

UN MODELO DE TUTORÍA INTEGRADO COMO RESPUESTA A LA ENSEÑANZA BAJO PRESIÓN

A model of tutoring integrated as response to the teaching under pressure

A.F.D. VAN VEEN*, M. A. MARTÍNEZ RUIZ**, N. SAULEDA PARÉS**

* Hogeschool van Amsterdam. ** Universidad de Alicante

Departamento de Educación Artística y Orientación Didáctica

Ap. Correos 99. 03080 Alicante

BIBLID [0212 - 5374 (1996) 14; 253-264]

Ref. Bibl. VAN VEEN, A.F.D.; MARTÍNEZ RUIZ, M. A.; SAULEDA PARÉS, N. Un modelo de tutoría integrado como respuesta bajo presión. *Enseñanza*, 1996, 14, 253-264.

RESUMEN: En respuesta a la presión que actualmente soporta el sistema educativo en Holanda, en este artículo se analizan los factores que influyen en la enseñanza, así como las respuestas que los sistemas de orientación dan en el espacio educativo de ese país. Ulteriormente, se propone un modelo de tutoría integrado, intensivo y contextualizado.

Palabras clave: Sistema educativo holandés - entorno vital de los jóvenes - atención social de la escuela - tutoría intensiva - estrategias de organización en tutorías.

ABSTRACT: In response to the pressure which the educational system in Holland is suffering at present, in this paper the factors which influence in education, as well as the answers given by the systems of orientation in the area of education in this country, are analyzed. Subsequently, a model of integrated tutoring, which is both integrated and contextualized, is proposed.

Key words: Dutch education system - youths' vital surroundings - social attention at school - intensive tutoring - strategies of organization in tutorials.1.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende analizar el tema de la tutoría a través de un análisis de los modelos de orientación y ayuda al alumno en el sistema educativo de los Países Bajos. Los datos de partida han sido previamente tratados por van Veen y van der Wolf (1994) en su artículo *Het onderwijs onder druk*. En dicha investigación los autores interpretan los resultados extraídos de una encuesta sobre la enseñanza realizada en 1991 entre los lectores del *NRC Handelsblad*, sintetizándose en el estudio los factores de disfunción de los sistemas de atención al estudiante de secundaria y las características que deberían configurar un sistema eficaz de ayuda. Aproximadamente, la mitad de los encuestados –6.877– mantenían una relación directa o indirecta con el sistema educativo holandés.

La política del gobierno fue señalada como la causa principal del aumento de presión sobre los enseñantes, expresando más de una tercera parte de los profesores su deseo de abandonar la enseñanza por otro trabajo. Resulta extremadamente positivo que un 71% de los profesores entienda su trabajo como un desafío. Asimismo, los profesores consideran que tienen una función y una responsabilidad respecto al cuidado de los alumnos. Un 60% opina que la escuela tiene que establecer una tutoría curricular y un 62% amplía este cometido a la intervención de la institución educativa en problemáticas como la reducción del abuso de alcohol en los jóvenes, lo cual demuestra que a pesar de la presión del trabajo, muchos docentes están dispuestos a asumir tareas extracurriculares. Los mencionados autores observaron, tras el análisis de otra encuesta realizada hace algunos años entre 17.000 profesores, que la mención de la política del gobierno como primer factor de tensión en el trabajo docente disminuía en importancia frente al comportamiento de los alumnos y los problemas de éstos en casa. Es esperanzador el hecho de que la mayoría de los profesores consideren su responsabilidad en estos problemas y deseen, en su calidad de miembros de un servicio educativo social, tener un papel en su reducción.

Este artículo analiza, desde la óptica del contexto holandés, algunos factores que contribuyen o están relacionados con la presión ejercida sobre el sistema educativo, así como la demanda de formas de reacción adicionales o/y adaptivas que los cambios señalados y la generalmente percibida carga extracurricular en problemáticas juveniles requieren. Los jóvenes tienen necesidades de desarrollo y se enfrentan a conflictos que se pueden plantear en la familia y en la escuela y a situaciones que únicamente se presentan en la escuela. Es un hecho, que la atención al alumno, a pesar de excepciones creativas, frecuentemente está muy mal dotada. Este fenómeno tiene sus explicaciones. Las variaciones en la percepción del grupo necesitado de atención, las funciones cambiantes de la escuela y la problemática de la deserción escolar hacen visible que la escuela necesita más y más las adaptaciones del sistema existente de tutoría y el desarrollo de nuevas formas de atención al alumno. Una aproximación a estrategias de adaptación e integración se hace imprescindible como fenómeno de innovación escolar.

