REVISTA DE EDUCACION

307

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1995

MAYO · AGOSTO

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE:
Álvaro Marchesi Ullastres
Secretario de Estado de Educación

VICEPRESIDENTE:
Javier Lamana Palacios
Secretario General Técnico

VOCALES:
Jesús Palacios González
Director General de Renovación Pedagógica

Carmen Maestro Martín
Directora General de Centros Escolares

Francesc Colomé Monserrat
Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa

Francisco Ramos Fernández-Torrecilla
Director General de Coordinación y de la Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Publicaciones

Patricio de Blas Zabaleta
Subdirector General de Ordenación Académica

Miguel Soler Gracia
Director del Centro de Desarrollo Curricular

Manuel Ávila Cañadas
Subdirector General de Educación Especial

Ángel Martínez de Paz
Subdirector General de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR:
Alejandro Tiana Ferrer

SECRETARIO:
Juan Manuel Moreno Olmedilla

CONSEJEROS:
Inés Alberdi Alonso
Julio Carabaña Morales
Juan Delval Merino
Manuel de Puelles Benítez
Ángel Rivière Gómez

EQUIPO DE REDACCIÓN:
Rogelio Blanco Martínez
Julia Gómez Moreno

ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Herminio Barreiro Rodríguez
César Cascante Fernández
Ernesto García García
Javier Marrero Acosta
Juan Ignacio Pozo Municio
Josep M. Rotger i Cerdà
Ignasi Vila Mendiburu

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Centro de Investigación. Documentación y Evaluación (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia.
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-95-136-7
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.) - Tomás Bretón, 51-28045 Madrid

©
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 307 mayo-agosto 1995

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 77 00

S U M A R I O

PRESENTACIÓN. Fernando Muñoz Vitoria 7

MONOGRÁFICOS

Colectivo IOÉ (Walter Actis, Miguel Ángel Prada, Carlos Pereda): *Extraños, distintos, iguales a las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros* 17

Francecs Carbonell i París: *Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias* 53

Margarita Bartolomé Pina: *La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio* 75

José Merino Fernández y Antonio Muñoz Sedano: *Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural* 127

M.ª José Díaz Aguado: *Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia* 163

Antonio Martín Domínguez y José Manuel Ruiz Varona: *Educación Intercultural y enseñanza crítica de las Ciencias Sociales: aprendiendo de la experiencia* 185

F. Javier Murillo, Monserrat Grañeras, Amalia Segalerva y Elena Vázquez: *Investigación española en Educación Intercultural* . 199

ESTUDIOS

Ana María Pérez Rubio: *Los maestros y la Reforma Educativa* 219

AMANDO VEGA FUENTE: *El niño y el adolescente seropositivos dentro del sistema educativo* 241

MANUEL MENOR CURRÁS: *Educar en democracia hoy* 257

FERNANDO BÁRCENA ORBE: *La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la Educación Cívica* 275

MARISA PEREIRA GONZÁLEZ: *La fundamentación teórica de la educación para la carrera* 309

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

M.ª JOSÉ LEÓN GUERRERO: *La representación del conocimiento del profesor tutor acerca de la integración escolar y los niños con necesidades educativas especiales* 341

ROSARIO FERNÁNDEZ MANZANAL y LUIS M.ª RODRÍGUEZ BARREIRO: *Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación. Análisis de una experiencia en el Area de ciencias* 367

P. VARELA, A. FAVIERES, M.ª J. MANRIQUE y M.ª C. PÉREZ-LANDAZÁBAL: *¿Cómo construyen los estudiantes el concepto «Energía»? Una aproximación cualitativa* 381

ANTONIA CASTILLO I MELÉNDEZ y ROSA M.ª JOVÉ I MONTANYOLA: *Propuesta didáctica para la integración: ¡Dior, buenos días!* 399

INFORMES Y DOCUMENTOS

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE: *Summerhill y la utopía de la libertad* 411

LORENZO J. BLANCO NIETO, VICENTE MELLADO JIMÉNEZ y CONSTANTINO RUIZ MACÍAS: *Conocimiento didáctico del contenido de Ciencias, Matemáticas y Formación de Profesores* 427

BIBLIOGRAFÍA

Recensiones 449

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

El número 302 de la Revista de Educación llevaba por título *Interculturalismo sociedad y educación.* Desde una óptica multidisciplinar se analizaban las cada vez más heterogéneas sociedades en que vivimos y algunos de los retos educativos que plantea esta interculturalidad. Al final de la presentación de la parte monográfica se decía textualmente que «hubiera sido deseable que las aportaciones directamente relacionadas con la intervención educativa en este ámbito hubieran estado más representadas (...). Quizá, más adelante se puedan ofrecer, en otro número, los resultados de algunas investigaciones que el CIDE está financiando en este ámbito». Pues bien, cinco números después podemos cumplir con este deseo.

En los dos años trasnscurridos desde entonces, no es aventurado decir que la multiculturalidad ha aumentado en nuestras sociedades tanto cuantitativa como cualitativamente. Es obvio que no se trata de un proceso lineal que vaya hacia un punto predeterminado y fijo, sino de una tendencia apoyada desde ámbitos tanto estrictamente económicos y de mercado, como tecnológicos, fundamentalmente los ligados a lo que ha venido en llamarse sociedad de la comunicación.

En este tiempo han aumentado los artículos, investigaciones, seminarios, congresos... y todas aquellas manifestaciones académicas que suelen ser síntoma –y ¡ay! cuando no lo son– de un profundo cambio social. Esto tampoco quiere decir que por el simple hecho de producirse sean la respuesta más adecuada a los problemas planteados: todo dependerá de su mayor o menor capacidad de sintonizar realmente con la situación y el desarrollo propio de cada ciencia y, por tanto, de su capacidad de respuesta real a su objeto de estudio.

A continuación se ofrecen algunos de estos diagnósticos y respuestas a la multiculturalidad desde una perspectiva ligada, sobre todo, a la práctica educativa; aunque no sólo desde ella. Así, el presente monográfico está estructurado de la manera siguiente:

En primer lugar figuran dos aportaciones de personas no exclusivamente ligadas a la educación, al menos desde el punto de vista académico, pero con un amplio conocimiento y bagaje de experiencias en lo que a la situación, acogida y trabajo socioeducativo con inmigrantes se refiere. La primera aportación, del *Colectivo IOÉ,* lleva por título «Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la libertad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros» y se trata de un estudio de las actitudes de los españoles hacia los extranjeros, basado fundamentalmente en la técnica cualitativa del grupo de discusión seguida en dos investigaciones: una, para el CIDE, titulada *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid* y otra para el CIS, *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad.* Su punto de partida es «la convicción de que existen *estructuras ideológicas,* socialmente producidas que median entre los contextos socioeconómicos e institucionales y los agentes sociales individuales. Por tanto el sentido de los hechos sociales no está contenido plenamente en la conciencia de los individuos; más bien se trata de un producto colectivo (supraindividual), que no preexiste a la acción (pues se constituye y actualiza en la interrelación) y no es plenamente consciente (y, por tanto, no puede reducirse a las meras opiniones)». Dicho estudio ha de realizarse, según los autores, a través de un análisis sociológico del lenguaje, tratando de encontrar y explicitar las variedades dircursivas que se encuentran en las tres lógicas principales en las que, según su análisis, se articulan los discursos sobre *lo extranjero*: la diferencia nacional, la discriminación cultural y el igualitarismo. Estas lógicas se expresarían, respectivamente, en las siguientes fases: «Primero los de casa (cuando no alcanza para todos)», «son esencialmente incompatibles (más allá de lo económico)» y «el mundo único hogar para todos». Finalmente, en el último apartado, realizan una interesante propuesta de análisis conjunto.

La segunda aportación corresponde a Francesc Carbonell, responsable de proyectos interculturales de la Fundació Servei Gironí de Pedagogía Social (SERGI) de la Asociación GRAMC. Lleva por título «Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias». Constituye una reflexión crítica evaluadora escrita a borbotones, valga la paradoja, de una experiencia de diez años de trabajo directo con inmigrantes en una asociación con proyectos tan emblemáticos como la Escuela Africana de Adultos *Samba Kubally.* El autor reconoce con la valentía propia de quien está en primera línea de acción, fallos tales como el «activismo inmediatista», la falta de marco teórico y la contrastación de los resultados, la falta de colaboración y cooperación con investigadores y universitarios o la falta de medios humanos, técnicos y materiales. Propugna «abrir el discurso y los referentes (...) abandonando las reflexiones endogámicas en exceso sobre la inmigración, desde la inmigración y para la inmigración»; establece las diferencias entre los trabajadores invitados de después de la Segunda Guerra Mundial y los actuales refugiados económicos, como paso previo para un enfoque correcto de la formación, acogida e inserción laboral y social que se les dispensa. Aspecto este último directamente relacionado con la participación de dichos inmigrantes en el diseño y materializa-

ción de su propio proyecto socioeducativo: *¿quién sabe lo que les conviene?*, se pregunta, para, en la tradición de P. Freire, plantearse el núcleo del conflicto: el Poder y la simetría de las relaciones. Vuelve de nuevo, y lo resalta también en las conclusiones, sobre la necesidad de la clarificación conceptual y de evitar el activismo, reclamando colaboración entre todas las instancias implicadas: investigadores, equipos de intervención sociopedagógica, formadores, autoridades y sociedad en general.

Las dos aportaciones que siguen son de profesores de Facultades de Educación y están basadas ambas en las ya citadas investigaciones financiadas por el CIDE. La primera de ellas es de Margarita Bartolomé, de la Universidad de Barcelona, y se titula «La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio». Esta profesora de Métodos de Investigación apuesta por la complementariedad de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Así, en los dos primeros apartados de su artículo describe el proceso y las aportaciones de la investigación por encuesta y de la investigación etnográfica de dos trabajos realizados con su equipo en torno a la educación multicultural. A continuación, resalta las necesidades formativas del profesorado derivadas de la complejidad del hecho multicultural en nuestra sociedad y el posicionamiento de dicho profesorado ante el mismo. Destaca, asimismo, la importancia del «desarrollo de actitudes y valores favorables a la opción multicultural, y de la adquisición de competencias pedagógicas para contribuir desde la escuela a un Proyecto Educativo Intercultural, optando por la investigación acción como la estrategia metodológica más adecuada».

La segunda de dichas aportaciones lleva por título «Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural», y es de los profesores José V. Merino Fernández y Antonio Muñoz Sedano, de la Universidad Complutense de Madrid. Su intención es «ofrecer principios y propuestas de acción de una pedagogía intercultural a partir de los ejes antropológico y pedagógico, como ejes claves sobre los que pivotan y se articulan las múltiples discusiones de la atención educativa de inmigrantes». Proporcionan orientaciones para incorporar la educación intercultural en los proyectos educativos y curriculares de los centros escolares con población inmigrante, centrándose en aspectos tales como el «análisis del contexto, la acogida de los inmigrantes, los valores, objetivos y principios pedagógicos, la estructura funcional de los centros escolares, la participación de padres y apertura a la comunidad escolar, los contenidos, los criterios metodológicos y organizativos y la evaluación».

Los dos artículos siguientes proponen programas concretos de actuación en el aula para trabajar la multiculturalidad. El primero de ellos, titulado «Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia», es de la profesora de Psicología de la Educación María José Díaz-Aguado, de la Universidad Complutense de Madrid. Desde su ya contrastada experiencia investigadora sobre los colectivos de gitanos e inmigrantes, propone trabajar en la doble vía de «favorecer la integración escolar de los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios y

de desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo con todos los alumnos». Parte de tres postulados básicos: el primero, que «es necesario hacer compatible la igualdad de oportunidades, que la integración escolar permite desarrollar, con el derecho a la propia identidad cultural»; el segundo, que es el fundamental superar los «sutiles y complejos procesos de discriminación educativa, como la desigual distribución del rendimiento escolar», y el tercero que «la diversidad tiene ventajas que es imprescindible aprovechar». De esta manera, como formula en los subtítulos de su artículo, «la información no basta, también hay que favorecer cambios emocionales y de comportamiento, hay que enseñar a detectar y a combatir el racismo ya que éste no se produce de forma gratuita y conviene favorecer una identidad universalista basada en la tolerancia y en la perspectiva de la enseñanza de los derechos humanos». Sus programas de intervención están basados, en primer lugar, en el aprendizaje cooperativo, una de cuyas claves es la distribución del éxito y la cooperación interétnica, y del que presenta modelos tanto para la enseñanza primaria como secundaria; en segundo lugar, está basado en la discusión y representación de conflictos, para lo que es fundamental crear las condiciones para la eficacia de la discusión y la adaptación a las características de los alumnos. Finalmente, resalta la importancia de la selección y el diseño de materiales, y orienta para su realización.

El artículo siguiente, es de dos profesores de Enseñanza Secundaria, Antonio Martín Domínguez y José Manuel Ruiz Varona y lleva por título «Educación Intercultural y enseñanza crítica de las Ciencias Sociales: aprendiendo de la experiencia». Desde la práctica cotidiana de un grupo de profesores, apoyados por una investigación financiada por el CIDE, realizan una propuesta didáctica para la etapa 12-16 dentro del área de Ciencias Sociales, para trabajar la diversidad cultural como factor de convivencia pacífica. Además del interés que en sí misma tiene la unidad didáctica que proponen, son de valorar dos aspectos: el primero, su esfuerzo por buscar un marco teórico a su práctica educativa que la dote de significado, y el segundo, la forma de trabajo en grupo, dentro de lo que podríamos encuadrar como el paradigma investigación-acción, coherentemente con lo que constituye el fundamento de su aproximación a las Ciencias Sociales: la perspectiva crítica.

El artículo final del monográfico, titulado «La investigación española en Educación Intercultural» es de F. Javier Murillo, Montserrat Grañeras, Amalia Segalerva y Elena Vázquez, del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Estos autores, tras realizar una breve historia acerca de dicha investigación, exponen las principales metodologías utilizadas que van desde el modelo ex-post-facto hasta otros de tipo etnográfico y de investigación-acción. Describen las dificultades para obtener datos y estadísticas sobre los colectivos gitano e inmigrante, ofreciendo una relación de los mismos. Asimismo, analizan tres aspectos fundamentales abordados en el conjunto de las investigaciones: el estudio de las actitudes de la sociedad española respecto a estos colectivos, la situación educativa de los mismos y las intervenciones educativas propuestas, y recogen las conclusiones principales. Finalmente, proponen tres líneas de investiga-

ción: la intervención educativa con adultos, el desarrollo de estrategias y planteamientos pedagógicos que faciliten el aprendizaje de la lengua del país receptor y la formación del profesorado.

Aunque no es el objetivo de este número de la revista, como lo fue en el 302, abordar «planteamientos que subyacen a la elaboración teórica del multiculturalismo», no quiero dejar de citar y comentar brevemente, dada su relevancia, dos artículos de reciente aparición en sendos números de la revista *Claves.* El primero de ellos, de Fernando Savater, lleva por titulo «La Universalidad y sus enemigos» (núm. 51, enero-febrero de 1995) y el segundo de Alain Touraine, «¿Qué es el multiculturalismo?» (núm. 56, octubre de 1995). Este último comienza diciendo que «el término de sociedad multicultural o multiétnica se utiliza en términos tan opuestos que lo primero que hay que hacer es ponerse de acuerdo sobre lo que significa». E indudablemente algo de esto está sucediendo con término tan polisémico, ya que dependiendo de la óptica o situación desde la que se aborde, se llega, en ocasiones, a conclusiones diametralmente opuestas. Contra esta situación prevenía Julio Carabaña en su artículo, pretendidamente provocativo, del número 302 de esta *Revista de Educación,* «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas», cuando defendía el individualismo jurídico en que están basadas nuestras sociedades occidentales, posteriroes a la Ilustración. A. Touraine, por su parte, desde una óptica francesa, nos pone en guardia contra algunos excesos de los principios universalistas de la república y reivindica el multiculturalismo suave de aquellos que tratan de defender sus culturas; eso sí, siempre teniendo en cuenta lo que de universalización tiene ya toda cultura. Además de que, como dice F. Savater, «en todas las culturas nunca falta un embrión de algo que trasciende y rompe sus costuras, empezando por el lenguaje mismo, esa capacidad de comunicación abstracta normalmente diversa y, sin embargo, básicamente común a todos los humanos».

El concepto de *individuo,* que ya había apuntado históricamente en Grecia, el Cristianismo, el Renacimiento, la filosofía del sujeto a partir de Descartes (1)..., toma carta de naturaleza a partir de la Ilustración; primero, desde el punto de vista filosófico, después, con las constituciones americana y francesa desde el punto de vista jurídico, y... finalmente, en ello seguimos, desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades. La contraposición entre lo que supone el punto de vista *universalista* de la Ilustración, frente al *particularista* de las sociedades del Antiguo Régimen, lo analiza someramente J. Carabaña, y frente a la reacción romántica, de forma más amplia, F. Savater. En cualquier caso conviene clarificar en qué sentido se utiliza el también polisémico término de *universalidad.* Este último autor dice al respecto: «Para empezar, la noción misma de universalidad, ¿qué significa? Al menos dos cosas

(1) A este respecto, ALAIN RENAUD, en su libro *La era del individuo* hace un interesante análisis histórico y filosófico de los conceptos de individuo y de sujeto.

bien distintas, según se la enfoque desde el plano individual o como pretensión de imponer normas generales. En el primer caso se trata de la decisión personal de aplicar unas mismas pautas científicas o éticas, sea cual fuere la situación, el lugar, la persona, etcétera, que solicita nuestra acción (...). En el segundo caso, la universalidad consiste en la aspiración a extender a escala mundial ciertas conquistas técnicas y jurídicas...». Conviene, pues, tener claro, que, al menos desde esta óptica, del *individuo* llegamos al *universalismo* (con el posible riesgo de la uniformidad), y del *grupo* al *particularismo* (con el riesgo casi seguro del relativismo cultural).

Otra distinción que puede resultar clarificadora es la que realizan tanto J. Carabaña como A. Touraine entre *sociedad y cultura.* Este último autor se pregunta si «es posible *conjugar la unidad de una sociedad con la diversidad de culturas* o, por el contrario, hay que admitir que cultura y sociedad están tan estrechamente ligadas que la unidad de una implica la de la otra y que no puede haber vida social común entre poblaciones de cultura diferente». Recuerda, asimismo, que Lévi Strauss, ya en 1952, dijo que toda cultura debe ser, a la vez, abierta y cerrada. «Henos aquí de vuelta a la idea ya formulada y de la que es imposible apartarse: el multiculturalismo no consiste en una fragmentación de la sociedad en comunidades encerradas en sí mismas que sólo estarían ligadas entre sí por el mercado o incluso por la segregación y la guerra santa, la guerra de clases, de naciones, de religiones o de sexos; el multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación, en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación». Difícilmente se puede condensar en pocas líneas una postura más equilibrada al respecto.

La distinción entre *individuo-universalidad* y *grupo-particularismo* y la de *sociedad* y *cultura,* junto con un análisis ponderado de la situación histórica y geográfica de la que se trate, puede ayudar a centrar el debate y a clarificar de qué se habla cuando se hace desde una perspectiva concreta, que, frecuentemente, por no decir de forma inevitable, suele ser una reacción frente a situaciones previas.

Resulta, pues, imprescindible, cuando se realizan afirmaciones respecto a aspectos tan complejos como los que estamos tratando, al matizar «frente» a qué situación y a qué realidad se está hablando, y, frecuentemente, oponiendo aquello que decimos. Porque, y perdón por el tópico, no representa lo mismo la burguesía del siglo XVIII que la actual, ni tampoco quiere decir lo mismo cuando reclama más orden un representante de una dictadura que cuando lo pide un ciudadano agredido por alguna tribu urbana violenta a la salida del cine. De la misma manera, no tiene el mismo significado la defensa de las minorías culturales desde la óptica, en realidad monoculturalista a ultranza, de Farrakhan, de los extremistas blancos de Suráfrica o de los serbios –por citar los ejemplos que pone A. Touraine–, que hacerlo desde la perspectiva de Luter King, de los kurdos o de Rigoberta Menchú.

Suele haber dos elementos claves que pueden servir de referencia para valorar el sentido y significado de la defensa de las minorías: el primero, la situación de mayor o menor dependencia, libertad, posibilidad de participación, etc., de dicha minoría; es decir, el punto de partida. El segundo, los métodos propuestos y su correspondencia con la situación de origen; así, no es lo mismo propugnar una solución violenta o una pacífica, y, a su vez, no tiene el mismo significado si esta propuesta se hace en un contexto de libertades o de carencia de ellas.

Estas distinciones quizá puedan ayudar también en el análisis de algunas posturas nacionalistas y, aunque parezcan prolijas, a lo mejor nos evitan caer en simplificaciones excesivas y hacer verdad aquella ley de Murphy: «Los problemas complejos tienen respuestas sencillas, comprensibles y erróneas».

MONOGRÁFICO

MONOGRÁFICO

EXTRAÑOS, DISTINTOS, IGUALES O LAS PARADOJAS DE LA ALTERIDAD. DISCURSOS DE LOS ESPAÑOLES SOBRE LOS EXTRANJEROS

COLECTIVO IOÉ:
WALTER ACTIS
MIGUEL ÁNGEL DE PRADA
CARLOS PEREDA

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años ha surgido en España un nuevo «tema de moda»: la inmigración extranjera y las cuestiones relacionadas con el racismo y la xenofobia. El mensaje de los *mass media* reflejó, en un primer momento, conflictos ocurridos en países europeos y, más tarde y en menor medida, algunos derivados de la presencia de inmigrantes en España, lo que ha comenzado a configurar una «opinión pública» al respecto. Algunas encuestas han mostrado que cada vez opinamos más sobre extranjeros, inmigración, actitudes ante otras razas, culturas y nacionalidades, pero que la mayoría lo hace sin haber tenido contactos con personas de otra nacionalidad. Parece, pues, que la opinión pública habla «de oídas» (1). Por su parte, las investigaciones han avanzado en el conocimiento de las características de la población extranjera residente en el país, pero aún no se ha encarado una reflexión respecto a las opiniones, actitudes y valores de la población autóctona en torno a estas cuestiones. Hasta la fecha el estudio de las actitudes hacia los extranjeros en España se ha realizado casi siempre utilizando la técnica sociológica de encuesta estadística, a nuestro juicio, un instrumento parcial e insuficiente si no viene precedido de estudios que incorporen, entre otros aspectos, una reflexión teórica sobre los principales conceptos utilizados (como xenofobia o racismo, por ejemplo), estudios históricos sobre la formación y transformación de estereotipos ligados a determinadas etnias o nacionalidades y, especialmente, sondeos empíricos cualitativos que permitan captar de forma abierta los discursos diferenciados de la población (2).

---

(1) Ver COLECTIVO IOÉ: «Extranjeros y españoles, más allá de opiniones y actitudes. Aproximación a la lógica discursiva de las relaciones», en *Racismo y educación: hacia una educación multicultural.* Baeza, Universidad de Verano Antonio Machado, 1992.

(2) El presente artículo se basa en la investigación realizada por el COLECTIVO IOÉ para el CIS a través de la técnica cualitativa de grupos de discusión. Los resultados de la misma, así como el diseño metodológico de los grupos puede consultarse en COLECTIVO

La configuración de «lo extranjero» en las mentalidades colectivas no puede limitarse a la opinión consciente y públicamente expresada por cada ciudadano. Las actitudes y motivaciones de los individuos están fundadas en procesos preconscientes o inconscientes, ligados a los componentes básicos de la personalidad, que no se rigen por una lógica racional; por el contrario, tienen una fuerte componente *afectiva* y, en el caso concreto de los extranjeros, están penetradas por la *ambigüedad* que genera lo desconocido: temor y curiosidad, rechazo y atracción, inseguridad ante lo nuevo y promesa de renovación. Pero más allá de lo individual, las actitudes e ideologías respecto a los extranjeros se asientan sobre *estereotipos colectivos,* generados tanto por la experiencia histórica como por los avatares actuales de las relaciones internacionales.

En el trabajo realizado, nuestro interés era conocer cómo se posicionan –en el plano subjetivo– distintos sectores de la población autóctona respecto a los extranjeros. Nos ocupamos, pues, del análisis de las ideologías (valores, motivaciones y simbologías colectivas). ¿Cómo entender y analizar esta dimensión de la vida social? Nuesto enfoque se distancia de aquellos que la conciben como mero *reflejo,* más o menos adecuado, de la «vida material»; pensamos, en cambio, que la articulación de sentido es un elemento consustancial de toda sociedad, que está condicionado por los procesos socioeconómicos y los contextos institucionales pero es, a la vez, *elemento constituyente* de la misma; las formas en que los distintos colectivos perciben la realidad son parte integrante de la misma. Tampoco coincidimos con quienes, en el extremo opuesto, analizan lo ideológico como «realidad en sí», con sus propias reglas y estructuras, al margen de los contextos sociohistóricos en que éstas se producen, como si la totalidad social quedase subsumida enteramente por las formas simbólicas (el sentido de los discursos sólo es interpretable en relación con los contextos «materiales» de la sociedad). Por tanto, ni materialismo economicista ni pansemiologismo ahistórico.

Partimos de la convicción de que existen *estructuras ideológicas,* socialmente producidas, que median entre los contextos socioeconómicos e institucionales y los agentes sociales individuales. Por tanto, el *sentido* de los hechos sociales no está contenido plenamente en la conciencia de los individuos; más bien se trata de un producto colectivo (supraindividual), que no preexiste a la acción (pues se constituye y actualiza en la interrelación) y no es plenamente consciente (y, por tanto, no puede reducirse a las meras opiniones). Son estas consideraciones las que ponen de manifiesto las limitaciones de los estudios de opinión, pero también las que permiten los enfoques psicológicos que ponen el acento en las características de la personalidad individual, cuando no en las estructuras genéricas –ahistóricas y asociales– de las fobias, los prejuicios o los tipos actitudinales. El estudio de las estructuras ideológicas sólo es accesible, en nuestra opinión, a través de un análisis sociológico del lenguaje.

IOÉ: *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad.* Estudio 2119, Madrid, CIS, 1994 (en prensa).

1. ACTITUDES HACIA «LO EXTRANJERO». PERSPECTIVAS ACTUALES

Los individuos, inmersos en sus contextos existenciales (culturales, lingüísticos, de clase) no configuran ni una pluralidad infinita de posiciones ni una identidad única y homogénea. Por el contrario, tienden a *categorizar* el entorno social, en términos de inclusión de los otros en diversos grupos. Las fronteras entre el «nosotros» y «los otros» tienen distinta ubicación en cada caso (pobres/ricos; racionales/incivilizados; instalados/excluidos; opresores/oprimidos; etc.), pero también pueden ser de índole diversa (moral, cultural, económica, etc.). Las lógicas de identificación/diferenciación parecen operar de forma específica cuando «los otros» son presentados bajo la etiqueta genérica de extranjero. Se trata de una categoría que aparece «espontáneamente» como distinta, separada del conjunto de la población local; sin embargo, tal distinción no se construye del mismo modo ni con los mismos materiales por los distintos discursos existentes.

¿Qué elementos originan ese corte categorial respecto a «lo extranjero»? Veamos, primero, cómo pueden explicarse las *actitudes de rechazo hacia lo extranjero,* teniendo en cuenta distintas perspectivas teóricas y, después, presentaremos el material empírico recogido en la investigación que soporta este artículo. En los últimos años esta reflexión se ha realizado en torno a un cúmulo de cuestiones englobadas en la noción de «racismo». Ésta no se utiliza en su acepción estricta, que remite a un fundamento biológico que cree *1)* en la existencia de razas humanas diferentes, *2)* que la diferencia genético-racial determina características socioculturales, y *3)* que éstas están organizadas jerárquicamente. Por el contrario, el concepto suele utilizarse, junto al de xenofobia y etnocentrismo, para designar un conjunto de comportamientos discriminatorios que no siempre tienen un referente físico-biológico. De hecho, varios autores sostienen que hoy predomina un *nuevo racismo* que no habla de razas sino de culturas, y bajo pretexto de la defensa de la diversidad cultural predica la segregación sistemática de los diferentes (3). En este caso «los otros» son ciertos colectivos a los que se atribuyen determinadas características (nacionalidad, etnia, cultura, o diferentes combinaciones de estos elementos) que los configuran como inferiores. Este «racismo sin razas» tiene su objeto preferente en la categoría «inmigración» que es, sin embargo, un *objeto ilusorio* del racismo, pues no incluye a todos los extranjeros e incluye a parte de la población autóctona (minorías étnicas, descendientes de inmigrantes, etc.).

De forma esquemática podemos distinguir cuatro tipos de aproximaciones teóricas que intentan dar cuenta de estos mecanismos de exclusión:

1) El racismo es una *aberración intelectual,* basada en una asunción insuficiente de la «evidencia» de que los principios del individualismo universalista no deben excluir a nadie; se le concibe como anacronía perturbadora, com-

---

(3) Ver R. TAGUIEFF: *La force du préjugué.* Paris, 1987, y M. BAKER: *The New Racism.* Londres, Junction Books, 1981.

pletamente ajena –y antagónica– a los principios en que se funda el ordenamiento social moderno.

2) Estamos ante *prejuicios de orden psicológico,* sentimientos originados en la inseguridad y/o la baja auto-estima, que se proyectan sobre ciertos colectivos; los problemas de la propia identidad (el miedo a no adecuarse a cierto modelo ideal, la falta de referentes incuestionables en un mundo en cambio) se manifiestan como temor a lo diferente, proyectado hacia el exterior, sobre grupos que aparecen como básicamente distintos y, por ello, peligrosos.

3) Un cierto enfoque antropológico afirma que existe una *invariable de la condición humana,* el sociocentrismo, característica de todo grupo que tiende a definirse y a construirse a sí mismo en base a diferenciarse de otros, definidos como extraños; el rechazo a los extranjeros sería una manifestación de esta tendencia, espontánea y universal, en una época donde predominan las identidades nacionales. Este análisis produce una cierta *naturalización de la xenofobia,* pues todos los grupos humanos tenderían espontáneamente hacia una actitud de repliegue; la apertura sólo se lograría –siempre de forma precaria– en lucha contra estas tendencias innatas.

