar y poner en marcha programas de educación sexual, de actividades culturales y deportivas.

- Articular los cauces necesarios para la comunicación con las distintas Instituciones del barrio.

9.4.3.1.2. La adaptación de contenidos.

Partiendo de la consideración de la EGB como una fase educativa con sentido y valor en sí misma, cuya función es la de proporcionar al individuo una preparación para participar en la vida social y política, en contra de la concepción como etapa con carácter propedéutico, el equipo de profesores vio la necesidad de adaptar los contenidos de los "programas renovados", demasiado imbuidos por la segunda concepción, a la particular situación y características del entorno en el que se halla inmerso el centro, así como a una nueva manera de concebir la educación, cuya filosofía se veía entorpecida por un curriculum excesivamente instructivo.

Esta adaptación se realizó desde el primer año de funcionamiento en el seno de los distintos departamentos. De este trabajo surgía la programación lineal de contenidos así como los objetivos y destrezas necesarias para acceder de un ciclo a otro.

Los contenidos debían estar ligados a los intereses de los alumnos, como paso imprescindible para lograr una participación dinámica en su propia formación. Ello se llevó a cabo a través de un criterio científico y objetivo, desechando una serie de contenidos invalidados por la experiencia cotidiana. Se buscaba una enseñanza que diese respuesta a las expectativas que la comunidad escolar, especialmente los padres, tenían depositadas en la institución escolar.

9.4.3.1.3. La metodología.

El equipo pedagógico, cuando en su momento presentó el proyecto para el citado centro, tenia claramente definida su línea de acción en el sentido de que la Educación Compensatoria había que abordarla desde una perspectiva de renovación pedagógica.

El punto de arranque de la actuación pedagógica se centraba en el conocimiento de la realidad social del barrio en el que se hallaban inmersos los alumnos y su propio desarrollo evolutivo.

El aprovechamiento y potenciación de las vivencias de cada uno de los alumnos era la puerta de entrada al centro de la verdadera problemática del barrio. Esta era la clave para que el centro se insertara en esa realidad y entablase una relación dialéctica capaz de favorecer la integración de los distintos elementos de la comunidad educativa en su medio, entendido como un fenómeno global, cuyos elementos integrantes, interrelacionados entre sí, son factibles de ser analizados y comprendidos en base a su interrelación.

Se hará más hincapié en ese mismo proceso de desarrollo y aprendizaje, que en la mera acumulación de conocimientos, amalgama de piezas inasimilables e inservibles para la integración social de las personas. Se trata pues de una metodología cuyo centro es el propio niño, cuya finalidad es desarrollar y actualizar sus capacidades y potencialidades positivas, creativas, imaginación, etc, desechando aquellas actitudes tradicionalmente negativas que generan en el niño sentimientos de inferioridad, desilusión, etc., y a la postre lo conducen hacia la competitividad y la insolidaridad crónicas.

9.4.3.2. Organización escolar y participación.

Como punto fundamental a considerar en este apartado aparece la potenciación de la gestión y participación democráticas en el seno del centro, pues solo así se podía dar respuesta a los problemas de índole social y de relación interpersonal, considerándose como rasgos más significativos de este planteamiento los que siguen:

- División entre instrumentales (mañana) y talleres[17] (tarde).

- Potenciación de las actividades deportivas como medio de integración de alumnos y de creación de actitudes positivas ante el colegio.

- Gestión de asuntos comunes en asamblea de clase.

- Individualización del trabajo mediante Contrato de Trabajo.

- Instalación de "bibliotecas de aula" clase en sustitución del libro de texto tradicional.

- Aproximación a los métodos naturales de aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Evaluación continua mediante seguimiento del trabajo del alumno.

- Información personal a los padres.

- Potenciación de las salidas al exterior (superando el miedo al riesgo).

- Establecimiento de canales de comunicación horizontales y favorecimiento de un clima de colaboración, relajación, comprensión y de convivencia.

- Investigación y ciencia en el conocimiento.

---

[17] Dependiendo de los ciclos, se pusieron en funcionamiento talleres de tejidos, madera, electricidad, fotografía, barro, impresión, teatro, huerto, cestería, etc. Su temporización era trimestral.

9.5. La problemática del profesorado.

Durante el periodo en el que la forma de provisión del profesorado adscrito al Programa se llevó a cabo a través de los "equipos pedagógicos" que elaboraban los "proyectos pedagógicos" (1984-88), apareció una problemática que giró en torno al binomio: "equipo pedagógico-evaluación del proyecto".

Antes de adentrarnos en la dinámica del proceso, hemos de recordar el carácter provisional que tenían las vacantes que ocupaban gran parte de los profesores componentes de los equipos, siendo su situación administrativa la de "comisión de servicios".

La problemática tuvo su origen y posterior desarrollo cuando hubo de acometer la evaluación de los proyectos educativos, dado que se estaba en una fase experimental del proceso. Evaluación que se debía abordar desde dos vertientes:

a) Aquella que tiene como objeto el quehacer escolar desde la perspectiva de los presupuestos pedagógicos de los que se parte.

b) La que contempla el programa de forma integral, y que daría respuesta a la pregunta: ¿consigue este tipo de intervención educativa los objetivos pretendidos?.

Desde la primera cuestión podemos afirmar que el Equipo Provincial de Educación Compensatoria (EPEC) respetaba los planteamientos que en este sentido se plasmaban en los Proyectos. Eran los coordinadores de los mismos y la Comisión de Seguimiento, cada vez mas debilitada a medida que transcurría el tiempo, los que se encargan de que la práctica escolar fuese lo más coherente posible con los criterios de evaluación contemplados.

Es en la segunda cuestión, la que estima la evaluación global del programa, donde se manifiesta con toda su intensidad el verdadero problema de fondo que aqueja en este periodo al Programa.

En un primer momento de la cuestión hemos de decir que tanto a la "administración" como a los "equipos" les preocupaba llevar a cabo esta tarea. A la primera, para cubrir todos los cursos el proceso de convocatorias y selección de proyectos, precisando para ello disponer elementos de juicio para proceder en consecuencia, y también porque necesitaba recabar datos y elementos de juicio para ir perfilando y cerrando la fase experimental en la que se encontraba el Programa. A los segundos, a los equipos, porque necesitan un referente externo que les indicase si su actuación era la más idónea, así como posibles vías de solución.

Es en un segundo momento del asunto, al llevarse a cabo la evaluación, cuando surgen los problemas y las dificultades. Este acontecimiento lo podemos contemplar a través de tres cuestiones: ¿quién lleva a cabo la evaluación?, ¿cómo ponerla en práctica? y ¿con qué finalidad?.

La respuesta a la primera cuestión fue muy debatida, proponiéndose por parte de la administración que se hiciera desde todos los ángulos y perspectivas posibles, ante lo cual, los equipos de profesores mostraron ciertas reticencias, ya que se difuminaba mucho el papel que jugaban con la entrada en escena de elementos "extraños" al programa.

Desde un punto de vista técnico, dando respuesta a la segunda cuestión, el EPEC elaboró un documento bastante amplio y contextualizado[18] para proceder a la evaluación del mismo a requerimiento de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica, pero que no se llegó a utilizar.

---

[18] DPE y C/EPEC. "Seguimiento y evaluación externos del desarrollo del Plan de Centro en los Centros de Actuación Educativa Preferente". Abril de 1988.

Al intentar dar respuesta a la tercera cuestión, el para qué, es donde se manifiesta con toda su intensidad y complejidad el campo de fuerzas subyacente a la problemática. Los equipos proponen una evaluación integral del programa, huyendo de prácticas parciales y mediatizadas por parte de la Administración con el único objetivo de cumplir un trámite burocrático (la prórroga del proyecto).

Al no realizarse ninguna evaluación global del Programa, podemos caracterizar la actuación de la Administración como de incoherente, ya que se acepta la prórroga de los proyectos sin que se lleve a cabo un:

> "...minucioso estudio de los mismos, así como una negociación con la administración, en el sentido de ver qué puntos pueden o no desarrollarse... ya que existen proyectos aprobados que contienen aspectos que la Dirección General no puede comprometerse al existir problemas casi insalvables a la hora de desarrollarlos..." [19].

Esta situación provocó en el profesorado muestras de insatisfacción y malestar al no sentirse correspondidos por la Administración, si tenemos en cuenta los compromisos que se le exigían en cuanto a la tarea que tenían que desempeñar para poner en práctica una escuela renovada con alumnos que presentan fuertes carencias escolares y socioculturales, circunstancia que, por otra parte, incidía en la situación administrativa del profesorado[20] (y en su destino en definitiva), ya que al depender la

---

[19] DPE y C/RS/EC nº 57. "Acta de la reunión provincial de Coordinadores de Proyectos de Educación Compensatoria". Septiembre de 1986, p. 2.

[20] La situación administrativa del profesorado de estos centros en los años en lo que la problemática se manifestaba con mas intensidad, era la de comisión de servicios, cuya evolución se analiza es estos cuadros.

La Paz	28	3	21
Miguel Hernández	15	2	5
Fray L. Granada	10	1	9
Alfaguara	26	2	23
Mª Zambrano	21	2	18
Totales	100	86	

misma de la evaluación del programa y, como ésta no se hacía en los términos que ellos consideraban como los más apropiados, daba lugar a un estado de inseguridad e insatisfacción, hecho que se destaca en la Planificación del curso 86-87 al señalarse:

> "que el problema que más preocupa es la falta de garantías de continuidad del profesorado, como requisito fundamental para el éxito de los proyectos, así como para la planificación del profesorado a medio y largo plazo, para lo que se deben arbitrar medidas tendentes a su solución"[21].

La situación que se crea podemos calificarla como paradójica, ya que por un lado se permite la creación de los Equipos de Trabajo, y por otro, éstos no llegan a disponer de una base legal que les permita diseñar una planificación educativa al menos a medio plazo, por estar sujeto el profesorado a comisiones de servicio por un año, al Concurso General de Traslados, a las reservas de plazas, etc.

Esta problemática se reitera constantemente y así lo encontramos en el documento aludido anteriormente cuando se manifestaba que: "...el grave problema de

La Paz	29	3	25
Miguel Hernández	15	2	6
Fray L. Granada	11	1	9
Alfaguara	28	2	25
Mª Zambrano	21	2	17
Totales	104	92	

La Paz	27	3	23
Miguel Hernández	17	2	9
Fray L. Granada	13	1	12
Alfaguara	25	3	21
Mª Zambrano	19	2	17
Totales	101	93	

1985-86	86%
1986-87	88'4%
1987-88	92%

[21] DPE y C/EPEC. "Planificación Provincial. Curso 1989-87", septiembre de 1986, p. 9.

los Programas de E.C. (...) lo constituye el tema del profesorado [y]...la eficacia de un proyecto está en función directa del profesorado que lo desarrolla...", argumentándose la posición de inflexibilidad de las disposiciones legales como motivo principal para la génesis de dicha situación.

Cuando el profesorado adscrito al programa se reunió en el Encuentro Regional de Alcalá de Guadaira (1987), se puso de manifiesto en toda su extensión esta problemática, ya que se explicita y se trata en profundidad desde muchas perspectivas.

Segunda fase

La regularización del Programa de Educación Compensatoria.

Capítulo décimo

El proceso de normalización y de consolidación del Programa de Educación Compensatoria.

CONTENIDO

10.1. Primera etapa. El proceso de normalización del Programa de Educación Compensatoria.

10.1.1. La figura del Coordinador Provincial de Educación Compensatoria como elemento clave de este proceso.

10.1.2. Problemática en torno a la valoración de los "proyectos pedagógicos."

10.1.3. La Estructura Provincial del Programa de Educación Compensatoria.

10.1.3.1. Organización de la Estructura Provincial.

10.1.3.1.1. El Coordinador Provincial.

10.1.3.1.2. Equipo Provincial. Composición y funciones.

10.1.3.1.3. La Comisión Provincial. Composición y funciones.

10.1.3.1.4. El Delegado Provincial. Funciones.

10.1.3.2. El funcionamiento del Programa de Educación Compensatoria.

10.1.4. La evaluación del Programa desde la nueva perspectiva organizativo.

10.1.5. Implicaciones del proceso de normalización en el seno de los proyectos.

10.2. Segunda etapa. El proceso de consolidación del Programa.

10.2.1. La planificación del Programa de Educación Compensatoria.

10.2.1.1. Análisis del Programa de Educación Compensatoria.

10.2.1.2. Los objetivos generales del Programa de Educación Compensatoria. Análisis de los documentos de planificación.

10.2.1.3. Objetivos específicos. Líneas básicas de actuación.

10.2.1.4. El "plan de actuación" para la zona norte.

10.2.1.5. Organización y funcionamiento de los Centros de Actuación Educativa Preferente.

10.2.2. La estructura organizativa provincial.

10.2.2.1. El organigrama provincial. Curso 1987-88.

10.2.2.2. Elementos y funciones del organigrama.

10.2.2.2.1. La Comisión Provincial.

10.2.2.2.2. El Equipo Provincial.

10.2.2.2.3. El personal de sobredotación.

10.2.2.2.4. El Servicio de Apoyo Escolar. (SAE).

10.2.2.2.5. Evolución de la estructura proincial en el bienio 1988-89. Elementos y funciones.

10.2.2.3. Conclusiones generales.

10.2.3. Las zonas, los centros y los profesores de compensatoria. (Las ZAEP, los CAEP y los puestos docentes de carácter singular).