2. EL ENTORNO VITAL DE LOS JÓVENES Y LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

Al inicio de los años ochenta los profesores e investigadores en Holanda coincidieron en aseverar que un nuevo tipo de alumno entraba en la enseñanza secundaria, más crítico y abierto, más adulto y consciente de sí mismo, pero también crecientemente egocéntrico, materialista y consumista (Schuurman, 1981; Van Beusekom, 1982; Van Veen, 1993). En referencia a sus hábitos de trabajo, los profesores encontraron a los estudiantes pasivos, con acentuada falta de capacidad de concentración. En una investigación de Kuiper y Schuurman (1981) los estudiantes se manifestaron sobre una panorámica de problemáticas: la vida en la escuela, la vida en casa, comportamiento y carácter propio, miedo social y problemas en las relaciones, vivencia del propio cuerpo y, por último, la elección curricular y profesional. De las seis categorías mencionadas resultó que la vida en la escuela fue la problemática más señalada. Uno de cada tres estudiantes opinó que los profesores no tienen en cuenta el interés y las necesidades de los alumnos y que se les trata como niños, casi todos se sienten juzgados, sea mal o bien. Schuurman (1981) concluye que para muchos alumnos, ciertamente, no se puede afirmar que se sientan felices en la escuela. Los estudiantes indican que la escuela es un fuente de irritación y disgustos, que se sienten forzados, que tienen dudas fundamentales del sentido de la escuela para su propia vida futura y critican duramente la manera en que son tratados como personas en situaciones tradicionales. Varios factores convergen en esta aseveración en la que destaca la actitud del profesor. Todavía no hay muchos docentes que cuando enseñan se sitúan en el mundo del pensamiento del alumno, son muy pocos los que se orientan hacia los alumnos y sus contextos. La escuela se esfuerza insuficientemente poco en crear los requisitos para una comunidad vital que permita a los alumnos ser ellos mismos.

Van Veen y van der Wolf (1994) revisando la investigación que se hizo en los Países Bajos en los últimos 15 años sobre el tema, concluyen que muchos jóvenes tienen problemas en la escuela y que estos conflictos superan en número e intensidad las dificultades en otros dominios vitales. La escuela genera una actitud ambivalente en los jóvenes, la mayoría de los estudiantes van a la escuela con gusto, sobre todo por las relaciones sociales con los compañeros, pero ello no obvia el que muchos se sientan en conflicto respecto a la marcha de las clases y las tareas de aprendizaje.

La última investigación de Matthijssen (1991), realizada en algunas instituciones de LTO -Enseñanza Técnica de Primer Grado, LHNO -Enseñanza de la Economía del Hogar, MAVO -Enseñanza Media Preparatoria General y HAVO -Enseñanza Superior Preparatoria General- añade algunos datos interesantes a la imagen desarrollada hasta ahora. Difiriendo de la línea de investigación referida hasta este momento, establece una fuerte desconexión entre la perspectiva del alumno y el régimen de socialización escolar. La expectativa sobre el desarrollo de la identidad de los alumnos y, en relación con esto, el problema de la motivación, depende de la organización de la oferta escolar, sobre todo del espacio para iniciativas ofrecidas a los alumnos. Matthijssen (1991) entiende que cuando se tiene durante mucho tiempo experiencia con las propiedades de una cierta estruc-

tura de currículo, éste se convierte en parte de la propia identidad. Un currículo con una estructura estricta provoca una identidad dependiente, con una fuerte necesidad de orden, de disciplina y de las seguridades que ofrece un espacio limitado; mientras que un currículo con una estructura flexible estimula una identidad autónoma. Hoy, la práctica en la enseñanza secundaria obstaculiza el desarrollo de una identidad autónoma. Cuando constatamos que la escuela ignora el hecho de que los jóvenes, debido a varios factores culturales y sociales, se hacen independientes antes y desean oportunidades de comportarse de forma autónoma, se está obviando una problemática vital.