4) El análisis sociológico, en cambio, intenta identificar los *procesos sociales* que potencian ciertas construcciones identitarias y determinadas formas de acción colectiva en las que se expresan actitudes xenófobas y/o racistas. Desde este enfoque, que es el que nos parece más completo, se intenta comprender las características del fenómeno en determinada época histórica, caracterizada por específicas formas de organizar la vida social, política y económica (4). El núcleo de las diversas manifestaciones del neorracismo contemporáneo es la negación de la identidad *social* de ciertos colectivos, a los que se atribuyen unas características «naturales», constituyentes esenciales de su «ser» no modificables en lo fundamental, que los configuran como inferiores, al margen de cuáles sean sus comportamientos. La pertenencia a tales grupos hace que el individuo *sea* inferior, por definición, y no pueda escapar a tal condición.

Pero ¿cuáles son los elementos del ordenamiento social que ponen en marcha dicho mecanismo? Entre los autores que optan por un enfoque de este

---

(4) Esta perspectiva no niega la posible existencia de mecanismos como los descritos en los enfoques psicológico y antropológico, pero exige que se compruebe la forma concreta en que éstos se articulan. Por ejemplo, se trata de pasar del análisis respecto al *Otro* (reducción psicoanalítica que piensa en términos individuales y genéricos) al de *los otros* (concretos, históricos), lo que nos permite indagar sobre el funcionamiento del derecho, las instituciones, las relaciones de poder y económicas, etc. Ver. R. GALLISOT: *Misère de l'antiracisme.* Paris, Ed. l'Arcantère, 1985.

tipo hay diferencias significativas, que introducen cuestiones de interés para el análisis. Según el elemento que consideran fundamental en la génesis de los comportamientos de exclusión de los extranjeros podemos agruparlos en tres líneas principales:

– *Racismo y modernidad* (5): el racismo sólo es posible en una sociedad moderna («de acción»), donde la jerarquía de estatus depende del rol jugado en la vida social, al contrario que en las sociedades estamentales («de estatus») en las que la firmeza de las barreras entre grupos impide los choques, manteniendo a cada uno «en su sitio». En este análisis la modernidad tiene un doble componente: por un lado, es portadora de racionalidad y universalismo; por otro, requiere la permanente construcción de identidades sociales, que no pueden sino referirse a particularismos. El despliegue histórico del proceso modernizador está traspasado por una tensión permanente entre ambos elementos. Cuando ésta está controlada (aceptablemente regulada), no hay «excesos» excluyentes: el universalismo compensa las inevitables tendencias particularistas. En cambio, si se produce la escisión, priman las expresiones irracionales del particularismo. El racismo contemporáneo sería manifestación de una crisis de la modernidad, del momento en el que se quiebra el vínculo entre nación y razón. Los sectores más propensos al racismo serían los grupos sociales adscriptos a la modernidad que se sienten amenazados por las formas concretas en que ésta se desarrolla (por tanto, las élites sociales serían menos propensas al racismo).

– *Racismo y capitalismo* (6): el despliegue del capitalismo en una economía-mundo global se caracteriza por procesos de diversa índole que, a su vez, tienen su traducción en el ámbito de los valores y las conductas. El *universalismo* sería la ideología adecuada para la economía-mundo capitalista, pues tiende a disolver los particularismos, opuestos a la generalización de la lógica mercantil-capitalista. Las relaciones capitalistas actúan como «disolvente universal»: la expansión continua de la forma mercancía aparece como la base de la ideología universalista. Uno de sus pilares es la meritocracia que, contra lo que suele afirmarse, no garantiza plenamente la legitimidad de la desigualdad social, pues no es fácil admitir que alguien tenga privilegios sólo porque es más instruido. En este punto es donde hacen su entrada en escena el racismo y el sexismo. El capital necesita reducir costes laborales y, simultáneamente, minimizar las reivindicaciones de los trabajadores; la etnificación de la fuerza laboral *(racismo)* es la clave que lo permite, al disponer a segmentos de la fuerza de trabajo internacional como esencialmente distintos y, por ello, excluibles del juego meritocrático. A su vez, el *sexismo* ocultaría la realidad del trabajo doméstico, que absorbe parte del coste de pro-

---

(5) Representantes cualificados de esta línea de pensamiento son Alain Touraine y Michel Wieviorka. Algunos de sus análisis pueden encontrarse en M. Wieviorka (dir.): *Racismo et modernité.* Paris, La Decouverte, 1993.

(6) Ver I. WALLERSTEIN: «Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo», en E. BALIBAR e I. WALLERSTEIN: *Raza, nación y clase.* Madrid, IEPALA, 1991, pp. 49-62.

ducción de la mano de obra, y permite mantener bajos niveles salariales. En definitiva, racismo y sexismo pretenden mantener a la gente en el interior del sistema de trabajo (en posición subordinada), no su expulsión; su objetivo es producir una fuerza de trabajo etnificada pero productiva.

Según este análisis existirían dos sistemas ideológicos propios de la economía-mundo capitalista: por un lado, el conjunto universalismo-meritocracia, sostenido por los cuadros y estratos medios de la sociedad; por otro, el racismo-sexismo, que sirve para estructurar a una parte de la fuerza de trabajo. El sistema capitalista se reproduciría gracias al trabajo, contradictorio pero necesario, de ambos; de ahí que la superación de los mecanismos antiuniversalistas (racismo y sexismo) no pueda conseguirse apelando a los «valores de la modernidad» sin superar la forma de organización capitalista de la sociedad.

– *Racismo y «campo de la nación»:* este enfoque encuentra el fundamento del neo-racismo en su vínculo con la identidad nacional. Para Gallissot «el racismo es la naturalización de la nacionalidad»; el nacionalismo aparece como particularismo (la identidad nacional otorga superioridad de estatus frente a los extranjeros), opuesto a las proclamas universalistas de la modernidad. La crítica no se dirige hacia la «nación», entendida como expresión de la identidad colectiva de un grupo humano (que, como tal, puede ser tanto de conquista como de liberación), sino al «estado-nación», del que el racismo ha constituido históricamente un complemento interno (7). Los Estados nacionales postulan la identidad del pueblo, pero éste no tiene una base «étnica» homogénea; la «nación» no es una realidad esencial sino un proyecto histórico-político que habitualmente ha sido construido desde el Estado. Para que la nación pase de ser una pura idea es necesario que se le represente al pueblo como entidad completamente autónoma de otros grupos humanos. Esta «etnificación ficticia» suele apoyarse en la imposición de una lengua única pero necesita además el complemento de algún atributo «racial» (físico o cultural, real o atribuido) que aparezca como la causa de la continuidad histórica del pueblo, que se transmite de generación en generación. Así, las características *naturales* del pueblo (ciudadanos del estado-nación) lo convierten en esencialmente distinto de los extranjeros quienes, por definición, no pueden acceder a la ciudadanía plena.

Las ambiguas relaciones entre nacionalismo y racismo estarían caracterizadas, contrariamente a lo que se sostiene, por una *combinación* de universalismo y particularismo. El nacionalismo tiene un componente particularista (pues incluye sólo a una parte de la humanidad) y otro universalista (pues supera las identificaciones locales, regionales, e incluso, raciales para postular un ámbito de identificación más amplio). Por su parte, el racismo aporta un suplemento de particularismo al nacionalismo (cuando postula un nacionalismo «integral» que quiere ex-

(7) No se afirma, pues, que exista una relación *necesaria* entre ambos términos, ni que todo nacionalismo conduzca al racismo. Sí se sostiene que, en la articulación *histórica* concreta, ha existido una complementariedad entre racismo y estado-nación.

pulsar a los elementos «mestizos» y anexar partes del «cuerpo nacional» perdidas) pero también posee una dimensión de universalidad (cuando tiende al supranacionalismo, organizando solidaridades trasnacionales que incluyen sólo a ciertos elegidos). Por tanto, según este análisis, el universalismo humanista y el racismo no son enteramente excluyentes entre sí, dado que ambos comparten postulados universalistas. La ruptura entre ambos términos sólo podría, entonces, conseguirse en la *práctica,* si desde valores humanistas se reivindica una igualdad civil absoluta, más allá de la «pertenencia» de las personas a uno u otro estado. Mientras el humanismo no postule una política trasnacional de ciudadanía no podrá proclamarse totalmente ajeno a toda modalidad de neo-racismo.

Por tanto, ¿las prácticas de exclusión de «lo extranjero» son producto de una insuficiencia de modernidad, de la estructura de la economía capitalista, de la conformación de estados-nación en una economía mundo globalizada? Aquí no intentamos dilucidar el debate sino enunciar la complejidad de la cuestión y recoger elementos a tener en cuenta en el análisis de los discursos. En las páginas que siguen indagamos acerca de las formas en que se percibe a los extranjeros desde distintas posiciones ideológicas, dado que la presencia de lo extranjero introduce una anomalía en el discurso. Los discursos de la población autóctona respecto a los extranjeros se articulan en torno a tres lógicas principales: la *diferencia nacional,* la *discriminación cultural* y el *igualitarismo.* La distinción analítica entre éstas es clara; sin embargo, en la práctica, las posiciones ideológicas tienden a combinar elementos de distinta índole. En primer lugar, exponemos las variedades discursivas encontradas en cada una de estas lógicas, dejando para el último apartado una propuesta de análisis conjunto.

2. POSICIONES DISCURSIVAS BÁSICAS DE LOS ESPAÑOLES ANTE LOS EXTRANJEROS

2.1. *Primero los de casa (cuando no alcanza para todos)*

«¡Qué estamos en España, coño!»

Un amplio abanico de posiciones discursivas comparte en su simbología un supuesto común: la *naturalización del estado-nación.* Éste aparece como una realidad esencial (dato incuestionable, no modificable) que adscribe a las poblaciones a un estatus de ciudadanía, determinado por su lugar de nacimiento. El Estado (que otorga la ciudadanía) no es una construcción social e históricamente condicionada, sino la expresión de una realidad «esencial» (la nación/nacionalidad) y el ente encargado de defender a este cuerpo social. Lo normal es que cada población resida en su espacio estatal-nacional; las migraciones internacionales introducen una anomalía en este orden.

Este discurso no alude a posibles diferencias raciales, étnicas o culturales; en principio es compatible con una postura «anti-racista», *siempre que se mantenga el principio de que la prioridad en el acceso a los recursos corresponde a los nacionales.* Por tanto, el grado de receptividad o rechazo respecto a la inmigración está condicionado por la percepción de, en primer lugar, la propia situación y, después, la del conjunto de los españoles.

Este tipo de consideraciones tiende, por su propia lógica, a delimitar el campo de «lo extranjero» al de los *inmigrantes pobres,* que aparecen mucho más como consumidores de recursos de la sociedad autóctona que como productores de riqueza. Dentro de la ideología nacionalista surgen dos discursos diferenciados:

2.1.1. Nacionalismo progresista

Este discurso es desplegado por sectores sociales que no se sienten especialmente afectados por la inmigración extranjera (empresarios que no suelen emplear inmigrantes, clases medias funcionales, amas de casa de familias acomodadas, etc.) y, por tanto, no incluyen esta cuestión entre sus preocupaciones principales. Una vez sentado el principio básico (prioridad a los autóctonos) cabe una gama de actitudes respecto a la inmigración que va desde planteamientos permisivos (que se busquen la vida en el mercado laboral) hasta propuestas de intervención «solidaria» (intervenciones civilizatorias, pedagógicas, prestaciones sociales), así como reclamar un fuerte control de fronteras. Por tanto, se afirma en primer lugar una postura *nacionalista* y, de forma subordinada, una actitud *progresista* hacia los inmigrantes. Veamos los despliegues de esta posición discursiva:

A) Entre los *empresarios* hay diferentes posturas ante las formas de regulación de la vida económica. Algunos admiten un cierto grado de proteccionismo social con el fin de garantizar condiciones mínimas de vida que faciliten la paz social, las condiciones de rentabilidad empresarial y las expectativas de los trabajadores. Piensan, además, que las condiciones laborales vigentes en España son conquistas que conviene defender frente al *dumping* social de los inmigrantes («hay unas cosas adquiridas y viene una gente que está dispuesta a currar más por menos dinero»); por ello parece *lógico* que los sindicatos y el Estado defiendan a los obreros españoles.

Otro sector de empresarios, en cambio, reclaman mayor flexibilización del mercado laboral y menor proteccionismo estatal respecto a los trabajadores españoles, pero todo esto dentro del marco de las fronteras nacionales. Este último elemento, la nacionalidad, introduce una quiebra en la lógica del razonamiento liberal anterior; se admite la presencia de trabajadores extranjeros en la medida en que ésta no deteriore de forma sensible las oportunidades de los autóctonos:

«... si llegaran tantos fontaneros que nuestros fontaneros se quedaran en paro yo pienso que el Gobierno español *debiera ser suficientemente chauvinista, o proteccionista,* y decir: "ojo, primero los españoles, después veremos a ver". ¡Que estamos en España, coño!».

Como la presencia de trabajadores extranjeros no es, en general, preocupante, es posible mostrarse abiertos y receptivos: aún hay sitio para todos: «el problema está cuando te quitan algo de tu parcela (...) *nadie somos racista hasta que te toquen...*».

Las diferencias entre empresarios proteccionistas y liberales se limitan al ámbito nacional. Respecto a los trabajadores extranjeros se coincide en una postura proteccionista de los autóctonos, fundada en consideraciones *nacionalistas* (los españoles tienen prioridad indiscutible sobre los extranjeros) y *económicas* (su presencia quedará sujeta a la abundancia o escasez de recursos y empleo). Este discurso puede originar actitudes diferentes, en función de las dificultades del empresario para contratar mano de obra: será más receptivo a la inmigración cuanto más posibilidades tenga de emplear a dichos trabajadores, o de captarlos como consumidores solventes; de lo contrario se mostrará indiferente o reacio a aceptarlos.

B) La segunda variante del discurso progresista es la posición *familista,* fundada en la analogía entre hogar y estado-nación. La función de todo hogar, condensado en la figura de la madre protectora, es la de garantizar los cuidados a sus miembros; por tanto, es plenamente *lógico* que se atienda primero a los de la propia casa antes que a extraños, sin caer en ninguna contradicción moral. Dos lógicas confluyen en este discurso: de un lado, el principio *tutelar* por el que se asigna la función de educar (normalizar, civilizar, etc.) a los padres e instituciones extrafamiliares, gestionando los derechos de aquellos (menores, irresponsables) que no están en condiciones de ejercerlos plenamente (8). Por otro lado, la lógica *nacional* que establece una jerarquía cuasi natural a la hora de aprestar los cuidados: en primer lugar hay que atender a «los de casa», es decir, a los compatriotas. Por tanto, para la variante familista, la población inmigrante aparece en primer lugar como colectivo marginal, necesitado de atención protectora, pero también como extraño por lo que no puede aspirar más que a una posición subordinada. La barrera nacional suministra un elemento que permite discriminar sin entrar en contradicción con los postulados morales de la tutela. No se trata de racismo (discriminación deplorable) sino de privilegiar a los de casa (actitud natural en toda madre/Estado/instancia protectora).

Sin embargo, el discurso nacional-familista sí establece un criterio claro de discriminación que, utilizando la distinción de K. Appiah no es de tipo extrínse-

---

(8) Sobre el principio tutelar ver, COLECTIVO IOE: «Dispositivo tutelar», en *Infancia moderna y desigualdad social. Dispositivos de regulación y exclusión de los niños diferentes, Documentación social, 74,* Madrid, 1989, pp. 187-225.

co (los extranjeros son por esencia inferiores) sino intrínseco (moralmente debo ser solidario con los míos, antes que con los demás) (9). Las políticas familiares del Estado moderno producen «una nacionalización de la familia, que tiene como contrapartida la identificación de la comunidad nacional con un parentesco simbólico (...) susceptible de proyectarse (...) en una *descendencia común*» (10). El efecto es el establecimiento de un orden de prioridad: primero, la propia familia; segundo, la «familia nacional»; tercero, la «familia humana». De allí deriva una escala de solidaridad, que gradúa el compromiso moral desde un nivel máximo a un mínimo de compromiso. Dado este orden de prioridades, las actitudes ante los extranjeros estarán directamente relacionadas con la propia situación familiar. En las actuales circunstancias, la quiebra del modelo desarrollista pone en cuestión el futuro de los hijos y alimenta los argumentos excluyentes hacia los extranjeros: «porque yo pienso que si en España ahora no tuviésemos este nivel de paro, necesitaríamos mano de obra (...), entonces los aceptaríamos perfectamente».

Con todo, el concepto «extranjero» se refiere a colectivos que tienen significación muy diferente. Respecto a unos (europeos y norteamericanos) es posible aplicar los baremos de libre concurrencia: que los extranjeros puedan trabajar aquí en pie de igualdad, siempre que no se pongan restricciones a los españoles en aquellos países. En cambio, el único criterio de aceptación respecto a los inmigrantes de países pobres es que trabajen sólo en los empleos rechazados por los españoles. La diferencia respecto a ambos colectivos tiene una raíz económica: los universitarios, hijos de las familias instaladas, tienen algo que ganar en el mercado laboral de los países avanzados (si las cosas van bien) y todo que perder ante la presencia masiva de trabajadores del Tercer Mundo (si las cosas van mal).

C) Por su parte, algunos sectores de las *clases medias funcionales* también afirman que existe una base económica en el rechazo, aunque ellos, en el plano de las declaraciones de principio se manifiestan contrarios a toda discriminación y a favor de una sociedad no excluyente, abierta a la diversidad. Consideran, sin embargo, que ésta es una postura «muy fácil para nosotros», cuando se cuenta con empleo estable, relativamente cualificado y no sometido a la competencia de los inmigrantes. En cambio, cuando las circunstancias son otras parecen *comprensibles* las actitudes de rechazo hacia los extranjeros. Tras afirmaciones de este tipo late un *supuesto de insolidaridad básica:* en el fondo todos somos egoístas, lo único que nos diferencia es que unos (económicamente privilegiados) pueden eludir con

---

(9) K. A. APPIAH: «Racisms», en D. T. GOLDBERDG (ed.), *Anatomy or Racism.* University of Minessota Press, 1992, pp. 3-17. La metáfora familiar («me debo antes a los míos que a otros») está en contradicción con uno de los postulados del pensamiento ilustrado, pues privilegia un principio adscriptivo (*soy* miembro de esta familia/país) sobre otro electivo (*escojo* vivir en base a tales principios).

(10) E. BALIBAR: «La forma nación: historia e ideología», en E. BALIBAR e I. WALLERSTEIN, *Raza, nación y clase.* Madrid, IEPALA, 1991, p. 158.

más facilitad que otros las manifestaciones de insolidaridad. Es, pues, plenamente lógico que los trabajadores acudan al argumento nacional para defenderse de la competencia de los inmigrantes. La solidaridad entre los débiles (trabajadores autóctonos y extranjeros) no es pensable desde este marco ideológico.

Para este tipo de discurso será aceptable una inmigración controlada, recluida en ciertos nichos laborales y subordinada a la dinámica de empleo de los autóctonos. Es el mecanismo designado por Wallerstein como *etnificación de la fuerza laboral,* que permite ampliar y contraer el volumen de personas disponibles para los peores trabajos, y ofrece una base no meritocrática para justificar las desigualdades (pues los criterios de justicia e igualdad de oportunidades quedan reservados sólo a los autóctonos (11)). Dando por supuesta su condición subordinada es posible adoptar una actitud «progresista», legitimadora de ayudas sociales y diversas intervenciones pedagógicas o normalizadoras, que se pretendan respetuosas de los derechos del inmigrante. Esto debe complementarse, no obstante, con dos medidas defensivas: la «ayuda al desarrollo» y el «control de fronteras». En defensa del principio de subsidiariedad de los extranjeros, no es concebible plantear una política de fronteras abiertas pero tampoco se puede cerrarlas herméticamente; sólo queda regular los flujos en función de la situación de los autóctonos. Por lo que respecta a la segunda medida, si la desigualdad internacional está en el origen de las migraciones sur-norte, aparece como una amenaza para España y se verá necesario fijar a las masas de desposeídos en sus lugares de origen (evitar que nos invadan, bien como inmigrantes o bien por vía militar para canalizar sus problemas internos). Este argumento legitima iniciativas institucionales de apoyo económico a los países emisores.

2.1.2. Nacionalismo proteccionista

Esta posición aparece con fuerza entre algunos sectores socialmente débiles, afectados negativamente por el proceso modernizador. Comparten lo fundamental del discurso anterior (prioridad de derechos de los autóctonos, deber del Estado de asegurar su protección). La propia situación de subordinación y, en algunos casos, de precariedad, genera un *reclamo urgente de protección* que excluye a los inmigrantes extranjeros y reduce el campo para el despliegue de discursos solidarios o tolerantes. Sólo en sectores donde las carencias materiales llevan a posiciones de escepticismo respecto al proyecto modernizador se abren grietas en el planteamiento nacionalista, que adopta ciertas características de ambigüedad y apertura. A continuación se exponen las principales vertientes detectadas de esta posición discursiva:

A) Entre algunos *pequeños empresarios* lo extranjero aparece en primer lugar no como inmigración laboral sino como *competencia capitalista* en una economía

(11) I. WALLERSTEIN: «Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo», en E. BALIBAR e I. WALLERSTEIN, *op. cit.,* p. 58.

internacionalizada. La mundialización de la economía, presentada por los gobiernos como posibilidad de captar mercados en otros países, se ha saldado en la práctica con el retroceso del pequeño empresariado local. En este sentido, el despliegue modernizador es vivido como catastrófico:

> «... estamos totalmente en desventaja con relación al resto de Europa, porque España está siendo *invadida* a nivel de profesionales, a nivel de artículos o de productos, y en España no somos capaces (...) de responder a esta *avalancha* que nos está viniendo de fuera.»

En esta percepción confluyen dos tipos de contradicciones: el conflicto entre pequeño y gran capitalista y la confrontación nacional/extranjero. El Estado apoya y protege al gran capital: dicta normas que el pequeño empresario no puede cumplir, extrema su control sobre éste (impuestos, reglamentación laboral) y beneficia a las multinacionales. Sin embargo, no son éstas las que compiten directamente con el pequeño industrial; aparecen otros extranjeros, trabajadores autónomos y pequeños empresarios sumergidos, que realizan una competencia «desleal». En este discurso se homologa «inmigrante» = «sumergido» = «ilegal» = «infractor de normas». De esta forma el *temor* a ser destruido por la dinámica de la competencia capitalista se expresa, desplazándose, en el de perder el trabajo en manos de extranjeros que se desenvuelven en la irregularidad. De consumarse este proceso estaríamos ante una doble *injusticia,* dado que se privilegiaría al sumergido sobre el legal, y al extranjero sobre el nacional. La situación de agobio que expresa este discurso reclama una intervención estatal restauradora del orden. Si se produce, la presencia de trabajadores inmigrantes puede resultar beneficiosa y aceptable; de lo contrario, la frustración del pequeño empresario puede conducir a una reivindicación populista xenófoba de este sector contra todo lo extranjero.

B) Por su parte, los *trabajadores en situación de dependencia* no pueden articularse desde la lógica de la competitividad y el libre mercado, su reproducción estable (no precaria) requiere una intervención reguladora y protectora del Estado. Se reclama un espacio que parece amenazado por la inmigración e implica su restricción al interior de la nación, entendida ésta como lugar reservado a *los de casa;* es lo que, adaptando una expresión de Wieviorka, podemos denominar como *nacionalismo de «pobres blancos»:*

> «... habrá primero que replantearnos nuestra situación interna antes de abrir la puerta a extranjeros. En este sentido, yo pienso que *en una casa primero se arregla lo de dentro»* (5GD, 43).

Claro que esto no es aplicable a todo extranjero sólo por serlo. La presencia cercana de extranjeros «ricos» aparece ante el trabajador como símbolo de proximidad de la riqueza; a la inversa, la inmigración de «simples trabajadores» acerca peligrosamente el fantasma de la pobreza. Los extranjeros pobres atentan

contra los intereses de los trabajadores autóctonos en dos ámbitos fundamentales. Por un lado, deterioran las condiciones laborales, al trabajar por debajo de los mínimos establecidos; por otro, se apropian de parte del salario diferido a través de su mayor acceso a las prestaciones sociales (sean estatales o de ONGs). Se establece así una vivencia de agravio comparativo, basada en los supuestos de que la vida del marginal es Jauja mientras el «honesto trabajador» ha de defenderse por sí mismo, trabajando duramente para conseguir un salario insuficiente. Durante el último decenio la creciente fragmentación social ha generado acusaciones mutuas y sospechas de clientelismo entre distintos estamentos de la población trabajadora autóctona; a este mismo mecanismo se agrega ahora la diferencia español/extranjero precarizados.

Estas posiciones del nacionalismo proteccionista son complementarias de la nacional-progresista. La principal diferencia radica en su distinta posición social: quien siente amenazado su estatus social defiende una actitud de cierre ante los extranjeros pobres, y recibe la comprensión de los sectores progresistas, que consideran «lógica» esta reacción.

2.1.3. Proteccionismo ambivalente

Esta variante discursiva no plantea de forma tan rígida la prioridad del trabajador autóctono sobre el inmigrante. Ante la firmeza nacionalista de aquél, éste se presenta atravesado por la ambigüedad, pues los trabajadores extranjeros aparecen, simultáneamente, como iguales y competidores. Esta posición está desarrollada particularmente por *los sectores rurales y urbanos en situación más precaria,* en los que fomenta cierta identificación con una parte de los inmigrantes sometidos a innumerables abusos y soportan condiciones de vida deplorables.

En las zonas de inmigración asentada no es infrecuente la convivencia e incluso los matrimonios mixtos entre diferentes etnias y nacionalidades. Esta experiencia va construyendo, a pesar de las distancias culturales, la perspectiva de una comunidad de intereses. Todas estas situaciones tienden a configurar a los trabajadores inmigrantes como iguales pero, precisamente por eso, también como competidores. Se acepta que su situación de necesidad los lleve a emigrar, pero su presencia masiva tiende a incrementar la desprotección del trabajador autóctono, que se ve obligado a aceptar condiciones laborales cada vez más abusivas:

> «... es seguro de que esos inmigrantes que están ahí, estoy bien seguro de que llevan más años que yo incluso, o sea, que encima pasa hasta todo eso. Pero aún así yo *estoy sintiendo que me están desplazando.* Mira, y a mí me importa tres narices el color que tenga, de verdad que sí; que yo no me tiro a nadie a los ojos por el color que tengan, pero que es que a mí me parece mal que concentren a tanta población así de repente en una población pequeña que no puedas ni pedir tus derechos, encima de que estás puteao y trabajando y demás, oye, porque es que lo último que falta allí es que nos hagan cantar el Cara al Sol de vez en cuando, es que ya es lo que nos falta.»

Se establece así una *competencia entre pobres por recursos escasos.* El conflicto no se limita sólo al empleo, se extiende también a las prestaciones sociales. El Estado y las organizaciones asistenciales no son capaces de regular adecuadamente la oferta de mano de obra ni de distribuir equitativamente las ayudas sociales. No se trata de expulsar a los inmigrantes ni de negarles ayudas sociales, sino que éstas se extiendan por igual a toda la población necesitada; lo que resulta inadmisible es que los extranjeros reciban incluso más prestaciones que los autóctonos.

En este discurso hay elementos de una posición solidaria, pero ésta no encuentra base material (hay que perseguir la supervivencia cotidiana) ni apoyo social (organización colectiva solidaria). La fragmentación conduce a la dependencia; desde esta situación se plantea una lucha de todos contra todos por sobrevivir. No tiene mayor mérito sostener un discurso antirracista teniendo el estómago lleno, lo difícil es mantenerlo cuando no está garantizado el sustento; en ese caso suele imponerse la necesidad sobre los principios:

> «Es que *resulta mú fácil no ser racista cuando un tío no te hace la competencia,* o sea, le resulta fácil, qué sé yo, a ésta de Asuntos Sociales decir: oye, pues claro, es que cómo queréis vosotros que no haya racismo. Claro, a tu niño desde que nace está colocao, así cualquiera, así cualquiera. Ahora, me gustaría que tu niño tuviera que competir con ése, veríamos a ver qué pensabas tú, y entonces ahí es cuando empieza a ser racista ella o él, ahí. Que conste que esta gente viene en muy malas condiciones, ¿eh?, que eso es tela.»

2.2. *Son esencialmente incompatibles (más allá de lo económico)*

> *«La cultura es muy enfrentá. El que viene de fuera tiene la obligación de integrarse.»*

Existe otra gama de posiciones ideológicas respecto a los extranjeros que no se articula en torno al argumento nacional sino al de la *diferencia cultural.* El discurso se construye a partir de dos supuestos básicos. En primer lugar, las culturas son universos cerrados, inmodificables en sus rasgos fundamentales (supuesto esencialista). En segundo lugar, existen culturas mutuamente incompatibles, que en ningún caso pueden coexistir pacíficamente; esta incompatibilidad es atribuida habitualmente a las limitaciones de ciertas culturas definidas como «cerradas», lo que las convierte en inferiores o atrasadas (supuesto de jerarquización). Por tanto, al margen de cuáles sean las circunstancias económicas, la coexistencia de colectivos con culturas no compatibles sólo puede saldarse con la asimilación o con la segregación absoluta. Las actitudes respecto a los extranjeros depende, en este caso, del universo cultural al que se los adscriba, y de la posición de éste respecto a la cultura autóctona.