10.2.3.1. Las zonas de actuación educativa preferente (ZAEP).

10.2.3.2. Los centros de actuación educativa preferente (CAEP).

10.2.3.3. Los puestos docentes de carácter singular.

A mediados del curso 1985/86 apareció un cambio drástico en cuanto a la intervención directa que la Dirección General llevaba a cabo en cuanto a la perspectiva organizativa y de funcionamiento del Programa, iniciándose así un amplio periodo caracterizado por la gran profusión de normativa legal con objeto de ordenar el Programa.

Podemos diferenciar en el seno de esta dinámica otros estadios y facetas del Programa en función de la intensidad e intencionalidad con la que se tratan determinados aspectos o ámbitos del mismo.

Así pues, procede establecer:

a) Una primera etapa de normalización, que atiende, de una forma casi prioritaria, la evaluación del Programa.

b) Una segunda etapa, de consolidación, en la que se hace especial hincapié en:

b.1. La Planificación del Programa.

b.2. La consolidación de la Estructura Provincial.

b.3. La reglamentación de las zonas (ZAEP), los centros (CAEP) y los profesores adscritos al Programa (Puestos Docentes de Carácter Singular).

10.1. Primera etapa. El proceso de normalización del Programa de Educación Compensatoria.

A mediados del curso 1985-86 aparece un cambio sustancial de rumbo en cuanto a la intervención de la Dirección General con respecto al desarrollo que debían seguir los distintos proyectos pedagógicos de Educación Compensatoria.

Ello obedecía a la detección por parte del Servicio de Educación Compensatoria de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica de una gran diversidad y heterogeneidad en cuanto a las actuaciones que se estaban llevando a cabo en el seno del desarrollo de los Proyectos, hecho constatado a través de las memorias periódicas que los distintos equipos pedagógicos debían remitir a la propia Dirección General, llegándose a la conclusión de que había perdido la perspectiva educativa compensatoria a la cual se debían atener.

Esta situación propició la introducción en el Programa de elementos específicos para llevar a cabo una labor encaminada a reconducir las desviaciones que se habían apreciado, iniciándose así un proceso de normalización que facilitase la organización, la coordinación y el seguimiento del Programa, para lograr así una mejor eficacia de las actuaciones educativas.

10.1.1. La figura del Coordinador Provincial de Educación Compensatoria como elemento clave de este proceso.

El proceso de normalización se concretó, en sus primeros estadios, en la valoración de las actuaciones educativas que se llevaban a cabo en los centros acogidos al Programa, con el objeto de poder reorientar hacia un mismo marco de referencia las que no se adecuaban a las líneas generales de las que se nutre la Educación Compensatoria.

La tarea de valorar la situación del Programa se le encomendó al Coordinador Provincial de Educación Compensatoria, siendo esta la primera figura del Programa que se integró en el organigrama general de la Delegación Provincial de Educación en febrero de 1986. Las funciones que se le encomendaron en cuanto al desarrollo del Programa, fueron éstas:[1]

a) Seguimiento:

"Puesta en marcha, o la potenciación, caso de existir, de las comisiones de seguimiento".

"La creación de una comisión de seguimiento a nivel provincial".

b) Valoración:

"Llevar a cabo la valoración de los proyectos en funcionamiento, junto a las comisiones de seguimiento, si existen".

c) Planificación:

"Hacer una planificación a nivel provincial de la intervención compensatoria para el curso próximo".

d) Otras:

"Favorecer el intercambio de experiencias."

La tarea que se trató con más intensidad fue, sin duda, la que debía valorar los "proyectos pedagógicos" para conocer la situación real de los mismos, ya que la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica pretendía disponer de datos de primera mano y canalizados por una sola persona, para acometer la

---

[1] DPE y C/RS/EC. nº 1. "Carta de presentación del Coordinador a la Ilma. Delegada Provincial", 5 de febrero de 1986.

normalización del Programa, mostrando cierto recelo de las memorias que presentaban los equipos pedagógicos, como veremos un poco más adelante.

La valoración de los proyectos era pues la preocupación básica de la Administración en estos momentos, y así se constató en una reunión mantenida en el Servicio de Educación Compensatoria por el Coordinador Provincial de Educación Compensatoria, en la que se establecía que para la evaluación de los proyectos era necesario crear una Comisión de Seguimiento con carácter provincial que se centrara fundamentalmente en:[2]

"a) Aspecto Técnico. Estará compuesta por el Inspector de Compensatoria, el Coordinador de Compensatoria y los Coordinadores de los distintos proyectos.

b) Aspecto Social. Informarán conjuntamente edil, Asociación de Vecinos, la APA, etc."

En consonancia con esta dinámica, pronto se llevó a cabo una valoración de la situación en la que se encontraban los distintos programas en nuestro ámbito de estudio, realizada por el Coordinador Provincial de Educación Compensatoria, el cual reflejó en su informe[3] la situación que se refleja en el cuadro 10.1.

CP La Paz	El espacio físico. Falta de locales	En este curso se abordan con profundidad los temas de índole pedagógicos. El desarrollo de este proyecto sigue su favorable evolución. Se está consolidando el profesorado.	Los resultados que se obtienen son positivos
CP Miguel Hernández	No existencia de Ciclo Superior en el Centro.	Bastantes de los objetivos y actividades previstos en el Proyecto los recoge el Plan de Centro, por lo que afectan a todo el Centro	Siguen el proyecto favorablemente.
CP Fray Luis de Granada	Deficiencias de edificación y equipamiento.	El profesorado es compacto, aunque no homogéneo. Trabaja bien en equipo.	Sigue el proyecto con normalidad. Se pone de manifiesto lo positivo de este proyecto.

[2] DPE y C/RS/EC. nº 3. "Resumen de la reunión llevada a cabo en Sevilla el 11-2-86", febrero de 1986.

[3] DPE y C/RS/EC. nº 11. "Resumen de los Programas de Educación Compensatoria que están funcionando en la provincia de Granada", marzo de 1989.

CCPP Alfaguara y Almanjáyar	Son dos colegios con un proyecto común, por lo que la subvención es común. Se manifiesta intención de separación. El CP Alfaguara tiene el alumnado con los handicaps socioculturales más acusados de la zona.	Proyecto Pedagógico común presentado por el M.C.E.P. El CP Alfaguara ha montado talleres nuevos, han elaborado el Plan de Centro con la intención de compensar las deficiencias.	El CP Alfaguara ha mejorado con la llegada de un equipo compacto, el cual hace ímprobos esfuerzos por sacar adelante el Proyecto.

Cuadro 10. 1. Situación de los Proyectos Pedagógicos que se desarrollaban en el distrito norte de la ciudad de Granada, según la valoración emitida por el Coordinador Provincial de Educación Compensatoria en el primer trimestre de 1986. Elaboración propia .

10.1.2. Problemática en torno a la valoración de los "proyectos pedagógicos".

La fuente de información que sirvió de base para llevar a cabo las tareas de valoración eran esencialmente las mismas que cuando no actuaba el Coordinador Provincial, ya que este se apoyó precisamente en las memorias de progreso que elaboraban los "equipos pedagógicos", junto a la observación directa y a entrevistas con los coordinadores de los proyectos, no tomándose en consideración la vertiente social de la evaluación apuntada mas atrás, a lo que hay que añadir que el procedimiento que seguido, no reúne las condiciones de objetividad que a todo proceso de evaluación se le ha de exigir.

No obstante, y a pesar de estos inconvenientes, se concluía que "los Programas de Educación Compensatoria que están funcionando actualmente en Granada, lo están haciendo satisfactoriamente"[4].

Ahora bien, a nivel de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica, como hemos apuntado antes, se había apreciado que el desarrollo de los proyectos no se adecuaba debidamente a los planteamiento pedagógicos pretendidos desde la óptica de la Educación Compensatoria, situación que se puso de manifiesto en otra de las reuniones mantenidas en la propia Dirección General en los siguientes términos:

---

[4] DPE y C/RS/EC. nº 3. Loc. cit.

"a) Los informes que proceden de los centros no son fiables porque algunos no presentan sus memorias, otros omiten con frecuencia el ámbito de actuación, el tema pedagógico no se ha afinado en los resultados y objetivos, hablándose con ambigüedad (...).
b) Las Comisiones de Seguimiento que están funcionando, muy pocas, no están haciendo realmente un seguimiento de los proyectos, y menos asesorándolos(...)
c) Es necesario evaluar de alguna forma los proyectos con vista al próximo curso 86-87"[5].

Para llevar a cabo dicha evaluación se propuso que fuesen el Coordinador Provincial de Educación Compensatoria, las Comisiones Provinciales[6] que funcionaran, el informe del Inspector, personas que buscasen los Coordinadores Provinciales e instituciones implicadas, quienes aportaran los datos necesarios para llevar a efecto la evaluación de los proyectos.

A pesar de ello, cuando se evaluaron los proyectos con el fin de planificar, por primera vez en el recorrido del programa, el curso siguiente, 1986-87, se volvió a caer en la misma práctica, es decir, tras la visita a los proyectos se concluye que "el grado de cumplimiento de los objetivos para los que fueron aprobados es altamente positivo y procede pues la consolidación de los mismos con las modificaciones de tipo organizativo[7] que se proponen"[8], poniéndose de manifiesto la no aparición de ámbitos nuevos de evaluación, ni la intervención de informes técnicos de la inspección, ni valoraciones procedentes de otras instituciones relacionadas, ni de la Comisión de

---

[5] DPE y C/RS/EC. nº 19. "Informe de la Reunión en Sevilla el 11 de abril de 1986. Inspectores y Coordinadores de todas las provincias. Servicio de Compensatoria de la Consejería", abril de 1986.

[6] Había dos tipos de Comisiones:

- La Comisión Provincial de Seguimiento y Valoración, que se reunía puntual y específicamente para valorar los proyectos con el objeto de proponer su prórroga, o no, a la Dirección General.
- La Comisión de Seguimiento, formada fundamentalmente por los Coordinadores de los Proyectos, instituciones, profesores implicados, etc., encargada de realizar el seguimiento del desarrollo de los proyectos de una forma permanente.

[7] Referidas prioritariamente a sobredotación de profesorado.

[8] DPE y C/RS/EC. nº 24. "Planificación para el curso 86-87 referente a los distintos Programas de Educación Compensatoria", 22 de abril de 1986, p. 1.

Seguimiento. Es más, se llegó a afirmar que las decisiones que se aportaban estaban sujetas "a la espera de una evaluación posterior"[9].

La Comisión Provincial de Seguimiento y Valoración[10], constituida precisamente para valorar el desarrollo de los proyectos de Educación Compensatoria con vistas a su continuidad, manejaba unos datos muy similares a los anteriores, e incluso más pobres, al contar de nuevo con las memorias de progreso presentadas en febrero por los centros y el informe del Coordinador Provincial.

Esta situación anómala era siempre estimada como objeto de mejora, hecho manifestado así en la Comisión Provincial de Seguimiento y Valoración al plantearse la conveniencia de la creación "de una Comisión de Seguimiento bien instruida y con unos elementos e indicadores de valoración más pertinentes"[11], para poder acabar así con esta situación. No obstante, y al igual que cuando el Coordinador Provincial de Educación Compensatoria emitió su informe, la Comisión Provincial de Seguimiento y Valoración estimó conveniente la aprobación de los proyectos a pesar de la falta de medios de valoración apuntados.

Cuando se inició el curso 1986/87 el tema de la evaluación del Programa se retoma de nuevo por parte del Servicio de Educación Compensatoria de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica, instando a los Coordi-

---

[9] Id.

[10] DPE y C/AG/RS nº 5572. "Cita de convocatoria", junio de 1986.
La Comisión estaba formada por la Delegada Provincial de Educación, el Inspector de Educación Compensatoria, un profesor del programa 14-16 años, un profesor del programa de atención a alumnos con déficit sociocultural, la Concejala de Educación del Ayuntamiento de Granada, un representante del área de cultura de la Diputación Provincial y el Coordinador Provincial de Educación Compensatoria.
La redacción del Informe de la Comisión Provincial de Seguimiento la realizó el Coordinador Provincial, con fecha de 12 de junio de 1986.

[11] Esta cuestión ya se planteó en la Reunión que se llevó a cabo en la Consejería con los Inspectores y Coordinadores de todas las provincias de la Comunidad, el 11 de abril de 1986.
En esta se planteó la necesidad de crear una Comisión de Seguimiento y Asesoramiento que realice realmente tal función, tras la consideración de que las comisiones que había, muy pocas, no lo estaban haciendo realmente.

nadores a que "analicen las posibles actuaciones en el campo de la evaluación de proyectos"[12], a lo que se respondió por parte de los coordinadores de los proyectos con proposiciones muy vagas, tales como: "no hay datos objetivos por no existir una valoración previa", "que cada grupo haga su propia valoración", "es necesaria una evaluación externa", "cualquier valoración debe ser cualitativa y no cuantitativa", "se debe hacer una valoración interna y otra externa..."[13].