Es posible que la utilización de un sistema de evaluación con referencia al criterio (Beltrán de Tena y Rodríguez Diéguez, 1990) basado en criterios contextuales predeterminados en el programa, tras procesos de deliberación colaborativa, pudiera auspiciar una mayor participación del alumno en el proceso y ayudar a su integración en el sistema formativo. Las experiencias de diseño de criterios de evaluación, su localización en segmentos determinados de aprendizaje, y su confrontación con las expectativas de los alumnos han dado muestras de facilitar al estudiante a tomar mayor protagonismo y responsabilidad en su aprendizaje.

3. EL ENTORNO VITAL DE LOS JÓVENES Y LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA FAMILIA

Desde los años cincuenta ha aumentado mucho la libertad de los jóvenes en el seno familiar. Los padres pueden apelar, menos que nunca, a la naturalidad de la autoridad en relación con la generación anterior. Las relaciones son menos formales y acotadas por la tradición, se valora, más que antes, a la persona como individualidad y en función del sentido de responsabilidad personal sobre sus acciones. La distancia emocional entre hijos y padres es más corta, hay un sentido de mayor proximidad. Se establecen compromisos, no se imponen normas. Se habla en este contexto de una transición de familia de jerarquía a familia de consenso. Las familias más pequeñas, el aumento de espacios individuales en las viviendas y, en último lugar, las comodidades derivadas de la tecnificación actual del hogar, ofrecen al joven más privacidad en su casa. A pesar de que se puede evaluar este desarrollo como positivo, hay también aspectos negativos.

En gran medida, han desaparecido los anclajes de orientación fijos, aunque algunas veces los padres aún esperan comportamientos que correspondan más a una sociedad uniforme y tradicional. En ocasiones, los problemas sociales que rodean a la familia influyen negativamente en la relación entre sus miembros. Los jóvenes frecuentemente no armonizan su ambiente externo con su ambiente parental. Los jóvenes de grupos étnicos, un subgrupo que crece rápidamente en las ciudades, tiene graves conflictos de cultura con sus padres. La cultura occidental de los jóvenes, con un gran énfasis en la autonomía y en las formas de trato igualitarias, choca con valores ancestrales de la familia (Hazekamp y Van der Zande, 1992).

Todo esto, se percibe claramente cuando observamos los grupos a los que va dirigida la asistencia social a los jóvenes. Una característica de muchos de los jóve-

nes que reciben atención social es un sentimiento aminorado de su autoconcepto y una falta de seguridad básica resultado de las discontinuidades en la educación y de la incapacidad educadora de los padres. Miedo, aislamiento, desprecio hacia sí mismo y agresividad son las características de conducta que señalan muchos trabajadores sociales. La marginalidad constituye un problema persistente cuando falta la perspectiva de implicarse en la comunidad, cuando las posibilidades de desarrollar relaciones prometedoras y de participar en marcos sociales vitales, están insuficientemente disponibles. Un gran conjunto de jóvenes de los que reciben atención social específica una problemática heredada que se transmite de generación a generación sin resolverse.

Relativamente, las familias monoparentales, los alóctonos y los grupos de bajo estatus entran más en contacto con la asistencia social de jóvenes que otros grupos, parece que se encuentran en una situación de debilidad impuesta y transmitida por la sociedad, en la que las fuentes de ayuda son inexistentes o ineficaces. Lo mismo ocurre en la confrontación de los niños al divorcio de sus padres o a la muerte de uno de sus progenitores, aunque en sí no son razón para calificar a los niños implicados como grupo de riesgo. Las madres jóvenes en una situación problemática es otro grupo en aumento. A pesar de que este número está descendiendo en los Países Bajos, todavía un alarmante porcentaje de niñas han tenido un hijo antes de los 18 años. Cuando estas niñas entran en problemas por otras razones, el tener un hijo resulta ser un factor bastante incidente.