La representación por antonomasia de que existen incompatibilidades culturales irresolubles es la situación de la *minoría gitana* en España. La persistencia de sus particularidades culturales, percibidas como resistencia a la integración en un marco universalista, no aporta riqueza sino conflictividad social. No existen posibilidades de mutuo intercambio y convivencia fructífera cuando la minoría es (o sea, se le caracteriza como) portadora de tradicionalismo cerrado, irracionalidad, y agresividad. Si después de siglos los gitanos españoles continúan sin «normalizarse», estamos ante la *prueba* de que la llegada de extranjeros provenientes de culturas «extrañas» no aportaría más que problemas irresolubles a la sociedad autóctona. Dentro de la ideología *culturalista* distinguimos tres discursos principales:

2.2.1. Cosmopolitismo etnocéntrico

Plenamente identificado con el paradigma modernizador, se autodefine como abierto, racional y moderado. Las pautas burguesas de normalidad crean una comunidad entre grupos sociales más allá de las fronteras nacionales. El *cosmopolitismo* sostiene que las diferencias fundamentales no se establecen entre ciudadanos de uno u otro país, sino entre grupos con distinto grado de civilización; en sus antípodas se sitúan quienes, próximos al estado salvaje, ignoran las normas mínimas de convivencia. Este corte atraviesa a todos los espacios nacionales; el discurso cosmopolita se identifica con las clases «cultas» de cualquier procedencia (embajadores, profesionales extranjeros o gitanos ricos) y desprecia a las clases inferiores (autóctonas o inmigradas), estableciendo un «racismo de clase», basado en argumentos culturalistas.

Por tanto, la presencia de extranjeros no tiene, en principio, por qué representar un problema; no cabe argumentar privilegios de nacionalidad para excluirlos. Las fronteras no tienen por qué cerrarse a aquellos colectivos que sepan acatar las normas de convivencia. En esta línea las élites cosmopolitas serían ajenas al rechazo xenófobo o racista y a los excesos nacionalistas; éstas serían manifestaciones propias de las clases subordinadas, cuyo nivel cultural es insuficiente para adaptarse a los cambios de una sociedad abierta, basada en la competencia meritocrática y el individualismo.

Por otra parte, los universos culturales son percibidos como estructuras inmutables en lo fundamental, cosmologías estáticas que no se modifican con el devenir histórico y los cambios sociales. Por ello el Islam, presentado como paradigma de cultura extraña a la modernidad (europea, latina, católica), aparece como radicalmente antagónico. El discurso cosmopolita sostiene que existen universos culturales separados y jerarquizados. Las culturas que ponen el énfasis en el individualismo son definidas como «abiertas» y consideradas superiores; las élites procedentes de culturas «cerradas» consiguen, por su nivel educativo, romper las limitaciones de ese marco simbólico para acceder al mundo de las luces y la tolerancia; es decir, su posición de clase les posibilita pasar de una concepción cerrada a otra abierta:

«Yo no veo ningún problema siempre que estés dentro de los niveles de tu forma de pensar, con gente que acepta bien las situaciones, las diferencias y demás. Claro, *la clase media* está dispuesta a aceptar más cosas...».

La diversidad de culturas no representa una pluralidad de opciones con igual entidad, sino una estructura jerárquica en la escala modernización-atraso. Por tanto, los planteamientos interculturalistas no tienen cabida: cuando coexisten distintas culturas, la superior (la propia) ha de imponerse a la inferior (la ajena). Así, la defensa de la modernidad desemboca en una postura *etnocéntrica:* las culturas presentadas como irracionales, fanáticas, no igualitarias, en suma, peligrosas para la modernidad, han de ser controladas y/o segregadas; su discriminación es un acto de autodefensa plenamente justificado.

Los inmigrantes del mundo pobre aparecen, en el límite, como representación de una invasión bárbara; cuando son pocos su presencia puede resaltar un rasgo de folklorismo exótico, pero cuando se constituyen en comunidad organizada se vuelven peligrosos. El siguiente relato condensa los temores de las fantasías etnocéntricas, masas de salvajes que vienen a violar a nuestras hijas:

«... yo tengo dos hijas, que en la clase de mi hija haya cuatro gitanos, a mí me parece divino; cuatro mozambiqueños, a mí me parece divino, aprende a hablar portugués y además conoce otros juegos, otras..., en ese aspecto lúdico-bonito a mí me parece ideal. Pero voy a exponer una tontería: hace poco leí un libro de antropología sobre las islas del Pacífico y parece ser que las relaciones sexuales allí a los doce años es fácil y corriente practicarlas, y nadie se escandaliza y las niñas a los doce años se acuestan con el que les da la gana, y además les sirve de aprendizaje de cuál es el varón que a ellas les gusta, entonces eso es un uso común. Entonces, planteémonos la situación que ella decía: vale, un grupo de *niñas,* un grupo de haitianos o de *tahitianos* vienen a España y se meten en una escuela, dos por cincuenta, todo el mundo muy contento porque todo el mundo aprende a hablar lo de aquella gente, a bailar el *hoola-hoola.* Ahora, llegan a ser sesenta y se nos quedan treinta, o sea, setenta y treinta españoles y dicen los haitianos: "¡eh!, ya está bien de enseñaros a hablar, aquí a joder entre nosotros". Y dicen los padres españoles: "¡ay, la leche!, fuera mis hijas del colegio tahitiano". Ése es el ejemplo que yo quería decir. Es decir, que *cuando la minoría es tan grande, va in crescendo en la sociedad de la mayoría, llega un momento en que la sociedad que les aceptaba previamente se asusta* de las relaciones culturales entre los niños, dice: "buf, pues mira, yo me voy a mi colegio privado".»

Entre quienes comparten este discurso existen partidarios de un liberalismo desregulador, que reclama la flexibilización del mercado de trabajo nacional y la libertad de movimientos del capital entre países pero rechaza la de la fuerza de trabajo en el plano internacional. Esta incongruencia con la propia ideología económica se basa, precisamente, en la fuerza de los prejuicios culturales: antes que como fuerza de trabajo rentable los inmigrantes pobres aparecen como *amenaza* para la población autóctona. En definitiva, ciertos colectivos inmigrantes resultan *indeseables* bajo todo punto de vista, no por su condición de extranjeros sino por su carácter «peligroso». Por tanto, conviene limitar al

máximo su número; los que de todas formas permanezcan en España podrían conservar sus peculiaridades culturales... a condición que las reserven para el ámbito privado; en la esfera pública sólo son válidas las normas dominantes, pretendidamente universales.

2.2.2. «Racismo» obrero

Este discurso es desplegado principalmente por una parte de las clases subordinadas que construyen su identidad en torno a la «normalidad». Las distancias de clase, que no son negadas, tienen menos importancia que las existentes entre la mayoría normalizada y los grupos «asociales». La etnia gitana aparece como paradigma de anormalidad y desviación, y ofrece el molde sobre el que se articula el discurso referido a extranjeros de otras culturas; el trabajador responsable, moderado e integrado construye el estereotipo opuesto.

Desde estos presupuestos la diferencia cultural no tiene legitimidad alguna. Los «diferentes» no pueden reclamar la vigencia de sus propias normas, pues la convivencia social depende de que todos acatemos la misma ley (cuyo origen y representatividad no se pone en cuestión); la multiplicidad debe regularse por lo *uno,* que coincide con aquello con lo cual nos identificamos. Este criterio no entra en crisis ni siquiera cuando se comprueba que, para las minorías, las normas de la mayoría representan exclusión («eres extranjero»); la identificación entre normalidad y racionalidad convierte la diferencia en anomalía. La minoría es un peligro siempre en acecho, que intenta *imponerse* a poco que encuentre situaciones favorables para ello. De aquí que la convivencia entre culturas «opuestas» se presente como indeseable; lo que debe procurarse es la disolución del elemento anómalo (dispersándolo entre gente «normal», preferiblemente entre las clases prósperas) o su aislamiento («que los lleven a la reserva igual que los indios»), para proteger a la mayoría.

Estos mismos criterios son aplicables a una parte de la inmigración extranjera, pues este discurso distingue dos tipos de flujos migratorios: por un lado, los que son culturalmente homólogos (occidentales, modernos), identificados como trabajadores blancos cualificados y vinculados a la afluencia de capital trasnacional; por otro, los que provienen de culturas muy diferentes, que aparecen como trabajadores no cualificados procedentes de países pobres. Los primeros son la representación de nuestro acceso (posible) al mundo de la abundancia y el progeso; los segundos nos retrotraen al atraso y la pobreza.

Este discurso produce una amalgama entre diferencias culturales (civilización/atraso), étnico-raciales (blancos/no blancos) y económicos (riqueza/pobreza). La descalificación de los inmigrantes del Sur con argumentos culturalistas permite al trabajador autóctono defender su espacio económico sin descubrir su egoísmo insolidario; no los excluimos nosotros, son ellos, con su comportamiento, los que se colocan al margen:

«Los magrebíes, por ejemplo, me decían el otro día que en *Catalunya son una auténtica plaga,* conceptuados así, decían que *peores que los gitanos,* tomando ya a los gitanos como el extremo inferior. ¿Por qué?, pues porque (...) es el mejor caldo de cultivo para la droga, para la delincuencia y para la marginación.»

En definitiva, la identificación masiva con el paradigma dominante, desde una posición de dependencia, acaba asimilando la *diferencia* (pluralidad, creatividad cultural) con la *anormalidad* (desviación, delincuencia). En la multiplicidad no hay riqueza sino peligro; la diversidad de la vida social debe ser reducida a la unidad, a la única manifestación posible de racionalidad social: la que se expresa en las normas de la sociedad mayoritaria.

2.2.3. Etnocentrismo localista

El comunitarismo tradicionalista desarrolla un discurso identitario «cerrado»: el estatus de miembro pleno de la comunidad pertenece sólo a los que tienen fuertes vínculos con la tierra (nativos, propietarios) y lazos de sangre entre sí (persistencia mítica de las normas de parentesco). Estos vínculos constituirían un núcleo indiferenciado, homogeneizado por valores comunes que se ven amenazados por el proceso de modernización. La respuesta ante el inevitable proceso de división del trabajo, incorporación a mercados externos y creciente diferenciación social es un cierre sobre el mundo de aquellos valores. Sólo los forasteros que los compartan (los culturalmente homologables) serán aceptados por la comunidad, aunque difícilmente accederán al núcleo fuerte de la identidad local. Éste está fuera de todo cuestionamiento o transformación, pues se funda en la tradición y en lazos cuasi naturales (la sangre y la tierra); por tanto, la única posibilidad de integración para los foráneos pasa por el acatamiento sin cortapisas de los valores y conductas locales.

En las comunidades pequeñas existen unos roles bien definidos, los inmigrantes no pueden pretender ser aceptados como iguales; han de aceptar su rol subordinado, demostrando agradecimiento y buena conducta por los beneficios que reciben (empleo, asesoramiento, clases de castellano); no tienen derecho a criticar a los autóctonos, que «incluso» se dignan compartir con ellos determinados espacios («están *incluso* en las mismas clases, que es un problema ¿no? (...), con lo cual yo no veo diferencia de ninguna clase.», tal como los señores que permiten al servicio doméstico comer con la familia. La imagen de servidumbre no está, en este caso, lejos del modelo relacional que regula las relaciones entre autóctonos y extraños.

Éstas se rigen, además, por una escala de distancia cultural cuyo patrón de referencia es el nativo descendiente de familia autóctona, preferentemente propietario de tierras; en un punto próximo se sitúan los agricultores procedentes de otras zonas de España; algo más alejados aparecen los pequeños propietarios extranjeros procedentes de culturas cercanas (suramericanos, europeos). La receptividad que se tiene respecto a estos colectivos demostraría el carácter abier-

to de la comunidad local. El extremo opuesto de la escala está representado por el colectivo magrebí que, salvo excepciones, está representado por un estereotipo cargado de atributos negativos: «esclavizan a las mujeres», «tienen cuadrillas de hijos», son «pícaros y aprovechados» cuando no «ladrones», son «un hormiguero» y constituyen «masas fanáticas e ignorantes». Aparecen, pues, como lo opuesto a la autoidentidad del comunitarismo tradicional: frente a la cualidad del trabajo representan la picaresca; a la honestidad oponen la trampa; al arraigo el nomadismo; en suma, aparecen ante la comunidad de propietarios como masa pobre y peligrosa. Sin embargo, los magrebíes son sistemáticamente utilizados por los propietarios agrarios como mano de obra temporal. En este caso se reproduce la percepción que los burgueses de finales del XIX tenían respecto a los obreros: al estigmatizarlos como seres amorales podían subjetivizar el conflicto, eludiendo sus dimensiones políticas y económicas (12).

La presencia de extranjeros de esta procedencia sólo se justifica en función de la demanda temporal de trabajadores; más allá de este límite la población local no tiene ninguna responsabilidad respecto a los inmigrantes. Por tanto, si viven en condiciones precarias es por responsabilidad del Estado (que los deja entrar en exceso) y de ellos mismos (que llegan de forma descontrolada y no se esfuerzan por llevar una vida normalizada). No existen prácticas discriminatorias (racismo) como oportunistamente denuncian los medios de comunicación, mostrando los efectos (fotografías) sin detenerse en las causas (inmigración ilegal).

Se trata, pues, de un *mal necesario:* la modernización impone el recurso a la mano de obra asalariada foránea. La reproducción económica del pequeño agricultor depende del trabajo de los inmigrantes, pero la viabilidad de la comunidad local se ve amenazada por su permanencia. Lo deseable sería que su permanencia fuera sólo temporal: «tenían que traer contratos de trabajo, como se han ido siempre los españoles, y cuando se les acaba el contrato de trabajo que se vayan a su país»; los que permanezcan aquí deberían ser objeto de una estrategia que los fije espacialmente, haciéndolos más controlables (lo que requiere admitir sólo a los legalizados, promover su acceso a viviendas dignas, etc.), disciplinándolos como fuerza de trabajo (apartándolas de la picaresca y la delincuencia, promoviendo el empleo estable) y normalizando su comportamiento (a través del establecimiento de núcleos familiares). Pero todo esto sólo sería viable si garantizase su plena asimilación («integración»).

La concepción de las culturas como esencias inmutables tiene como corolario necesario una postura *asimilacionista.* Si éstas no cambian en lo esencial, su coexistencia no puede significar un intercambio enriquecedor sino la imposición de una sobre otras. La metáfora biologicista (tierra, sangre) que está en la base del discurso tradicionalista produce aquí un deslizamiento que tiende a vincular las nociones de cultura y raza:

---

(12) Ver A. JUTGLAR: *Ideologías y clases en la España contemporánea,* vol. II, (1874-1931). Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1971, p. 63.

«Yo tengo un concepto un poco personal ¿no?, a lo mejor todos no. Yo pienso que *la raza blanca por sí nos sentimos superiores a cualquier otra raza.* Y digo, voy a explicar un poco lo que yo entiendo: mira, nos creemos..., nosotros los españoles tenemos la raza gitana; en América los negros; en otros países pues los moros; es decir, siempre la raza blanca intenta, no sé..., algo... *Quizá porque la postura que tenemos sea un poco más abierta o nos comuniquemos más,* pero siempre hay ese..., los blancos, no sé por qué tenemos un poco superior a los demás, me creo ¿eh? Y claro, entonces viene que se enfrenta, *la cultura es muy enfrentá.*»

En todo caso el ideal asimilacionista se basa en la sospecha permanente respecto a los «diferentes»; dado que éstos aparecen como bloque homogéneo y hostil, debe garantizarse que su situación sea siempre la de *minoría subordinada.* Si se establecen de forma permanente puede resultar aceptable concederles ciertos derechos sociales pero nunca serán miembros de pleno derecho de la comunidad; la seguridad de la misma requiere negarles los derechos políticos:

«Tú fíjate que en esta zona se hablaba no hace mucho de que incluso se podían legalizar estas personas para posteriormente presentarse en listas para unas municipales ¿no? Y yo me pregunto una cosa, vamos a ser solidarios y le vamos a dar esa oportunidad de que abran sus listas, *pueden cambiar nuestra manera de gobernar* ¿no?, pueden, pueden llegar a encasillar a otros ¿no?, *pueden encasillar a un pueblo que nada tiene que ver,* y se puede encasillar en una manera de gobernar a un pueblo, porque es el organismo más directo que tenemos ¿no? (...) Entonces tú plantéate que ellos se agrupen y voten a unas municipales y nos desbaratan nuestra manera de gobernar; yo, honestamente creo que *no es justo,* porque de la manera que nosotros estamos gobernando, estamos dándoles pan a ellos, ¿pero nos van a dar ellos si gobiernan a nosotros?, es la pregunta que yo haría ¿eh? Entonces yo acepto que hayá unas reuniones, acepto que haya unas subvenciones, (...), yo estoy de acuerdo en que se gaste en que sus hijos vayan a la escuela, en que nosotros abajo los tengamos en la escuela, en que crearan casas de régimen de alquiler, ojo, pero no para ellos también, si no para los gitanos además. Pero lo que no estoy de acuerdo nunca, y no voy a estar, es que se les regalen las cosas.»

En definitiva, los extranjeros caracterizados como culturalmente incompatibles se enfrentan al rechazo abierto (que no se les deje entrar, que se creen puesto de trabajo en sus países) o bien a la perspectiva de una «integración» subordinada, caracterizada por la asimilación cultural y la negación del pleno derecho de ciudadanía.

2.3. *El mundo, único hogar para todos*

«Los otros también son hijos de Dios, o de Ra, o de Alá. Por el hecho de haber nacido tienen derecho a los bienes.»

Desde el eje del igualitarismo se impugnan los criterios de discriminación nacional o cultural, pues se parte de la igualdad básica de los seres humanos. La

lógica de los derechos humanos ha de ser universal (todos somos sujetos de derechos) sin detenerse en las fronteras estatales. Este postulado genérico admite distintas modulaciones, que generan discursos diferenciados respecto a lo extranjero. Éstos van desde la igualdad de oportunidades en un mundo económicamente abierto, hasta la crítica frontal al ordenamiento social.

2.3.1. Universalismo individualista

Este discurso afirma que el éxito o el fracaso en la vida depende de los propios méritos, siempre que exista igualdad de oportunidades para todos. Por tanto, el control de fronteras no es justificable, dado que limita el juego de la competencia sólo a los ciudadanos de un Estado. Estamos en un mundo económicamente unificado, en el que cada persona ha de hacer valer sus capacidades. Los inmigrantes son *individuos* que merecen su oportunidad, independientemente de la tasa de paro que exista en el país de destino.

El discurso se hace portador de valores centrales de la modernidad (individualismo y universalismo), trascendiendo algunas de sus configuraciones institucionales dominantes (los límites del estado-nación a la igualdad de derechos entre personas). Percibe al individuo en su faceta de *homo economicus* y plantea dos desarrollos. Uno, identificable con una lógica neoliberal «salvaje» en lo social, que critica las barreras a la movilidad de mano de obra entre países; otro, inclinado hacia un «liberalismo social», entiende que la libertad de oportunidades para el extranjero pobre no es incompatible con cierto sostén estatal a las capas autóctonas en situación precaria; en este caso, la solidaridad para con los extranjeros no implica insolidaridad para con los pobres del propio país.

Dada su congruencia con buena parte de los postulados ideológicos dominantes, habría que esperar que este discurso «liberal» respecto a los extranjeros tuviese un peso importante. Sin embargo, ocurre lo contrario: su vigencia es sólo marginal. Esta circunstancia obedece a la fractura que introducen los planteamientos que justifican una segregación a partir de consideraciones nacionalistas y culturalistas.

2.3.2. Igualitarismo paternalista

Este discurso parte de unos valores que no se ajustan a los límites circunscritos por el orden «modernizador». Antes que las leyes, las fronteras o la competencia debe prevalecer la solidaridad entre humanos, miembros de una fraternidad universal, sea desde una concepción cristiana («todos hijos del mismo padre») o genéricamente humanista. Por tanto, la relación con los extranjeros debe establecerse en pie de igualdad, superando los particularismos egoístas.

La actitud solidaria que presenta esta posición no se encuentra exenta de cierto paternalismo, en la medida en que se privilegia el planteamiento de soli-

daridad con los pobres y oprimidos, desde sectores que no son pobres ni se sienten oprimidos. Esta circunstancia tiende a incluir al inmigrante en el campo más amplio de la *marginación,* objeto de protección y ayuda, pero no aparece como ciudadano con plena capacidad para ser titular de derechos y autoorganizar su vida. Así pues, el criterio principal para determinar prioridades no debe ser la nacionalidad sino la mayor o menor necesidad. Si se analiza la situación global de la humanidad se constata que los más necesitados están fuera de España: «aquí el pobre es rico relacionado con la pobreza que hay fuera»; por tanto, es necesario potenciar la cooperación para el desarrollo, creando condiciones para que la gente no se vea obligada a emigrar.

Mientras no se modifiquen las estructuras que generan la desigualdad internacional, la solidaridad con los pobres del mundo pasa también por hacerles un sitio en las sociedades prósperas del Norte. De ello se deriva una actitud de oposición a los cupos migratorios y al control de fronteras. El límite de este discurso se establece en las propias características de la *relación de ayuda* que se postula: «ellos» están posicionados en el campo de la necesidad, «nosotros» en el de la plenitud solidaria. Se trata de facilitarles su acceso a «lo nuestro» (lo que tenemos). Por tanto, a pesar de las proclamas de respeto a la diversidad, no existe cuestionamiento ni relativización del marco de valores desde el que se despliega el discurso, preso de las contradicciones del paternalismo.

2.3.3. Solidaridad anticapitalista

Para este discurso existe un sistema mundial hegemonizado por los intereses de las empresas y gobiernos del Norte: éstos impulsan los nacionalismos, la separación y conflictos entre culturas, así como a que haya gobiernos más retrógrados en el Sur para garantizar sus privilegios y el mantenimiento de un orden injusto. Este conjunto de factores genera pobreza y, consecuentemente, movimientos migratorios masivos. Por tanto, si el sistema funciona a escala mundial, el análisis en términos nacionales no es válido, sólo debe de haber ciudadanos del mundo, sujetos de derechos por el solo hecho de haber nacido; en esa lógica tampoco el argumento del paro español es excusa para rechazar a los inmigrantes, pues las desigualdades mundiales son muchos más importantes:

> «... a fin de cuentas Europa es un coto cerrado, es un coto cerrado de riquezas y ahora lo que se está planteando es una frontera cerrada para que un colectivo que está pasando hambre no pueda entrar. (...) No les permitimos entrar de otra forma. ¿Y por qué?, porque no hay redistribución de riquezas (...): "yo me cierro aquí, protejo mi riqueza, protejo mi puesto de trabajo para mis hijos". Así de claro es el nacionalismo, y no piensas que *los otros también son hijos de Dios, o de Ra, o de Alá, y que también tienen, quizá por haber nacido, el mismo derecho a poder disfrutar de esos bienes.*»

Se trata, por tanto, de no restringir la plena vigencia de los derechos humanos al estatus de ciudadanía (nacional/extranjero) o, en otros términos, de

universalizar los derechos de ciudadanía a todos los individuos. Esta perspectiva, que podríamos denominar como «democrática consecuente», no agota el discurso crítico, que se complementa con una lectura «de clase», denunciando la existencia de mecanismos estructurales de exclusión y opresión. Los flujos migratorios se inscriben en dicho contexto, pues acompañan a la expansión capitalista más allá de las fronteras nacionales; ante los conflictos de clase, funcionan como chivo expiatorio («los malos» de la película), con lo que se logra dividir y enfrentar entre sí a dos fracciones de la misma clase que deberían confluir en ir en contra del capital (13). En el campo ideológico, se denuncia que un problema que tiene su raíz en la desigualdad estructural queda reducido a una cuestión de comportamiento moral: «Eso es el sistema quien te está metiendo eso en la cabeza, te está metiendo que el individuo es un truhán y un canalla (...) para hacerte coger odio a los pobres desgraciados».

Por tanto, para esta posición la actitud ante los inmigrantes no puede limitarse a un liberalismo tolerante o al paternalismo solidario. Se trata de aceptarlos como potenciales compañeros en una acción transformadora, en pos de «otro» modelo social definido como igualitario, ecológicamente sustentable y con estructuras políticas basadas en la democracia participativa y el respeto a la diversidad. Sin embargo, la claridad para definir el horizonte ideológico no está acompañada por expectativas optimistas. Entre los trabajadores predominaría una actitud de *desmoralización* (condensada en la decadencia de la clase obrera industrial); en otros sectores de población, especialmente de las clases medias funcionales, existiría un cierto *voluntarismo* alternativo (ir buscando más allá de la lógica dominante otras formas de convivencia social, dado el agotamiento del actual sistema) sin mayor concreción.

Asimismo, el discurso crítico observa que el desarrollo histórico del proceso modernizador ha tendido con mayor fuerza hacia un uniformismo normalizador que al pluralismo, siendo éste uno de los ejes del proyecto de la modernidad. Por tanto, la imposición de ciertos valores, postulados como universales, es para las culturas minoritarias sinónimo de opresión. Esta negación de hecho a la plena legitimidad de la diversidad cultural generaría actitudes de resistencia en las minorías, calificadas a su vez por la ideología dominante como desviación anómica, sin que pueda aceptarlas como manifestación de enriquecimiento colectivo (14). El paradigma de esta situación lo representa en España la actitud de los gitanos:

---

(13) En este punto se coincide con el análisis de Wallerstein, para quien el racismo es consecuencia de la separación de la fuerza de trabajo internacional entre centro y periferia. Ver. E. BALIBAR e I. WALLERSTEIN, *op. cit.*

(14) Juegan aquí dos perspectivas contrarias respecto a la concepción de la normalidad. Para la perspectiva funcionalista, la diferencia es desviación anómica de la norma *(a-nomos)* y peligro de disgregación; mientras que para la perspectiva crítica, las diferencias son anomalías *(an-omalos)*, es decir, la imposibilidad de que una norma dada encuadre todas las situaciones por déficit de la misma norma. La vida desborda cualquier medida que pretenda uniformar; el equilibrio inestable vital es, por sí, creador de norma propia.

«Entonces cuando tú le intentas imponer una cosa que es común a todos, *ellos no sienten esa comunidad de todos,* porque *se sienten amenazados como etnia,* no que se sientan amenazados en cuanto a cuestión física y tal sino en cuestión de perder sus costumbres, de que tus costumbres les contaminen y vayan perdiendo las suyas.»

Por tanto, para la perspectiva crítica las actitudes y comportamientos de los grupos minoritarios no pueden reducirse a términos morales (buenos y malos) o intencionales (no quieren convivir normalmente); es necesario remover los condicionantes que los colocan en situación de inferioridad, analizando «por qué esta gente está así y qué intereses hay desde el Estado de que esta situación se dé». En todo caso, la crítica de las normas dominantes no se resuelve simplemente planteando otra normatividad. La relación entre grupos sociales, y especialmente con las comunidades inmigradas debe basarse en la elaboración de «nuevos códigos de convivencia». Esto se prevé que sea un proceso difícil y caracterizado por el conflicto, sin embargo, es una *opción* que debe elegirse si se busca una sociedad plenamente democrática.

3. DOS CLAVES PARA LA REFLEXIÓN

3.1. *Modernización e identidades, una relación compleja*

El proceso de «modernización» capitalista (acumulación, diferenciación social, desarraigo, individualización..) (15) moviliza y pone en crisis a grupos sociales «tradicionales». El discurso dominante, apoyado por ciertos desarrollos de las ciencias sociales propone un esquema de análisis simple para dar cuenta del mismo: se trata de un proceso *evolutivo y unidireccional,* que permite pasar de la tradición a la modernidad, del comunitarismo al societarismo (Tönnies), de la acción afectiva con arreglo a valores a la acción racional con arreglo a fines, (Weber), de los grupos indiferenciados a una compleja división del trabajo (Durkheim), de la adscripción de estatus a una sociedad del logro, del particularismo al individualismo (Parsons). La «modernización» implica *progreso* y *racionalidad;* toda resistencia a su despliegue no puede sino interpretarse como muestra de irracionalidad y atraso.

Desde una perspectiva abierta puede hacerse algunas observaciones a esta lectura de la modernización. Por un lado, si es cierto que el proceso capitalista desintegra el comunitarismo tradicional en favor de una sociedad de individuos, éstos no son sujetos autónomos sino «individuos» despersonalizados cuya libertad queda restringida al ámbito de la racionalidad instrumental (técnica),

(15) Para una mayor caracterización de la modernización, tal como la usamos aquí y su distinción del concepto «modernidad», ver COLECTIVO IOÉ: «La ideología de la modernización o la parábola del asno y la zanahoria», en *Documentación Social, 88,* Madrid, 1992, pp. 77-85.

pues se les sustrae el ámbito de los fines (estrategia social): partiendo de que la racionalidad está garantizada por la propia lógica modernizadora (supraindividual), no tiene sentido que los individuos se planteen redefinir prioridades o postular estrategias alternativas. Por otra parte, la racionalidad modernizadora no es lineal ni excluye la irracionalidad social. El capitalismo no puede integrar a los ciudadanos en posición de igualdad más que en el plano jurídico; por lo demás, en su desarrollo genera desigualdad y exclusión social. Las resistencias y quiebras de legitimidad que surgen de estos procesos no son siempre, ni siquiera habitualmente, expresión de «pervivencias tradicionalistas», surgidas de sectores sociales que *aún* no han sido integrados por la modernización; por el contrario, se trata de ideologías y comportamientos que surgen como consecuencia de su propio despliegue (tal como se ha expuesto en el apartado 1. Actitudes hacia «lo extranjero». Perspectivas actuales).

A partir de estas observaciones es posible superar el esquema bipolar y unidireccional condensado en el binomio tradición-modernización. El Cuadro 1, basado en las propuestas de Alfonso Ortí (16), recoge las características básicas de cuatro posiciones típico-ideales, producto, a su vez, de la combinación de cuatro ejes procesuales: indiferenciación-diferenciación social, dependencia-independencia personal, autonomía-heteronomía en la orientación valorativa (17), y personalización-individualización. Las cuatro posiciones típico-ideales son:

a) La posición típica designada como «Populismo tradicionalista» *(1)* se adscribe al polo comunitario-tradicional, donde predomina una grupalidad indiferenciada, núcleo de un «nosotros» etnocéntrico, fundado en los valores de la vecindad y el parentesco, que definen un ámbito autónomo respecto a instancias externas al grupo; en cambio, los individuos están absolutamente adscritos al grupo (carecen de independencia personal).

b) El «Neoliberalismo elitista» *(2)* se inscribe plenamente en el paradigma ideológico de la modernización: instalado en la división del trabajo capitalista, en tanto individuo personalmente independizado de lazos comunitarios, se identifica con la norma social, que define una jerarquía de estatus fundada en la competencia.