Toda la problemática que se sustentó en torno a la heterogeneidad de planteamientos pedagógicos, y sobre todo, a la hora de llevar a cabo la valoración de los proyectos, hizo que la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica, interviniese decididamente, estableciendo unas pautas comunes de acción y un marco de referencia general al cual atenerse, para lograr así una mejor funcionalidad y eficacia del Programa, para lo cual se creó la estructura orgánica y funcional del Programa.

10.1.3. La Estructura Provincial del Programa de Educación Compensatoria.

La estructura Provincial del Programa de Educación Compensatoria se estableció mediante las Instrucciones[14] que para ello dictó la Dirección General, estableciendo normas precisas sobre dos aspectos determinantes: a) Organización de la Estructura Provincial, y b) Funcionamiento del Programa.

---

[12] DPE y C/AG/RS nº 2475. "Acta de la sesión celebrada por el Servicio de Educación Compensatoria el día 15 de diciembre de 1986", de febrero de 1987. p. 5.

[13] DPE y C/AG/RS nº 4. "Acta de la Reunión de la Comisión Provincial de Coordinadores de Proyectos Educativos de E.C., celebrada el 30 de enero de 1987", enero de 1987.

[14] DPE y C/AG/RS nº 22.023. "Instrucciones de la D.G.E.C. y P.E.", noviembre de 1986. Contiene dos documentos:

- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica sobre Funcionamiento de los Proyectos de Educación Compensatoria. Curso 1986-87.
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica sobre Organización de las Estructuras Provinciales de Educación Compensatoria.

10.1.3.1. Organización de la Estructura Provincial.

El objetivo que se pretendía con la puesta en funcionamiento de esta estructura organizativa consistía en "unificar criterios de actuación [de tal forma que] permitan un desarrollo operativo de cada uno de los subprogramas"[15] , para lo cual se establecieron los siguientes elementos que configuraban el Programa a nivel provincial:

10.1.3.1.1. El Coordinador Provincial.

Se consideraba como la figura central del Programa, ya que "la responsabilidad administrativa y técnica de los proyectos de EC corresponde al Inspector de EC y al Coordinador Provincial, dependiendo orgánicamente de la Delegación Provincial"[16].

10.1.3.1.2. El Equipo Provincial. Composición y funciones.

El motivo de su creación se fundamentó en "la demanda de apoyo técnico solicitada por los coordinadores de los proyectos de EC [por lo que se estableció] la formación de grupos de apoyo técnicos (...) que conjuntamente con los Inspectores de EC y Coordinadores Provinciales formarán los Equipos Provinciales"[17], siendo sus funciones:

- *Dinamizar la gestión pedagógica.*
- *Coordinar las acciones de los Servicios de Apoyo Escolar.*
- *Formación y perfeccionamiento del profesorado.*

[15] Ibid. p. 1.

[16] Id.

[17] Ibid. p. 5.

- Seguimiento, valoración y evaluación de proyectos. *- Elaboración de documentos de carácter técnico que puedan enriquecer la calidad de los proyectos.* *- Elaboración de criterios técnicos para la aprobación de nuevos proyectos.* *- Gestión y organización económica de los recursos didácticos necesarios para la realización de los proyectos.*

Cuadro 10. 2. Funciones del Equipo Provincial de Educación Compensatoria. Curso 1986/87.

Se disponía también que los Equipos Provinciales dependerían orgánicamente del Delegado Provincial y en el ámbito técnico del Inspector de Educación Compensatoria y del Coordinador Provincial.

10.1.3.1.3. La Comisión Provincial. Composición y funciones.[18]

Esta Comisión era nombrada por el Delegado Provincial, actuando como órgano consultivo y decisorio en cuantas actuaciones le correspondiese.

En su composición entraban a formar parte de todos los sectores del ámbito de la EC (Equipo Provincial, SAE, Coordinadores de los proyectos).

Las funciones a desempeñar eran éstas:

- Supervisar el Plan Provincial de EC *- Seleccionar los proyectos de EC*[19] *- Prorrogar o denegar la continuidad de los proyectos.*

Cuadro 10. 3. Funciones de la Comisión Provincial de Educación Compensatoria. Curso 1986/87.

---

[18] DPE y C/AG/RS nº 1.825. "Acta de la reunión celebrada el día 10 de febrero de 1987", febrero de 1987. El día 10 de Febrero de 1987 se constituyó la Comisión Provincial de Educación Compensatoria por el Delegado Provincial de Educación y Ciencia, siendo los asistentes: el Delegado Provincial, la Concejala de Educación, una profesora de Escuelas Unitarias, un profesor de Escuelas Rurales, un profesor de Cartuja-Almanjáyar y el Coordinador Provincial de Educación Compensatoria, siendo sus miembros: el Delgado Provincial, Inspector ponente de E.C., Coordinador de E.C., un representante del Ayuntamiento de Granada, un representante de la Diputación Provincial, un representante de los maestros de Proyectos Urbanos y dos representantes de maestros de los Proyectos Rurales.

[19] Se estableció que a fin de tener en cuenta la implicación social de los proyectos se solicitaría, a través del Equipo Provincial, informes de los responsables municipales en el área de educación y representantes de padres y alumnos en los Consejos Escolares.

10.1.3.1.4. El Delegado Provincial. Funciones.

Dentro del organigrama funcional de EC, correspondía al Delegado Provincial:

- Nombrar a la Comisión Provincial. *- Decidir las actuaciones a nivel provincial.* *- Seleccionar el profesorado de EC. (Cupo ordinario y cupo de EC).*

Cuadro 10. 4. Funciones de la Delegación Provincial relativas al Programa de Educación Compensatoria. Curso 1986/87.

10.1.3.2. El funcionamiento del Programa de Educación Compensatoria.

El objetivo de las Instrucciones[20] referidas sobre el funcionamiento del Programa de Educación Compensatoria, se centró fundamentalmente en la mejora del funcionamiento y coordinación de los proyectos para conseguir una mayor operatividad en el funcionamiento general, estableciéndose para ello la debida comunicación a cada uno de los coordinadores de proyectos las líneas fundamentales del Programa. Se deberían cumplir puntualmente las instrucciones, en evitación de situaciones producidas en cursos anteriores (utilización del profesorado de sobredotación para funciones distintas para las que fueron nombrados, compras realizadas por los coordinadores, recursos utilizados fuera de plazo, justificaciones tardías, etc.). Por otro lado, toda la información se llevaría a cabo a través del Inspector de Educación Compensatoria y Coordinador Provincial y en ningún caso utilizando los Servicios Centrales de la Consejería de Educación y Ciencia, evitando así la falta de coordinación y la interpretación incorrecta de determinadas situaciones.

[20] Ibid. p. 9.

10.1.4. La evaluación del Programa desde la nueva perspectiva organizativa.

Tras la constitución de la Comisión Provincial[21], una de las primeras tareas que llevó a cabo, consistió en el diseño del proceso que se debía seguir para evaluar los proyectos pedagógicos, en los siguientes términos:

a) Aspectos a evaluar:

- Necesidades de atención compensatoria del centro o zona.

- Grado de aceptación del Proyecto por parte de la comunidad educativa.

- Grado de consecución de los objetivos de cada proyectos.

- Relación del proyecto con la comunidad.

- Incidencia en la zona.

b) Fuentes de información:

- Informe de las áreas de Educación y Servicios Sociales del Ayuntamiento.

- Opiniones de las Comisiones de Enseñanza de los Sindicatos del sector.

· Opiniones de las Asociaciones de Vecinos,.

- Opiniones de las Asociaciones de Padres de Alumnos.

- Informe de la Inspección.

- Informe del Equipo Provincial de EC

- Datos aportados por los Equipos Pedagógicos de los centros.

- Encuesta pasada a los padres de alumnos.

---

[21] DPE y C/RS/EC nº 11. "Comisión Provincial de Educación Compensatoria", febrero de 1987.

- Encuesta pasada a los alumnos de tercer ciclo.

- Cualquier otro dato o informe que se crea oportuno.

Este largo y complicado proceso que se debía seguir para establecer unas pautas objetivas de evaluación para el Programa, no llegó a cuajar en nada concreto[22], por lo que se estableció que fuese el Equipo Provincial de Educación Compensatoria quien llevase a cabo la tarea de seguimiento, valoración y evaluación de los proyectos, encargándose la Comisión Provincial de la selección de los mismos.

No obstante, cuando llegó el momento valorar el grado de adecuación conseguido por los Proyectos en cuanto a los objetivos propuestos, se tomó en consideración la información que aportaron los Consejos Escolares de los Centros siguiendo unos criterios sugeridos por el propio Delegado Provincial[23], en unos términos poco ajustados a las estrategias e instrumentos de evaluación que se fueron barajando a lo largo de este desarrollo de acontecimientos, no habiéndose producido, por tanto, avances considerables en este importante aspecto de la evolución del Programa de Educación Compensatoria.

---

[22] DPE y C/RS/EC. nº 36. "Comisión Provincial de Educación Compensatoria", abril de 1987, p. 1.

[23] DP[illegible] C/AG/RS nº 4.155. "Circular del Ilmo. Delegado Provincial a los Directores de los CAEPs de la zo[illegible]e", abril de 1987, en la que se pedía información en estos términos:

"- Si le parece aceptable, o no, el funcionamiento del centro y del Proyecto y en qué aspectos debería cambiar.

- Si las relaciones entre padres, alumnos y profesores son, a su juicio, positivas.

- Si el equipo de Profesores es el apropiado para desarrollar la labor educativa del Colegio.

- Si ha habido, o no, mejoría en la vida del centro desde que se integró en el programa de E.C.

- Si el Colegio se ha abierto a la comunidad.

- Si el Colegio se sentiría, o no, perjudicado en el caso de que en lugar del actual profesorado, llegasen al centro profesores procedentes del C.G.T (Concurso General de Traslados)."

10.1.5. Implicaciones del proceso de normalización en el seno de los proyectos.

A tenor de lo expuesto y teniendo en cuenta las líneas de funcionamiento que seguían los equipos de profesores que desarrollaban los proyectos antes de que se estableciesen las instrucciones de organización y funcionamiento, podemos afirmar que:

- La consideración que se le otorgó al Coordinador Provincial como figura clave del Programa, hizo que se difuminara paulatinamente la importante labor que venían desempeñando los Coordinadores de los Proyectos, ya que aquel fue asumiendo gradualmente las competencias de éstos, hasta el extremo de que la función de los Coordinadores de los Proyectos pasó, casi exclusivamente, a desempeñar la dirección del centro.

- Las funciones que se encomendaron al Equipo Provincial, sobre todo la de seguimiento, valoración y evaluación de los proyectos, interfirió notablemente con la que llevaba a cabo la Comisión de Seguimiento (integrada fundamentalmente por los Coordinadores de los Proyectos), vaciándola así de contenido, sobre todo del consultivo, de tal forma que de dejó de reunirse al poco tiempo.

- Como las normas de actuación procedían ahora "desde arriba", se fue ahogando gran parte de la inquietud e iniciativa que se generaba en el seno de los equipos.

Esta situación tendrá mucho que ver con la que hemos denominado "problemática del profesorado".

- La distribución de recursos, materiales sobre todo, en cuanto a la demanda y asignación de los mismos, se llevaría a cabo a través pautas establecidas por la propia Consejería de Educación, hecho que minó la autonomía de los equipos en cuanto al poder decisorio que tenían hasta ahora en este asunto.

10.2. Segunda etapa. El proceso de consolidación del Programa.

Con el inicio del curso 1987/88 ,y dentro del cambio de orientación iniciado, se aprecia la entrada en escena de otra dimensión del Programa que se quería potenciar, consistente en la recopilación de todas aquellas experiencias y actuaciones que se habían puesto en práctica hasta ese momento en los centros de Educación Compensatoria para seleccionar las que mejores resultados habían dado para el logro de los objetivos de los programas, para proponerlas como el tipo de intervención pedagógica idónea que se debía desarrollar, englobadas todas ellas en un marco general de planificación que marcaría la propia Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica.

Los objetivos que se pretendían conseguir con este planteamiento se centraban en:

- Marcar las líneas básicas de actuación del Programa en nuestra comunidad de cara a los próximos cursos.

- Lograr una mayor profundización en las líneas de trabajo emprendidas.

- Conseguir una adecuación permanente de la estructura y el funcionamiento del Programa a las nuevas demandas y problemáticas planteadas.

- Llevar a cabo una evaluación continua de los resultados que permita controlar el proceso e introducir las correcciones oportunas.

- Lograr un mejor aprovechamiento y rentabilización de los recursos.

Este proceso se desarrolló en tres ámbitos fundamentalmente, por una parte, mediante el establecimiento de los objetivos a conseguir y modos de actuación, recogidos en el "Proyecto de Actuación. Curso 1987-88[24]", y en la "Planificación

[24] DPE y C/EPEC/SOE. "Planificación de Educación Compensatoria. Proyecto de Actuación. Curso 87-88", noviembre de 1987.

Regional del Programa de Educación Compensatoria en la Comunidad Autónoma Andaluza[25]", por otra, en la conformación de la estructura y funcionamiento del Programa a través de la implantación de un organigrama funcional provincial adecuado, y por último, con la regularización normativa en cuanto a los centros, a las zonas y al profesorado de educación compensatoria.