Otro aspecto que se observa en las familias que reciben atención social se relaciona con el uso de drogas. Se estima que en los Países Bajos un cuarto de millón de niños tienen que enfrentarse con un padre o una madre alcohólico, otros tienen que superar el vivir con padres que son dependientes de la heroína o la metadona. También se encuentran en estos grupos de atención social muchos hijos de padres con graves problemas psíquicos o psiquiátricos. A menudo los padres implicados prestan escasa atención a las necesidades de estos niños, cuestión dependiente de la gravedad y cronicidad de la enfermedad y, en definitiva, de la disminución de la calidad del ambiente familiar –miedos, inseguridad, impredecibilidad conductual. Podemos completar esta imagen con las características que son indicadoras de relaciones conflictivas graves dentro de la familia. La Fundación Nacional de Médicos de Confianza –*Landelijke Stichting Bureaus Vertrouwen sartsen*– estima en más de 200.000 el número de niños que son maltratados de una forma u otra –maltrato físico, maltrato psíquico, maltrato sexual o negligencia grave. Otra característica que indica relaciones conflictivas en el seno de la familia se materializa en la huída del hogar. Por último, mencionamos algunos grupos específicos referidos a la asistencia social de jóvenes: minorías étnicas, niños extranjeros adoptados, jóvenes que anticipadamente desertan de la escuela y abandonan la enseñanza sin diploma, jóvenes marginados y jóvenes sin hogar, usuarios de drogas y alcohol y jóvenes delincuentes. La sobrerrepresentación de alóctonos en la asistencia social de jóvenes se relaciona más con el atraso y la deprivación social, que con las diferencias culturales, pese a ello la integración en la sociedad holandesa es aún insuficiente (Van der Laan, 1986).

4. LA CRECIENTE PRESIÓN SOBRE EL SISTEMA ESCOLAR

En el apartado anterior hemos constatado el hecho de que las familias se hacen cada vez más pequeñas y las diferencias de poder disminuyen. Las tareas de cuidar y educar difieren mucho de las formas establecidas años atrás. Hay un número creciente de niños con «llaves de su casa en la mano» y niños en la edad escolar que viven muy independientes a causa del trabajo de sus padres. Algunas funciones de la familia están divididas o hasta transferidas a la escuela. El mundo vital de jóvenes se ha desarrollado en un escenario de significados contradictorios. Para las obligaciones escolares los jóvenes no tienen tiempo, otras necesidades de desarrollo vital les son más urgentes. Los jóvenes se dirigen de manera diferente a los profesores, y atribuyen nuevas funciones a la escuela. La diversidad étnico-cultural en las escuelas presupone nuevas formas de actuación escolar. También en el caso español, la diversidad del alumnado –bilingüismo, tradiciones culturales enraizadas o determinantes socio-económicos– demanda nuevas formas de atención.

La presión sobre la escuela también se intensifica con los frecuentes cambios en la política y la estructura del sistema educativo. En el contexto político en que tienen que actuar las escuelas han surgido nuevas concepciones –aumento de autonomía, mayor capacidad de gestión y ampliación de los acuerdos de cooperación implicando a los padres y a la comunidad–. El escenario de la enseñanza está en plena ebullición. La reforma de la enseñanza básica en los Países Bajos con la incorporación al sistema de los niños a los 4 años implica la ampliación y favorece las fusiones. La creación de macroinstituciones, aunque no es obligado, viene forzado por las normas de eliminación de escuelas unitarias y por impulsos financieros para instituciones que desean colaborar con los centros públicos. A estos factores, se une la nueva filosofía política. El gobierno desea inmiscuirse menos y transferir responsabilidades a las comunidades y administraciones. La gestión escolar va a ser un elemento central en esta autonomía. Este hecho, producirá obviamente un aumento de carga y tareas para los centros. Analizando las razones de los profesores para abandonar la enseñanza encontramos que tienen problemas para asimilar los rápidos cambios que conllevan las reorganizaciones y fusiones de centros, que lo perciben como una perturbación de su docencia y rutina, no hallando apoyo a su inseguridad.

También los alumnos se sienten bajo presión. Indirectamente, experimentan las disfunciones de los problemas organizativos del centro, los cambios frecuentes de profesores, la docencia a dúo, entre dos personas, la reducción de la jornada laboral y las licencias por enfermedad y estudio.

A todo lo mencionado, hay que adicionar la problemática no resuelta de una evaluación con un carácter frecuentemente aleatorio y no formativo, un sistema educativo que no cubre las necesidades de toda la población escolar y un modelo de escuela que se muestra incapaz de asimilar a unos alumnos de unas determinadas características en función de unos usos que se demuestran inadecuados en una enseñanza auténticamente popular (Rodríguez Diéguez, 1984).

Ante los cambios señalados, la capacidad de la institución escolar para soportar la demanda, cuando los patrones de reacción existentes resultan insuficientes, requiere unas nuevas formas de reacción adaptadas a la realidad.