---

(16) A. Ortí: «Génesis y estructura de la sociedad de masas. La formación de los medios de comunicación masiva», ponencia en el Curso *Las prácticas cualitativas de investigación social* (dirigido por Ángel de Lucas), Universidad de Verano de El Escorial, julio 1994. Utilizando este marco analítico hemos aislado ocho posiciones discursivas de identidad colectiva en el estudio del CIS 2119, que no exponemos aquí por no alargar el texto del artículo.

(17) Este eje divide a los grupos que se orientan por valores dados, de los que lo hacen por valores generados por el propio colectivo.

CUADRO 1

Posiciones ideológicas típicas

← Dependencia (personal) Indepencia →

DEPENDENCIA/ INTEGRACIÓN — ACUMULACIÓN/ PROGRESIÓN

AUTONOMÍA (Respecto a valores) HETERONOMÍA ↑↓ — INDIVIDUALIZACIÓN ↑ / PERSONALIZACIÓN ↓

(3)	*(2)*
MASIFICACIÓN CONSUMISTA	*NEOLIBERALISMO ELITISTA*
Grupalidad gregaria (vinculación a estereotipos dominantes)	Grupalidad de estatus (competitividad y jerarquía)
Ello	*Norma*
(Acción afectiva despótica Coerción/Serialidad) Fascismo/despotismo	(Acción racional con arreglo a fines) Liberalismo/legalidad
(1)	*(4)*
POPULISMO TRADICIONALISTA	*HIPERPERSONALISMO DISIDENTE*
Grupalidad de origen (parentesco, vecindad, etc.)	Grupalidad de afines (nuevos valores)
Nosotros	*Valores*
(Etnocentrismo tradicional Fusión/fratría) Populismo/tradición	(Acción trans-racional según valores) Socialismo/autogestión

ARRAIGO/ REPRESIÓN — DISIDENCIA/ MOVILIZACIÓN

← Indiferenciación (social) Diferenciación →
(adscripción) (convenio)

c) El discurso de la «Masificación consumista» *(3)* se inscribe en el ámbito de la modernización, sólo en tanto individualismo desarraigado, pero se instala en una posición de dependencia y heteronomía respecto a las instancias de poder; son éstas las que definen valores y pautas de vida, a partir de las cuales se produce una afiliación gregaria que no admite desviaciones (se produce una falsa reconstrucción de la grupalidad comunitaria, intolerante ante lo extraño, pero ahora adscrita a los horizontes establecidos por el orden dominante).

d) Por último, el «Hiperpersonalismo disidente» *(4)* rompe con la tradición en cuanto pertenece al orden de la diferenciación social y la independencia personal, pero se distancia de la modernización en cuanto «personalismo» que pretende construir sus propios horizontes valorativos desde un ámbito colectivo, basado en valores electivos (grupalidad de afines), lo que lo instala en un ámbito de autonomía respecto a instancias externas.

3.2. *El campo ideológico de la nación y «lo extranjero»*

Retomando los elementos reseñados anteriormente hemos elaborado el Cuadro 2, que presenta una articulación de cuatro posiciones típico-ideales respecto a «lo extranjero», situándolas en el «campo de la nación».

1) Identidad (comunitaria) contra modernidad: articula su identidad desde una postura de cierre e inmovilismo, producto de una grupalidad supuestamente indiferenciada e inmutable. La nación, proyección de la comunidad local, debe mantener su pureza frente a elementos extraños, manteniéndolos apartados de sus dominios o en una posición de inferioridad irreversible.

2) Modernizadores intolerantes: plenamente identificados con la normalidad vigente, a la que conciben como expresión de racionalidad y progreso que se plasma en la organización jurídica estatal. El binomio legalidad/normalidad, condensación de todas las virtudes de la modernidad, es el único referente válido para una socialidad civilizada; los extranjeros deben atenerse estrictamente a ella, asimilándose completamente a la cultura dominante so pena de ser segregados (en tanto representación del atraso y la irracionalidad) para que no contaminen a la sociedad autóctona (civilizada).

3) Pobres blancos xenófobos: instalados en el paradigma de la modernización desde una posición social dependiente reclaman protección a un poder superior. Éste está representado por el Estado social, encargado de asegurar la subsistencia de sus ciudadanos (derechos de los españoles autóctonos) frente a colectivos que pretenden tener acceso a los recursos «nacionales»

(inmigrantes pobres/asociales), sin que les asista tal derecho. La presencia de estos extranjeros pone en peligro las aspiraciones de este sector a integrarse plenamente en los beneficios de la modernización.

CUADRO 2

Posiciones típico-ideales respecto a «lo extranjero»

PROTECCIONISMO NACIONAL — COSMOPOLITISMO

DEPENDENCIA — *ACUMULACIÓN*

(3)	*(2)*
Nación: estado social	Estado: legalidad/normalidad
(desde la precariedad fragmentada –dependiente– se requiere protección. Éste es lógicamente derecho de los autóctonos. Nacionalismo pragmático)	(la acumulación, sinónimo de progreso, impone una normalidad/normatividad exigible a todos. Quien no se adapte ha de ser recluido o expulsado.)
–Subordinación–	*–Asimilación/Segregación–*
XENOFOBIA DE «POBRE BLANCO» (ASPIRANTES A LA MODERNIZ.)	MODERNIZADORES INTOLERANTES
(1)	*(4)*
Patria: lazos de sangre	Estado-nación: dominio
(rechazo de la diferencia, cierre e inmovilismo. Lo extranjero como peligro. La comunidad/nación como esencia inmutable.)	(igualdad radical de los seres humanos; luchar contra las estructuras que generan desigualdad o exclusión, más allá de las fronteras.)
–Expulsión–	*–Solidaridad entre iguales–*
IDENTIDAD CONTRA MODERNIDAD	VALORES ALTERNATIVOS A LA MODERNIZACIÓN CAPITALISTA

ARRAIGO — *DISIDENCIA*

LOCALISMO ETNOCÉNTRICO — UNIVERSALISMO NACIONALISMO «LIBERADOR»

4) *Alternativos a la modernización capitalista:* la identidad nacional se subordina a la de miembro de la humanidad; ésta es segregada en grupos desiguales por una estructura injusta (el capitalismo) de alcance mundial. La presencia de extranjeros está vinculada a esta dinámica (inversores de capital, trabajadores inmigrantes, etc.). La solidaridad con los inmigrantes se establece desde un plano de igualdad, entre sujetos que ponen en cuestión el marco económico e institucional que genera y regula los procesos sociales, incluidas las migraciones.

¿En qué medida pueden referirse los discursos concretos, detectados por el análisis empírico y expuestos en el presente artículo, a este modelo de referencia? La actividad analítica ha permitido identificar tres lógicas distintas (diferencia nacional, discriminación cultural e igualitarismo) que penetran los discursos respecto a «lo extranjero». Siguiendo estas líneas de análisis hemos identificado *nueve posiciones discursivas:* tres de ellas responden a la lógica de exclusión nacionalista (nacionalismo progresista, proteccionista y ambivalente); tres a la de inferiorización cultural (cosmopolitismo etnocéntrico, «racismo» obrero y etnocentrismo localista) y otras tres a la lógica igualitaria (individualismo meritocrático, igualitarismo paternalista y universalismo anticapitalista) (ver Cuadro 3).

Las *nueve posiciones discursivas* señaladas parten de las *ocho identidades sociales* aludidas anteriormente pero no desarrolladas en este texto (18); son resultado de combinaciones y despliegues variables, que están en función de la posición social del hablante y reflejan, además, su referencia a un «objeto ilusorio». De hecho *no existe un referente fijo ni unívoco* de los discursos que aluden a «lo extranjero». Se comienza hablando de extranjeros (no españoles), en sentido genérico, para deslizarse bien hacia criterios de clase (los pobres), étnicos (donde se incluye a los gitanos españoles) o culturales (abiertos-civilizados, cerrados-atrasados), según sea el caso. Buscando un común denominador a las distintas representaciones que adquiere lo extranjero podríamos decir que hace referencia a gente «de abajo». Como hemos visto, salvo casos episódicos, las personas «de fuera» a las que se atribuye similitudes con la propia identidad (de clase, étnica o cultural) pierden los rasgos de extranjeridad. Las motivaciones en que se funda el rechazo no son consecuentemente racistas (cuando se acepta a no-blancos, como jeques árabes, estudiantes norteamericanos, o inversores japoneses) ni xenófobas (sólo ciertos extranjeros son objeto de rechazo). Más bien, *los argumentos nacionales y étnicos se combinan con los de clase para articular un campo de rechazo de «geometría variable».* La articulación de «lo extranjero» se imagina y construye socialmente en un proceso continuo, en estrecha relación con las relaciones sociales. Estamos efectivamente ante un «complejo inestable y descentrado de significan-

(18) De las ocho posiciones discursivas de identidad aludidas, cuatro se adscriben fácilmente a las posiciones ideológicas típicas del Cuadro 1: *comunitarismo tradicionalista (1), individualismo competitivo (2), clientelismo normalizador (3)* y *discurso alternativo (4);* las otras cuatro se sitúan en espacios intermedios *(populismo urbano y rural, humanismo modernizador y humanismo crítico).*

tes sociales en constante transformación a partir de las luchas políticas» (19). No hay lógica pura, lo que C. Guillaumin denomina «racismo popular» no funciona en términos de causalidad sino de forma sincrética, mezclando distintos niveles en una realidad única (20).

CUADRO 3

Discursos respecto a «lo extranjero»

«RACISMO» OBRERO	
	COSMOPOLITISMO ETNOCÉNTRICO
NACIONALISMO PROTECCIONISTA	*NACIONALISMO PROGRESISTA*
PROTECCIONISMO AMBIVALENTE	*INDIVIDUALISMO MERITOCRÁTICO*
	IGUALITARISMO PATERNALISTA
ETNOCENTRISMO LOCALISTA	UNIVERSALISMO ANTICAPITALISTA

En todo caso, parece claro que los discursos de rechazo y/o discriminación hacia «lo extranjero», sea cual sea la lógica desde la que se despliegan, no pueden ser etiquetados como pre o anti-modernos (excepto en el caso del etnocentrismo localista). Por el contrario, la superioridad de los nacionales se funda en la legalidad del estado-nación, institución moderna donde las haya; mientras que la discriminación de las culturas «inferiores» tiene su fundamento

(19) M. Omi, y H. Winant: *Racial Formation in the United States: from the 1960s to the 1980s.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1986.

(20) C. Guillaumin: «La "différence" culturelle», en M. Wieviorka (dir.), *op. cit.*, pp. 149-151.

en el etnocentrismo modernizador, que se constituye en paradigma exclusivo de la racionalidad y el progreso. Dentro de estos marcos, las actitudes de apertura y solidaridad hacia «lo extranjero» encuentran límites precisos. En estos casos las posturas «anti-racistas» se inscriben *dentro del orden social de la exclusión,* en el que coexisten sexismo, racismo y exclusión económica. La denuncia, por más apasionada que sea, de las *actitudes extremas* de ciertos grupos o instituciones apenas se enfrenta con el epifenómeno del rechazo a «lo extranjero», dando por buenos elementos centrales de la modernización capitalista, a partir de los cuales se generan las condiciones del rechazo y la discriminación.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1993): *Racismo y Xenofobia, Búsqueda de raíces.* Madrid, Fundación Rich.

– (1993): «Denominación de origen: extranjero», número monográfico 12 de *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura.* Barcelona, Archipiélago.

– (1993): *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales, 1.* Madrid, Facultad de CC.PP. y Sociología «León XIII».

– (1994): *Identidad y Memoria, Historia y Fuente Oral, 11.* Barcelona, Universitat de Barcelona.

– (1994): *Fronteras. Historia y Fuente Oral, 12.* Barcelona, Universitat de Barcelona.

ABOU SADA, G. y MILET, H. (Coord.) (1986): *Générations issues de l'immigration.* Paris, Arcantère.

AGLIETA, M. (1979): *Regulación y crisis del capitalismo.* Madrid, Siglo XXI.

ALEGRET, J. L. (Coord.) (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro.* Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

ÁLVAREZ DORRONSORO, I. (1993): *Diversidad cultural y conflicto nacional.* Madrid, Talasa.

APPIAH, K. A. (1992): «Racisms», en D. T. GOLDBERDG (ed.), *Anatomy of Racism.* London, University of Minessota Press, pp. 3-17.

BAKER, M. (1981): *The New Racism.* Londres, Junction Books.

BALBO, L. y MANCONI, L. (1992): *Razzismi reali.* Milán, Feltrinelli.

BALBO, L.; BERTINOTTI, F.; BOLAFFI, G. y otros (1989): *Inmigrati, non cittadini? Problemi del Socialismo/1.* Milán, Franco Angeli.

BALIBAR, E. (1991): «La forma nación: historia e ideología», en E. BALIBAR e I. WALLERSTEIN, *Raza, nación y clase.* Madrid, IEPALA, pp. 135-167.

– (1992): *Les frontières de la démocratie.* Paris, Le Découverte.

BALIBAR, E. y WALLERSTEIN, I. (1991): *Raza, nación y clase.* Madrid, IEPALA.

BAROJA, J. C. (1990): *Razas, pueblos y linajes.* Universidad de Murcia.

BARRERA, A. (1985): *La dialéctica de la identidad en Cataluña.* Madrid, CIS.

BASTENIER, A.; DASSETTO, F. y otros (1990): *Italia, Europa e nuove immigrazioni.* Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

BASTIDE, R. (1970): *El prójimo y el extraño.* Buenos Aires, Amorrortu editores.

BAUMAN, Z. (1994): «Racismo, antirracismo y progreso moral», en *Debats, 47.* Valencia, F. Alfons el Magnànim.

BEAUCHARD, J. (dir.) (1981): *Identités collectives et travail social.* Toulouse, Privat.

BERGERE, D. y JOELLE, A. (1992): *Actitudes de la población madrileña hacia los inmigrantes.* Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

BILBAO, A. (1993): *Obreros y ciudadanos. La desestructuración de la clase obrera.* Madrid, Trotta.

BOLTANSKI, L. (1974): *Puericultura y moral de clase.* Barcelona, Laia.

BOSNIAK, L. (1988): «Exclusion and Membership: the dual identity of the undocumented worker under United States Law», en *Wisconsin Law Review, 6.*

BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; GALCERÁN, M. y otros (1991): *L'interculturalisme en el currículum. El racisme.* Barcelona, Rosa Sensat.

CASTLES, S. (1990): *Global Workforce, New Racism and the Declining Nation State.* Centre for Multicultural Studies, The University of Wollongong (Australia).

CASTLES, S. y KOSACK, G. (1984): *Los Trabajadores Inmigrantes y la Estructura de clases en la Europa Occidental.* México, Fondo de Cultura Económica.

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS: *Encuestas de Opinión sobre los inmigrantes, Estudios* N. 1964, 1841 y 2051. Madrid.

CIRES (1992): «Actitudes hacia los Inmigrantes», en *La Realidad Social en España 1990-1991.* Bilbao, BBK, Fundación BBV y Caja de Madrid, pp. 379-424.

COLECTIVO IOÉ (1986): «Los Inmigrantes en España», en *Documentación Social* (monográfico), *66.* Madrid, Cáritas Española.

– (1989): «Infancia moderna y desigualdad social. Dispositivos de regulación y exclusión de los niños diferentes», *Documentación Social* (monográfico), *74.* Madrid, Cáritas Española.

– (1992): «La ideología de la modernización o la parábola del asno y la zanahoria», en *Documentación Social, 88.* Madrid, Cáritas Española, pp. 77-85.

- (1992): «Extranjeros y españoles, más allá de opiniones y actitudes. Aproximación a la lógica discursiva de las relaciones», en *Racismo y educación: hacia una educación multicultural.* Baeza, Universidad de Verano Antonio Machado 1992.

- (1994): *Marroquins à Catalunya, Enciclopedia Catalàna.* Barcelona, Institut Catalá d'Estudis Mediterranis (versión en castellano: *Presencia del Sur.* Madrid, Fundamentos, 1995).

- (1994): «La inmigración extranjera en España: sus características diferenciales en el contexto europeo», en J. CONTRERAS (comp.): *Los retos de la inmigración.* Madrid, Talasa, pp. 83-120.

- (1994): *Discurso de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad.* Madrid, CIS, Estudio núm. 2119 (en prensa).

- (1995): «Discriminación contra trabajadores marroquíes en el acceso al empleo», en COLECTIVO IOÉ y R. PÉREZ MOLINA: *La discriminación laboral a los trabajadores inmigrantes en España,* Estudios sobre Migraciones Internacionales, núm. 9. Ginebra, OIT.

COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN (1988): *Immigrations: le devoir d'insertion.* Paris, *La Documentation française.*

DE MADARIAGA, M. R. (1988): «L'image et le rétour du Maure dans le mémoire collective du peuple espagnol et la guerre civile de 1936», en *L'Homme et la société,* L'Harmattan, *90.*

DE JONG, D. y ZWAMBORN, M. (1991): *Equal Tratment and Discrimination in Europe.* International Alert and the Netherlands Institute of Human Rights.

DEL PINO, F. (1991): «Antropología, colonialismo y minorías culturales», en *Revista de pensamiento antropológico y estudios etnográficos, 1.* Madrid, Asociación Madrileña de Antropología, pp. 5-26.

DELACAMPAGNE, Ch.: «Racism and the West: From Praxis to Logos» en D.T. GOLDBERG (ed.), *Anatomy of Racism, op. cit.,* pp. 83-88.

DI CLAUDIO, M.: «Società multietnica: assimilaziones o pluralismo culturales. Storia e limite di alcune idee correnti», en E. PUGLIESE (comp.), *op. cit.*

EBEL, M. y FIALA, P. (1983): *Sous le consensus, la xenophobie. Vingtans de xénophobie en Suisse.* Lausanne, ISP.

FANON, F.: «The Fact of Blackness», en D. T. GOLDBERDG (ed.), *Anatomy of Racism, op. cit.,* pp. 108-126.

FITZPATRICK, P.: «Racism and the Innocence of Law», en D. T. GOLDBERDG (ed.), *Anatomy of Racism, op. cit.,* pp. 247-262.

FREDRICKSON, G. (1993): «Une histoire comparée du racisme: réflexions générals», en M. Wieviorka (dir.): *Racisme et modernité.* Paris, La Découverte.

GALLISOT, R. (1992): *Racismo e antirazzismo. La sfida dell'immigrazione.* Bari, Dedalo (original: *Misère de l'antiracisme.* Paris, Ed. l'Arcantère, 1985).

GARCÍA GUITTIAN, E. (1994): «Pluralismo, conflicto y nacionalismo: aproximación al pensamiento de Isaiah Berlin», en *Papeles, 50.* Madrid, CIP, pp. 39-47.

GEERTZ, C. (1988): *La interpretación de las culturas.* Barcelona, Gedisa.

GILROY, P.: «One Nation under a Groove: The Cultural Politics of "Race" and Racism in Britain», en D. T. GOLDBERDG (ed.), *Anatomy of Racism, op. cit.,* pp. 263-282.

GIMÉNEZ, C. (1994): «La formación de nuevas minorías étnicas a partir de la inmigración», en AA.VV.: *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia),* Madrid, Ed. UAM.

GOLDBERG, D.: «The Social Formation of Racist Discourse», en D. T. GOLDBERDG (ed.), *Anatomy of Racism, op. cit.,* pp. 295-318.

GUILLAUMIN, C.: «La "différence" culturelle», en M. Wieviorka (dir.), *op. cit.,* pp. 149-151.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (1991): *Pour un modèle français d'intégration.* Paris, *La Documentation française.*

HEYSENCK, H. J. (1983): *Raza, Inteligencia y Educación.* Barcelona, Aura.

HODGE, J. L.: «Equality: Beyond Dualism and Oppression», en D. T. GOLDBERDG (ed.), *Anatomy of Racism, op. cit.,* pp. 89-107.

HOLLIFIELD, J. F. (1992): *Immigrants, Marjets, and States.* Cambridge, Mass, Harvard University Press.

IRES (Instituto Ricerche Economico-Sociali del Piemonte) (1992): *Rumore, Ateggiamenti verso gli immigrati stranieri.* Torino, Rosemberg & Sellier.

JAULIN, R. (1973): *La paz blanca. Introducción al etnocidio.* Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.

JUTGLAR, A. (1971): *Ideologías y clases en la España contemporánea, vol. II (1874-1931).* Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

MELMAN, Ch.: «Quelle est la place de la xénophobie dans l'economie psychique?», en M. Wieviorka (dir.), *Racisme et modertiné, op. cit.*

MOTTURA, G. y otros: (1992): *L'Arcipelago Immigrazione.* Roma, Ediesse.

OMI, M. y WINANT, H. (1986): *Racial Formation in the United States: from the 1960s to the 1980s.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

ORTÍ, A. (1969): «El caso español: la diacronía estructural de la modernización», en Martínez Cuadrado (dir.): *Política y Sociedad en el umbral de los años setenta: las bases de la modernización política.* Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

– (1988): «Transición postfranquista a la monarquía parlamentaria y relaciones de clase: del desencanto programado a la socialtecnocracia transnacional», en *Política y Sociedad, 2.*

– (1994): «Génesis y estructura de la sociedad de masas. La formación de los medios de comunicación masiva», ponencia en el Curso *Las prácticas cualitativas de investigación social* (director Ángel de Lucas), Universidad de Verano de El Escorial, julio 1994.

PÉREZ HERRERO, P. (Coord.) (1987): *Inmigración, integración e imagen de los Latinoamericanos en España (1931-1987).*

PETTIGREW, T. y MEERTENS, R. W.: «Le racisme voilé: dimensiones et mesure», en M. Wieviorka (dir.), *Racisme et modernité, op. cit.*, pp. 109-126.

POULAIN, M. (org.) (1986): *Les Migrations Internationales. Problèmes de mesure, évolutions récentes et efficacité des politiques, 3.* Paris, Institut National d'Etudes Démographiques.

PORTES, A. y HISCHMAN, C. (ed.) (1982): «Theory and Methods in Migration and Ethnic Research, 58, monográfico de *International Migration Review.* New York, Center For Migration Studies.

PUGLIESE, E. (comp.) (1993): *Razzisti e solidali.* Roma, Ediesse.

SAYAD, A. (1991): *L'immigration ou les paradoxes de l'alterité.* Bruselas, De Boeck.

SCHWEISGUTH, E.: «Racisme et systèmes de valeurs», en M. Wieviorka (dir.), *Racisme et modernité, op. cit.*, pp. 127-134.

SIBONY, D.: «Institution et racisme», en M. Wieviorka (dir.), *Racisme et modernité, op. cit.*

SORMAN, G. (1993): *Esperando a los bárbaros.* Barcelona, Editorial Seix Barral, S. A.

STEPAN, N. L.: «Race and Gender: the Role of Analogy in Science», en D. T. GOLDBERDG (ed.), *Anatomy of Racism, op. cit.*

TAGUIEFF, R. (1987): *La force du préjugué.* Paris.

TOURAINE, A. (1993): «Le racisme aujourd'hui», en M. Wieviorka (dir.), *Racisme et modernité.* Paris, La Découverte, pp. 23-41.

TRUEBA, H. T. y KIRTON, E. (1990): *Cultural Conflict and adaptación.* New York, The Falmer Press.

VAN DEN BERGHE, P. L. (1971): *Problemas Raciales.* México, Fondo de Cultura Económica.

WALLERSTEIN, I. (1979): *El moderno sistema mundial.* Madrid, Siglo XXI.

– «Universalismo, racismo y sexismo. Tensiones ideológicas del capitalismo», en E. BALIBAR e I. WALLERSTEIN: *Raza, nación y clase, op. cit.*, pp. 49-62.

WIEVIORKA, M. (dir.) (1993): *Racisme et modernité.* Paris, La Découverte.

ZEGERS DE BEIJL, R. (1994): *Discrimination of Migrant Workers in Western Europe.* Génève, ILO.

MONOGRÁFICO

ACTITUDES Y ACTUACIONES SOCIOEDUCATIVAS CON LOS INMIGRANTES EXTRACOMUNITARIOS Y SUS FAMILIAS

FRANCESC CARBONELL I PARÍS (*)

El pasado primero de julio se cumplió el décimo aniversario de la *Ley Orgánica de los Extranjeros en España.*

Una década es ya un período de tiempo suficiente para poder hacer un balance del trabajo efectuado en este campo de acción socioeducativa que, un día a no tardar, perderá el calificativo de *nuevo.* Por lo menos en algunas Comunidades Autonómicas no cabe seguir excusándose todavía en la *novedad del proceso de pasar de ser un país emigrante a ser un país de inmigración.* Bajo esta novedad permanente se podrán eternizar actitudes indulgentes en exceso, hacia la calidad del trabajo que se lleva a cabo, que a nadie convienen.

Necesitamos generalizar esta actitud de reflexión crítica evaluadora entre las ONGs y los colectivos de voluntarios y/o profesores implicados en tareas de acogida y formación de estos inmigrantes y de sus familias, sobre los resultados de sus tareas específicas, aunque se tengan más o menos medios y dificultades para realizar esta evaluación.

Para ser más exactos deberíamos decir que casi siempre, cuando se lleva a cabo, se hace con menos medios (humanos, técnicos y materiales) y más dificultades de lo que sería deseable. No es frecuente que en estos ámbitos haya posibilidades y recursos suficientes que permitan frenar el exceso de activismo y poder disponer así del tiempo necesario para reflexionar con una cierta tranquilidad, para poder evaluar la eficiencia y la eficacia de la tarea realizada, para, si es preciso, revisar las prioridades, reajustar los objetivos y reorientar los esfuerzos... Sí es frecuente, en cambio, que exista una clara conciencia de que sería muy importante, de que es esencial, dedicarle un tiempo a ello, hasta el punto que provoca una considerable angustia, en ocasiones, esta carencia de reflexión sobre la propia tarea, consecuencia más del exceso de activismo, que recientemente nos describía un alumno de un seminario de formación perma-

(*) Fuandació Servei Gironi de Pedagogía Social.

nente como la sensación «de no poder dejar de correr, sin saber siquiera si se corre en la dirección adecuada».

A punto, pues, de cumplirse una década, alguno de los proyectos en los que hemos colaborado desde sus orígenes en las comarcas de Girona, se sigue constatando, por parte de los colectivos que han hecho posible estos proyectos, la necesidad de iniciar, o continuar, pero en este caso de manera quizá más sistemática una evaluación global, no sólo de los resultados obtenidos en este período de trabajo, sino de la verdad o falsedad de las hipótesis de partida, si se reafirman o es preciso considerar los principios y las líneas ideológicas que orientaban los proyectos, si mantienen su vigencia los valores que se defendían..., en definitiva, si se consolidan los puntos de apoyo que utilizábamos hace una década como plataforma aparentemente sólida, a partir de la cual proyectamos nuestras actuaciones, decidimos las prioridades, y realizamos las intervenciones.

Más allá de los aciertos y los errores que se nos han ido haciendo evidentes a lo largo de estos años, y que de forma más o menos estructurada y sistemática han influido, sin ninguna duda, en el diseño de posteriores intervenciones, nos hemos dado cuenta, especialmente al releer documentos correspondientes a los inicios de aquellos proyectos de finales de los años ochenta, de cómo algunas tímidas intuiciones de entonces no sólo nos parecen válidas todavía, sino que con el paso del tiempo han adquirido mayor fuerza, mientras se tambalean (o, por lo menos, ahora estamos en disposición de matizar mucho más) algunos asertos y principios que en nuestros inicios fueron ejes básicos de algunas de nuestras actuaciones. Revisar, analizar y concienciar estos procesos de verificación y contraste de *intuiciones* y de hipótesis, con el paso del tiempo y a la vista de los resultados obtenidos, es una tarea tan difícil para el profesional de primera línea, como necesaria. Este artículo no pretende otra cosa que aportar algunos elementos y reflexiones al proceso que nos ocupa.

Es preciso reconocer, ante todo, que una de las razones de la dificultad de esta tarea de revisión, quizá de las más importantes, es la carencia de medios, tanto materiales como, especialmente, humanos, que permitieran una supervisión técnica cualificada de los proyectos que garantizaran un mayor rigor metodológico. Éramos conscientes tanto de esta insuficiencia como de que se daban unas condiciones inmejorables para que algunas de nuestras intervenciones pudieran ser rentabilizadas socialmente, en el sentido de ser utilizadas como banco de pruebas y de contraste de hipótesis, como espacios de elaboración y validación de modelos concretos de intervención, de los que tan necesitados estaban entonces y todavía parecen estar ante esta nueva realidad multicultural los agentes educativos y sociales de *primera línea,* que en ocasiones se siguen quejando, con razón, de tener que apagar el incendio arrojando el agua con las manos.

Además de la falta de recursos, se está llegando ya a un abuso del voluntariado. Escasez de recursos y uso del voluntariado son aspectos no necesariamente relacionados. Uno tiene la sensación de que en el fondo algo de verdad hay en la frase oída no hace mucho de un profesional verdaderamente preocupado por

el tema, respecto a la percepción social del valor de su trabajo: *al parecer se trata de un trabajo sin ningún valor, que puede hacer cualquiera.* Una vez más, hay que dar la razón a quienes dicen que la marginalidad es contagiosa y se acaba marginalizando y devaluando también las actividades profesionales e instituciones que de ellas se ocupan.