10.2.1. La Planificación del Programa de Educación Compensatoria.

Antes de que apareciera la planificación de Educación Compensatoria no existían orientaciones específicas de carácter general sobre la organización y el funcionamiento de los Proyectos por parte de la Administración, en este sentido, solo actuaba el inspector del Programa que velaba para que se cumpliesen los objetivos propuestos en el Decreto 168/84 y en las órdenes de convocatoria de los proyectos, al tiempo que coordinaba el Programa.

Por otra parte, era el propio equipo docente, junto con los demás agentes sociales y culturales que participaban en el proyecto, quienes se encargaban de la revisión del mismo, tarea que se realizaba de una forma continua y sistemática a través de reuniones periódicas.

A nivel de zona funcionaba la Comisión de Seguimiento, integrada por todos los coordinadores de los equipos, así como por otras personas representativas de las asociaciones de vecinos y la asociación de padres de alumnos de los distintos centros, que intervenían en el seguimiento del desarrollo del Programa, con una función eminentemente consultiva, de asesoramiento y de orientación, a la vez que se ponían en común las distintas experiencias que se llevaban a cabo en los centros, procurando en

---

[25] DPE y C/AG/RE. nº 21.122. "Educación Compensatoria. Planificación Regional del Programa de Educación Compensatoria en la Comunidad Autónoma Andaluza", diciembre de 1988.

todo momento que se ajustaran lo más posible a los planteamientos pedagógicos contemplados en los proyectos educativos.

Llegados a estas alturas del desarrollo del Programa, una de las principales tareas que se quería acometer por parte de la Administración, en consonancia con la línea de consolidación iniciada, consistió en la elaboración y diseño de un plan general que sirviera como referente a todas las actuaciones de índole compensatoria que se estaban llevando a cabo.

Debemos afirmar que esta pretensión era sentida por los profesores adscritos al Programa desde muy atrás[26], viéndose por fin plasmada en el curso 87-88 en el documento de planificación citado anteriormente, como culminación de un largo proceso de inquietud y reflexión.

Esta planificación general serviría como guía y referencia para todas las actuaciones a llevar a corto plazo (2 ó 3 años) en el marco del Programa de EC, tales como los "Planes Provinciales" y los "Planes Zonales"[27], pudiéndose esquematizar esta planificación de esta forma:

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE DISEÑO Y/O DESARROLLO	DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN	TEMPORIZACIÓN
- Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa	* Plan Regional de Educación Compensatoria	2 ó 3 años.
- Delegación Provincial. (Equipo Provincial).	* Plan Zonal	2 ó 3 años.
- Delegación Provincial. (Equipo Provincial).	* Plan Provincial	1 curso escolar.
- Centro Educativo	* Plan de Centro	1 curso escolar.

Cuadro 10.5. Planificación general de todas las actuaciones a corto plazo en el marco del Programa de Educación Compensatoria.

[26]Como última manifestación de este sentir, podemos traer las palabras del colectivo de profesores cuando expresaban la conveniencia de un "Plan de Educación Compensatoria para Andalucía", como lo denominaban, que contemplase las "ideas discutidas y asumidas por todos los participantes del programa" en el que se indique "lo que entendemos por esta modalidad educativa y las metas que nos marcamos". DPE y C/AG/RE nº 15.443. "Copia del acta de la reunión celebrada el día 13 de Julio de 1987", septiembre de 1987.

[27] DPE y C/RE/EC. nº 236. "Circular del Servicio de Educación Compensatoria", enero de 1988.

Otro de los objetivos que se perseguían con estos preceptos era el concluir con la "fase de proyectos" que venía caracterizando al Programa, al no ser ya necesaria la convocatoria de los mismos por estar diseñado de antemano el tipo de actuación educativa que se debía poner en práctica.

10.2.1.1. Análisis del Programa de Educación Compensatoria.

Hay que destacar, no obstante, que como parte del proceso de elaboración del documento de planificación referido, la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica llevó a cabo un análisis de la situación en la que se encontraba el propio Programa, detectándose una serie de problemas y dificultades que entorpecían el adecuado desarrollo del mismo consistentes fundamentalmente en:

a) El término era desconocido para muchas personas que trabajan en el propio Programa.

b) Se habían potenciado más los aspectos de cuantitativos que los cualitativos, tales como: sobredotaciones de personal, equipamientos, etc.

c) Se hacía necesario iniciar un proceso riguroso de evaluación de las actuaciones realizadas y de los logros conseguidos en orden a establecer bases de funcionamiento, como consecuencia de los resultados conseguidos, evitando así la experimentación continua.

d) Se había pretendido el logro de la igualdad educativa desde la desigualdad social.[28]

[28]Este aspecto hace pensar que en el primer periodo de la Educación Compensatoria se incidió más en la perspectiva social de la misma, olvidándose en cierto modo los planteamientos pedagógico-didácticos.

e) Se caía frecuentemente en soluciones metodológicas y curriculares fáciles tales como: rebajar contenidos, introducir actividades estrictamente manuales, etc.

f) Había una falta de concreción de las funciones del Profesor de Apoyo a los Proyectos.

g) Escasa o nula investigación del Programa desde presupuestos científicos.

h) Múltiples problemas de infraestructura tales como: sistema de provisión y estabilidad del profesorado de los centros, incardinación del Programa dentro del organigrama de las Delegaciones Provinciales, problemas equipamiento y financiación, etc.

Este análisis, junto a la experiencia acumulada en otras facetas del Programa, permitió entrar de lleno en la delimitación del marco teórico del Programa para subsanar la problemática descrita, y procurar que todas las actuaciones se reorientasen hacia los principios básicos en los que se apoya la Educación Compensatoria, pero marcados por la propia Administración a través de instrucciones dictadas al efecto.

10.2.1.2. Los objetivos generales del Programa de Educación Compensatoria. Análisis de los documentos de planificación.

Según la Planificación Regional referida, la finalidad última que se perseguía con la actuación compensatoria en este periodo se centraba "en el aumento del nivel de participación en el éxito académico de los sujetos considerados en situación de desventaja respecto a las oportunidades que ofrece el sistema educativo, posibilitando de esta forma su integración social en igualdad de condiciones con relación a otros sujetos de otras clases sociales más favorecidas, [haciéndose notar que los destinatarios del Programa son] aquellos sujetos que se encuentran en situación de desventaja, que

debido a condiciones específicas de su medio no han alcanzado un desarrollo apropiado para enfrentarse a las exigencias escolares establecidas"[29].

Desde la perspectiva de los dos documentos de planificación, los objetivos generales que contenían eran éstos:

[illegible]	[illegible]
a. Paliar los efectos que la deprivación cultural y social ejerce en estos alumnos, facilitando a los sujetos aquello de que carecen en su medio socio-cultural.	a. Contribuir a la igualación de oportunidades educativas, paliando los efectos que la deprivación cultural y social ejerce en los alumnos procedentes de las clases sociales más desfavorecidas.
b. Facilitar ayudas educativas adicionales, programas específicos o suplementarias, materiales y medios, a fin de mejorar el rendimiento y prevenir el fracaso escolar.	c. Posibilitar la adopción de las medidas de compensación necesarias para una mejor adaptación de la oferta educativa ordinaria a las necesidades específicas de los alumnos.
c. Compensar las desigualdades de origen de estos alumnos, de modo que al inicio de la escolaridad tengan el mismo punto de partida, y en iguales condiciones para toda la población escolar.	b. Compensar de forma preventiva las desigualdades de origen, de modo que al iniciación de la escolaridad todos los alumnos tengan el mismo punto de partida y estén en igualdad de condiciones para iniciar los aprendizajes escolares.
d. Reinsertar en el sistema educativo ordinario a aquellos que, por razones socio-culturales han permanecido al margen del mismo.	e. Reinsertar en el sistema educativo y mejorar el desarrollo personal y la adaptación social de los alumnos que, a consecuencia de sus fracaso escolar, se han visto marginados o alejados de él.
	d. Facilitar la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales, en forma de enriquecimiento cultural e instructivo, que mejoren el rendimiento y prevengan el abandono escolar.

Cuadro 10.6. Objetivos generales del Programa de Educación Compensatoria a través de dos documentos claves: "Planificación de Educación Compensatoria. Proyecto de Actuación. (1987-88)" y "Planificación Regional de Educación Compensatoria. (1988)." Elaboración propia.

---

[29] En la "Planificación de Educación Compensatoria. 1987-88", op. cit., se consideraban tres situaciones que colocan a los sujetos en desventaja:

a) Desigualdad [illegible]tes de la escolarización.

Son desigual[illegible]s de origen a padecer influencias negativas del medio originadas por experiencias tempranas restrictivas.

b) Desigualadas al comenzar la escolaridad.

Sujetos desaventajados que no aprovechan las oportunidades escolares.

c) Desigualdades en el tratamiento educativo.

Son sujetos par los que las condiciones escolares son el origen de su fracaso, no recibiendo una educación de acuerdo con sus peculiaridades y necesidades individuales.

Las tres modalidades se considera que han de ser atendidas en el programa.

A la vista del cuadro anterior, podemos afirmar que la única ampliación del documento más reciente, se refiere a la atención que hay que dedicar a las necesidades educativas específicas que presentan estos alumnos, a través de la debida adaptación curricular para mejorar el rendimiento y prevenir el fracaso escolar, por lo demás solo se aprecia una mejor perfilación en cuanto a la redacción de los mismos, pero sin cambios esenciales en su contenido.

Para una mejor comprensión de los objetivos generales propuestos, éstos se han esquematizado del modo que sigue:

Desigualdad de origen	Igualar el momento de entrada en el sistema	Prevenir
Deprivación social y cultural.	Igualar las oportunidades educativas.	Paliar facilitando aquello de lo que carecen.
Necesidades educativas específicas.	Favorecer el aprendizaje.	Adaptación de la oferta educativa ordinaria a las necesidades específicas.
Fracaso escolar.	Mejorar el rendimiento y prevenir el fracaso escolar.	Ayudas educativas adicionales (programas específicos, materiales, medios) e intervención mediante servicios adecuados (enriquecimiento cultural e instructivo)..
Abandono escolar prematuro.	Mejorar el desarrollo personal así como la adaptación social de los alumnos. Reinserción en el sistema educativo.	

Cuadro 10.7. Objetivos generales del Programa de Educación Compensatoria según la Planificación Regional de 1988. Elaboración propia.

10.2.1.3. Objetivos específicos. Líneas básicas de actuación.

Al entrar en el campo de los objetivos específicos, la diversidad del programa aparece en toda su extensión e intensidad, ya que se debe dar respuesta a necesidades mas concretas y específicas, contemplándose en los mismos las características de las actividades que se derivan de dichos objetivos.

En un análisis comparativo de los dos documentos, apreciamos la siguiente situación:

a) Aquellos objetivos que, al contemplarse en ambos, forman el **núcleo** del Programa. Son éstos:

- Dada la importancia que tienen las desigualdades de origen en el aprendizaje escolar, se dotó al Programa de Educación Compensatoria de un **carácter eminentemente preventivo**, considerándose el tramo de educación infantil, aquel en el que se debían centrar gran parte de los esfuerzos compensadores mediante la aplicación de forma generalizada de estrategias enriquecedoras, tempranas, sistemáticas, intensivas y duraderas.

- Ante las necesidades educativas específicas que presentan estos alumnos, se tenían **que adoptar medidas pedagógicas que adaptasen la oferta educativa ordinaria en** función de dichas exigencias procurando una enseñanza lo más individualizada posible, para lo cual se consideraba primordial:

. La adopción de modalidades organizativas, curriculares y metodológicas específicamente compensadoras.

. La aplicación de programas específicos de compensación educativa integrados en las actuaciones pedagógicas llevadas a cabo en el Programa, tales como: programas de desarrollo del potencial de aprendizaje, los programas de estructuración y organización de los procesos cognitivos, programas de enriquecimiento del lenguaje, etc., es decir, todos aquellos programas de estimulación y mejora del rendimiento intelectual de los sujetos desfavorecidos socioculturalmente, para subsanar sus handicap específicos, con la finalidad de compensar, acelerar o favorecer su desarrollo educativo y su mejora de la inteligencia.

- El **perfeccionamiento del profesorado** adscrito al Programa de Educación Compensatoria era considerado un aspecto muy importante ya que, por una parte, debía

dar respuesta a las necesidades educativas específicas que presentaban los alumnos[30] y, por otra, porque carecía de una preparación específica para ello, al tiempo que se hacía necesaria la adopción de una predisposición y actitud positiva por parte del mismo hacia esta modalidad educativa.

Por ello, aún existiendo dentro de la Consejería de Educación y Ciencia una estructura que se encargaba de la Renovación y Perfeccionamiento del profesorado, se consideró que el Programa de Educación Compensatoria debía establecer su propio diseño de formación con el objeto de que el profesorado:[31]

* Se sensibilizase ante los problemas específicos que presentan estos alumnos.

* Supieran desarrollar estrategias educativas orientadas hacia la integración de alumnos en el proceso escolar ordinario.

* Pudiese aplicar programas enriquecedores.