5. LA RESPONSABILIDAD DE LA ATENCIÓN PERSONAL EN LA ESCUELA

Formalmente, la primera tarea de la escuela es dar una buena educación al alumno y, cuando es posible, un diploma como resultado. La enseñanza tiene una función cualificadora, pero es sobre todo un proceso formativo amplio que conlleva la obligación de atender y cuidar al alumno. En este marco, cuando hay retrasos en el proceso de aprendizaje se necesitan apoyos específicos a las diversas dificultades (Van Veen, 1993). En primer lugar, es un hecho incuestionable la frecuente falta de un análisis riguroso de las incongruencias y diversificaciones entre las intencionalidades buscadas, los contenidos delimitados, la metodología empleada, las técnicas de evaluación usadas y los criterios de evaluación realmente seleccionados y utilizados en un proceso de aprendizaje. Asimismo, resulta igualmente notoria la falta de utilización de procedimientos de evaluación diferenciados y adaptados. Únicamente, partiendo de la mayor precisión posible en la valoración de los logros o de las causas de disfunción del proceso, el orientador o el profesor podrá formular hipótesis sobre posibles desajustes discentes/docentes y establecer conclusiones de actuación específica en las que el estudiante no permanezca ajeno (Beltrán de Tena y Rodríguez Diéguez, 1990). La información que aporta la evaluación con referencia a los criterios consensuados hace posible conocer concretamente lo que un alumno sabe o desconoce y a partir de estos datos intervenir con la máxima focalización. Adicionalmente, la evaluación criterial reflexiva puede generar en el alumnado unas relaciones de mayor cooperación y de menor competición.

La demanda y la presión actual en la enseñanza secundaria pone en riesgo la eficacia de esta función. Atender a los alumnos a través de la tutoría tiene que constituir un conjunto completamente integrado en el sistema de instrucción. En la enseñanza básica, con su énfasis en el sistema de trabajo en grupo de profesores, esta idea es más natural. Hay mayor atención para el clima vital, los procesos de aprendizaje y los contactos con los padres. Los servicios de orientación y la educación especial están, en principio, como apoyo disponible y capaz cuando sea necesario. Cada día observamos en la enseñanza básica que la función de tutoría empieza a funcionar con el seguimiento sistemático de alumnos, con los grupos de apoyo y, asimismo, con la orientación a los profesores en la focalización de problemas, el establecimiento de líneas metodológicas y con los contactos con instituciones externas de ayuda. La concepción de la responsabilidad de atención integrada al alumno está menos asumida en la enseñanza secundaria, con su énfasis en el sistema de profesores por materias. Por otra parte, la dimensión de las escuelas secundarias y el grado de participación laboral no son características facilitadoras en estos centros.

Las escuelas muestran diferencias enormes en sus sistemas de tutoría y, ciertamente, la calidad de este sistema se presenta como la variable más significa-

tiva cuando consideramos la efectividad de la enseñanza y la habitabilidad de este dominio de socialización para los alumnos. La tutoría, en principio, es una función de todos y cada uno de los profesores y por ello tiene que estar conectada con las finalidades del proyecto educativo de centro, de otro modo, si la tutoría no esta fundamentada en la propia estructura y organización del centro, estas actividades serán débiles e incidentales. Observando el contenido de la política educativa en la primera fase de la enseñanza secundaria holandesa se percibe que la tutoría no está priorizada. Pedagógicamente, se corren riesgos enormes desaprovechándose las posibilidades de asistencia a los jóvenes que la institución escolar ofrece. Es esencial trabajar en un clima escolar seguro y no amenazante. Atender al alumno no debe ser una tarea especial en la escuela, sino parte del trabajo diario de todo docente (Van Veen, 1993). Los profesores que no piensen así, no están ofreciendo una educación integral. Muchos problemas de los alumnos se resolverían o se harían más manejables si los estudiantes percibieran una atención personal a sus conflictos, una búsqueda de soluciones posibles y de acciones de soporte. Estas actuaciones básicas necesitan una planificación en la organización del centro e, ineludiblemente, una reflexión sobre las posibilidades concretas y formas de reacción deseables del centro en caso de problemas de aprendizaje, personales o sociales de sus alumnos.