Aquí hay que lamentar también el escaso acierto en conectar adecuadamente estos profesionales de primera línea con quienes podían aportar marcos teóricos concretos –hay quien duda que existan, con un mínimo de rigor y fiabilidad– o ayudar a diseñar y realizar proyectos específicos de *verdadera* investigación-acción, para ir construyéndolos conjuntamente. En consecuencia, en este contexto de desbordamiento del activismo inmediatista, no es extraño que, incluso, sea difícil encontrar hipótesis de trabajo formuladas con claridad y precisión, cuando recurrimos a los textos redactados en aquellos años, que lo fueron más que por necesidades y exigencias de un trabajo propiamente de investigación, por la necesidad y la urgencia de divulgar las acciones, para sensibilizar y recabar la solidaridad y el apoyo a proyectos amenazados hasta físicamente (como el emblemático caso de la Escuela Africana de Adultos *Samba Kubally*), o con una finalidad directamente reivindicativa de derechos básicos conculcados.

Entre investigadores y universitarios, por un lado, y profesionales y voluntarios de primera línea por otro, no se ha sabido encontrar todavía en estos temas que nos ocupan, o por lo menos no nos consta, el espacio de colaboración y de *cooperación* imprescindible y necesario, lo cual es muy lamentable y perjudica gravemente la calidad del trabajo de todos.

1. DE LA IMPORTANCIA DEL «PENSAR GLOBAL» PARA LAS ACTUACIONES LOCALES

Uno de los primeros aspectos que debería tenerse en cuenta, de manera mucho más significativa de lo que suele hacerse al diseñar proyectos de intervención socioeducativa con inmigrantes extranjeros y sus familias, es el marco social, económico y político actual en el que se producen estos fenómenos, muy atentos, además, a los indicadores que nos permitan prever tendencias de futuro, en lugar de seguir apoyando nuestras intervenciones en análisis o experiencias de otras épocas, o simplemente, sin actualizar aquellos supuestos que acaban siendo lugares comunes indiscutidos.

No sólo es el mercado de trabajo el que ha sufrido con inimaginable e imprevisible contundencia en estos últimos años cambios cualitativos que afectan de manera importante a las migraciones internacionales, y que nos obligan, como veremos en el apartado siguiente, a tenerlos muy en cuenta a la hora de evaluar y reconsiderar la orientación y las prioridades de las intervenciones de profesionales y voluntarios a través o no de las ONGs. Más que nunca (y como decíamos en la ponencia «La preparación y la inserción laboral de inmigrantes», presentada en las Jornadas organizadas por el INSERSO en Ma-

drid, en marzo de 1995, sobre *Los servicios sociales ante una sociedad multicultural,* a la que corresponden algunos de los párrafos siguientes), se hace indispensable también despertar la actitud de abrir el discurso y los referentes cuando se analizan los fenómenos migratorios contemporáneos, abandonando las reflexiones endogámicas en exceso *sobre la inmigración,* hechas *desde la inmigración y para la inmigración.* Esta apertura del discurso que reclamamos debería permitirnos cumplir con aquella máxima que dice «*Es preciso el pensamiento global para la actuación concreta, local*».

Nuestros estudios sobre las migraciones, nuestras propuestas de intervención, no suelen poner mucho énfasis en aspectos como los que siguen, que sólo enumeraré, puesto que no son objeto de este artículo, pero creo que influyen decisivamente sobre el presente y el futuro del fenómeno migratorio, y, por tanto, deberían influir también de manera decisiva en las actitudes educativas básicas con que pretendemos acercarnos al mismo, así como en las actuaciones consiguientes:

1. La creciente mundialización de la economía y la priorización de la economía *financiera* frente a la *economía productiva,* con la consiguiente pérdida creciente del ya escaso control sobre los procesos de producción por parte de la clase obrera. En contraste con esta mundialización, la *domesticación* creciente de los sindicatos (quizá más en el sentido de *domésticos,* aunque también de *domesticados*) cada vez con mayores dificultades para arrancar y llevar a la práctica planteamientos internacionalistas...

2. El fenómeno que ha venido en llamarse la «desmaterialización» de las fábricas y el fraccionamiento de la organización productiva que hace que «se exporten» fragmentos de la cadena de fabricación a los países que más atractivos son para los intereses del capital (y que son, precisamente, muchos de ellos de los que provienen nuestros inmigrates). Como consecuencia, la competitividad a nivel internacional como resultado del precio y el valor de la fuerza de trabajo, que analizaremos con más detalle en el punto siguiente.

3. El mal llamado *fin de la historia* y la pérdida de modelos alternativos al modelo de sociedad capitalista de libre mercado, con el reforzamiento de la competitividad y del *darwinismo social,* y, por tanto, *la aceptación en la práctica de ciudadanos de distintas categorías;* los cambios importantísimos en el equilibrio político internacional; la emergencia con fuerza de ciertos nacionalismos y fundamentalismos excluyentes; las crecientes dudas sobre la idoneidad de los actuales sistemas y mecanismos democráticos de delegación de la soberanía popular; la creciente intranquilidad ante lo que aparece como dependencia de los poderes e intereses políticos de los poderes e intereses económicos...

4. La caída de los *Estados del bienestar,* o mejor dicho, *la confusión alienante entre bienestar y hedonismo inmediatista o despilfarro,* la difusión mundial del consumismo a partir de la potencia alienadora de los medios audiovisuales que deslumbran a los habitantes de los países más pobres, estimulando la emigración; la creciente catástrofe ecologista; la resaca de la postmodernidad y de sus aproximaciones éticas *débiles* a las relaciones humanas...

5. El llamado *nuevo orden mundial;* la conciencia de que nuestro modelo de desarrollo no sólo no es transferible a los otros países a causa de la limitación de los recursos materiales disponibles, sino que es condición indispensable para mantener nuestro nivel de vida el que sigan bajo mínimos tres cuartas partes de la humanidad; la ampliación, en lugar de la reducción en estos últimos años, de las diferencias existentes entre países ricos y países empobrecidos...

Todo ello afecta con una trascendencia todavía imprevisible a la relación entre dominantes y dominados, entre *centro y periferia,* especialmente por lo que se refiere a las relaciones entre países ricos y países pobres; las mismas relaciones interculturales; las relaciones entre inmigrantes y autóctonos; nacionales, extranjeros y metecos; los derechos de los que ya trabajan frente al derecho al trabajo de los que no lo tienen; el mismo concepto de ciudadanía y, por tanto, también a los conceptos de inserción (o exclusión) laboral o social. En definitiva, afecta *a las actitudes* y por consiguiente, a la toma de posición personal, individual sin duda, pero sobre todo *colectivamente,* frente a la alternativa: *integración versus marginación,* conscientes de que tomar partido de verdad por la integración supone hacer nuestra una parte de la pobreza de los demás, y que mantener nuestro nivel de vida o aumentarlo, supone mantener o aumentar la exclusión de los «no privilegiados» de la periferia social, local y mundial.

2. LA ADAPTACIÓN DE «GASTARBEITER A SQUATERS»

Saliendo (sin olvidarnos de ellos) de estos marcos de referencia y de reflexión tan amplios, y bajando a lo que ahora estamos acostumbrados a llamar otro nivel de concreción, uno de los primeros conceptos que valdría la pena empezar a revisar, comparando aquellos textos de finales de los años ochenta con la realidad actual y la experiencia acumulada, es *el de trabajador inmigrante extranjero.*

Hemos recurrido con harta frecuencia, incluso para hacer llamadas a la compresión y la solidaridad social, a comparar a los actuales inmigrantes extranjeros, que proceden de países empobrecidos del llamado *Tercer Mundo,* con nuestros emigrantes de los años sesenta en la Europa industrializada, y estos paralelismos no sólo se han utilizado por parte de las ONGs. La misma política de contingentes (los popularmente denominados *cupos*) que el Gobierno español aprueba cada año como única forma de regular el acceso a nuestro país de estos inmigrantes, responde también a una percepción anacrónica –según

nuestro punto de vista– del hecho migratorio, al utilizar mecanismos de regulación inspirados –o copiados–de los que demostraron su utilidad en momentos y contextos muy distintos a los que se dan aquí y ahora.

El sistema de *cupos,* que tenía sentido y daba respuestas a las necesidades de los años sesenta, cuando los emigrantes eran *gastarbeiter,* es decir, trabajadores invitados, no da respuestas adecuadas a la mayoría de los problemas actuales que provocan los fenómenos migratorios internacionales, puesto que los factores políticos y especialmente económicos que regulan en la actualidad el mercado de trabajo han cambiado de forma muy radical. Puede argumentarse –y habría que matizar mucho– que las razones para *emigrar* son muy similares a las de entonces, pero nadie puede negar seriamente que las condiciones en las que se efectúa la *inmigración* son absolutamente distintas.

En los años cincuenta y sesenta los países industrializados europeos «importaron» trabajadores extranjeros de una forma bastante sistemática y organizada, lo cual se tradujo tanto en convenios bilaterales con los países de origen, como en una más o menos «correcta» contratación de estos trabajadores por parte de los empresarios.

Estos empresarios necesitados de una fuerza de trabajo que no encontraban en su país y que sólo podían proporcionarles personas procedentes del extranjero, organizaban incluso los autobuses para reclutar –*invitar*– directamente más allá de sus fronteras la mano de obra que necesitaban, en ocasiones buscando obreros con especializaciones profesionales concretas. En consecuencia, era a ellos directamente a quienes correspondía la responsabilidad de procurarles un alojamiento digno, quienes los «insertaban» laboralmente en su empresa y quienes se ocupaban y preocupaban de su formación profesional.

En cambio, en esta última década, y especialmente en España e Italia, la entrada de trabajadores extranjeros ha sido (y sigue siendo, aunque de forma menos importante –*¿más invisible?*– en estos últimos años) mucho más desordenada, caótica y «clandestina«». Esta es la razón por la que desde el primer momento no se haya dado tanto en nuestro país la figura del *trabajador invitado,* sino la del *trabajador sumergido* y marginal, muy a menudo en situación de ilegalidad administrativa y casi siempre en una situación de gran precariedad.

Quizá se nos pueda acusar de estar generalizando excesivamente, pero habría que distinguir claramente las situaciones de hecho de las que figuran en las estadísticas oficiales, para darnos cuenta con precisión de cómo aquello que, en ocasiones, aparentemente es la norma, resulta ser en la práctica la excepción. No olvidemos que se estima entre un 30 y un 40 por 100 (1) el porcentaje de ocupados de la población total española inmersos en la economía sumergida. Es, por

(1) Citando estudios de 1985 del mismo Gobierno español y de la Universidad Autónoma de Barcelona en COLECTIVO IOÉ (1985): «La lucha contra la exclusión de los inmigrantes extracomunitarios», en *Setmana Intercultural de Girona,* pendiente de publicación.

tanto, imposible con datos concretos, precisar cuál es este porcentaje entre los extranjeros extracomunitarios, pero sin duda, según la realidad que conocemos, deberían doblarse aquellas cifras, por lo menos.

Por esto nos parece muy pertinente empezar preguntándonos cuál es el estatus socio-laboral *real, aquí y ahora,* de la mayor parte de los inmigrantes (¿trabajadores?) extracomunitarios. ¿Quién ha «invitado» a la mayor parte de nuestros *gastarbeiter* actuales si ya estaban aquí antes de que nadie los llamara?

A partir de los años setenta la aceleración de los cambios tecnológicos que repercuten en la creación-destrucción de empleo ha sido, como sabemos, tan importante y significativa, que la fuerza física de trabajo y las habilidades de las personas pierden cada vez más el valor que tuvieron en otros tiempos. Los espectaculares aumentos de productividad conseguidos con las nuevas tecnologías (informática, telemática, biotecnología, robótica...) han transformado el mercado de trabajo, hasta el punto de que la automatización está sustituyendo, no sólo el trabajo físico y manual, sino espacios cada vez más extensos del trabajo intelectual.

Se habla, incluso, en los medios de comunicación de una dualización del cada vez más escaso mercado de trabajo, en los países donde se están produciendo estas transformaciones, de manera que (al margen del funcionariado que intenta mantener su estatus de solidez cada vez más erosionada), se mantendrá, por un lado, un mercado laboral para individuos creativos, preparados, con fácil acceso a mucha información selectiva, con posibilidades y aptitudes de tomar decisiones competitivas exitosas, mientras que, por otro, crece más la oferta que la demanda del contingente de trabajadores con una calificación profesional media o baja, que acabarán por realizar, con suerte, trabajos temporales, muchos de ellos en situaciones de gran precariedad o sumergidas en la ilegalidad.

En Santa Coloma de Farners, se llevó a cabo, el año 1989, uno de los primeros cursos de formación ocupacional para inmigrantes, senegambianos casi en su totalidad, sobre albañilería. El curso fue calificado como un éxito tanto por el interés demostrado por cerca de una treintena de alumnos, por la calidad de la formación impartida como por el alto nivel de capacitación adquirido por la mayoría de los inscritos. Hoy, seis años más tarde, ni uno solo de ellos que no trabajara en la construcción con anterioridad al curso trabaja en este campo, pese a su flamante acreditación, y sólo una minoría ha trabajado algunos meses como peones a lo largo de estos seis años.

Por todo ello, insistimos, son incomparables las condiciones en que efectuó su emigración y realizó su trabajo un emigrante español en la Alemania de los años sesenta, con las de un emigrante senegalés en la España de los años noventa. Y no nos parece una cuestión de pura terminología el preguntarnos si no nos estaremos enfrentando de hecho, aquí y ahora, más a un problema de *refugiados y excluidos económicos* que de «trabajadores invitados» extranjeros. Creo, incluso, que estaría más ajustada a la realidad una definición que los

aproximara al colectivo de los *squaters*. En cierta forma y con todos los respetos, muchos de ellos se ven obligados a actuar más como *unos «okupas internacionales»* dispuestos a realizar su proyecto de vida en los márgenes del sistema, a partir de la ocupación y aprovechamiento de nuestro despilfarro, que como unos trabajadores orgullosos de su fuerza de trabajo y de sus habilidades profesionales. Son, no nos engañemos, refugiados económicos que, en su mayoría, están pasando a engrosar las bolsas de marginación y exclusión nacionales, con la doble marginación añadida, de que ni siquiera tienen reconocidos sus derechos mínimos de ciudadanía.

Teresa San Román (1993) afirma con rotundidad: «La pura y simple utilización de los extranjeros pobres, está regulada por una demanda concreta y muy específica. Esto ya lo sabemos. Pero una buena parte de esta demanda se concreta en ámbitos de actividad que en unos momentos quedan vacantes porque la población mayoritaria, la ciudadanía, está colocada más arriba o más compensada por prestaciones sociales públicas (...). Por eso son sobre todo pobres los inmigrantes y por eso son competidores potenciales permanentes de los pobres nacionales. Y por eso son extranjeros, por eso no son ni serán, por lo menos muchos, ciudadanos. Porque la regulación de las compuertas de la marginación en el sistema social en el que vivimos exige una medida constante de entradas y salidas, cuotas y proporciones. Por eso resulta más rentable importar un pobre extranjero, pero ni uno más de los necesarios, a quien se podrá expulsar con facilidad si llega el caso...».

Así pues, cuando en los primeros textos publicados referidos a la escuela *Samba Kubally* utilizábamos el concepto de «refugiado económico», a pesar de la crítica que ello merecía por parte de distintos sectores, lo hacíamos para distinguir a estos inmigrantes procedentes de los países empobrecidos, de los trabajadores extranjeros procedentes de países ricos, aunque, sin embargo, todavía no hubiéramos tomado conciencia, como ahora, de cuán débil y poco atractiva es su oferta de fuerza de trabajo en un mercado de empleo regular, fiscalizado, no sumergido.

Se prodrá argumentar, a la vista de los permisos de trabajo expedidos y renovados que esto no es así, que el nivel de ocupación de estos inmigrantes es considerablemente aceptable... Hacen falta estudios que profundicen un poco más, que no se queden en la epidermis de unos permisos de trabajo, forzados por la obligatoriedad de unos trámites administrativos indispensables, para seguir residiendo en territorio español.

Por todo ello, no parece improcedente plantearse si deben recibir o no la misma formación, el mismo tipo de acogida, de prestaciones sociales unos «trabajadores extranjeros» que unos «refugiados económicos», cuando las expectativas, las condiciones de vida, las perspectivas a corto, medio y largo plazo, etc., son tan distintas en unos y en otros. Por lo menos reflexionar sobre nuestra capacidad de decisión acerca de *aquello que les conviene,* a partir de estereotipos respecto a su estatus, sus expectativas y posibilidades. (Más adelante nos referire-

mos a nuestra autootorgada *autoridad* y legitimidad para decidir unilateralmente *aquello que les conviene.*)

En buena lógica, en una evaluación de nuestro trabajo socioeducativo no se debería olvidar, sino que se debería contrastar (periódicamente) si en el quehacer cotidiano se cumplen o no aquellos dos puntos de partida sobre los que, en teoría, casi todos estamos de acuerdo:

a) La escuela (podría decirse lo mismo de los servicios sociales o de acogida) debe hacer un esfuerzo para indivudalziar sus intervenciones, de manera que atienda a cada individualizar según sus necesidades y posibilidades, esforzándose en conocerlas para procurar adaptarse a ellas, y así poder luchar contra las desigualdades, en lugar de exigir del alumno su adaptación sumisa e impersonal a una escuela idéntica para todos.

b) Es precisamente sobre las causas reales de la marginación o de la desigualdad en las posibilidades de realización personal, y no sobre los síntomas o manifestaciones en las que debemos intentar incidir para facilitar cambios y evoluciones consistentes y efectivas.

Seguir considerándolos «trabajadores extranjeros» a pesar de estas evidencias, y por ello seguir ofertando una formación y una acogida *esclerotizadas* y anacrónicas, puede responder, en el fondo, a una estrategia más o menos consciente de poner límites a la implicación personal que exigiría de los autóctonos la consideración de refugiados económicos.

Si cuantos nos ocupamos de la acogida y formación básica de estas personas atendiéramos a las causas reales y no a los síntomas de esta situación no querida de refugiados, sin duda pondríamos al mismo nivel de cualquier formación *utilitaria* (o quizá por encima), la necesidad imperiosa de una actuación sociopolítica de denuncia y de sensibilización, tanto de los ciudadanos autóctonos como de los distintos responsables de las Administraciones, ante la necesidad de una redistribución más equitativa de nuestra riqueza, o mejor aún *de su pobreza.*

Si una moral basada en el trabajo, la competencia y la competitividad puede pretenderse que legitime las desigualdades sociales, cuando la posibilidad de trabajar no está al alcance de todo el mundo, esta pretendida legitimidad se desmorona, y empieza a ser más inquietante la frase del protagonista principal del film «La Marcha». *«Nosotros somos pobres porque ustedes son ricos».* No nos sentimos concernidos de la misma manera, no nos compele al mismo nivel el considerarlos trabajadores extranjeros o bien refugiados económicos, Si, en efecto, son trabajadores extranjeros, es comprensible la actitud de ayudarles a resolver *sus problemas.* Si son refugiados, podemos tener pocas dudas de que sus problemas son, o deberían ser, también los *nuestros.*

Con demasiada frecuencia y por desgracia, este planteamiento, cuando se da realmente, nos suele conducir a aumentar esta especie de *mala conciencia* de sentirnos miembros del grupo mayoritario colonialista y explotador, sensación con la que bastantes voluntarios acuden a nuestras ONGs para, ejerciendo una actividad –que cumple en el fondo funciones *penitenciales*– los martes y los jueves por la noche, sentirse redimidos de las difusas culpas colectivas, de las que se consideran inevitables y eternamente depositarios, en la porción que les corresponde. De ninguna manera debe ser éste el objetivo. Debemos intentar percibir objetivamente la realidad, analizar rigurosamente las causas para, como decíamos, dirigir nuestras acciones *colectivamente* en la dirección que nos ofrezca mayores garantías de transformación de esta sociedad a través de la conquista de la ciudadanía de hecho y de derecho por parte, no sólo de los *refugiados económicos* extranjeros, sino también, y al mismo tiempo, de muchos españoles.

Consecuentes con todo ello, por tanto, también la formación *utilitaria* (aprendizaje de las lenguas autóctonas, alfabetización, etc.) que les ofrecemos, debería tener en cuenta, tanto en los contenidos como en las metodologías, esta realidad, y debería adquirir mucho mayor protagonismo que en la actualidad, *la formación de líderes asociativos, la formación a través de la realización de proyectos de desarrollo en sus países de origen, la formación para poder realizar una verdadera integración* que, como hemos insistido en ocasiones, no debe confundirse con la adaptación, la sumisión o la asimilación, sino que es una forma de liberación colectiva que hay que ganar día a día con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad, con la lucha contra toda clase de exclusión y para conseguir una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. Una integración percibida, repetimos una vez más, como un proyecto colectivo, no un *sálvese quien pueda* individualista y competitivo.

Al parecer, y a la vista de determinadas afirmaciones y actuaciones de algunos sectores de nuestra sociedad, la integración de los inmigrantes extracomunitarios y sus derechos cívicos y políticos, es algo que no está directamente relacionado. Sería posible para ellos conseguir una inserción laboral (siempre, eso sí, aprovechando los sectores de actividad que dejan de interesar temporalmente a los autóctonos), al margen de una inserción social con plenitud de derechos cívicos y políticos de hecho y de derecho. Desde nuestro punto de vista, en ningún caso puede hablarse de integración cuando lo que se produce es sumisión, acatamiento, aceptación por la fuerza de un papel de *no-ciudadano,* de ser humano de segunda clase.

Dentro de la lógica de los sectores sociales que defienden esta posibilidad, el objetivo sería, al parecer, el consolidar definitivamente lo que ya se está confirmando como una sociedad segmentada, compuesta por:

a. Los ciudadanos de pleno derecho.

b. Las minorías nacionales marginadas, con reconocimiento sólo en el ámbito del derecho, pero no de hecho, de su estatus de ciudadano idéntico a los primeros.

c. Los *metecos,* extranjeros sin ningún derecho a participar en la vida social y en los bienes colectivos.

En este contexto se puede llegar a concebir un tipo de formación específico y diferenciado para cada uno de los grupos anteriores. Así, en los grupos «b» y «c» ¿hasta qué punto la formación que impartimos, el acceso a la alfabetización, etc., no está más en función de las necesidades e intereses del grupo «a» que de las propias? Sinceramente, el trabajo que muchas ONGs realizamos actualmente con los inmigrantes extracomunitarios ¿a quién beneficia en realidad? ¿A qué intereses responde? ¿Alfabetizamos, por ejemplo, para algo más que para hacer consumidores más eficientes?

¿Debemos educarles, a ellos y a sus hijos, para que puedan ser *realmente* competidores y competitivos en los puestos de trabajo respecto a los nacionales? ¿O bien debemos aceptar *casi por definición* que ellos sólo tienen acceso a los márgenes del sistema, a los residuos que recogen por la noche en nuestras calles, y, por tanto, educarlos *sólo* en la sumisión, la solidaridad, el respeto, la tolerancia...?

Si es cierto que han venido para ocupar espacios sociolaborales que los autóctonos rechazan, si esto condiciona su acceso a nuestro país en su primera contratación *(cupos),* y se ponen dificultades administrativas y penalizaciones económicas a los empresarios para que, en contratos sucesivos, puedan salir de estos *nichos* laborales (contratar a un extranjero es siempre más caro que a un nacional, puesto que hay que pagar tasas específicas), entonces ¿se espera que nuestra función sea educarlos para que nunca aspiren a otra cosa que a lo que están haciendo?

3. ¿QUIÉN SABE «LO QUE CONVIENE»?

En los últimos párrafos del punto anterior hemos entrado en otro tema controvertido y de difícil evaluación: el nivel de participación del propio interesado en el diseño y materialización de su proyecto socioeducativo. ¿Quién puede sentirse legitimado para decidir lo que al otro le conviene?, nos preguntábamos hace poco. Parafraseando a Rogers, ¿debemos *«centrar en el cliente»* la responsabilidad de la toma de decisiones sobre su proceso de formación, sus contenidos, sus prioridades...? ¿Hasta qué límites?

En este punto creo que con frecuencia se establece una tensión entre deseo y realidad, entre lo que quisierámos hacer lo que sabemos hacer y lo que podemos hacer. No ignoramos que como profesionales tendemos, en ocasiones, y de forma no del todo consciente, a considerarlos superiores a «nuestros clientes», no sólo por lo que se refiere a nuestra capacidad de análisis, de diagnóstico y de decisión de la intervención más adecuada, sino, incluso, por lo que se refiere al conocimiento de la compleja realidad misma en que se desenvuelve el proceso existencial de nuestro «cliente» y su proceso migratorio. Tanto es así, que no

hace falta que domine a la perfección nuestro idioma, puesto que con nuestra experiencia y sagacidad probadas –con excesiva rapidez y precipitación casi siempre– «intuimos», sabemos qué es lo que necesita mucho antes de que lo pueda decir, quizá incluso antes de que él mismo lo sepa.

Dejando la ironía a un lado, ¿quién puede dudar de que el saber y la experiencia del cirujano le legitiman para decir al enfermo lo que le conviene? Reconozcamos que, un poco con esta misma lógica (que no puede traspasarse mecánicamente del campo de la medicina al del trabajo social) como dice Carmen Treppte (1994), somos susceptibles a síntomas de una cierta arrogancia cultural. Somos nosotros los que nos creemos competentes, los que tenemos todo el conocimiento y los que poseemos el poder.

Gerard Pantin, anda con muy pocos rodeos y es muy contundente al afirmar (1989, p. 20), «*Nunca* presuponga que usted conoce las necesidades y prioridades de la gente; confiese su total ignorancia en cuanto a sus antecedentes, a la manera en que funcionan sus mentes y el porqué de sus actitudes, y pregúnteles a ellos cómo les gustaría ser ayudados (...). Primero usted llega y escucha a la gente (...) usted escucha hasta que se cansa de escucharlos, y entonces escucha un poco más. Usted escucha hasta que toda la arrogancia cultural de su mente se haya agotado y empiece a oír realmente la voz de la gente como el elemento más importante de su propio desarrollo, y como algo mucho más importante que los maravillosos planes e ideas que se agitan en su pequeño y ocupado cerebro».

Aunque pueden sonar un poco exagerados los consejos anteriores, que Pantin, creo recordar, daba en el texto a un recién licenciado de la Universidad, más ansioso de adaptar el territorio al mapa que de someter sus teorías e hipótesis a contraste frente a la realidad, aunque puedan parecer exagerados, repito, vale la pena no olvidar sus consejos, y tenerlos a menudo en cuenta. Posiblemente nos equivocaríamos si tomáramos tan en serio, tan al pie de la letra sus consejos como para hacernos olvidar totalmente *los maravillosos planes e ideas* que, a partir de nuestra formación, nuestra experiencia, nuestro posicionamiento ideológico, etc., deberíamos haber ido construyendo, eso sí, con materiales casi siempre un tanto provisionales, para poder revisarlos siempre que sea preciso.

En nuestra opinión, el posicionamiento metodológico tan radical como el de Trepple y Pantin, no debe ser tomado como un fin en sí mismo, sino como un medio para intentar resolver una necesidad básica: romper la relación de dominante-dominado, excluyente-excluido, sabio-ignorante, civilizado-salvaje..., etcétera, para alcanzar cuanto antes la indispensable simetría en el reparto del poder y, a partir de entonces, conseguir de manera realmente transformadora y no sólo ficticia, los objetivos de autorrealización propuestos en el proyecto de aprendizaje.

Sin duda alguna, un importante contingente de nuestros inmigrantes han llegado a nuestro país, deslumbrados por la imagen que tenían de él. Creían

que nadábamos en la riqueza fácil y el despilfarro, a través de las imágenes seductoras percibidas a través de los medios de comunicación (especialmente la televisión en Marruecos) o del tradicional diluvio de regalos sin los cuales ningún inmigrante puede volver a su pueblo de origen. Pero ante cada nuevo inmigrante no apliquemos automáticamete el cliché, y *empecemos a desalienarlo a golpes de concientización* antes de que le hayamos dejado abrir la boca.

«Si la concientización, dice Freire (1975), no está acompañada de esta búsqueda fuerte, constante, permanente de conocer la realidad tal como se está dando, para transformarla en otra realidad, la concientización es un bla, bla, bla inoperante.» Y esta búsqueda constante, permanente debe hundir sus raíces en el conocimiento de cada sujeto hasta el punto de involucrarlo completamente en su proyecto educativo, en su proceso personal de desarrollo, debiéndose rechazar por completo una relación asistencial en la cual, el «usuario-alumno», ignorante y subdesarrollado asiste pasiva y disciplinadamente *como si fuera un niño,* para asimilar unos saberes, unas habilidades o unos principios que ignora, de un maestro todopoderoso que los conoce y los ofrece generosamente.

Nos equivocamos de lleno, o, más vale decir, hacemos sólo, en el mejor de los casos, asistencialismo, si nuestros proyectos socioeducativos se realizan *para* los inmigrantes. Debemos empezar trabajando *con* los inmigrantes, para conseguir en el mínimo tiempo posible que puedan realizarse *por* los propios inmigrantes. El involucramiento de los interesados, nos dice Treppte (1994), sirve para iniciar un proceso durante el cual pueden analizar su situación actual, discutir las posibles soluciones y vías de acción y llevar a cabo las actuaciones por sí mismos. Se trata de un proceso de concienciación, habilitación y reconocimiento del propio poder.

¿Cuál es el papel del voluntario o del profesional en este *proceso* del que habla Treppte? ¿Hasta qué punto debe limitarse a escuchar esperando lo que haga falta para que el grupo ponga en marcha el proceso? Pantin lo deja entrever cuando dice *«Usted escucha hasta que (...) empiece a oír realmente la voz de la gente como el elemento más importante de su propio desarrollo».* Es decir, el más importante pero no el único. Y Freire (1975) añade: *«La concientización (...) tiene que ser un quehacer que implica una opción ideológica de nuestra parte, desde el comienzo hasta el fin»* (las cursivas son nuestras).