* Trabajase desde una nueva óptica de la institución escolar y del rol del profesor.

- Estableciese adecuados niveles de **coordinación**:

---

[30]Como respuesta a las necesidades educativas apuntadas anteriormente ya que el mismo había de:
. Adaptar el curriculum.
. Propiciar un nuevo diseño organizativo.
. Implantar programas de desarrollo cognitivo y enriquecimiento instrumental.
. Revisar las estrategias metodológicas.
. Prevenir y compensar handicap tempranos.
. Aplicar programas de refuerzo y recuperación, etc.

[31] Por todo ello, las propuestas de perfeccionamiento para el curso 88-89, deben tender a recoger los siguientes aspectos básicos:
- Programas de prevención de handicaps tempranos y de estimulación precoz.
- Programas de desarrollo cognitivo y enriquecimiento instrumental.
- Programas de renovación metodológica y adaptación curricular.
- Técnicas de fomento de actitudes de dinamización sociocultural.
- Programas de desarrollo de habilidades sociales.
- Establecimiento de Encuentros Comarcales o zonales de CAEPs.

* De los diferentes equipos de apoyo externo y programas educativos existentes en las ZAEP (EPOE, SAE, EATAI, Adultos, etc.), los cuales debían apoyar preferentemente a los CAEPs., siendo el SAE el equipo más próximo a los centros.

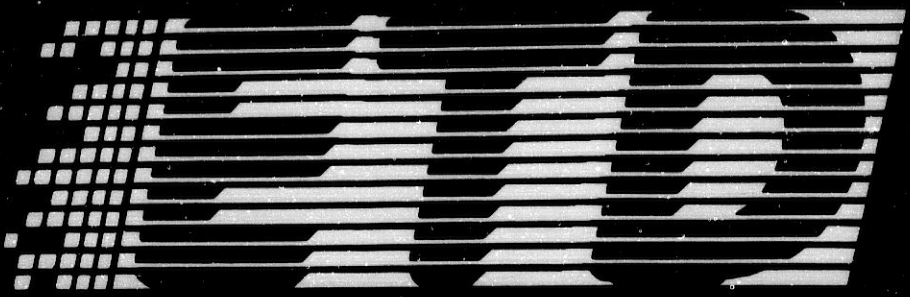
* De los servicios que actúan en la zona (sociales, sanitarios, educativos, culturales, etc.)[32], englobados en una política de bienestar social[33], tendente a erradica el conjunto de causas que provocan la marginación[34].

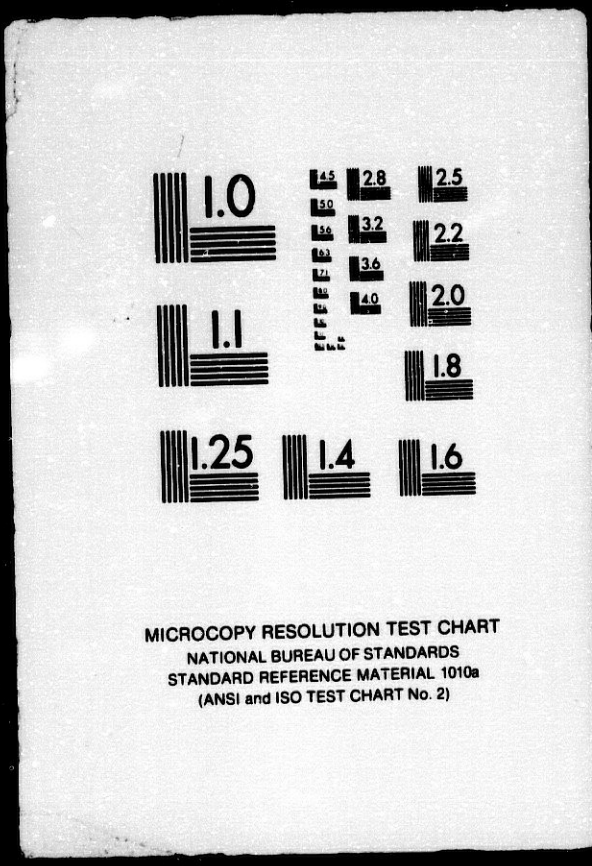
[32] Intervención que se basa en la consideración de que la acción educativa compensadora es solo un elemento más en el logro de los objetivos que emanan del principio de la igualdad de oportunidades educativas y sociales.

[33] Esta dimensión del programa sufre un cambio de consideración que es necesario reflejar. Antes de la Planificación Regional (1988), a este tipo de actuaciones (que además eran consideradas esenciales) se le denominaban como "actuación de desarrollo comunitario de intervención global".

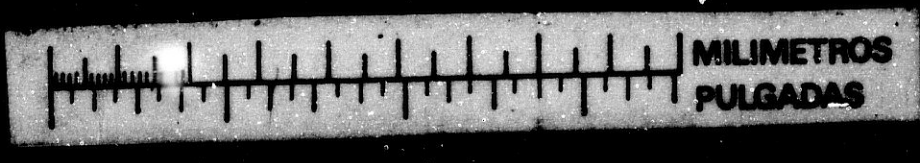
[34] Relacionado con la nota anterior, podemos elaborar el siguiente cuadro en el que se contempla las diferencias habidas en esta perspectiva del programa antes y después de la Planificación Regional (1988).

Antes de la Planificación Regional (1988).	*Contemplado en la Planificación Regional (1988).*
- Gran importancia al carácter de implicación social y cultural de la escuela. - Las denominaciones que recibía este objetivo eran: "animación sociocultural", "desarrollo comunitario". - La escuela se consideraba como un núcleo generador y dinamizador de las iniciativas de carácter cultural y educativo a desarrollar, apoyándose en los demás recursos con los que contaba la zona.	- Pierde importancia esta dimensión del programa. - La denominación que recibe este tipo de actuaciones se engloba bajo la consideración de "bienestar social". - La escuela se considera como un elemento más del sistema, que aporta sus servicios especializados, técnicas "científicamente" contrastadas, eficaces..., colaborando con los demás sectores de la administración. Pierde sentido hablar de escuela como foco de cultura que dinamiza, irradia, enriquece..., culturalmente a las gentes del barrio. - La escuela pues, se instrumentaliza a través de una política de bienestar social, prestándose servicios a través de ella: comedores fuertemente subvencionados, becas, gratuidad de libros de texto, actividades deportivas y de ocio también subvencionadas, etc.




1.0
1.1
1.25
1.4
1.6
2.8
3.2
3.6
4.0
2.5
2.2
2.0
1.8
MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

1:24


MILIMETROS
PULGADAS

* De los diferentes equipos de apoyo externo y programas educativos existentes en las ZAEP (EPOE, SAE, EATAI, Adultos, etc.), los cuales debían apoyar preferentemente a los CAEPs., siendo el SAE el equipo más próximo a los centros.

* De los servicios que actúan en la zona (sociales, sanitarios, educativos, culturales, etc.)[32], englobados en una política de bienestar social[33], tendente a erradica el conjunto de causas que provocan la marginación[34].

---

[32] Intervención que se basa en la consideración de que la acción educativa compensadora es solo un elemento más en el logro de los objetivos que emanan del principio de la igualdad de oportunidades educativas y sociales.

[33] Esta dimensión del programa sufre un cambio de consideración que es necesario reflejar. Antes de la Planificación Regional (1988), a este tipo de actuaciones (que además eran consideradas esenciales) se le denominaban como "actuación de desarrollo comunitario de intervención global".

[34] Relacionado con la nota anterior, podemos elaborar el siguiente cuadro en el que se contempla las diferencias habidas en esta perspectiva del programa antes y después de la Planificación Regional (1988).

Antes de la Planificación Regional (1988)	*Contemplado en la Planificación Regional (1988)*
- Gran importancia al carácter de implicación social y cultural de la escuela. - Las denominaciones que recibía este objetivo eran: "animación sociocultural", "desarrollo comunitario". - La escuela se consideraba como un núcleo generador y dinamizador de las iniciativas de carácter cultural y educativo a desarrollar, apoyándose en los demás recursos con los que contaba la zona.	- Pierde importancia esta dimensión del programa. - La denominación que recibe este tipo de actuaciones se engloba bajo la consideración de "bienestar social". - La escuela se considera como un elemento más del sistema, que aporta sus servicios especializados, técnicas "científicamente" contrastadas, eficaces..., colaborando con los demás sectores de la administración. Pierde sentido hablar de escuela como foco de cultura que dinamiza, irradia, enriquece..., culturalmente a las gentes del barrio. - La escuela pues, se instrumentaliza a través de una política de bienestar social, prestándose servicios a través de ella: comedores fuertemente subvencionados, becas, gratuidad de libros de texto, actividades deportivas y de ocio también subvencionadas, etc.

b) Las diferencias encontradas entre ambos, y dado el carácter de documento marco que se le confiere a la Planificación Regional (1988), nos ponen sobre aviso de cuáles iban a ser las **líneas básicas** por las que se va a decantaría el Programa.

* Análisis de la zona * Participación con la familia y las demás instituciones.	* Investigación. * Ampliación del concepto. * Evaluación. * Consolidación de la estructura organizativa provincial.

Cuadro 10.8. Diferencias esenciales entre los dos documentos básicos de planificación de educación compensatoria.

A la vista de este esquema comparativo, comprobamos que el análisis de las características de la zona se hace innecesario porque a estas alturas, éstas están ya determinadas. No olvidemos que para declarar una zona como de actuación educativa preferente (ZAEP), era necesario que en la misma se diesen una serie de indicadores tipificados de antemano. Sin embargo, es relevante el que no se contemple expresamente el carácter participativo del centro, tanto con las familias como con las instituciones del barrio, tan propio del Programa sobre todo en el inicio del mismo.

c) La nueva orientación que toma el Programa se acoge a estas líneas de actuación:

- **Potenciación** y al mismo tiempo **ampliación** del sentido que hasta ahora se le venía dando a la Educación Compensatoria, ya que, aunque se atendía a un número considerable de alumnos afectados por factores de deprivación, se dejaban sin atender sectores de los mismos necesitados también de un tratamiento educativo compensador, tales como: niños con problemas de orden familiar atendidos en los centros dependientes del Tribunal Tutelar de Menores, alumnos acogidos en Residencias Escolares, niños que pasan largos periodos en Centros Hospitalarios, hijos de trabajadores inmigrantes, etc.

- La incentivación de la **investigación** y de la experimentación educativa de los distintos factores de eficacia con el objeto de incardinar dentro del sistema educativo ordinario las experiencias y actuaciones mejor consolidadas[35], así como la divulgación de los principios y logros alcanzados.

- **Seguimiento** y **evaluación** del desarrollo del Programa, tanto de las actuaciones que se llevaban a cabo, así como de los elementos y recursos, humanos y materiales, invertidos en el Programa.

La evaluación[36] de los CAEPs. se haría a través de un doble proceso:

- Una evaluación interna, que se identifica con la memoria final de curso conforme a lo dispuesto en las Instrucciones que a tal efecto determine la Dirección General de Planificación y Centros.

---

[35] La intervención compensadora ha de estar apoyada en parámetros científico de eficacia, por lo que se hacía necesaria la búsqueda de nuevas alternativas que posibilitasen una mejora en los aprendizajes, siendo los aspectos más importantes, según la Planificación Regional (págs. 45-47):

- Investigaciones aplicadas dirigidas al desarrollo de habilidades de aprendizaje: programas de enriquecimiento del lenguaje, programas de desarrollo cognitivo y de enriquecimiento instrumental.
- Investigaciones aplicadas dirigidas al desarrollo de habilidades sociales: programas de modificación de conducta, estrategias basadas en modelos, etc.
- Investigaciones aplicadas centradas en aspectos metodológicos: sobre temas curriculares, sobre técnicas de trabajo, elaboración de procesos de evaluación de las necesidades de los sujetos, etc.
- Investigaciones orientadas a la organización escolar: nuevos modelos de agrupamientos, funciones del profesorado de apoyo, etc.

[36] La evaluación se considera como un medio de racionalización del trabajo, que se basa en los siguientes principios, según la "Planificación Regional", op.cit. pp. 55-56:

- Que ofrezca mayor información cualitativa.
- Que sirva como elemento racionalizador del proceso.
- Continua y criterial, en contraposición a un modelo sumativo y normativo.
- Participativa, en la que colaboren los propios profesores y demás organismos y entidades implicadas.
- Integrada en el propio proceso.
- Que tenga en cuenta el contexto.
- Que tenga en cuenta la medida de los resultados y el proceso seguido para ello.
- Que permita las revisiones y readaptaciones pertinentes.

- Una evaluación externa que se llevará a cabo desde una doble vertiente:

. Técnico-pedagógica, llevada a cabo por el SAE[37]

. Socio-comunitaria, realizada por otras entidades e instituciones que colaboren con los CAEPs., a través de informes valorativos.

- La **consolidación de la estructura organizativa provincial** como elemento fundamental para posibilitar el adecuado funcionamiento del Programa.