6. POSIBILIDADES DE AYUDA Y TUTORÍA FUERA DE LA ENSEÑANZA FORMAL: DESDE LA DIFERENCIACIÓN A LA INTEGRACIÓN DE LOS SISTEMAS DE ATENCIÓN

En la situación holandesa muchas formas de atención social para niños y jóvenes con problemas graves o necesidades específicas se aborda fuera de las instituciones existentes y formales de enseñanza, en ocasiones, por razones pragmáticas y operativas. La asistencia social a niños y jóvenes con problemas graves se ha desarrollado en los Países Bajos prioritariamente en tres escenarios diferenciados: la educación especial, la asistencia social en centros específicos y la asistencia social ambulante. A menudo había subcircuitos: la división de la educación especial en un gran número de centros escolares específicos, la división de los centros en varias categorías, cada uno con su grupo de actuación específico, y varias formas de ayuda ambulante a jóvenes y familias. Estos escenarios se han podido desarrollar durante mucho tiempo en forma independiente sin una generación de intercambios sistemáticos y fructíferos de experiencias. La educación especial en secundaria ha crecido explosivamente. Entre los detractores y defensores del sistema de educación especial actual hay una sola coincidencia, la enseñanza regular no tiene suficientes medios para ayudar bien a los jóvenes con problemas (Van Rijswijk, 1991). Por esta razón, hay más niños en la educación especial que los estrictamente necesitados. La aspiración a eliminar o disminuir este fallo se viene proponiendo desde los años setenta y consiste en promover la ampliación y el refuerzo de medidas y actividades en las instituciones educativas.

La atención social de jóvenes se ha desarrollado hasta formar un sistema muy diferenciado. Obviamente, los problemas juveniles son muy diversos y es una población muy amplia la que usa de forma más o menos voluntaria estos servicios y equipamientos. En este sentido, hay centros para niños con problemas psico-sociales y centros de acogida. Cada día más, la asistencia profesional se usa no como sustitutoria, sino como complementaria del sistema reglado y tiene que apoyar a la educación y al desarrollo de jóvenes en sus relaciones sociales usuales en la familia, en la escuela y en el trabajo. La política actual estimula la colaboración entre las instituciones y la organización de la oferta de asistencia a nivel local.

En los últimos años, ha quedado suficientemente patente que la diferenciación y la especialización de funciones en lo que respecta a la atención al joven también puede desembocar en fragmentación, desintegración, etiquetación y aislamiento. Frente a estos aspectos problemáticos, ha empezado un movimiento contrario, que recorre el camino desde la diferenciación hacia la integración. De diversas formas se constata este nuevo esfuerzo de colaborar más intensamente desde diferentes niveles e instancias para la optimización de la atención y el cuidado de niños y jóvenes en grupos de riesgo.

Hasta hace poco, las instancias responsables de la enseñanza, de la asistencia social de jóvenes, de la justicia y de la asistencia sanitaria no se habían ni ocupado ni preocupado mucho de la coordinación. La escuela es un espacio básico para la asistencia social de jóvenes, como lugar de encuentro de alumnos con problemas, y las normativas escolares son fundamentales en la detección y entrada al circuito de asistencia social. En este contexto, la salida de un documento base sobre *Colaboración entre enseñanza y asistencia social de jóvenes* en 1992 se puede considerar positiva, entre otras dimensiones, porque está elaborado bajo la responsabilidad conjunta de los ministerios de educación, de ciencia y cultura y de justicia.

En la actualidad, observamos a nivel local y regional más y más formas de colaboración entre escuelas, instituciones para asistencia social de jóvenes, servicios de apoyo escolar, asistencia sanitaria de jóvenes, trabajo social y similares. La política estimula progresivamente las formas de colaboración y las relaciones entre instituciones y este hecho es bien necesario (Van Veen & Van der Wolf, 1986; Van Veen, 1989). Asimismo, es deseable, desde el punto de vista de la colaboración y adaptación al contexto próximo, la integración de los diferentes paquetes políticos. Conviene resaltar, entre otras actuaciones, la política en relación a *Renovación Social y Enseñanza*, que se orienta sobre todo a hijos de inmigrantes y de familias de estatus socio-económico bajo, así como la política *Otra vez juntos a la escuela* que se orienta esencialmente a niños con dificultades escolares y de aprendizaje.