El reto de llevar a cabo los proyectos con criterios y herramientas claros para superar el espinoso punto de partida (y no sólo de partida) acerca de quién tiene legitimidad para decidir *aquello que les conviene* es, pues, muy evidente. Nosotros no creemos incompatibles las actitudes de oír realmente la voz de la gente como el elemento más importante de su propio desarrollo, con el hecho de que la opción ideológica del voluntario o del profesional deba estar implicada desde el principio hasta el fin del proceso de realización del proyecto. También es cierto que raramente habremos aprendido en nuestras escuelas universitarias, ni siquiera en nuestras Universidades, ni una ni otra de las actitudes precedentes, ni mucho menos cómo se lleva este estilo de trabajo a la práctica, más allá de lo

que nuestra intuición y experiencia nos aconsejen. Y, además, puesto que en este texto la reflexión se centra en la necesidad y las posibilidades de evaluar nuestro trabajo, difícilmente podremos evaluar aquello que previamente no hayamos previsto, por excelente que sea nuestra intuición y nuestra capacidad de improvisación.

4. EL NÚCLEO DEL CONFLICTO: EL PODER

En el apartado anterior ha aparecido, en varias ocasiones, el tema de la simetría de poder, de la necesidad de romper cualquier tipo de relación de dependencia o sumisión, generada o mantenida por una actitud inadecuada.

Si tuvimos alguna preocupación clara –y distintiva respecto a otros proyectos– en aquellos que iniciamos en las comarcas de Girona, hace ya casi una década, fue, desde el primer momento, la de potenciar que surgieran monitores de los propios colectivos. Así se hizo, con menos amplitud de lo que hubiésemos querido, ya que prácticamente sólo se llevó a cabo de una manera continuada y sistemática, con una preocupación clara por la formación específica de los mismos, en la escuela *Samba Kubally,* pero siempre y en todos los casos, además de un «interés técnico» por el tema –como recoge el Informe de Girona (1992): para ejercer de traductores lingüísticos y culturales, mediadores en la elaboración de conflictos interculturales, líderes asociativos, *contact-person,* etc.– hubo en nuestros proyectos un «interés político».

Así, y por poner sólo un par de ejemplos, uno de los pocos cargos asalariados de la Asociación GRAMC (a la cual pertenece la *Samba Kubally*) a jornada completa, y quizá el de mayor responsabilidad, el Director Técnico, lo desempeña un inmigrante: por otra parte, en el reglamento de funcionamiento interno de la Asociación figura claramente explícita la recomendación de que, en la medida de lo posible, los representantes de cada asamblea local en los órganos de decisión y de funcionamiento de la Asociación sean un inmigrante y un autóctono.

Cabe la pregunta: ¿Está más cualificado un negro, por el hecho de ser negro, a la hora de votar para tomar decisiones en una asociación multicultural? La respuesta es clara: de ninguna manera está *más* cualificado, sino *exactamente igual que cualquier otro socio.* Sigamos preguntando: ¿Está más cualificado un negro, por el hecho de ser negro, para trabajar en una asociación multicultural? Rotundamente no. Por el hecho de ser negro, o gitano, o catalán, nadie esta *ni más ni menos* cualificado para nada. Y afirmar lo contrario creo que es una muestra clara de racismo. Sin embargo, al establecer los baremos de puntuación para seleccionar un trabajador social para un barrio habitado mayoritariamente por marroquíes, cabría la posibilidad, y nadie se extrañaría, de que en el baremo de puntuación se otorgase puntos al candidato con mejor expediente académico, con mejor currículum, con mejor capacidad de contacto personal... pero ¿por qué no puntuar también si sabe o no árabe, si ha sido un inmigrante, si es un

marroquí? El problema sigue sin resolver, pues el resultado final dependerá del número de puntos que otorguemos a cada ítem. Con lo cual podemos ejercer o no –y esto ya dependerá casi siempre de una decisión política y no de unos criterios técnicos– una discriminación positiva mayor o menor.

Saoka, un zaireño inmigrante en Cataluña, ve así el problema, según cita Edmundo Sepa (1993): «Desgraciadamente hay mucha gente racista cerca de nosotros y no acostumbramos a darnos cuenta de ello hasta pasado un tiempo. Hay gente que se declara solidaria con los inmigrantes, pero en realidad vienen a ser racistas camuflados, ya que en sus comportamientos manifiestan actitudes que dividen a los inmigrantes. Son personas que separan al inmigrante que les es molesto del que no lo es tanto, y esto es peor que vértelas con un nazi, porque a éste ya lo ves venir de entrada. Por lo menos delante de un nazi uno tiene la posibilidad de ponerse en guardia y defenderse, pero éstos, que en la práctica actúan por intereses políticos y personales, son más peligrosos, porque los tienes siempre encima absorbiendo tu energía. *Hay muchos manipuladores en las entidades de apoyo y acogida de los inmigrantes; deberíamos denunciarlos porque se van sirviendo de nosotros para su promoción personal.*»

El trabajo socioeducativo del profesional o del voluntario, a través o no de una ONG, debe perseguir como objetivo primero y fundamental una dependencia cada vez menor del inmigrante, un proceso de autonomía creciente, así como el acceso a parcelas cada vez con más *poder*. Francesco Azzimonti (1994), lo expresaba así en Girona: «No se trata solamente de personas que tienen problemas de aprendizaje que resolver, sino que vienen de un universo de exclusión sin tener la posibilidad de manejar los mecanismos de funcionamiento de una sociedad compleja. La escuela enseña a leer y escribir, pero enseña también la cultura general y forma el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción. Éstos son *las herramientas del "poder" ser, del "poder" hacer, del "poder" existir.* Y es el conjunto de estas herramientas el que da la capacidad de "poder" leer el mundo... Se trata de un problema social de *"toma de poder"* sobre la realidad.»

San Román (1992) es todavía más contundente en este reparto del poder: «No basta con hacer declaraciones de "mantener su cultura", "potenciar sus recursos sociales", "incorporar su diferencia a la sociedad"... Es necesario poner los medios para que tal cosa sea posible. Para ello es necesario antes estar dispuesto a que entren en nuestros dominios, en competencia con nosotros *–es decir, estar dispuestos a perder una parte de lo que tenemos–*, reconocer la existencia del racismo y frenar la dialéctica de la marginación con un empeño proporcional al poder que se tiene, a la parcela mayor o menor de poder que tenemos cada uno para hacer una sociedad más solidaria» (la cursiva es nuestra).

Es bastante fácil a partir de una, quizá generalizada, pero poco reflexionada actitud «humanística», creer, pensar, afirmar que todos somos iguales en derechos, en dignidad, como seres humanos, pero mantener este discurso sólo en el terreno de las ideas y las palabras; a menudo se hace difícil que todos nuestros gestos, actuaciones, intervenciones rezumen esta fraternidad que se queda más

frecuentemente en el terreno de las declaraciones, en las primeras páginas de los proyectos de trabajo.

Sin romper los vínculos de dependencia, sin un esfuerzo continuado por conseguir *la máxima simetría en las relaciones interpersonales,* sin un trato realmente fraternal y entre iguales, que contemple la diversidad cultural como una riqueza para todos y no como una pobreza inevitable para algunos, es imposible iniciar una relación verdaderamente educativa y, por tanto, transformadora de las personas.

Naturalmente, la negociación y la gestión del conflicto aparecen como inevitables e ineludibles. Nosotros creemos que, hasta tal punto es así, que constituyen el núcleo central del trabajo psico-social intercultural, si queremos avanzar de forma creativa y positiva en la búsqueda de nuevos criterios, actitudes y actuaciones favorables a la integración de los inmigrantes extracomunitarios. Pero aquí nos puede surgir en el esquema un bucle, un círculo vicioso difícil de romper, puesto que para alcanzar la simetría de poder habrá que gestionar los conflcitos que puedan aparecer, y según los expertos, la gestión del conflicto requiere, exige una simetría entre las partes.

Siguiendo a Terricabras (1994) afirmamos que lo conveniente sea quizá establecer unos mínimos y proponer y testimoniar aquellos valores que abran el máximo de posibilidades y constriñan lo menos posible. Es decir, favorecer valores abiertos que potencien a todos los niveles el diálogo, el intercambio, la iniciativa creadora y las posibilidades de desarrollo de los individuos y los grupos. Potenciar un *principio de con-ciudadanía* (principio en el sentido de fundamento pero también de inicio de un proceso), del cual el propio Terricabras señala tres características:

1.ª Todos los ciudadanos *deben tener* el mismo estatuto. No es ideológicamente justificable la existencia de ciudadanos de primera y de segunda categoría.

2.ª Todos los ciudadanos *deben reconocerse mutuamente* este estatuto, ya que la ciudadanía viene de la conciudadanía, y no de una concesión exterior o superior.

3.ª Este estatuto debe ser *un poder dinámico* que se ejercite y despliegue en todos los ámbitos ciudadanos, sin que sea relegado a un derecho meramente formal.

Nuestras asociaciones, nuestros proyectos, deben ser los primeros en pasar por esta piedra de toque de voluntad de reparto de poder. Las resistencias a perder una parte de lo que tenemos son comprensibles, pero absolutamente inaceptables en un proyecto socioeducativo. Y en este punto, la evaluación puede que sea más sencilla que en otros.

5. CONFUSIÓN, CONCEPTUAR Y ACTIVISMO

Recuerdo todavía cuando en los años setenta entraron arrolladoramente en nuestras escuelas –quizá con mucho retraso, es cierto, pero la coyuntura social y, sobre todo, política pesaban lo suyo– la piscología aplicada, la psicometría, la psicología evolutiva, etc. Naturalmente, hacía ya muchos años que circulaban por las escuelas manuales de psicología, pero, según mis recuerdos, fueron aquellos años en los que esta disciplina empezó a florecer en gabinetes psicopedagógicos; fue entonces cuando empezamos a conocer todos los maestros lo que era una dislexia, cuando empezamos a necesitar «orientadores escolares y profesionales», etc. Hay que destacar que primero entró la psicología en la escuela que los psicólogos, puesto que no existía todavía una Licenciatura en psicología en nuestro país.

Fiándome sólo de mi recuerdo, con toda la subjetividad que ello conlleva, creo que fue aproximadamente en los inicios de aquella década, tan citada a lo largo de este artículo, cuando sucedió algo parecido, *mutatis mutandis,* con la antropología. Probablemente su entrada ha sido menos arrolladora pero, en todo caso, creo que muy significativa en determinados contextos, especialmente en los que la presencia de diversidad cultural ponía interrogantes sobre la mesa, difíciles de responder desde la pedagogía.

Se repitió la historia y entró antes la antropología que los antropólogos. No recuerdo ahora cuándo surgieron las primeras promociones de licenciados, pero sí recuerdo que el año 1988, en Santa Coloma de Farners, en una histórica reunión de coordinación de cuantos estaban ocupados y preocupados por la difícil situación de los inmigrantes extracomunitarios (quizá la primera en Cataluña), los «antropólogos» asistentes que recuerdo, hoy ya doctores en antropología, eran entonces todavía alumnos.

Es importante recordar estos orígenes si se quiere comprender el porqué muchos pedagogos tuvimos que hacer de «aprendices de brujo» de la antropología, bien los que estábamos en contacto directo con la primera línea, forzados por la necesidad de encontrar respuestas a problemas cotidianos, o bien los que no tenían estas urgencias pero tenían otras razones. Sin embargo, hay que reconocer que todos padecimos y seguimos padeciendo una cierta indigestión antropológica, que esperemos que el tiempo, y los nuevos (y viejos) antropólogos nos ayuden a solucionar.

También es importante recordar estos orígenes para prevenirnos de posibles recaídas en antiguos errores. Si durante años se ha acusado al sistema educativo de atender sólo a los factores biopsicológicos como fundamentalmente determinantes del hecho educativo, en detrimento de los políticos, sociales y económicos (véase como muestra los contenidos de los currícula formativos de los propios maestros), corremos ahora el riesgo de seguir olvidándolos, añadiendo, eso sí, con la «moda» de un interculturalismo mal entendido que empieza ya a hacer estragos, una atención a las variables antropológicas como el «plus cualitativo» necesario y suficiente que nos hacía falta.

Pero, centrémonos de nuevo en el tema que hoy nos ocupa. Sin ninguna duda, iniciamos nuestros primeros proyectos de acogida de inmigrantes extracomunitarios, con un muy pobre bagaje conceptual específico, pero eso sí, teníamos clara la necesidad urgente de solidaridad con el más débil, y también un horror manifiesto al asimilacionismo cultural. Mientras, escribíamos pequeños artículos de sensibilización o manifiestos en demanda de solidaridad, afirmando que *es preciso facilitar la consolidación de su identidad cultural* y que *la diversidad no sólo hay que respetarla sino, incluso, potenciarla, y luchar contra las desigualdades.* Otro ejemplo: *su diversidad no es la causa de su desigualdad, sino que ésta se mantiene y acentúa a partir precisamente de nuestra negativa a aceptar su diversidad,* y un último todavía: *para facilitar la convivencia intercultural positiva es necesario potenciar la diversidad cultural y unos niveles básicos de autoestima respecto a los propios rasgos culturales minoritarios específicos;* mientras escribíamos esto, aprendíamos simultáneamente qué cosa era la aculturación o el etnocentrismo, y un poco más tarde, a distinguir entre contenido étnico e identidad étnica. Asumimos entonces los riesgos de iniciar unas intervenciones sin la base teórica suficiente, y asumiremos ahora la parte de responsabilidad que nos corresponde sobre los errores cometidos. De ahí también la necesidad de la evaluación que propugnamos. Pero ni dijimos entonces a los compañeros africanos, ni probablemente les diríamos ahora: «Espérense un poco a que nos matriculemos en un curso de postgrado, y cuando tengamos la acreditación y el *saber* necesario, empezaremos a atenderles.» Entonces, porque no los había, y ahora, en parte, por la inadecuación de la mayor parte de los que existen, y por el exceso de activismo que debemos revisar y regular adecuadamente.

Los primeros conceptos que parecían aportarnos explicaciones a casi todo fueron los de relativismo cultural y etnocentrismo. Al parecer, aprendimos mal la lección, o nadie nos señaló ni los peligros ni las ventajas de estos dos términos. Sea como fuere, hoy sabemos que la actitud de respetar la cultura de los grupos minoritarios, por sí misma, de ninguna manera debe ser considerada en todos los casos y sin más, una actitud intercultural positiva, ya que, en el fondo, es esta misma actitud la que defendería el racismo actual, el racismo diferencialista. Y esto nos habría aportado, de saberlo antes, elementos de reflexión importantes para resolver situaciones ambiguas y quebraderos de cabeza difíciles de resolver.

Durante mucho tiempo hemos facilitado la celebración de fiestas o actos llamados a menudo «interculturales» en los que, con frecuencia, se ponían de relieve los aspectos más estereotipados de las culturas de orígen. Hoy, sin embargo, estamos en disposición de preguntarnos: ¿hasta qué punto la *función reproductiva* de la escuela (en el sentido que han dado a esta expresión Bourdieu, Lerena o Fernández Enguita y entendiendo «escuela» en sentido amplio, abarcando también a nuestros espacios de alfabetización y acogida, por ejemplo) no alcanza también a una determinada práctica de la educación intercultural que consistiría, de hecho, en enseñar al gitano o al extranjero a ser precisamente el estereotipo del gitano o del extranjero, es decir, «enseñar al marginado a serlo»?

Intentando escapar del fuego del asimilacionismo dominante, que como dijimos fue uno de los primeros mensajes reivindicativos (valórese también el «factor geográfico»), caímos, en ocasiones, en las brasas del otro extremo, obligándoles casi a una fidelidad absoluta y sin fisuras respecto a su «cultura».

Partiendo del axioma de que *«la diversidad enriquece»,* defendemos como indispensable una actitud favorable «al intercambio», en esta especie de «mercado exótico del trueque» que sería la educación intercultural para algunos, sin más conflicto que el que conlleva el regateo en el trueque. Pero ante el horror que nos produce la asimilación de las minorías, esta posibilidad de cambiar a partir del trueque parece que *sólo debería afectarnos a nosotros.* De esta manera, y sin abandonar el tono irónico, *nosotros deberíamos enriquecernos con la interculturalidad, mientras ellos deberían mantener firme su identidad cultural.*

En una especie de arrebato ecologista, comparando las culturas minoritarias con especies en extinción, forzando hasta su límite el argumento de la defensa de la diversidad, nos pasamos al otro extremo «obligando al extranjero a asumir su destino de eterno extranjero errante». Recordándole los Principios de Cooperación Internacional aprobados por las UNESCO en 1966, le forzamos al cumplimiento del derecho *y del deber* de desarrollar su cultura. Situación paradójica en la que un derecho, como arma de dos filos mal usada, puede herir a quien debería defender.

Así pues, a lo largo de una década hemos ido aprendiendo y constatando que un interculturalismo mal entendido puede transformarse, no en lo inverso, sino en el envés (es decir, en la otra cara) del racismo y la xenofobia. *En este caso, el discurso y la ideología mal llamados «interculturalistas» ¿tendrían quizá la función social de negar un conjunto de relaciones conflictivas reales de poder y marginación, de denominación-sumisión,* en las cuales uno de sus elementos (importantes, pero sólo uno de ellos) es la identidad étnica, *para sustituirlo por un conjunto de relaciones imaginarias en torno a un simulacro de trueque de elementos, más folklóricos que culturales?*

Lo que nos parece innegable es que la confusión ha alcanzado cotas y niveles memorables. Y, sintiéndolo mucho, debemos afirmar que no nos ha facilitado en absoluto la clarificación, sino al contrario, una campaña europea que precisamente parecía pretender exactamente esto, a base de muchos recursos, y cuyo eslogan es un verdadero monumento al equívoco: *«Somos diferentes, somos iguales».* Los racistas diferencialistas deben estar contentísimos con este lema: *Somos iguales* (de acuerdo, escuela y vivienda para todos), *somos diferentes* (¡claro!, ¡evidente!, ¡por fin se dan cuenta los antirracistas!, por tanto, clases y barrios diferentes para unos y otros).

La grave falta de tiempo, espacio y recursos para la reflexión, la evaluación, la conceptualización nos lleva al activismo por el activismo, a querer cosas, incluso contradictorias. Queremos enriquecernos con la cultura de los demás, es decir: cambiar, pero no podemos tolerar la pérdida de las culturas minoritarias, queremos el mestizaje, pero cómo hacerlo manteniendo la identidad y los oríge-

nes. En una asociación se proclama el eslogan «*Igualdad para vivir, diversidad para convivir*». Al cabo de un tiempo, otro colectivo de entidades aprovechando el acierto del eslogan, imprime carteles en cuatricromía con el lema «*Diversidad para vivir, igualdad para convivir...*».

Es una tarea urgente, en el proceso de análisis crítico que propugnamos desde el mismo subtítulo de estas páginas –acerca de las actitudes y actuaciones con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias– poner orden en el *magma conceptual intercultural,* caótico en la mayoría de los casos, en que se mueven la mayor parte de las ONGs, y otros profesionales o colectivos. Esperemos que esté ya llegando a su fin el período de mariposeo intelectual alrededor de la moda de la interculturalidad, para que empiecen a consolidarse marcos teóricos sólidos sobre los cuales puedan anclarse con firmeza nuestros proyectos. Pero, mientras tanto, es importante recordar los versos de Machado: «*el hacer las cosas bien, importa más que el hacerlas*».

Bien mirado, y en el terreno que pisamos, vamos a dejar el *bien* en un modesto: *un poquito mejor cada día.*

Para conseguirlo, o por lo menos avanzar en esta dirección nos parece importante tener en cuenta la necesidad de:

- Reforzar, desde todos los puntos de vista y desde todas las instancias implicadas, el trabajo de construcción y validación de marcos teóricos referenciales, y muy especialmente, su puesta a prueba y su contrastación con la realidad, denunciando y abandonando las especulaciones descontextualizadas y carentes de interés para nadie más que para el equipo que las realiza, y que sólo están al servicio de sus currículos personales y profesionales. En este sentido, deberían revisarse a fondo muchos tópicos y certidumbres que tendrían que ponerse a prueba para contrastar su validez respecto al aquí y al ahora.

- Anclar aquellos marcos teóricos (y a sus autores) con los proyectos y actuaciones de los equipos de intervención socio-pedagógica, comprobando así la idoneidad de los referentes teóricos, por una parte, y el diseño, seguimiento y evaluación de las intervenciones, por otra. Con ello, habría que conseguir dotar de mayor rigor metodológico tanto a las especulaciones como a un número determinado de estas intervenciones para poder disponer de modelos.

- Facilitar al máximo posible espacios de formación permanente y de tutorización y supervisión de proyectos concretos en fase experimental, y divulgar, en lo posible, el conocimiento de verdaderas técnicas de investigación-acción o investigación participativa, denunciando, cuando sea preciso, el gran número de sucedáneos que circulan con este nombre.

- Estimular la emergencia de proyectos de investigación-acción centrados en la gestión del conflicto, en la negociación de participación igualitaria en

parcelas de responsabilidad y de poder, cada vez mayores por parte de los excluidos, en el análisis de las causas, las consecuencias y las posibles intervenciones correctoras del actual proceso de destrucción del vínculo social que afecta no sólo a los refugiados económicos sino a colectivos sociales autóctonos cada vez más amplios.

- Al margen de las evaluaciones internas que cada proyecto y cada ONG debería realizar, es preciso analizar qué tipo de entidades se están creando y reforzando con la actual política de subvenciones anuales, sin perspectiva alguna de continuidad, con lo que se impide la consolidación de equipos estables y el planteamiento de proyectos a medio y largo plazo.

- Evaluar seriamente los resultados que se han obtenido con la política indiscriminada de ir dejando cada vez más en manos del voluntariado, servicios que tendrían que realizar los profesionales. En esta línea, consideramos importante y urgente la tarea de redefinición y argumentación sólida acerca de cuál debe ser el rol del voluntariado y cuáles deben ser las funciones que puede asumir, en qué condiciones y con qué pre-requisitos en este tipo de tareas socio-pedagógicas con inmigrantes extracomunitarios y sus familias. Para ello habrá que analizar cómo han influido y cómo influyen diversas variables en el proceso de «voluntarización» de estas funciones (fin del «Estado de bienestar», intereses y programas políticos mayoritarios a corto y medio plazo, tendencias en la precarización estructural de los servicios sociales para no-ciudadanos, marginalización creciente de las actividades profesionales dirigidas específicamente a los excluidos, etc.).

Naturalmente, no está solamente en las manos de los profesionales y voluntarios de la intervención socioeducativa el poder dar respuesta a estas demandas, aunque sí creo que debe ser una actitud permanente de los mismos el exigir las condiciones necesarias para ejercer nuestro trabajo con un mínimo de calidad. Pero si en todo este texto se ha reclamado la necesidad de frenar el activismo y ampliar los espacios y los tiempos de reflexión y de evaluación, y ello sólo tiene sentido hacerlo cuando se vislumbran como posibles cambios cualitativos en las condiciones de trabajo. En caso contrario, es difícil encontrar la motivación para hacerlo. Sin embargo, el reto es apasionante, las panorámicas amplias y estimulantes, y el compromiso y la esperanza de muchos buenos profesionales permanecen casi incólumes.

BIBLIOGRAFÍA

AZZIMONTI, F. (1994): «De l'alfabetització al projecte col.lectiu», en *Sobre Interculturalitat 2. Documents de treball de la 3.ª i 4.ª Escoles d'Estiu sobre interculturalitat de Girona.* Girona, Edita Funcació SER.GI.

CARBONELL, F. (1995): «La preparación y la inserción laboral de inmigrantes», en *Boletín de Inmigración y Refugio, 7,* mayo de 1995, del Área de Relaciones Institucionales de Refugiados del Ministerio de Asuntos Sociales.

– (1995): *Inmigración: diversidad cultural y educación.* Ministerio de Educación y Ciencia (en prensa).

CARBONELL, F. y PARRA, S. (1991*a*): «La escuela africana de adultos Samba Kubally», en *Cuadernos de Pedagogía, 196.* Barcelona.

– (1991*b*): «La Samba Kubally i l'associació GRAMC», en *Revista de Treball Social, 123.* Barcelona.

COLECTIVO IOÉ (1995): «La lucha contra la exclusión de los inmigrantes extracomunitarios», en *Setmana Intercultural de Girona* (pendiente de publicación).

COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE GIRONA (1992): *L'Informe de Girona: Cinquanta propostes sobre immigració.* Barcelona, edita Centre UNESCO de Catalunya (Documents n.º 27).

FREIRE, P. (1975): *La desmitificación de la concientización y otros escritos.* Bogotá, Ed. América Latina.

PANTIN, G. (1989): «Discurso Central», en *Niño y Comunidad: avanzando mediante la asociación.* La Haya, Ed. Fundación Bernard van Leer, pp. 15-34.

SAN ROMÁN, T. (1992): «Pluriculturalidad y marginación», en AA.VV., *Sobre Interculturalidad. Documents de treball de la 2.a Escola d'Estiu sobre Interculturalitat de Girona.* Girona, edita Fundació SER.GI, pp. 177-188.

– (1993): «Reprenent marginació i racisme: hipòtesi sobre el discurs i la seva gènesi», en *Perspectiva Social, 35.* Barcelona, ICESB.

SEPA BONABA, E. (1993): *Els negres catalans.* Barcelona, Ed. Fundació Serveis de Cultura Popular y Altafulla.

TERRICABRAS, J. M.ª (1994): «El repte educatiu de la ciutat», en *Revista del Consell Escolar Municipal, Consell Municipal d'Educació de Girona, 3* Girona, febrer 1994. Ajuntament de Girona.

TREPPTE, C. (1994*a*): «La comunicación intercultural», en *Sobre interculturalidad, 2. Documents de treball de la 3.ª i 4.ª Escoles d'Estiu sobre Interculturalitat de Girona.* Girona, edita Fundació SER-GI.

– (1994*b*): «Derechos cívicos e interculturalidad: la situación en Alemania», en *Inmigración y Derechos Civiles, Ponencias y conclusiones de la jornada sobre Inmigración y Derechos Cívicos.* Girona, 12 de febrero de 1994. Edita SER.GI y GRAMC.

– (1994*c*): *Planteamientos multiculturales en la educación: una experiencia alemana.* Col.: Studies and Evaluation Papers. La Haya, Ed. Fundación Bernard van Leer.

MONOGRÁFICO

LA ESCUELA MULTICULTURAL: DEL DIAGNÓSTICO A UNA PROPUESTA DE CAMBIO

MARGARITA BARTOLOMÉ PINA (*)

1. LA COMPLEMENTARIEDAD DE MÉTODOS PARA UN DIAGNÓSTICO PLURIDIMENSIONAL

Este artículo recoge las principales aportaciones de la investigación «Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria», realizada por nuestro equipo entre los años 1992 y 1994 (1) en Barcelona. Forma parte de un conjunto de investigaciones que, en torno al tema de la educación multicultural fueron subvencionadas por el CIDE en 1992 y serán próximamente publicadas.

El hecho de habernos aproximado a este diagnóstico utilizando diferentes métodos de investigación nos ha permitido reflexionar sobre los límites y las posibilidades de cada uno de ellos para caracterizar los procesos de escolarización que se llevan a cabo en contextos multiculturales.

Y es que, si necesaria es la construcción de mapas escolares que nos permitan identificar y situar la población infantil, tal y como está distribuida en las diversas instituciones escolares, no lo es menos: conocer más ampliamente aspectos relativos a las actitudes y actuación de los profesores que trabajan en aulas multiculturales; la integración escolar de niños minoritarios en las mismas u otros aspectos asociados a las expectativas de los padres respecto a la educación de sus hijos e hijas; la valoración que hacen de la institución escolar y sus relaciones con ella, etcétera. Pero describir todas estas variables no es suficiente si deseamos llevar a cabo un diagnóstico más profundo de los modelos educativos que realmente se están poniendo en práctica en las escuelas insertas en un

---

(*) Universidad de Barcelona.

(1) Dicha investigación fue realizada por el siguiente equipo: M. Bartolomé (coord.), F. Cabrera, J. V. Espín, M. A. Marín, J. Martín, D. del Rincón y M. Rodríguez (investigadores) y C. Castella, J. del Campo, M. Escuer, M. P. Sandín y M. Torrado como colaboradores.

contexto multicultural. Es entonces cuando la investigación etnográfica puede favorecer esta comprensión más honda de algunas realidades escolares, estudiándolas «desde dentro».

Los enfoques cuantitativo y cualitativo devienen así en complementarios, enriqueciéndose mutuamente y facilitando estrategias de triangulación que aseguren el rigor científico de nuestra investigación.

No resulta fácil resumir el proceso y las aportaciones que nos ofrecen ambas vertientes metodológicas y que desbordan claramente la brevedad de un artículo. Planteamos aquí las más interesantes porque permiten abrir nuevas pistas de reflexión (2).

1.1. *La investigación por encuesta*

Se trata de un estudio de naturaleza eminentemente descriptiva que *pretende:*

a) Caracterizar el medio familiar de las minorías estudiadas.

b) Conocer la percepción del profesorado sobre su práctica educativa en aulas con diferentes minorías culturales, así como las actitudes hacia la educación multicultural del profesorado (con o sin práctica educativa multicultural).

c) Diagnosticar los valores del alumnado perteneciente a las minorías culturales seleccionadas y conocer su nivel de integración en el aula.

d) Determinar posibles asociaciones significativas entre los distintos aspectos del estudio.

Todos estos elementos se incluían en el objetivo de la investigación formulado inicialmente de esta manera: *realizar un diagnóstico de la población infantil inmigrante étnicamente diferenciada, en la Educación Primaria, en la provincia de Barcelona.*

La búsqueda de características diferenciales entre los diferentes grupos minoritarios ha orientado el análisis de resultados.

La *finalidad última* de este trabajo, al igual que el de la investigación etnográfica, era detectar *las necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria* para

(2) Para quien esté interesado en consultar dicha investigación puede encontrar el informe final en el CIDE, Madrid. Está prevista su publicación por dicho organismo y la Universidad de Granada, bajo el título: Diagnóstico a la escuela multicultural.

llevar a cabo una propuesta educativa intercultural, planteando un posible plan de acción formadora.