---

[37] En el seguimiento y evaluación de los CAEP se tendrán en cuenta por parte del S.A.E. los siguientes aspectos específicos orientativos, según la "Planificación Regional", op. cit. pp. 56-58:

1. Infraestructura y recursos:
   - Valoración de las instalaciones y grado de utilización.
   - Valoración de los equipamientos y recursos disponibles y grado de utilización.
2. Planificación y organización:
   - Grado de coordinación y colaboración con otros servicios y programas educativos.
   - Grado de implicación y aceptación del S.A.E. en el centro.
   - Valoración del clima del centro, referido a padres, profesores y alumnos.
   - Organización de horarios, apoyo a ciclo, desarrollo de talleres, etc.
   - Tipo de agrupamientos.
3. Actividades didácticas:
   - Adaptaciones curriculares.
   - Elaboración de materiales y recursos didácticos propios.
   - Factores específicos de compensación educativa:
   . A nivel preventivo.
   . A nivel paliativo.
4. Alumnos:
   - Rendimiento de los alumnos.
   - Absentismo y abandono de estudios.
   - Desfase edad-nivel.
   - Continuidad de estudios.
5. Profesorado:
   - Actividades de perfeccionamiento realizadas.
   - Grado de implicación del profesorado con el proyecto pedagógico compensador.
6. Comunidad:
   - Grado de participación y colaboración de organismos e instituciones con el centro.
   - Participación de padres.
   - Incidencia del centro en su entorno.

10.2.1.4. El "plan de actuación" para la zona norte.[38]

En un primer momento de concreción con respecto a la Planificación Regional, nos encontramos con el Proyecto Pedagógico de Centro a desarrollar en un periodo amplio de tiempo, dos o tres años. Ahora bien, cuando existen varios centros en una ZAEP, estos debían elaborar un **único** proyecto pedagógico para la zona[39], circunstancia que se cumple con el denominado Plan de Actuación Educativa para la Zona Norte.

Podemos afirmar que la gestación de este documento fue larga y complicada[40], teniéndonos que remontar a los inicios de las primeras manifestaciones de la educación compensatoria en la zona, para encontrar su origen, cuando profesores, padres, asociaciones de vecinos, etc., se reunieron para tratar de integrar en un proyecto común todas sus inquietudes e ilusiones tanto educativas como culturales.

Vio la luz en mayo del año 1989, tarde y a destiempo. Tarde porque a estas alturas todas la líneas de planificación estaban diseñadas desde la propia Consejería[41], y a destiempo porque fue un acto de reconocimiento a la iniciativa, al esfuerzo y a la ilusión de las personas que habían colaborado en el mismo, ya que el cometido para el

---

[38] La finalidad del "Plan de Actuación para la Zona Norte", de mayo de 1989, se deduce de las palabras que el Delegado plasmó en el saluda de presentación del documento, al definir al mismo como "... documento que constituye un armazón que puede servir de guía sistemática tanto para proseguir y potenciar las acciones iniciadas, como para orientar las que deban ir poniéndose en marcha".

[39] DPE y C/AG/RE nº 1.831. "Orientaciones a tener en cuenta en la elaboración de los Planes de Centro de los CAEPs.", octubre de 1988. p. 4.

[40]Podemos destacar que al inicio del curso 87-88, el Coordinador Provincial de E.C., remitió una comunicación a todos los centros que desarrollaban proyectos de E.C. (aprobados o prorrogados), según la resolución de la D.G.P.E. y R.P. con fecha de 15 de septiembre de 1987 de acuerdo con la convocatoria de 22 de abril de 1987 (BOJA de 15 de mayo 1987). En esta comunicación se incluía individualmente para cada centro/proyecto unas condiciones para el desarrollo del proyecto, entre las que se especificaba (tercera condición) colaborar junto con los demás centros y la Delegación provincial en la elaboración del Plan Educativo para el Distrito Norte. Registro de Salida de la Delegación Provincial de Educación de Granada nº 9.545, con fecha de 4 de octubre de 1987.

[41]Incluso se detecta una paulatinamente el documento inicial se fue adaptando a estas disposiciones, alejándose de las necesidades e inquietudes procedentes de la realidad cotidiana.

cual se había elaborado lo había asumido plenamente la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica desde la dinámica de consolidación del Programa que había iniciado la misma.

Para argumentar su justificación, se partía de la necesidad de articular respuestas específicas y eficaces a las demandas concretas de los núcleos de población que padecen marginación y desprotección social y económica, siendo fundamental que estas respuestas se hagan de un modo planificado e integradas entre sí sobre cada una de las múltiples facetas de la problemática, no pudiéndose continuar de ningún modo con acciones aisladas y descoordinadas entre sí, al estar suficientemente comprobada su escasa eficacia[42]. (p. 7-9).

Además de los objetivos generales que toda acción educativa se propone (educación integral, desarrollo de una personalidad crítica, el centro escolar como lugar de vida democrática, etc.), se destacaban estos objetivos que entran mas de lleno en el ámbito de la educación compensatoria: (p. 36-37).

- Desarrollar en cada centro un estilo propio de acción educativa a través de la adaptación específica de las líneas generales de este plan.

- Compensar positivamente las desigualdades de estos alumnos ante el hecho educativo, estableciendo y aplicando planes y programas de acción dirigidos a superar sus déficits y dificultades específicas.

- Establecer una adecuada coordinación en la acción educativa por todos los colegios de la zona.

- Fomentar la mejora cultural del medio en el que está enclavado el centro.

- Reducir índices de fracaso escolar.

---

[42] Cfr. Plan de Actuación para la Zona Norte. Loc. cit. p. 9

- Concretar alternativas para erradicar el absentismo y los abandono escolares.

Basándose en la andadura del subprograma de Atención a los Alumnos con Déficit Sociocultural, se llegó a la conclusión de que era conveniente huir de dos planteamientos por su débil contribución a los propósitos marcados. Fueron éstos:

a) La que atribuye a la escuela y a la Educación Compensatoria en la zona norte la desmesurada e impropia tarea de resolver por sí misma, los graves desequilibrios que padece la zona, adoptándose acciones ineficaces.

b) La visión que concibe la educación como únicamente intraescolar en lo teórico (intra-aula, en la práctica) que, igualmente, determina ineficacia en la acción educativa.

Siguiendo las directrices del Plan Educativo, los principios pedagógicos sobre los que debía pivotar la actividad educativa en los CAEPs. de la zona norte de Granada, tenían que partir de la **realidad** en la que se inserta el colegio (social, económica, cultural, educativa), en la que el **maestro**, actuando como agente generador de procesos autónomos de aprendizaje y basado en una concepción dinámica y evolutiva de la personalidad del **alumno**, a través de un trabajo individualizado y armonizado en lo colectivo, siendo la **interacción con el medio** uno de los instrumentos más importantes para generar un aprendizaje globalizador y significativo. Todo ello desde la consideración de la escuela como un agente básico de la zona para la promoción e integración social de los más jóvenes.

Así pues, con los presupuestos de planificación anteriormente expuestos, y desde la óptica del proceso de consolidación iniciada, el subprograma se orientó decididamente hacia la formulación y aplicación de medidas y soluciones con un carácter más pedagógico, una vez establecido el marco teórico y la planificación del subprograma a través de documentos elaborados por el Equipo Provincial de Educación Compensatoria y listos para su aplicación (tales como: "Criterios de actuación en EC",

"Plan de Actuación Educativa para la zona Norte", "Seguimiento y evaluación de la acción educativa de un CAEP"), así como los recursos (estructurales, materiales y humanos) a través de las ZAEP, los CAEP y los puestos docentes de carácter singular, como se verá en apartados próximos.

Podemos esquematizar dicha situación así:

[illegible]	[illegible]
- Establecidas las bases suficientes de los recursos: * Estructurales, materiales y humanos (ZAEP, CAEP, PUESTOS SINGULARES.) - Concretado el marco teórico y de planificación: * "Planificación Regional (1988)". * "Criterios de Actuación en EC". * "Plan de Actuación Educativa para la Zona Norte". * "Seguimiento y Evaluación de la acción educativa en CAEPs. urbanos"	- Avanzar decisivamente en la formulación y aplicación sistemática de medidas y soluciones estrictamente pedagógicas.

Cuadro 10. 9. Perspectivas en cuanto a la Planificación del Programa de Educación Compensatoria (subprograma "atención a alumnos con déficit sociocultural") al término del curso 1988-89.

Pero este planteamiento se vio entorpecido con la celebración del Concurso de Puestos Docentes de Carácter Singular (1989), al traer aparejada esta medida la incorporación al Programa de un elevado número de nuevos profesores que desconocían, en su mayoría, la realidad social y cultural de la zona, al tiempo que ignoraban el propio Programa.

Ante esto, se establecieron dos objetivos básicos desde el propio EPEC:[43]

a) La integración idónea de los nuevos profesores en la realidad contextual del barrio y en la propia de estos centros.

b) El avance en al consolidación de líneas generales comunes para la acción educativa, desde una perspectiva de compensación educativa eficiente.

[43] DPE y C/EPEC. "Memoria Provincial de Educación Compensatoria. Curso 1988-89", p. 56.

Además de estos procesos, se seguía trabajando en otros ámbitos tales como el Programa de Enriquecimiento Instrumental, los comedores escolares, el Plan de Actuación Integral para la Zona Norte, etc.

10.2.1.5. Organización y funcionamiento de los Centros de Actuación Educativa Preferente.

Como hemos mencionado mas arriba, éste es un aspecto de especial consideración del Programa para la consolidación del mismo.

Por ello se dictó la Resolución de 1 de Septiembre de 1989, en la que se dice que un colegio CAEP ha de tener su propio y específico régimen de funcionamiento, postulando un planteamiento de organización distinta en ocasiones al de otros centros públicos.

Los aspectos organizativos que se recogían eran éstos:

- Todos los CAEP elaborarán un **Proyecto Pedagógico** a medio plazo, pero cuando en una misma zona existan varios Centros de Actuación Educativa Preferente, se tenderá a elaborar un "Proyecto Pedagógico común para la misma". (Apdo. I,1 y I,3).

Inscrito en este Proyecto Pedagógico y como concreción del mismo para un curso escolar, se diseñará el Plan de Centro anual específico para cada Centro. Debemos recordar que en nuestra zona de estudio, el Proyecto Pedagógico estaba ya elaborado bajo el nombre "Plan Educativo para la Zona Norte", lo que sin duda era una gran ventaja en el proceso de diseño y planificación emprendido.

- El Plan de Centro anual debía contemplar una serie de **aspectos específicos** de acuerdo con su realidad propia. Eran estos: (Apdo I,4)

. Análisis de las características y necesidades del centro en todos aquellos aspectos que influyen en la vida del mismo.

. Planteamiento de objetivos desde la **realidad deficitaria detectada**.

. Programación de actuaciones y estrategias para mejorar el rendimiento de los alumnos y evitar factores de riesgo.

. Aplicación de programas compensatorios específicos.

. Planificación de las tareas del profesorado de apoyo a ciclo.

. Establecimiento de estructuras organizativas necesarias para atender a los alumnos con dificultades (agrupamientos flexibles).

. Concreción del tipo de atención que el centro necesita de los servicios de apoyo externo (SAE, EPOE, EATAI).

. Programa de actividades de proyección al entorno:

+ al medio familiar

+ colaboración con otros programas educativos

+ dinamización socioambiental, etc.

. Previsión de un plan de seguimiento, evaluación y adaptación del Plan de Centro a lo largo del curso.

- Otro documento que había que elaborar era la **Memoria de fin de curso** (Apdo II), entendida ésta como un momento de reflexión del proceso iniciado con el Plan de Centro y que serviría como punto de partida para las previsiones del siguiente curso.

- En cuanto a la **normas de organización escolar** (Apdo. III), se centraban fundamentalmente en especificar la labor educativa a desempeñar por los "profesores de apoyo"[44], siendo ésta la de: (Apdo. III,4a y III,4b)

- Atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

- Realizar actividades para la prevención y detección de deficiencias, así como la atención y recuperación de los alumnos necesitados, a los que se atenderá mediante programas específicos, por grupos a tiempo parcial, evitando la desconexión con la unidad escolar de referencia.

Podemos caracterizar mediante le siguiente esquema los cambios acaecidos en cuanto a la denominación y a la responsabilidad de las actuaciones de compensación educativa en los centros que las desarrollaban.

	[illegible]	[illegible]
Denominación	Proyectos de Educación Compensatoria.	Plan de Centro (CAEP)
Responsabilidad	Coordinador del Proyecto.	Consejo Escolar (Director).

10.2.2. La estructura organizativa provincial.

Inmersos en el proceso de consolidación del Programa, la Dirección General Promoción Educativa y Renovación Pedagógica actuó con decisión en la conformación de la estructura organizativa provincial, con el objeto de facilitar la coordinación y el

[44] Función específica y concreta encaminada a la intervención sobre alumnos con dificultades de aprendizaje y otras derivadas directamente de las deficiencias en las que se desarrolla. Es el profesional al que se le encomienda una labor estrictamente compensadora.

seguimiento del Programa para mejorar la eficacia del mismo, mediante el dictado de instrucciones específicas al respecto[45].