7. ESTRATEGIAS ESCOLARES EN EL MARCO DE UNA TUTORÍA INTEGRADA E INTENSIVA

Del análisis de la necesidad de atención hacia el mundo vital del joven en la escuela y en la familia, hemos constatado la presión que esta atención supone

para la enseñanza secundaria como comunidad educativa. Es una tarea ardua contemplada tanto como una posibilidad de ayuda al joven que se ha de aprovechar, como una obligación ineludible en cualquier tarea educativa. Por ello, un modelo de tutoría eficaz ha de tener tres rasgos básicos:

- Continuidad entre la tutoría y la asistencia social.
- Cohesión entre los objetivos de la enseñanza, de la asistencia social, de la atención sanitaria juvenil y de instituciones similares.
- Superación de la fragmentación y la descoordinación en la oferta de ayuda al joven entre instituciones.

El sistema de tutoría que se propone tiene un componente preventivo y un componente terapéutico. La prevención se desprende de la estimulación de factores que resulten o propicien un desarrollo positivo para los jóvenes y la eliminación o disminución de factores perjudiciales antes de que se hagan presentes en los alumnos. Hay que entender la prevención como toda aquella acción encaminada a evitar que los jóvenes entren en ciertos problemas. Dos tipos de prevención son necesarios:

- Una prevención global que tendría que ver con los esfuerzos por organizar la enseñanza de tal manera que los alumnos puedan aprovechar la oferta existente óptimamente y sin problemática psico-social.
- Una prevención específica orientada a grupos de riesgo y a problemáticas muy específicas con la finalidad de tratar los problemas de una manera intensiva, de corta duración, que permita una vuelta a la oferta educativa general y al sistema de tutoría interno escolar.

Las características definitorias del componente preventivo de la tutoría integrada propuesta requieren:

- Considerar la función preventiva de la tutoría como una función integrada de la escuela y no como la atención puntual a alumnos o casos individuales severos.
- Equipamientos materiales, como el diseño del espacio escolar y su entorno. Los terrenos de juego, la instalación de las clases, el diseño de un sitio propio y apropiado para los jóvenes evitarán que ellos deban recurrir, para encontrarse, a los bares de la zona.
- Equipamientos socio-culturales de la escuela, que conllevan el cambio de la actitud de los profesores respecto a reglas y sanciones y favorecen las posibilidades de los alumnos de participar en actividades sociales y culturales y el tener un ambiente propio.
- Equipamientos psico-sociales, que implican la estimulación del desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los alumnos a través de la estimulación de interacciones con profesores y compañeros. De este manera, se ofrecen modelos de rol que pueden ayudar al desarrollo de la identidad de estos jóvenes.
- Un diseño suficiente de una hipotética propuesta de tutoría inherente al centro. Si el diseño es insuficiente no disminuirán los porcentajes de riesgo que envuelven a los grupos juveniles.

- La prevención en los grupos de riesgo y conflicto en subpoblaciones escolares con factores de marginalidad –alumnos de ciertos grupos étnicos, religiosos o socio-económicos– supone una atención tutorial que representa una compensación a sus déficits contextuales.

El componente terapéutico de la tutoría tiene que orientarse a la recuperación cognitiva y socio-emocional de los jóvenes que ya han entrado en la espiral de conflictos. Se puede pensar en niños que desertan de la escuela o que son, por ejemplo, depresivos. La complejidad y combinación de factores es, frecuentemente, responsable de la continuidad de la problemática

Las estrategias escolares que se puede usar en el marco de una tutoría intensiva deben considerar los siguientes elementos:

- La terapéutica de la tutoría es compleja por la privacidad de su función y por las dificultades de la intervención conductual.

- Las medidas de innovación tienen que ser incorporadas normalmente en un sistema de tutoría ya existente en la escuela, debiéndose evitar que sean acciones independientes o fragmentadas, que frecuentemente posibilitan fenómenos secundarios indeseables.

- Las grandes diferencias entre escuelas, tanto en la acción tutorial, como entre los cursos superiores e inferiores del bachillerato hacen necesario trazar una diferencia gradual y cualitativa entre una tutoría tradicional y una integrada. Medidas iniciadas como temporales pueden luego convertirse en una parte fija de la estructura de la tutoría en una cierta escuela.

- Los problemas didácticos y de desarrollo en la enseñanza en contextos urbanos son de carácter diferente y necesitan un enfoque distinto al de estos problemas en escuelas rurales.