La *identificación de la población inmigrante* (procedente de la población exterior) en Barcelona, se ha realizado recurriendo a diversas fuentes de información (3). Los grupos de población elegidos han sido aquellos que podríamos agrupar dentro del bloque socioeconómicamente más desfavorecido: Latinoamérica, África y Asia y que cuentan con mayor número de inmigrantes en Barcelona.

TABLA 1

Grupos de población elegidos

País	Problación escolar
Perú	164
República Dominicana ..	65
Marruecos	1.560
Guinea Ecuatorial	42
Filipinas	69
Paquistán	38

Hemos podido comprobar que estos datos han variado sustancialmente de un curso a otro. Hay que tener en cuenta que del curso 1991-1992 al curso 1992-1993 la población escolar de niños extranjeros aumentó considerablemente (en un 20 por 100 según los datos utilizados por Jordán, 1994, p. 164 y que proceden de las investigaciones mencionadas anteriormente que se han realizado en Catalunya). Por otra parte, la movilidad de la población elegida hace difícil precisar si la variabilidad hallada corresponde a imprecisiones en los datos suministrados o a cambios posteriores a la recogida de la información.

Las *muestras* elegidas, si se exceptúa la que se ha utilizado para estudiar las actitudes del profesorado ante la educación multicultural, se han seleccionado a partir de este marco referencial general. Las describiremos brevemente al tratar cada uno de los estudios realizados, indicando los procedimientos de muestreo. En total han sido 186 niños, pertenecientes a las minorías mencionadas, agrupa-

(3) Éstas han sido el padrón municipal de 1990; la memoria de la Delegación Provincial del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Barcelona (1991); la última regulación de inmigrantes en España, Barcelona (1991); el censo de los niños de otras nacionalidades escolarizados. Datos proporcionados por el Departament de Ensenyament. Ciudad de Barcelona (1992).

dos en 14 centros escolares de Barcelona, con población de clase social deficitaria. Los profesores que han respondido el cuestionario de dichos centros han sido 56. Se ha entrevistado a 105 familias de cuatro de las minorías inicialmente elegidas. La muestra del profesorado de Primaria que realizó el pase definitivo de la escala ha sido de 254.

Como ya se indica en el informe, las mayores dificultades han provenido a la hora de contar con la colaboración de los centros (que temen una actuación más fiscalizadora que facilitadora del proceso educativo), así como de las familias de los alumnos procedentes de la migración exterior. Dada la delicada situación en la que se encuentran las familias no regularizadas, es natural su recelo a ofrecer información alguna, aun cuando se les asegurara el anonimato. Nuestros planes iniciales han tenido que ser «reconvertidos» una y otra vez, por esta razón. Ahí radica también el principal límite de este trabajo.

La investigación por encuesta ha requerido la elaboración de los siguientes *instrumentos:*

a) Un cuestionario estructurado para recoger la percepción del profesorado y otro para conocer la realidad familiar. La aplicación de ambos se realizó en forma de entrevista.

b) Una escala de actitudes hacia la educación multicultural para el profesorado, siguiendo el modelo de Likert.

Al alumnado se le ha aplicado un test sociométrico, que nos permite conocer su integración escolar y dos dinámicas para el diagnóstico de los valores.

El equipo encargado de llevar a cabo esta investigación por encuesta (4) ha contado con la colaboración de personal nativo, procedente de las diversas minorías estudiadas, para realizar las entrevistas a las familias de los alumnos.

El trabajo realizado en esta investigación se presenta en el informe final, sistematizado de la siguiente forma: indicación, en cada uno de los ámbitos trabajados, del procedimiento de muestreo y descripción concreta de la muestra; objetivos específicos de la investigación; proceso de elaboración de los instrumentos, incluyendo su validación; aplicación de los mismos; análisis de resultados; conclusiones obtenidas y límites de la investigación en esa área.

---

(4) El equipo para la investigación de campo estaba formado por F. Cabrera, J. V. Espín, M.ª A. Marín, J. Martín y M. Rodríguez, con la colaboración de C. Castella y M. Torrado.

1.1.1. Los valores en los escolares pertenecientes a las minorías estudiadas

El objetivo de este estudio fue identificar los valores de una muestra de la población infantil procedente de la migración exterior, escolarizada en el ciclo medio y superior de Primaria, en Barcelona. Las minorías seleccionadas son magrebíes, filipinos, peruanos, guineanos, pakistaníes y dominicanos.

La recogida de información se llevó a cabo mediante dos dinámicas de valores. Éstas actúan como estímulos, a partir de las cuales los niños expresan sus valores (5). Las escogidas son una adaptación de las utilizadas por Donoso en 1992 para el diagnóstico de los valores en niños de ciclo medio. Las dinámicas ponen en juego distintas tipologías de valores. De ahí la conveniencia de utiizar, al menos, dos. Éstas fueron (Cuadro 1):

CUADRO 1

Dinámica de valores

Dinámica 1. Un mundo imaginario

Los alumnos piensan qué clase de mundo les gustaría crear si llegaran a un planeta nuevo y tuvieran que organizarlo ellos. ¿Qué pondrían en ese mundo? ¿Cómo les gustaría que fuese?

Dinámica 2. ¿Qué me gustaría ser?

Los alumnos escriben en un papel todo cuanto quieran sobre cómo se ven a sí mismos en un futuro.

La *aplicación* de las dinámicas se llevó a cabo en los 14 centros en los que se han realizado entrevistas a los profesores, a un total de 186 niños de 3.º a 6.º Se desestimaron niños, o bien por proceder de otras minorías, o bien porque no anotaban nada en la hoja (seguramente por desconocimiento del castellano o catalán) o lo escrito era ilegible. Puesto que la contestación debía hacerse por escrito, este hecho impone una fuerte limitación a las conclusiones, ya que la muestra estaba constituida por sujetos con un cierto tiempo de escolarización en el país. Hay que tener en cuenta que el 49 por 100 de los alumnos lleva más de tres años en el centro y sólo el 25 por 100 había ingresado en ese mismo año

(5) Las dinámicas de clarificación de valores se han empleado tanto con finalidad diagnóstica (este es el caso que nos ocupa ahora) como educativa (BARTOLOMÉ, 1981).

escolar. La repartición por cursos y su distribución según el género están bastante igualadas en la muestra. La distribución por minorías coincide con la proporción de presencia de cada una de ellas en la población general (6).

En el *análisis de contenido* que se ha llevado a cabo posteriormente, la unidad de análisis de registro era el tema (palabra o frases expresivas de un valor determinado). La unidad de contexto ha sido la redacción entera de la dinámica.

El sistema de categorías de valor tiene como base el elaborado por mí (Bartolomé, 1981) con la adaptación posterior de Donoso (1992). A partir de las redacciones de los niños se ha elaborado un sistema de subcategorías que ha facilitado mucho la sistematización de la información (7).

Para recoger sintéticamente los resultados, se halló la frecuencia relativa de cada categoría de valor para cada una de las dinámicas aplicadas en el total de la muestra y también en función del género y de la etnia. Este mismo análisis se realizó por cursos para el grupo magrebí, por ser el más numeroso. Similar proceso se llevó a cabo en el análisis de las subcategorías.

Después del contraste de los valores hallados en las dos dinámicas y del estudio comparativo con investigaciones similares (Donoso, 1992; Castella, 1995), se presentó una primera aproximación cualitativa a las orientaciones de valor dominantes en la muestra, así como los límites del trabajo y recomendaciones para estudios futuros.

Apuntemos ahora algunas de las conclusiones:

En la *primera dinámica,* los porcentajes obtenidos en los valores de la muestra son los siguientes (Tabla 2):

Como puede observarse, los *valores vitales* se destacan claramente sobre los demás, al igual que ocurría en la investigación de Donoso, para estas edades. Le siguen los *sociales, afectivos, éticos* y de *producción.* Estos últimos, igualados en la muestra total, aparecen con ligeras variantes en chicos y chicas. Éstas, anteponen los éticos (24 por 100) a los de producción (20 por 100). El orden es inverso en los chicos. Por lo demás, el patrón es similar en chicas y en chicos. En todas las minorías aparecen los *valores vitales* como los preferidos, aunque existen diferencias en el análisis de las subcategorías. Es en los magrebíes donde emerge, en los valores vitales, una categoría no contemplada por Donoso: la *valoración de las ne-*

---

(6) En los mismos centros se aplicaron igualmente las dinámicas a los compañeros autóctonos de estas minorías. C. Castella (1995) ha analizado, siguiendo el mismo procedimiento que en nuestra investigación, 288 alumnos de 5.º y 6.º de primaria. De esta forma podemos comparar nuestros resultados con los suyos para establecer los oportunos contrastes.

(7) Las definiciones operativas pueden verse en las pp. 87-91 del informe M. Bartolomé (coord.), 1994.

TABLA 2

Presencia de cada categoría de valor, en la dinámica 1, para el total de la muestra

Valores	Vitales	Producción	Sociales	Afectivos	Des. Pers.	Noéticos	Estéticos	Éticos	Transcendentes
Muestra total ...	89,5 %	18 %	27 %	27 %	6 %	12 %	6 %	18,5 %	–

cesidades vitales. Una proporción similar a la obtenida en este grupo (20 por 100) aparece en los compañeros autóctonos (Castella, 1995), aunque su expresión pueda tener aspectos peculiares, en los que se incluyen valores afectivos.

En los niños autóctonos las necesidades básicas se pueden observar en expresiones como *«habría una casa», «habría un río para lavarnos y beber», «comida por todas partes», «pondría fruta para comer», «que haya muchas clínicas»,* etc.

También las necesidades básicas pueden expresarse mediante valores *éticos* y *sociales:*

> Pues me gustaría que en el mundo no haya guerras y que haya paz, que haya medicinas y que los pobres tengan dinero para poder comer, y que haya cosecha y que no haya ladrones (niño magrebí, 6.º curso).

Sin embargo, son los *valores de diversión,* dentro de los vitales, los preferidos por los niños magrebíes, filipinos y peruanos de la muestra, seguidos, con pequeñas variantes, por los de *bienestar personal* y *fantasía.* En los autóctonos son *la fantasía y la diversión.* En todo este grupo de valores se manifiesta la sociedad de consumo y la influencia de la televisión.

Los niños autóctonos no se diferencian demasiado en sus expresiones en este aspecto, aunque quizá se ve con más claridad la referencia a programas televisivos: *«ir al mundo de los peluches»* y en los mayores, expresiones incisivas sobre la presencia de personas del sexo contrario: *«una selección de tíos buenos», «pondría a Kim Bassingger y a la Claudia Shiffer».*

También destacan los valores *sociales* y los *afectivos.*

Los *valores de producción,* prácticamente inexistentes en la investigación de Donoso (en ese estudio sobresalían los vitales, afectivos, éticos y noéticos) apare-

cen ahora con un cierto peso, tanto en la muestra de niños de minorías como en la de los autóctonos.

No han aparecido expresiones relativas a *valores transcendentes,* ni en las minorías ni en los autóctonos. Tampoco aparecen en la segunda dinámica. Esto extraña, sobre todo en el grupo magrebí y se contradice con algunos datos de la investigación etnográfica. Es posible que se deba a las características de las dinámicas empleadas. La utilización de otras, como la del escudo, en la que el alumno ha de elegir entre un elenco de valores, expresados de diferentes maneras, podría ayudarnos a aclarar este aspecto.

En la *segunda dinámica,* los valores más expresados se han distribuido de esta forma (Tabla 3):

TABLA 3

Presencia de cada categoría de valor, en la dinámica 2, para el total de la muestra

Valores	Vitales	Producción	Sociales	Afectivos	Des. Pers.	Noéticos	Estéticos	Éticos	Transcendentes
Muestra total ...	46 %	50,3 %	13,4 %	11 %	83 %	7 %	0,6 %	4 %	–

Como era natural, la pregunta de la dinámica ¿Qué me gustaría ser? propicia que los niños expresen, ante todo, valores de tipo de *desarrollo profesional* y de *producción,* resaltando en esta última categoría el valor de las *posesiones* y del *trabajo.*

También aquí, como en la dinámica anterior, se están evidenciando estilos diferentes de vida, aún para sujetos con valores generales similares. No expresa lo mismo *«tener joyas»*, *«tener un descapotable»* que *«trabajar con mi padre»* o *«trabajar bien».*

Esta dinámica ha permitido evidenciar, también, la diversidad de expectativas en función del género.

La escasa variabilidad entre grupos minoritarios puede deberse, bien a la escasez de la muestra, bien a un proceso de socialización similar para ese grupo de niños y niñas, puesto que pertenecían a un estrato socioeconómico similar, frecuentaban los mismos centros educativos y vivían en los mismos contextos. El

paralelismo y semejanza encontrados entre la muestra de niños hijos de inmigrantes extranjeros y la muestra de niños autóctonos, que frecuentan las mismas escuelas, avalaría la segunda tesis.

Este breve apunte puede sugerirnos la necesidad de reflexionar sobre el importante papel de otros agentes de socialización –como es la televisión, por ejemplo– en los procesos de aculturación vividos por las minorías inmigrantes que se integran en nuestro país y que pueden ser tan o más poderosos que otros agentes de socialización como la familia o la escuela (8).

1.1.2. Nivel de integración en el aula de los niños pertenecientes a las minorías

El estudio, orientado a analizar el nivel de integración en el aula de los niños pertenecientes a las minorías, utilizó como instrumento básico el test sociométrico, que nos permite analizar las respuestas de los miembros de un grupo a preguntas sobre sus preferencias, percepciones y rechazos a la hora de elegir compañeros/as para realizar una determinada actividad. La devolución de los resultados de este test a los profesores que colaboraron con nosotros en la investigación, constituyó además uno de los alicientes más poderosos para animarles a perseverar en esta colaboración.

El test sociométrico se basa en las cuatro preguntas siguientes (Cuadro 2):

Como puede observarse, se trata de preguntas afectivas sobre preferencias deseadas y no sobre hechos (9). Hemos considerado que para los objetivos perseguidos era más interesante el análisis de relaciones de simpatía y antipatía latentes en el grupo. Por otra parte, la invesigación etnográfica ha estudiado en profundidad las relaciones reales que se establecen en el ámbito escolar. Posiblemente, la aportación más interesante de este trabajo resida en la elaboración de un sistema de categorías que recoge, cualitativamente, las relaciones que establecen las minorías con el grupo mayoritario y las de éste hacia ellas, el realismo perceptivo de las minorías y su nivel de integración en el grupo. El sistema elaborado lo conforman las nueve dimensiones sociométricas y sus categorías subyacentes (10).

---

(8) El seguimiento de algunos telediarios en el mes de agosto podrían dar la impresión, en efecto, que es el fútbol una profesión que incide profundamente en nuestra sociedad.

(9) Un trabajo complementario de S. CRUZ (1995) sobre una pregunta de «hecho» incluida en el test sociométrico, permitió contrastar los resultados de nuestra investigación con los suyos.

(10) Por su amplitud no nos es posible incluirla en este artículo; puede verse desarrollada en las páginas 122 a 128 del informe citado (BARTOLOMÉ –coord.–, 1994).

CUADRO 2

Cuestiones del test sociométrico

1. **Pregunta de preferencia positiva.**

   De tus compañeros y compañeras de clase, ¿con quién o quiénes te gustaría sentarte en el autobús cuando hacéis una salida?

2. **Pregunta de percepción de preferencia.**

   ¿Quién o quiénes de tus compañeros crees que te ha elegido a ti para sentarse contigo en el autobús cuando hacéis una salida?

3. **Pregunta de rechazo.**

   ¿Con quién o quiénes no te gustaría sentarte en el autobús cuando hacéis una salida?

4. **Pregunta de percepción de rechazo**

   ¿A quién o quiénes crees que no le gustaría sentarse contigo en el autobús cuando hacéis una salida?

La *muestra* es prácticamente la misma que hemos planteado al tratar del estudio de los valores. Se eliminaron los alumnos pertenecientes a aulas donde los alumnos de estas minorías igualan o superan a los de la cultura de acogida. Nos limitamos a las aulas donde las minorías eran realmente una minoría (igual o menor al 20 por 100 de la clase). Las otras condiciones que rebajaron la muestra inicialmente pensada fueron similares a las ya expuestas en el estudio de los valores: dificultad de expresarse en castellano o catalán (algunos pudieron superar sus problemas a través de una aplicación individual); no asistencia a clase el día que se aplicó la prueba, o alumnos de aquellas clases cuyas condiciones de aplicación, a pesar de las precauciones adoptadas, no garantizaban la fiabilidad ni validez de los resultados (11). Se estudió, pues, el nivel de integración de 98 alumnos y alumnas de 13 escuelas, de 3.º a 6.º, pertenecientes a las minorías seleccionadas. La magrebí es la que tiene una real representatividad en la muestra, seguida de la filipina, por lo que el resto se ha considerado como un solo bloque a efectos comparativos.

(11) Dado que el nivel de conflictividad en el aula (conductas indisciplinadas, rechazo al pase de prueba, etc.) llevó a no incluir estos grupos en el estudio, nos preguntamos hasta qué punto dicha decisión no constituye un sesgo a la hora de analizar los resultados. ¿Hubieran sido los mismos si se hubieran incluido los grupos conflictivos?

CUADRO 3

Dimensiones sociométricas, base de la categorización

Dimensiones sociométricas, base de la categorización
A) Nivel de expansividad positiva de las minorías hacia la clase.
B) Nivel de receptividad del grupo clase hacia las minorías.
C) Nivel de expansividad negativa de las minorías.
D) Nivel de rechazo hacia las minorías por parte del grupo.
E) Nivel de integración de las minorías en el grupo.
F) Percepción de las preferencias de las minorías.
G) Percepción de rechazos de las minorías.
H) Realismo perceptivo de preferencias.
I) Realismo perceptivo de rechazos.

Recogemos ahora alguna de las *conclusiones* presentadas en el informe por el grupo responsable de esta parte de la investigación.

Los niños y niñas de estas minorías emiten, en general, pocas elecciones afectivas de atracción, y muchas de ellas se dirigen hacia niños/as de su propia minoría, muchos reciben un reducido número de elecciones por parte del grupo clase (sobre todo los magrebíes, mientras que los filipinos cuentan con un mayor grado de aceptación); son niños poco dados a emitir rechazos y el grupo tampoco los rechaza (sobre todo el grupo filipino), aun cuando el alumnado magrebí recibe un nivel de rechazo mayor que el que ellos creen. Es este grupo minoritario el que muestra menor grado de integración. La mitad no están integrados en el grupo y se encuentran, básicamente, ignorados por la mayoría de sus compañeros y compañeras autóctonos (12). Ellos muestran deseos de estar con la mayoría, pero éstos no los eligen.

(12) Esta deficiente integración se ha visto confirmada en el análisis de la pregunta: «De tus compañeros. ¿Con quién o quiénes sueles jugar en el recreo?» (CRUZ, 1995, pp. 22-26).

El alumnado filipino tiene un buen nivel de integración. Dentro de las minorías son los que están más integrados; según se desprende de las respuestas obtenidas, su nivel de apertura hacia el grupo es semejante al de sus compañeros y compañeras del grupo clase. Tienen mayor realismo perceptivo, tanto positivo como negativo.

El otro grupo de niños, procedentes de otras minorías, se sitúa en una posición intermedia a las dos descritas anteriormente.

No han resultado significativas, estadísticamente, las asociaciones buscadas a través de tablas de contingencia, entre los niveles de integración del alumnado y los años de estancia en el centro de alumnos y alumnas, o su género de pertenencia o su dominio de la lengua instrumental (catalán o castellano).

1.1.3. Actitudes del profesorado ante la educación multicultural

Para el análisis de las actitudes del profesorado de Educación Primaria ante la educación multicultural, se ha elaborado una escala de actitudes, tipo Likert, por las ventajas que presenta frente a otros tipos de escalas. Los 24 ítems de la misma cubren las siguientes dimensiones (Tabla 4):

TABLA 4

Distribución de los ítems en la escala de actitudes ante la educación multicultural

Ítem / Dimensión	Positivo	Negativo	Total Ítems/dimensión
Efectos que se producen en los niños	1, 4, 11, 15	6, 10, 22	7
Efectos que se producen en el profesor	13, 24	3, 8, 16	5
Efectos que se producen en el trabajo en el aula	2, 7, 9	5, 14	5
Papel de la escuela	17, 19, 21	12, 20, 23	6
General: no responde a ninguna dimensión concreta		18	1
Total de ítems según signo	12	12	24

La *aplicación* de la escala definitiva (13) se llevó a cabo con 254 profesores de Educación Primaria de Barcelona. En su mayoría son mujeres (78 por 100), tiene más de tres años de profesión (81 por 100) y un 65 por 100 tiene experiencia con niños de diferentes minorías.

Los *resultados* obtenidos presentan una distribución normal, con una puntuación promedio de 88,17, lo que significa que el profesorado, en su conjunto, tiene una actitud ligeramente superior a lo que puede considerarse indiferente o indeterminada (82 por 100). Hay que tener en cuenta que, en la escala, la puntuación mínima posible es de 24 y la más favorable es de 120. En nuestro caso la puntuación mínima obtenida es 51 y la máxima, 115. La desviación típica es de 11,5. Se ha estudiado y confirmado, ampliamente, la *validez y fiabilidad* de la escala, por diversos procedimientos (14). Asimismo, se ha comprobado la posible existencia de diferencias significativas de opinión ligadas a algunas características de los profesores: sexo, años de profesión, años trabajando en aulas multiculturales y tipo de centro. Los resultados de estos análisis arrojan una ausencia de diferencias significativas de opinión, entre profesores, en las tres primeras variables. Sólo los profesores de centros privados, de la muestra, obtienen una puntuación media superior, en la escala, que los de centros públicos, que puede considerarse significativa. Tampoco hay diferencia entre los profesores que han participado en la investigación y aquéllos pertenecientes a otros centros. Estos datos deben ser manejados con cautela, dada la escasez de la muestra y la posible falta de control sobre su representatividad (15).

1.1.4. Percepción del profesorado: su actuación educativa en un contexto multicultural

El conocimiento de las actitudes del profesorado ante la educación multicultural resulta insuficiente para el desarrollo del diagnóstico. Necesitamos conocer en qué medida el profesorado que trabaja en aulas multiculturales hace un planteamiento curricular y didáctico que responda a esa realidad.

---

(13) Una vez construida la escala se realizó una aplicación piloto donde se analizaron las características técnicas de la escala, comprobándose su adecuación para medir la actitud hacia la educación multicultural.

(14) El coeficiente Alfa de Cronbach que, tanto cuando se aplica a todo el profesorado (alfa = 0,88) como cuando se hace a aquellos profesores con experiencia en aulas multiculturales (alfa = 0,89), proporciona puntuaciones muy fiables. Se ha comprobado la validez interna de la escala mediante el análisis de ítems (distribución de frecuencias de los ítems de la escala y estadísticos descriptivos de los mismos); estudio de atracción de los ítems; discriminación de los ítems, análisis de las correlaciones entre ítems).

(15) Muestreo no aleatorio sino constituido por los profesores que voluntariamente quisieron contestar la escala, de los 14 centros a los que tuvimos acceso y por los alumnos nocturnos de Pedagogía que eran maestros y quisieron colaborar.

Dos han sido las fuentes que nos han proporcionado esa información: la entrevista estructurada a profesores, llevada a cabo en la investigación por encuesta, y la investigación etnográfica.

La primera consistía en un instrumento amplio, que pretendía conocer: la naturaleza de sus planteamientos pedagógicos diferenciales, tanto en la aplicación inicial como a lo largo del curso; qué valoración hacían de los mismos; qué medios y recursos utilizaban y cómo valoraban la efectividad de estos medios y recursos.

Los *objetivos* generales del estudio se ubican en estos grandes ámbitos (16) (cuadro 4).

CUADRO 4

Objetivos de la entrevista estructurada «Percepción del profesorado: su actuación en un contexto multicultural»

1. Proceso de adscripción de las diferentes minorías a las aulas.
2. Planificación inicial de las actividades escolares.
3. Naturaleza de la intervención individualizada que presta el profesor a los niños de las minorías y grado en que hace un planteamiento educativo multicultural a nivel de aula, durante el curso.
4. Valoración de los recursos humanos y materiales, específicos, para situaciones educativas multiculturales.
5. La relación profesores-padres.
6. Valoración general de la experiencia como profesor o profesora de un aula multicultural.
7. Percepción del profesor sobre los atributos que caracterizan a cada minoría presente en el aula.

La entrevista con cada uno de los 56 profesores, se llevó a cabo en los centros escolares que habían aceptado colaborar con nosotros y a los que ya hemos hecho referencia. Se trata de un colectivo con un alto grado de experiencia, tanto docente (el 91 por 100 tiene más de 8 años) como en aulas multiculturales (el

(16) Una exhaustiva especificación del contenido relativo a todos estos aspectos puede verse en el informe citado, pp. 204 a 208.

70 por 100, más de 7 años), formado en su mayoría por mujeres (el 80 por 100) y el 87 por 100, con más de 35 años.

Los resultados obtenidos los iremos comentando al presentar los que hemos ido extrayendo de las etnografías. De esta forma complementaria, haremos una primera aproximación a la actuación educativa de los profesores que ayude a clarificar los modelos que están poniendo en juego y sus necesidades educativas.

1.1.5. Diagnóstico del contexto familiar del alumnado procedente de la inmigración exterior

Hace ya dos décadas, los enfoques culturalistas, al criticar, acerbamente, las teorías de la deficiencia o del hándicap sociocultural, se habían centrado en parte, en las mismas variables que éstas estudiaban (por ejemplo, inteligencia lenguaje), pero trabajando, al tiempo, otros aspectos que permitían comprender mejor las diferencias culturales entre los grupos de distinta procedencia sociocultural (Bartolomé, 1991, p. 63).

Uno de sus representantes más genuinos, Riessman (1974), prioriza el estudio detenido del medio familiar de los escolares que viven en zonas suburbanas y marginales, las relaciones que en ese medio se establecen, el tipo de disciplina, las expectativas ante la escuela, la valoración de la educación, etc. Según el parecer de este autor, sin un conocimiento claro de estos elementos, los profesores no podrán adecuar la institución escolar a los alumnos procedentes de esos medios.

Es esta convicción, avalada por la experiencia, la que nos ha conducido a recoger, lo más sistemáticamente posible, la información sobre el contexto familiar de las minorías estudiadas. La principal fuente de información ha sido la entrevista estructurada, realizada a 105 familias de escolares de Primaria, procedentes de la migración exterior (17).

También contamos con alguna información, sobre las características de las familias y sobre su relación con el centro escolar, a través de la entrevista a los profesores y de los informes etnográficos. A ellos haremos referencia al tratar estos aspectos.

---

(17) Por dificultades de acceso a otros grupos, sólo se pudieron obtener entrevistas completas de 48 familias magrebíes, 26 filipinas, 19 peruanas y 12 guineanas, escogidas a través de un muestreo por cuotas, por el personal nativo, ya que los centros escolares, por motivos fácilmente comprensibles, no querían comprometerse proporcionando direcciones. Muchas entrevistas no llegaron a completarse y no pudieron incluirse en este cómputo. Las entrevistas se realizaban en el lugar escogido por los entrevistados, muchas veces sus propios hogares. Los datos que aquí apuntamos han de ser tratados por ello con precaución.

Los *objetivos* de nuestra investigación, en relación a las familias, fueron los siguientes:

a) Conocer las características del medio familiar.

b) Conocimiento y relación de la familia con la comunidad social próxima.

c) Pautas educativas y estereotipos culturales de las familias.

d) Conocer las expectativas respecto a los hijos e hijas.

e) Identificar el nivel de integración y actitudes de los padres y madres hacia la escuela.

f) Problemáticas educativas de los hijos e hijas detectadas por los padres y madres.

La guía definitiva (18) de la entrevista se presenta estructurada y ordenada según estos apartados.

Comentamos brevemente, ahora, algunas de las *conclusiones* que pueden ser más interesantes en relación con la educación, dejando para la lectura completa de este trabajo, otros elementos de carácter más sociológico (19).

1.1.5.1. *Conocimiento y relación de las familias con la comunidad social próxima*

Todas las minorías dicen que se relacionan, a nivel de *amistad,* tanto con personas de aquí como con las de su propio país. Sobresalen, en este punto, los filipinos (el 88 por 100 de los entrevistados afirma mantener estas relaciones amplias) y guineanos (el 92 por 100).

---

(18) Las personas de diferentes minorías que colaboraron en el pase de las entrevistas hicieron también de jueces para realizar una primera valoración del protocolo, que igualmente fue sometido a la valoración del equipo que trabaja en el Departamento de Migración de Cáritas en Barcelona. Estas aportaciones, junto a las observaciones recogidas en la aplicación piloto, sirvieron para reestructurar el protocolo de la entrevista.

(19) Las características económicas y sociales de las familias de nuestro estudio se corresponden con las del 4.º grupo de inmigrantes, identificados por el Colectivo IOÉ (1992). Se trata de familias que emigran por motivos fundamentalmente económicos (salvo el grupo guineano entrevistado, en el que el 67 por 100 declara motivos políticos). Y sus condiciones de vida coinciden con una situación de pobreza y marginación, similar a las de las capas más desfavorecidas de la población autóctona, aunque presentan rasgos diferenciales en algunos aspectos.

Todas las minorías tienen *conocimiento de asociaciones de su país* y un cierto nivel de participación en ellas (en torno al 50 por 100 dice haber participado alguna vez). En cambio, hay un nivel elevado de familias, en todas las minorías (un 60 por 100), que *desconoce las asociaciones del barrio.* La menor relación aparece en las familias magrebíes. Por ejemplo, sólo un 29 por 100 invitaría a la fiesta de cumpleaños de sus hijos e hijas a la gente de su país y de aquí, en tanto que lo haría el 85 por 100 de las filipinas.

La inserción en el tejido social es un elemento clave en los procesos de integración. Cómo podría contribuir la escuela a facilitar esta inserción es una cuestión que debe preguntarse el profesorado.

1.1.5.2. *Pautas educativas y estereotipos culturales*

Hay diferencias entre los diversos grupos al señalar qué conductas de sus hijos e hijas serían para ellos merecedoras de castigo.