10.2.2.1. El organigrama provincial. Curso 1987-88.

La incipiente estructura provincial aparecida el curso anterior (apartado 10.2.1.) se vió totalmente modificada y mejor adaptada a las necesidades globales del Programa en el curso 1987-88 por la propia Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica como podemos comprobar en el organigrama de la figura 10.1.[46]

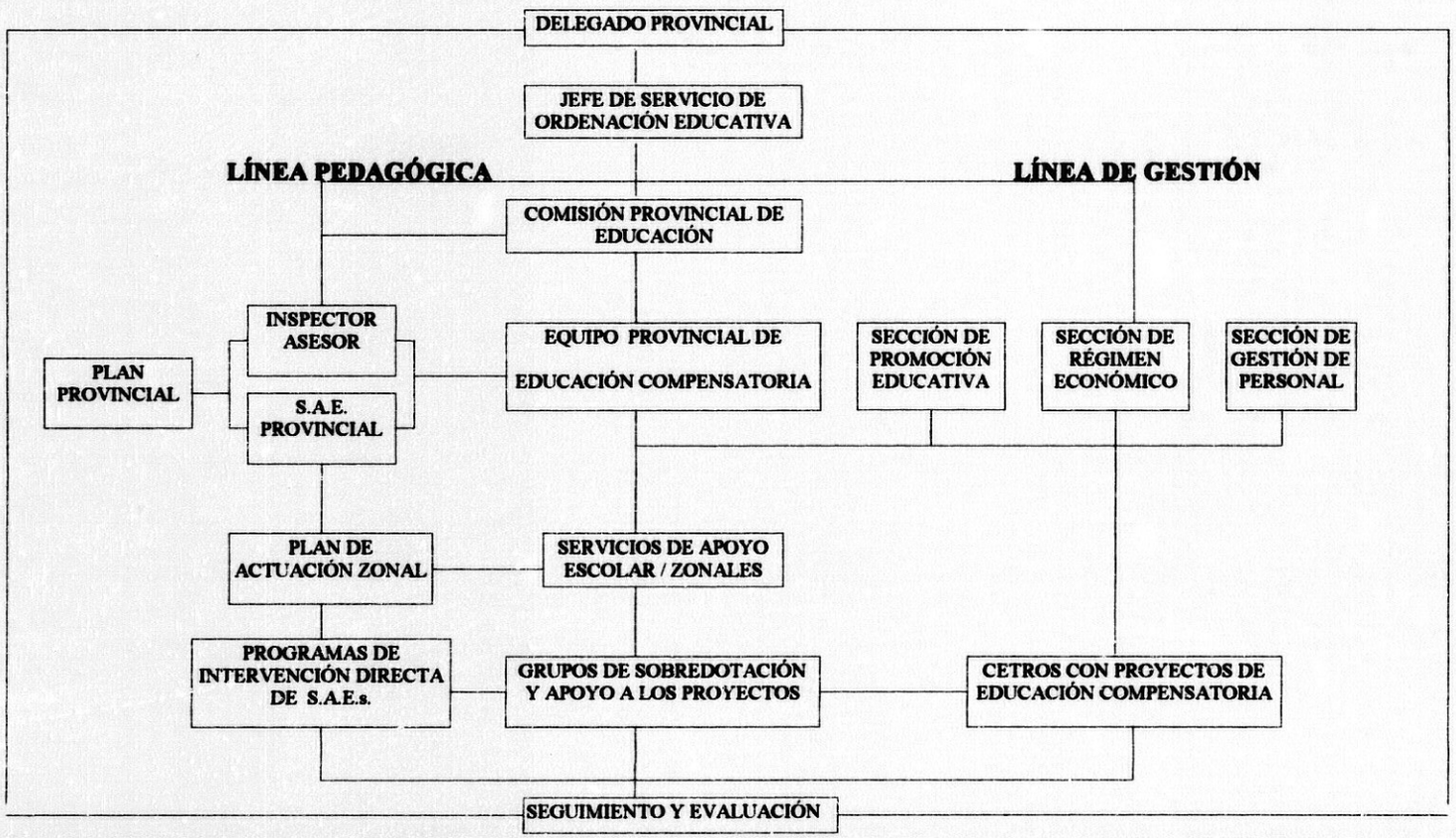
Ahora bien, el crecimiento tanto cuantitativo como cualitativo del Programa en nuestra provincia, hicieron necesario dotar a este de una estructura bien definida y adaptada a la realidad provincial, lo que, a partir del anterior esquema abierto y flexible propuesto por la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica dio lugar a la configuración del esquema organizativo provincial para el curso 1987-88 que aparece en la figura 10.2, el cual vamos a estudiar detenidamente en sus aspectos primordiales.

---

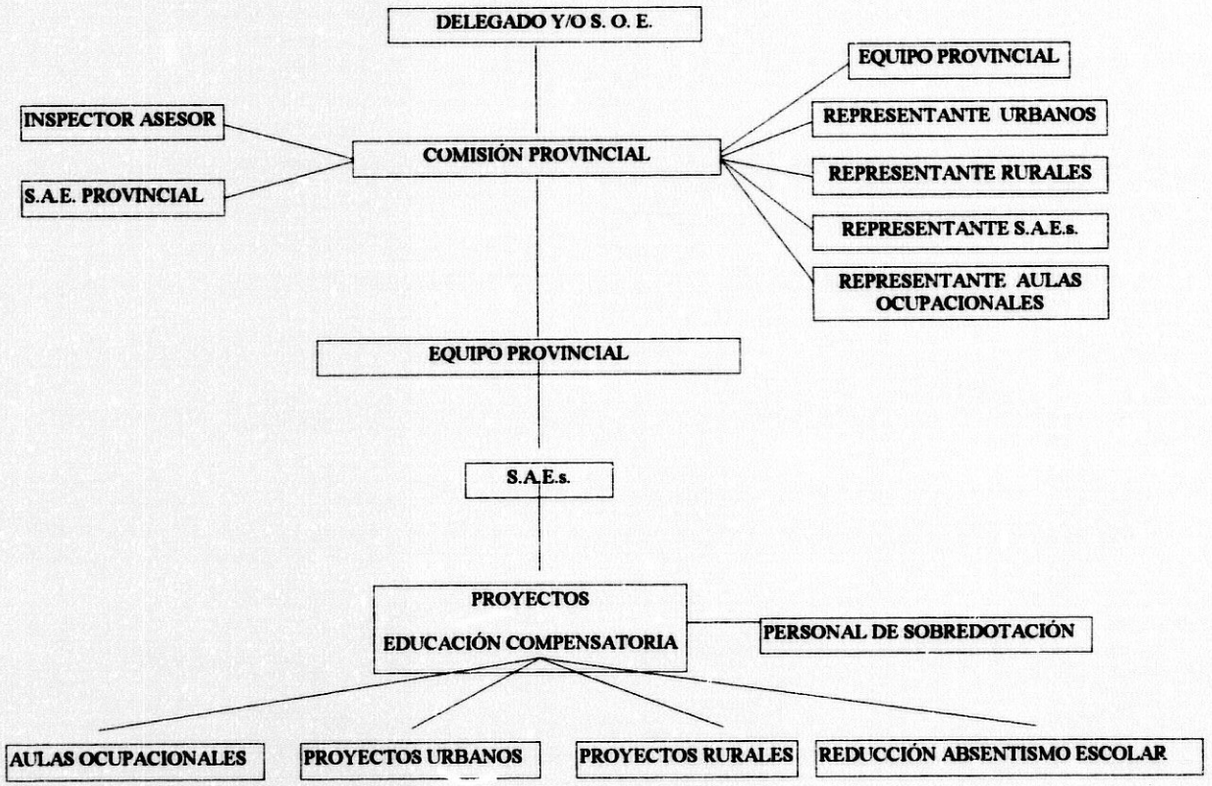
[45] DPE y C/AG/RE nº 19.905. "Instrucciones de la Dirección General de Promoción educativa y Renovación Pedagógica a las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia, sobre Organización y Funcionamiento de las estructuras provinciales del Programa de Educación Compensatoria", noviembre de 1987.

[46] DPE y C/EPEC. "Programa de Educación Compensatoria. Proyecto de Actuación. Curso 1987-88". septiembre de 1987, p. 23.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA. PROYECTO DE ACTUACIÓN. CURSO 87-88. JLM95



EDUCACIÓN COMPENSATORIA - ORGANIGRAMA PROVINCIAL jlm95



10.2.2.2. Elementos y funciones del organigrama.

La nueva estructura provincial de Educación Compensatoria empezó a desarrollar sus cometidos en nuestra provincia con el inicio del curso 1987-88, superado el anterior estadio que duró medio curso. Las competencias y funciones de los componentes de la misma quedaron establecidas de la forma siguiente[47]:

10.2.2.2.1. La Comisión Provincial.

Era nombrada por el Delegado Provincial, actuando como órgano consultivo y con capacidad de propuesta en cuantas actuaciones le correspondiera. Era representativa de todos los sectores del ámbito de la Educación Compensatoria como queda constatado en el organigrama[48]. Las funciones se establecieron así:

- Aprobar el Plan Provincial de Educación Compensatoria.
- Seleccionar los miembros de los SAEs. y del profesorado de sobredotación de los proyectos.
- Aprobar la distribución de los recursos asignados al Programa.
- Seleccionar y proponer a la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica la aprobación de los proyectos de educación Compensatoria de la provincia.
- Proponer la prórroga o denegación a la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica de los proyectos en funcionamiento, basándose en los informes del Equipo Provincial.
- Proponer a la D.G.P.E. y R.P. la aprobación de creación o modificación de ZAEP y SAEs.

Para llevar a cabo estas funciones se estableció la necesidad de constituirse la misma al comienzo de cada curso escolar, debiendo reunirse de forma preceptiva, al menos dos veces por curso.

---

[47] DPE y C/EPEC. "Plan Provincial 1987-88". Equipo Provincial de Educación Compensatoria. Organigrama Provincial." p. 3.

[48] En la propuesta de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica se contemplaba la figura de un funcionario de la Delegación Provincial que actuaría como secretario, hecho que no es recogido en la estructura que se da en la Comisión de Provincial de Granada, y en contra de incorpora un representante de las Aulas Ocupacionales.

10.2.2.2.2. El Equipo Provincial.

Compuesto por el Inspector Asesor de Educación Compensatoria y los miembros del Servicio de Apoyo Escolar, debían desarrollar las siguientes funciones:

- Elaborar el Plan Provincial de Educación Compensatoria, el cual recogerá la planificación y desarrollo de las actuaciones a llevar a cabo en la provincia en cada uno de los subprogramas de Educación Compensatoria (Apoyo a Escuelas Rurales, Absentismo escolar por recogida de cosechas, Preescolar en casa. Aulas Ocupacionales, Atención a alumnos con déficits socioculturales, Atención a menores de 16 años ingresados en establecimientos dependientes del tribunal Tutelar de Menores).
- Coordinar y orientar los distintos subprogramas de Educación Compensatoria y SAEs. de la provincia a fin de adecuarlos a las líneas generales del Programa de Educación Compensatoria de la Consejería de Educación y Ciencia.
- Informar de las actuaciones llevadas a cabo y elevar las propuestas de necesidades.
- Planificar, coordinar y evaluar las experiencias programadas en los planes zonales.
- Proponer la aprobación y llevar a cabo el seguimiento y valoración de los planes zonales de actuación.
- Elaborar propuesta de distribución de recursos.
- Articular y rentabilizar recursos.
- Elaborar documentación técnico pedagógica.

10.2.2.2.3. El personal de sobredotación.

Este personal dejaba de ser considerado como una aportación de tipo cuantitativo, como un elemento más que se suma a los claustros, para incardinarse en ellos desde una óptica eminentemente cualitativa, para contribuir a compensar realmente las situaciones de déficits existentes y hacer así efectivos los objetivos concretos programados en el proyecto, siendo las funciones que se le encomendaron:

- Coordinación con el SAE de la zona en todas las áreas de trabajo a desarrollar..
- Aplicación de técnicas específicas de recuperación o estimulación que compensen los déficit educativos del alumno.
- Elaboración de material específico para cubrir las áreas demandadas.
- Colaborar en la escolarización de alumnos y reducción del absentismo y abandono.
- Estimular las relaciones personales y culturales de los grupos marginados.
- Actuaciones de animación sociocultural de la zona.

10.2.2.2.4. El Servicio de Apoyo Escolar. (SAE).

La línea experimental de actuación (convocatoria de proyectos durante los cursos 1984-88) que vino caracterizando al Programa en nuestra comunidad, pusieron de manifiesto dos circunstancias susceptibles de mejora:

a) Que en gran medida, la puesta en práctica de las acciones educativas compensadoras estaban supeditadas a la presentación de proyectos pedagógicos de centro en las condiciones y plazos previstos en las diferentes convocatorias, como hemos analizado en el capítulo noveno.

b) Que son en muchas ocasiones las características específicas y concretas que confluyen en determinados centros (medio social en el que se ubican, grupos de población que atienden, etc), así como a problemática que aqueja al profesorado (movilidad, falta de incentivación, actitudes de rechazo o frustración, etc.), las que impedían la presentación de proyectos para atender a dicha población, dándose el caso de la existencia de colectivos en nuestra comunidad que quedaban excluidos del Programa por tal motivo.