- Existen estrategias escolares de gran variabilidad en el marco de una tutoría intensiva. Dichas estrategias (Van Veen y Verweij, 1993) pueden orientarse al individuo, al grupo, a la organización o al ambiente. Desde otro nivel, las estrategias pueden orientarse directamente o indirectamente al grupo de riesgo y tener relación con diferentes fases de desarrollo de la problemática.

- La elección de método de intervención –por ejemplo impartir cursos, ofrecer información, editar publicaciones, formular consultas, diseñar redes de contacto o la combinación de métodos de intervención– permite una gran diversidad de acciones. La propuesta de estrategias debe ser flexible y adaptada a la problemática.

En síntesis, los autores no desean sobreestimar las posibilidades de la escuela de jugar un papel preventivo y terapéutico, ni tampoco quieren dar la impresión de que la escuela debe relevar funciones a instituciones existentes, pero si desean aseverar su convicción de que las posibilidades de la escuela son enormes. La escuela forma un ambiente coloquial natural, en el que los contactos con alumnos son en cierta medida naturales. Junto a esta facilitadora accesibilidad coexisten las posibilidades de atención continuada. La escuela conforma, afortunadamente, un punto de partida excelente para la tutoría intensiva en la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN DE TENA, R. Y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. 1990: La evaluación. En A. Medina y L. Sevillano, *Didáctica-adaptación. El curriculum*, pp 299-499. Madrid: UNED.
- BEUSEKOM, H. A. M. VAN. 1982: Problemen op school gevolg van omgeving. *Weekblad van het Nederlands Genootschap van Leraren 14*: 1381-1382.
- HAZEKAMP, J. L. Y ZANDE, I. VAN DER. 1992: *Het jongerenwerk in hoofdlijnen*. Amsterdam: Balans.
- KUIPER, C. H. Y SCHUURMAN, M. I. M. 1981: *Scholieren van nu*. Leiden: NIPG.
- LAAN, P. H. VAN DER. 1986: *Jonge allochtonen en de kindbescherming*. Den Haag: CWOK.
- MATTHIJSEN, M. A. J. M. 1991: *Lessen in orde*. Amersfoort/Leuven: Acco.
- RIJSWIJK, C. M. VAN. 1991: *Het speciaal onderwijs in hoofdlijnen*. Amsterdam: Balans.
- RIJSWIJK, C. M. VAN Y VEEN, A. F. D. VAN. 1990: De institutionalisering van orthopedagogische hulpverlening: een overzicht in vogelvlucht. En K. DOORMBOS, C.M. VAN RIJSWIJK & A. F. D. VAN VEEN, *Verschuivingen in orthopedagogische werkvelden, 1-26*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. 1984: Prólogo. En S. Molina y E. García, *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*, pp. 5-18. Barcelona: Laia.
- SCHUURMAN, M. 1981: Klachten van Scholieren. *School 9*: 3-7.
- TIMMERMANS, J. M. 1987: *Samenhang in de zorg voor jeugdigen*. Rijswijk: SCP.
- TIMMERMANS, J. M. 1988: Raakvlakken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening 16*: 261-269.
- VEEN, A. F. D. VAN. 1989: Residentiële zorg en (special) onderwijs: twee handen op een buik? Lezing 1^e Europees wetenschappelijk congres over residentiële jeugdhulpverlening (Eusarf). De Haan.
- VEEN, A. F. D. VAN. 1993: Jeugdhulpverlening en de school. En F. KORTHAGEN *et al.*, *Stilstaan bij onderwijs in beweging*. Utrecht: Velon.
- VEEN, A. F. D. VAN Y VERWEIJ D. 1993: Pedagogische preventie en voorlichting: ook een taak voor orthopedagogen. En J. D. VAN DER PLEG (Ed.) *Orthopedagogische werkvelden in kaart*, 11-26. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- VEEN, A. F. D. VAN Y WOLF, J. C. VAN. 1986: Een lappendeken op een ongespreid bed. Zorg voor leerlingen in het onderwijs. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening 14*: 245-246.
- VEEN, A. F. D. VAN Y WOLF, J. C. VAN. 1994: Het onderwijs onder druk. Op weg naar algemene en specifieke vormen van leerlingbegeleiding. En P.Ponte y A.F.D. van Veen (Red.) *Intensieve leerlingbegeleiding*. Galant. Leuven-Apeldom. pp 25-38.