Por ello, y para subsanar este tipo de situaciones, se le dio una nueva orientación a las funciones que originariamente se le asignaron a estos equipos (Orden de 23 de diciembre de 1986), ya que más que como un subprograma dentro del Programa de Educación Compensatoria, se consideraron como la infraestructura vertebradora del mismo en toda su extensión a nivel provincial y comarcal, teniendo que potenciar, canalizar y coordinar todas las acciones educativas compensadoras de su zona.

Serán pues estos equipos, como elementos mas cercanos a cada realidad, los que presenten propuestas concretas de actuación una vez detectadas las necesidades, en colaboración con los centros educativos, siendo las funciones que se les encomiendan las que siguen:

a) A nivel de zona:
. Elaborar el Plan de Actuación Zonal.
. Estudio y detección de necesidades.
. Coordinar acciones pedagógicas.
. Proponer actuaciones concretas.
. Promover nuevos proyectos.
. Colaborar con cuantos organismos e instituciones incidan en el Programa.
. Informar al Equipo Provincial.
b) En los centros:
. Orientar al profesorado.
. Adaptar la oferta de apoyo del Servicio a las necesidades reales de los proyectos.
. Colaborar con los consejos Escolares.
. Promover actividades intercentros.
c) Con el profesorado:
. Asesorar en técnicas y recursos referidas la fracaso escolar.
. Impulsar la formación de grupos y equipos de trabajo.
. Promover el intercambio de experiencias.
. Colaborar con los C.E.P.s. en el perfeccionamiento del profesorado.
d) Con los alumnos:
. Impulsar la escolarización de alumnos con problemas de absentismo o abandono.
. Apoyar al profesorado en la función tutorial preferentemente en las salidas educativas.
. Colaborar con el profesorado en las tareas de seguimiento y recuperación de alumnos con déficits socioculturales o grave desfase escolar.
. Acción directa individualizada o en grupos reducidos, para la aplicación de programas compensatorios específicos.
e) Con las familias:
. Orientar a las familias para compensar y prevenir las dificultades

Como notas novedosas en el marco funcional del organigrama provincial con respecto al curso anterior, cabe destacar la desaparición del Coordinador Provincial, la inclusión en la Comisión Provincial de un representante de las Aulas Ocupacionales, no contemplado en el modelo de la Dirección General, y la aparición del Equipo Provincial compuesta por el Inspector Asesor y el Servicio de Apoyo Escolar correspondiente.

10.2.2.2.5. Evolución de la estructura provincial en el bienio 1988-89. Elementos y funciones.

La estructura del Programa para el curso 1988-89 se mantuvo en sus líneas básicas conforme a lo contemplado en la Planificación Provincial del curso anterior.

No obstante se introdujeron algunas modificaciones como consecuencia de los cambios habidos tanto en la estructura de la propia Consejería de Educación y Ciencia (con la creación de la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa), así como en las propias Delegaciones Provinciales con al incorporación de los Jefes de Servicio de Ordenación Educativa a la estructura de la propia Delegación Provincial.

Con arreglo a ello, la estructura del Programa a nivel provincial seguía constituida por la Comisión Provincial, el Equipo Provincial y los Servicios de Apoyo Escolar, con la figura del Delegado Provincial como máximo responsable del Programa, apareciendo, no obstante, las siguiente novedades con respecto al curso anterior:

- Incorporación de la figura del Jefe de Servicio de Ordenación Educativa.

- Reaparición de la figura del Coordinador Provincial integrando el Equipo Provincial junto con el Jefe de Servicio[49] y la novedad del Asesor Técnico Docente[50].

- Transformación de los Proyectos en Actuaciones de Educación Compensatoria. Este hecho reflejó en la provincia el fuerte "afianzamiento del programa en la planificación educativa autónoma, por cuanto constituyó la consolidación en sus fundamentos básicos de una política de discriminación positiva firme".[51]

- Adaptación y algunas modificaciones consiguientes de las funciones a desempeñar por cada uno de los elementos integrantes de la estructura provincial, según se puede desprender a continuación.

---

[49] El Jefe de Servicio de Educación Compensatoria y Ordenación Educativa, suponía a nivel provincial, la existencia de un responsable máximo claro para el propio programa y, a la vez, abría la posibilidad a un desarrollo de éste con mayor eficacia y operatividad.

[50] Esta figura se incorporó esencialmente por la escasa implicación del Inspector Asesor de E.C. a la dinámica del Equipo Provincial.

[51] DPE y C/EPEC. "Plan Provincial de Educación Compensatoria. Granada. Curso 1988-89". pág. 3.

La estructura organizativa del Programa para este curso quedó establecida según se aprecia en la figura nº 10.3.

No obstante, podemos completar esta exposición con los siguientes cuadros comparativos referidos a las funciones encomendadas a los integrantes del organigrama provincial en los cursos 87-88 y 88-89, destacando aquellas que dejan de considerarse, las que se repiten y las que se consideran de nuevo, con el objeto de detectar por dónde se encauzan las tendencias del Programa.

a) La Comisión Provincial.

Es el órgano consultivo y con capacidad de propuesta en su ámbito correspondiente de funciones, que son:

Funciones	Cursos 1987-88/1988-89
Dejan de considerarse	- Selección de los miembros del SAE y profesores de sobredotación. - Seleccionar y proponer aprobación de proyectos. - Proponer prórroga o denegación de proyectos
Se repiten en ambos cursos.	- Aprobar el Plan Provincial de Educación Compensatoria. - Aprobar la distribución de recursos. - Informar las propuestas del Equipo Provincial sobre creación o modificación de SAEs. y Actuaciones de EC
De nueva consideración	Aprobar e informar la memoria-síntesis de las actividades realizadas para poner en práctica el Plan Provincial.

Cuadro 10.10. Funciones de la Comisión Provincial de Educación Compensatoria. Cuadro comparativo de los cursos 1987-88/1988-89.

b) El Equipo Provincial.

Es el órgano que entiende de la planificación, coordinación, seguimiento, evaluación y propuesta de mejora de las actuaciones en los distintos subprogramas, con arreglo a estas funciones:

Dejan de considerarse	
Se repiten en ambos cursos	- Elaborar el Plan Provincial. - Articular y rentabilizar los recursos del Programa. - Coordinar y orientar los distintos subprogramas de EC - Informar de las actuaciones y elevar propuestas de creación, modificación o supresión. - Planificar, coordinar y evaluar las experiencias e investigaciones en EC - Aprobar, seguir y valorar los Planes de Actuación Zonal. - Elaborar criterios y documentos de carácter técnico-pedagógico.
De nueva consideración	- Elaborar - con C.E.P....- planes para la formación y perfeccionamiento del profesorado de EC - Establecer coordinación con otros programas y servicios educativos. - Propiciar la implantación de programas de desarrollo comunitario. - Estudiar, promover y proponer la creación de CC.PP. Rurales agrupados. - Realizar la memoria-síntesis del Programa a nivel provincial.

Cuadro 10.11. Funciones del Equipo Provincial de Educación Compensatoria. Cuadro comparativo de los cursos 1987/88-1988/89.

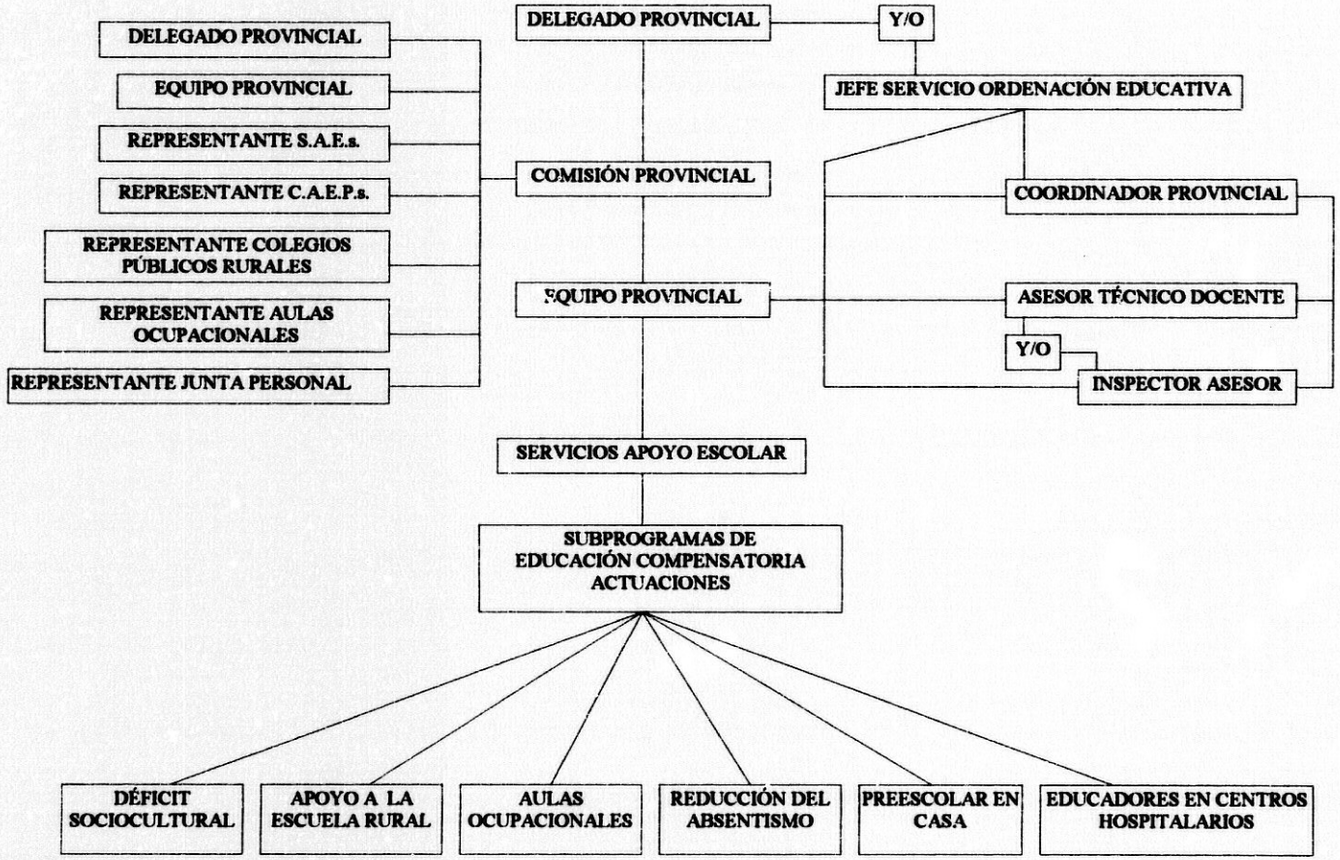
c) El Servicio de Apoyo Escolar.

Son los ejes vertebradores del Programa Provincial en sus diversas actuaciones nivel zonal, siendo éstas su funciones:

Funciones	*Cursos 1987/88-1988/89.*
Dejan de considerarse	**a) En la zona.** - Coordinar acciones pedagógicas. - Proponer actuaciones concretas. - Proponer nuevos proyectos - Colaboración con organismos relacionados con la EC
	b) Con los centros. - Colaborar con Consejos Escolares.
	c) Con el profesorado. - Colaboración con los C.E.P.s.
	d) Con los alumnos. - Apoyo en salidas educativas.
	e) Con las familias. - Orientación en colaboración con los centros.
Se repiten	**a) En la zona.** - Elaborar el Plan zonal. - Estudio y detección de necesidades. - Informar al Equipo Provincial.
	b) En los centros. - Orientar al profesorado. - Adaptar las actuaciones a los Planes de Centro. - Coordinación intercentros.

Se repiten	**c) Con el profesorado.** - Asesoramiento en técnicas y recursos. - Impulso para la formación de equipo. - Intercambio de experiencias.
	d) Con los alumnos. - Impulsar la escolarización. - Apoyo a alumnos retrasados. - Acción individualizada con alumnos.
	e) Con las familias. - Impulso de Escuelas de Padres.
De nueva consideración	**a) En la zona.** - Difusión de información y documentación para el profesorado de EC de su zona. - Elaboración de su memoria final. - Colaboración con el Equipo Provincial en la canalización y rentabilización de recursos. - Impulso del desarrollo comunitario de su zona.
	b) Con los centros. - Impulsar actuaciones contra el absentismo. - Colaborar en diseños curriculares adaptados a los alumnos. - Organizar, apoyar y coordinar las actividades de los grupos de sobredotación. - Promover y efectuar investigaciones en el ámbito de la EC
	c) Con el profesorado. - Facilitar y apoyar el estudio de las dificultades de sus alumnos así como el conocimiento y aplicación de programas específicos.
	d) Con los alumnos. - Llevar acabo programas preventivos. - Apoyar en la función tutorial. - Dinamizar la participación y el asociacionismo juveniles.
	e) Con las familias. - Colaborar en el desarrollo de actividades de formación de padres.

Cuadro 10.12. Funciones del Servicio de Apoyo Escolar. Cuadro comparativo. Cursos 1987/88-1988/89.

d) El Personal de sobredotación desaparece como elemento integrante del cuadro organizativo, según se aprecia en la figura 10.3.

EDUCACIÓN COMPENSATORIO. - ORGANIGRAMA PROVINCIAL JLM95