El bajo porcentaje de familias que no consideran motivo de castigo *traer malas notas a casa,* contrasta con el dato de que la cualidad más deseada para sus hijos e hijas, en todas las minorías, sea el *ser responsable* (en todas ellas, el porcentaje se sitúa por encima del 83 por 100). Esto nos hace pensar en dónde se sitúa el *locus de control.* De alguna forma, parece atribuirse la responsabilidad de las malas calificaciones, a otras personas o situaciones (¿podría ser la escuela?) y no al esfuerzo responsable de sus hijos.

Las *cualidades personales deseadas,* posiblemente estén incidiendo en la educación familiar y se reflejen en la conducta de los escolares, sobre todo al llegar por primera vez a la escuela. Esto parece confirmarse en algunos relatos de la investigación etnográfica.

> Cuando llegan, los árabes son niños con una educación exquisita, muy correcta e incapaces de faltar al respeto a nadie, pero cuando llevan unos meses en contacto con los otros niños, se convierten en agresivos e irrespetuosos, igual que el resto de los niños... (A.1. 0.9. L 36-38).

Algunas de las cualidades preferidas para sus hijos, por una minoría (en concreto, la filipina), tienden a coincidir con las que muchos profesores asignan al «buen alumno»: *responsabilidad, inteligencia, obediencia y buenos modales.* Ello explicaría, en parte, la mejor integración de estos niños en la vida escolar.

No aparece clara, ni significativa, la *diferenciación por género,* tanto en la asignación de cualidades personales como en las conductas motivo de castigo. Tampoco en el miembro de la familia que marque las pautas educativas *(roles de autoridad).*

Donde sí aparece una diferenciación del género es, dentro de las *actividades de la vida cotidiana,* la relativa a *«hacer faenas de casa»,* que los magrebíes asignan en un 44 por 100, sólo a la mujer, así como el 50 por 100 de los guineanos. También *«la asistencia a las reuniones de la escuela»* aparece asignado en mayor proporción a la mujer.

Sorprenden algunos resultados, evidentemente distintos a los previstos: todas las minorías señalan, en primer lugar, que *prefieren que sus hijas trabajen fuera de casa aunque no lo necesiten.* Este dato es congruente, por otra parte, con las expectativas académicas y profesionales que quieren para ellas.

Se observa por parte de todas las minorías la tendencia a *escoger estereotipos positivos, tanto para definir la propia cultura como la del país de acogida.* Esta visión positiva contrasta con los resultados obtenidos en una encuesta aplicada por el Ayuntamiento de Barcelona, en 1992, a los barceloneses, donde se observa que las percepciones más negativas son hacia las culturas gitana y magrebí. Se ve claro que no hay reciprocidad.

1.1.5.3. *Expectativas educativas respecto a los hijos e hijas*

Hay un acuerdo, en los padres de todas las minorías, sobre *lo que deben adquirir sus hijos e hijas en la escuela: «aprender a cumplir con su deber», «insertarse en la sociedad»* y *«tener trabajo en el futuro».* Sin embargo, hay algunos aspectos elegidos sólo por algunas minorías: *«valorar su religión»* (62 por 100 de los magrebíes y 85 por 100 de los filipinos) (20) y *«espíritu de superación»* (95 por 100 de los peruanos y 75 por 100 de los guineanos). *«Adquirir una cultura general»* es apreciado por el 43 por 100 de las familias magrebíes y el 35 por 100 de las filipinas. ¡Las peruanas y guineanas no lo contemplan!

Sin embargo, la mayor parte de todas las familias entrevistadas *esperan que sus hijas e hijos sean licenciados.* Respecto a la *cualificación laboral* (cuestión que el 73 por 100 de los magrebíes ha dejado sin contestar) hay también una mayoría clara que espera que sus hijos e hijas lleguen a ser técnicos superiores. Esta alta expectativa ha de ser considerada por el profesorado, en las reuniones con padres, pues choca, seguramente, con sus propias convicciones.

1.1.5.4. *Nivel de integración y actitudes de los padres hacia la escuela*

Las madres se muestran más activas que los padres, asisten a más reuniones, a las celebraciones, conocen más al profesor de sus hijos e hijas, etc. Hay que advertir que en todas estas cuestiones hay un porcentaje elevado de familias que no con-

(20) Estos datos contrastan grandemente con el estudio de valores de los niños de estas minorías, por lo que requeriría ser profundizado, para confirmar, o no, la existencia de una ruptura valorativa entre padres e hijos.

testan. *Lo que menos conocen todos los grupos es la Asociación de padres* y por tanto, participan todos muy poco en las actividades promovidas.

La mayoría de las familias entrevistadas desea que sus hijos e hijas aprendan en la escuela las costumbres de diversos países, estudien distintas lenguas y que lo hagan en escuelas donde acudan niños y niñas de diferentes etnias y culturas. Ninguna familia manifestó el deseo de que sus hijos e hijas estudien sólo su propia lengua, ni asistan a escuelas de su propia etnia y cultura. No manifiestan, por tanto, *ningún deseo de segregación,* dato que contrasta con la realidad existente en algún país europeo (21).

Hay que tener en cuenta que los *modelos del pluralismo cultural,* surgen como reacción a los programas asimilistas que no respetaban ni reconocían los valores culturales de las minorías y a la experiencia de fracaso escolar de algunas de ellas, que, pese a los planteamientos de teórica igualdad de oportunidades, no veían que sus hijos e hijas gozaran de ella para acceder realmente a los estudios secundarios. Si estas condiciones se repitieran en nuestro país, podrían dar lugar, dentro de unos años, a reacciones similares.

1.2. *La investigación etnográfica*

Si la investigación por encuesta nos aproximaba a un diagnóstico global de la escolarización del alumnado de Primaria procedente de la migración exterior, en los grupos inicialmente seleccionados, tal diagnóstico necesitaba de una *comprensión más profunda de los procesos educativos que se llevaban a cabo realmente en las escuelas insertas en contextos multiculturales,* para poder confirmar los modelos que parecían emerger de las respuestas dadas por los profesores acerca de estos procesos.

Para ello, hemos realizado un estudio etnográfico en tres escuelas públicas de Barcelona. Puesto que las etnografías *«intentan ofrecer una comprensión mayor de la realidad desde las significaciones que aportan los participantes, proporcionando valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos* (Goetz y Le Compte, 1988, p. 41), nos parecía una vía adecuada para nuestro objetivo.

A partir de unas cuestiones generales, el diseño comenzó a configurarse. Se adoptó, en principio, la organización de la observación participante de Spradley (1980) aunque revisada desde nuestra propia experiencia observacional (Bartolomé, 1992).

---

(21) Por ejemplo, en los Países Bajos ha sido muy discutido el caso de las escuelas coránicas, de reciente creación, que pretenden preparar más adecuadamente a los alumnos de los países árabes para acceder a estudios secundarios, intentado superar el fracaso escolar de una parte de la población en las escuelas públicas (SIERRA, 1992, pp. 142-150).

Uno de los pasos previos al trabajo fue la constitución del equipo investigador y la formación de los colaboradores que llevarían a cabo la observación participante en las escuelas (22).

El informe recoge la organización de la etnografía (formación de los colaboradores, estrategias de recogida de información, aproximación al escenario, proceso seguido en cada centro, análisis de datos, especificando los niveles progresivos de reducción de la información y programas de software utilizados) (23); el informe etnográfico de cada centro; los elementos que emergen de estos tres informes y que permiten una aproximación a los modelos educativos imperantes a nivel de escuela y de aula; finalmente, contraste de los mismos con los modelos teóricos existentes para su integración en la teoría y conclusiones más importantes de cara a la formación de profesores.

En el análisis del proceso, en cada centro, hemos procurado trabajar a dos niveles: el que permitía recoger los elementos contextuales de toda la escuela y la vida en el aula. Se han seleccionado dos aulas por centro. La investigación etnográfica ha contado con dos fases: la fase descriptiva y la focalizada. En total, se han llevado a cabo 129 sesiones de observación, cada una de las cuales comprendía un segmento amplio de la vida escolar (de dos a cuatro horas por sesión).

La elaboración de modelos desde las matrices cualitativas, nos ha permitido comprender, de una manera más global y sistemática, el tipo de educación multicultural que se está poniendo en juego en cada escuela, tanto a nivel de centro cómo a nivel de aula.

El rigor científico se ha trabajado desde un enfoque muy similar al planteado por Le Compte y Preissley (1993) en la segunda edición de su conocida obra sobre el diseño etnográfico, es decir, considerando que la validez de la investigación ha de irse construyendo en cada una de las fases fundamentales del proceso. Las estrategias de triangulación, las descripciones densas, la confirmación y contraste, a partir de la lectura y devolución de informes, la comparación con el corpus teórico y con la investigación por encuesta son, entre otras, algunas de las estrategias más frecuentemente utilizadas.

Hacemos ahora una breve síntesis de las aportaciones:

---

(22) El equipo de investigación etnográfica estaba constituido por M. Bartolomé, D. del Rincón, J. del Campo, C. Castella, M. Escuer, M. P. Sandín, entre investigadores y colaboradores.

(23) Después de un estudio comparativo entre el programa Aquad y el Ethnograph se decidió utilizar este último, pues sus características técnicas se adecuaban mejor al objeto de nuestra investigación.

1.2.1. Elementos que facilitan la caracterización de contextos multiculturales escolares

La lectura de las etnografías de cada escuela nos muestra algunos elementos que permiten significativamente *caracterizar una escuela desde su dimensión multicultural.* Aunque en nuestra investigación nos interesaba fundamentalmente profundizar en las *relaciones educativas* que se llevan a cabo cotidianamente en las aulas, era necesario presentar todo aquello que facilitara la comprensión de dichas relaciones. Esta primera aproximación venía exigida por la índole misma de nuestro trabajo etnográfico.

> Considerar los contextos debería ser algo más que describir situaciones físicas, entornos o ambientes. Debería ser, fundamentalmente, dar cuenta de todo aquello que dota de significado a los sucesos, acciones, comportamientos y discursos que encontramos allí donde realizamos nuestras investigaciones. Para entender estos elementos tenemos que conocer muchos otros situados fuera de nuestro campo de trabajo. La exigencia holística, como vemos, aparece por cualquier lado de la construcción teórica (García Castaño y Pulido, 1994, p. 96).

1.2.1.1. *Contexto social y marginación*

La distribución de inmigrantes extranjeros en Barcelona es altamente irregular, tanto en lo que respecta a su nacionalidad como a los distritos en los que se asientan. En Ciutat Vella y Sans-Bordeta (distritos de las escuelas estudiadas), los dos colectivos más numerosos son los extranjeros procedentes del Magreb y los de América Latina (24). A los datos oficiales hay que añadir los que se encuentran en situación irregular.

Como se describe en las etnografías, el flujo creciente de inmigrantes en los últimos años y los procesos de regularización han incidido directamente sobre la fisonomía de estos barrios y –como consecuencia– de las escuelas. En los tres contextos estudiados parece expresarse este cambio en términos similares: aumento de delincuencia, marginación, paro, éxodo de los antiguos moradores del barrio hacia zonas más seguras, abaratamiento de la vivienda y su ocupación por los inmigrantes (25).

La vinculación que parece establecerse entre algunos grupos y los procesos de marginación, es preocupante. Los mecanismos que crean o mantienen la *violencia estructural,* una de cuyas máximas expresiones es la marginación (Delàs i

---

(24) Datos proporcionados por el CIREM, sobre el censo de 1992. *Plan Interdepartamental D'immigració.* Obra citada.

(25) El nuevo Plan de reconstrucción urbana del centro de Barcelona, transformándolo en una zona eminentemente cultural, puede cambiar el signo de Ciutat Vella, como ya comienza a ponerse de relieve.

Ugarte, 1992), están actuando bastante eficazmente en la mentalidad de nuestra sociedad y –como es lógico– en la del profesorado de los centros, incluidos los estudiados en este trabajo. Ello se evidencia fundamentalmente para dos colectivos, como se anota en el *Pla Interdepartamental d'Inmigració* (1994), desarrollado por la Generalitat de Catalunya.

> Los alumnos con problemas de marginación, fundamentalmente gitanos y árabes, continúan aumentando su presencia en las escuelas y esta tendencia se mantendrá probablemente en un futuro próximo (Pla Interdepartamental, p. 186).

Al definir estos grupos por su pobreza (como si fuera una característica esencial) o por atributos negativos, que van ligados a ambientes socioeconómicamente desfavorecidos, pueden irse olvidando los rasgos culturales propios de su identidad cultural que llegan a considerarse secundarios o se marginan también.

En las escuelas estudiadas hemos encontrado diversidad de reacciones ante esta situación. En todas, hay alusiones claras a la marginación vivida por estos colectivos de inmigrantes, a la que se compara con la que padecen otros grupos de la población autóctona en esos mismos barrios. Veámoslo en algunos fragmentos de los diversos informes etnográficos:

> ... En clase sólo existe la perspectiva cultural mayoritaria. Ella, al igual que otros muchos profesores del colegio, considera que el aspecto más determinante de la dinámica del centro está en el componente marginal de la mayoría de los alumnos y alumnas de la escuela, incluyendo a las personas marginadas, (...) concluyendo, «son ellos los que tienen que adaptarse, no al contrario» (Centro A).

> Cuando a un maestro se le pregunta si considera que en las programaciones de curso tienen que integrarse contenidos relativos a diferentes culturas contesta: «no, porque en la clase existe un nivel muy bajo y antes tienen que aprender muchas cosas». Dice también: «Además, los niños ya están acostumbrados a tener niños de otras razas en la escuela y ya ni se inmutan» (Centro B).

> En los últimos años, el porcentaje de alumnos inmigrantes en las aulas del centro P ha aumentado considerablemente. Esto ha ocasionado que muchas familias, en la medida de sus posibilidades, cambien a sus hijos a otras escuelas del barrio, en las que no se da esta situación de convivencia cultural. Han aparecido escuelas que se han convertido en verdaderos «ghettos» de inmigrantes, como es el caso de una escuela vecina a la que sólo acuden gitanos y magrebíes. La escuela que vamos a describir hubo de hacer todo un proceso de acercamiento de grupos culturales (especialmente a través de la semana multicultural) para no convertirse en un centro «ghetto» como el que acabamos de nombrar (Centro P).

Este último caso nos recuerda la recomendación del Informe de la Comissió d'Associacions i Ortganitzacions no governamentals de les comarques de

Girona, para romper este círculo de pobreza: establecer una comunicación auténtica, basada en la conciencia crítica de nuestras propias informaciones distorsionadas (1992).

Este tema desborda el marco estrictamente escolar para alcanzar una *dimensión sociopolítica:* la voluntad de luchar contra las causas estructurales de la marginación, generando procesos integradores de los diferentes grupos sociales y transformaciones más profundas de nuestro actual sistema económico. Pero sobre estos aspectos no hay evidencia de procesos concientizadores en el aula ni en los contextos escolares estudiados.

1.2.1.2. *El ambiente escolar*

El *ambiente material* de las escuelas podría reflejar la multiculturalidad que albergan, pero sólo una de ellas la presenta gráficamente a través de un gran mapa mundi, cruzado por cintas que enlazan los lugares de origen de los niños de la escuela, con Barcelona, como señal de unión y comunicación entre distintas culturas y países.

Por el contrario, aunque con variaciones importantes en la intensidad, frecuencia y tipo de relaciones, las tres etnografías describen ambientes escolares en los que destaca *la interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa.*

> La interrelación entre el personal de la escuela y los alumnos es constante. La directora conoce a todos los niños y conversa habitualmente con ellos (Centro A).

> Podemos observar niños y niñas de diferentes etnias paseando juntos o intercambiándose cromos (Centro P).

> Tanto a la hora de entrada como a la salida, mientras las madres esperan a los niños, se observa una separación entre ellas. Fundamentalmente, las madres magrebíes y pakistaníes, por un lado y las madres autóctonas, por otro. Es como si cada grupo hubiera hecho suya una parte del patio de la escuela y siempre suelen situarse en el mismo sitio. Por el contrario, los niños suelen salir todos juntos y es fácil observar niños de diferentes etnias intercambiando cromos entre sí, jugando o simplemente marchándose juntos por el mismo camino hacia casa (Centro B).

El *tamaño de la escuela* puede influir en la posibilidad de una comunicación real entre sus miembros. En nuestra investigación este dato se confirma.

La *pertenencia de las familias a un mismo barrio* facilita, pero no genera automáticamente las relaciones, como hemos visto en el caso del Centro B. Es la escuela la que parece ejercer, en mayor medida, en las comunidades educativas de estos centros, esa función socializadora evidenciada sobre todo en los niños.

La figura del *Director/a* se destaca en las tres escuelas. En todas ellas se percibe una voluntad decidida, desde la dirección, de dar pasos hacia la integración de los niños y niñas pertenecientes a minorías, facilitando su acogida, defendiendo su derecho a la escolarización, interactuando con padres y alumnos, etc. Ahora bien, hemos notado cierta resistencia, en uno de ellos, a reconocer posibles problemáticas que pudieran darse (26).

El *claustro de profesores* no aparece tan unánime ni compacto como desearíamos en torno al tema. Como ya se vio al presentar la escala de actitudes, existen diversas posturas entre el profesorado ante la educación multicultural, que en algún momento pueden dar origen a conflictos (27). Sin embargo, salvo alguna excepción, se aprecia en el grupo de profesores observado, un interés y una preocupación auténtica por sus alumnos, incluidos, claro está, los hijos de inmigrantes. Y un esfuerzo por atender los procesos de enseñanza-aprendizaje de los más desfavorecidos. Este elemento es importante en la educación de las minorías, ya que el profesorado gasta tiempo y esfuerzo por intentar integrar en el sistema escolar a los niños y niñas que les ha tocado en suerte, pero las relaciones educativas que establece para conseguirlo son muy distintas e inciden, como luego veremos, en la identificación del modelo educativo.

Cabe destacar el papel jugado por algunos miembros de la comunidad, *los conserjes,* por ejemplo. En las tres etnografías, se les cita y en el centro P, se destaca su función socializadora, en especial con los niños y niñas minoritarios.

Un indicador claro de esta actitud abierta hacia las minorías lo constituye *el proceso de adscripción y acogida inicial de este alumnado en la escuela.* Su aceptación de entrada es un hecho constatado en los tres centros. La entrevista con el Director o la Directora, la explicación de la normativa, el mostrar a los padres las distintas dependencias de la escuela, presentarles a los tutores, etc., son prácticas habituales que van creando el primer paso en la relación escuela-familia. El programa de educación compensatoria alude a este proceso fundamental de acogida. El conocimiento del árabe por una profesora perteneciente a este programa ha facilitado enormemente esta acogida, como pudimos comprobar en una escuela. En otra, la tutora, al acogerlos, se disculpa por no saber árabe. Como ella comenta *«los gestos y la buena voluntad por establecer una comunicación pueden suplir perfectamente el desconocimiento del idioma»* (Centro P). En ningún caso se ha esgrimido la normativa sobre la proporción de alumnos extranjeros que las escuelas deberían admitir.

---

(26) Los medios de comunicación (T.V., prensa) se han apresurado a mostrar algunas escuelas como modelos de multiculturalidad. Es comprensible el miedo a perder ese prestigio social, sobre todo ante la Administración.

(27) Esto nos sucedió en la escuela C, inicialmente seleccionada y de la que hubimos de retirarnos, después de iniciada la etnografía, por un conflicto suscitado entre el profesorado y la Dirección acerca de nuestra permanencia en el centro, aceptada por el Director, pero no por la mayoría del profesorado.

1.2.1.3. *La relación padres-escuela*

Existe una relación informal que contribuye a la creación de ese ambiente de la escuela. Un dato de realidad es el acercamiento cotidiano de muchas madres de alumnos y alumnas a las escuelas. En los centros pequeños, el escaso número de familias implicadas ha podido influir en su mayor conocimiento por parte de los profesores, como se evidencia en los informes. Este dato contrasta con el aportado por el centro B, de gran tamaño. «*En general, la opinión del profesorado es unánime en cuanto a su relación con las familias: hay una gran falta de interés. Esta falta de respuestas hace que algunos profesores se despreocupen de mantener relaciones con las familias, cansados de intentarlo sin obtener resultados*» (Centro B). La investigación por encuesta, llevada a cabo en 14 centros, no hace sino confirmar esta disparidad de opiniones, por parte de los profesores, ante el tema de la relación padres-escuela.

Hay, en cualquier caso, bastante coincidencia de *todas* las fuentes de información utilizadas, respecto a la falta de participación real de los padres pertenecientes a estas minorías, a través de los cauces organizativos y de gestión del centro escolar. También se dan muy pocas alusiones a las interacciones de padres inmigrantes y autóctonos (lo que permitiría, a la larga, una inserción más fuerte en el tejido social).

Este tema exigiría *una toma de conciencia,* por parte de los profesores, de su importancia estratégica para *hacer avanzar la integración efectiva de estos colectivos,* aprovechando, además, el potencial formativo de las Asociaciones de padres y repensando, con mayor amplitud el papel de la escuela en un proyecto educativo multicultural.

1.2.1.4. *La actuación educativa a nivel de centro*

Un indicador fundamental para establecer el modelo educativo en un centro, desde un enfoque intercultural, es *el grado de conciencia de la realidad multicultural que éste acoge por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.*

Una forma muy frecuente de reaccionar ante la presencia de niños y niñas minoritarios es negar la diferencia (Jordán, 1994). La afirmación: «*Para mí, todos son iguales*» se aduce para justificar el negarse en buscar estrategias de atención ala diversidad (por una interpretación errónea del principio de igualdad de oportunidades). Claro que otras veces, afirmar la diversidad no significa un camino positivo para la interculturalidad. En las ideas racistas se afirma la realidad de las diferencias pero vivida asimétricamente, planteando la inferioridad de ciertos grupos (Navarro, coor., 1994).

Para *conocer este grado de conciencia* hemos recurrido –además de registrar las expresiones que sobre este tema surgen en conversaciones– a tres tipos de indicadores que nos parecen importantes:

a) *Como aparece tratada la multiculturalidad en el Proyecto Educativo* (28). Nosotros hemos encontrado dos modelos de Proyecto educativo, potenciador uno de la igualdad, dentro de un ambiente de toelerancia y respeto; favorecedor el otro de la diversidad, desde un enfoque dialógico entre cultura y desde una identidad catalana definida.

b) *Qué actividades generales se promueven en la escuela* (suelen estar consignadas en el Plan anual). En nuestra investigación hemos podido conocer algunas de ellas, orientadas claramente a promover la interculturalidad en la escuela P: la semana de la multiculturalidad y una celebración ecuménica (musulmana/cristiana) con motivo del fallecimiento de una alumna magrebí. Más allá de su posible carga folklórica (por lo que varios autores las critican acerbamente), estas actividades pueden constituirse en *experiencias significativas en torno a las cuales la comunidad educativa vivencia el valor de la interculturalidad.* Así ocurrió en la escuela donde pudimos registrarlas. También podemos encontrar otras actividades generales –como colonias en la nieve, intercambio durante una semana con niños y niñas de otras Autonomías, etc.– que sin estar orientadas directamente a la interculturalidad, sí pueden promoverla al favorecer una función socializadora global, afirmando y enriqueciendo las relaciones interpersonales.

c) *Los servicios y apoyos que proporciona el centro.* Al hacer el listado de estos servicios y apoyos generales, dentro y fuera del horario escolar, nuestra primera reacción ha sido de sorpresa. Estos niños, situados en zonas que podamos calificar de marginadas, disfrutan de unas posibilidades que no se corresponden generalmente con la imagen que tenemos de una escuela pública en estos barrios. Junto a los que ya esperábamos encontrar (Programa de Educación Compensatoria, aula de Educación Especial, servicios de Biblioteca y Comedor) (29) existen otros servicios que promueven las escuelas y que van desde el aula de informática o un laboratorio de fotografía, a sesiones de piscina y psicomotricidad para párvulos y ciclo inicial (30).

Específicas para estas minorías encontramos, en una de las escuelas estudiadas, las clases de árabe, organizadas por el centro Bayt-Al-Thagafa,

---

(28) Por supuesto, sería igualmente importante analizar el Proyecto Curricular de Centro, el Plan Anual y el Reglamento de régimen interior. En estos documentos puede encontrarse reflejada esta conciencia, porque la interculturalidad, como eje transversal, los atravesaría a todos ellos. Véase como ejemplo, RODRÍGUEZ ROJO (1995).

(29) La proporción de volúmenes que hacen referencia a otras culturas y el respeto a las normas por las que se rige un grupo minoritario (en concreto, el musulmán) respecto a ciertos alimentos han sido elementos estudiados en estos servicios. En todos los centros hay un respeto hacia dichas normas, en cambio, sólo en uno hemos podido observar una biblioteca que se haya abierto claramente a la dimensión multicultural.

(30) Existen también ayudas económicas referentes a libros, materiales escolares, becas de comedor... que favorecen la incorporación escolar de niños con menos posibilidades económicas. Aunque no son exclusivos de las minorías, éstas pueden acceder a ellas.

a las que asisten niños y niñas de origen magrebí, de 1.º a 8.º, distribuidos según edad.

Sin embargo, el Programa de Educación Compensatoria ha merecido una atención más cuidada, en nuestra investigación, por el rol que juega en los procesos de integración escolar de estas minorías. Los profesores entrevistados en la investigación por encuesta se muestran satisfechos de las ayudas recibidas por los maestros/as del programa de Educación Compensatoria (el 61 por 100 de las ayudas provienen de ellos) y la propia Administración –aunque mantiene una cierta ambigüedad al respecto– les asigna el trabajo prioritario con aquellos escolares que «*pertenecen a minorías culturales y étnicas con pocas posibilidades económicas*».

Nuestras fuentes de información, además de las opiniones proporcionadas por la investigación por encuesta, han sido: los documentos elaborados por el propio programa o por la Administración, las entrevistas realizadas a algunos de sus miembros, la actuación observada en los centros donde se realizaron las etnografías y finalmente, otros trabajos de investigación que nos hablan de su evolución y desarrollo (Homs y Moliné, 1992; Gómez y Jurado, 1993; Besalú, 1994, entre otros).

Si contrastamos las funciones que se plantea el profesorado que lleva a cabo este programa en los centros estudiados y las que el mismo programa especifica en sus formulaciones oficiales, vemos que se corresponden bastante con las que aparecen reflejadas en el centro B (Cuadro 5):

Como puede verse, todas estas funciones suponen una dedicación a la escuela del profesorado, difícilmente compatible con los tiempos reales con que cuenta el escaso profesorado que la lleva a cabo (31). Su actuación es significativamente diversa de unos centros a otros, aunque se da un mayor énfasis al apoyo en la comprensión y expresión del castellano y catalán, hecho no sólo confirmado en la investigación etnográfica sino en la investigación por encuesta (32). En esta última, aparece el dato de que el 70 por 100 del profesorado encuestado valora especialmente los seminarios y jornadas informativas sobre diferentes culturas que se realizan en las escuelas, en tanto que se abstiene de enjuiciar o valora, en poco, los seminarios o jornadas que se realizan fuera de ellas (33). La aplicación del programa también ha sido diversa en los distintos

---

(31) Para todas estas actividades, el Programa contaba, en 1994, con 64 profesores para todas las escuelas públicas de Catalunya (*Pla Interdepartamental,* 1994, p. 187).

(32) El SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català) proporciona, juntamente con el programa de Educación Compensatoria, refuerzos y materiales para facilitar dicho proceso. En los centros estudiados, sin embargo, su influencia era escasa.

(33) El centro de recursos «la Pau» en Barcelona, nos presenta la función que este tipo de centros podría realizar, como apoyo externo a las instituciones escolares. Lugar de encuentro para múltiples profesionales, constituye un punto neurálgico para la comunica-

CUADRO 5

Programa de Educación Compensatoria

Programa de Educación Compensatoria: ejes de actuación

1. Asegurar que los alumnos, definidos anteriormente con alto riesgo de marginación social puedan tener las máximas oportunidades educativas, sea cual sea su procedencia y su cultura.

2. Elaborar y proporcionar a los maestros y profesores, materiales didácticos adaptados a las necesidades que presentan estos alumnos.

3. Promover y gestionar actividades de formación para los maestros y profesores de los centros educativos en los que estos niños están escolarizados.

4. Garantizar aquellas ayudas económicas referentes a libros, material didáctico y comedor que favorecen una asistencia asidua a clase.

5. Colaborar con los centros escolares para que aseguren, en el contexto de su proyecto educativo, una auténtica educación intercultural, tomando como marco de referencia la cultura catalana.

contextos catalanes, por lo que estas conclusiones no podrían generalizarse para la provincia de Girona, por ejemplo.

Como síntesis de la caracterización diferencial de las tres escuelas estudiadas, presentamos un resumen de sus rasgos más significativos y una primera aproximación al modelo educativo multicultural que promueven (34).

1.2.2. La vida en las aulas

A través de la observación participante en las aulas, hemos ido descubriendo cómo diferentes aspectos de la vida en las aulas afectan, y de qué manera, a los alumnos procedentes de la migración exterior.

---

ción, búsqueda de recursos, elaboración e intercambio de materiales para los primeros aprendizajes de los niños pertenecientes a minorías étnicas, etc.

(34) En la memoria de esta investigación, el marco teórico presenta una sistematización de los modelos existentes de educación multicultural, articulados con los enfoques generales ideológicos que los sustentan y con programas que los especifican. Véase, BARTOLOMÉ, M. (coord.), *obra citada*, pp. 25-26.

CUADRO 6

Caracterización de los centros escolares estudiados en las tres etnografías y su adscripción a un modelo

Modelo	Caracterización de las escuelas
A Afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. Modelo compensatorio.	Se autodefine como una escuela en un contexto de marginación. Es esta marginación lo que preocupa y lo que impulsa a la comunidad educativa a luchar por la igualdad de derechos y la no discriminación, dentro de un clima de libertad y tolerancia. Es una escuela pequeña, en la que se da una intensidad de relaciones entre profesores y alumnos. Abierta y dinámica, ha de enfrentarse permanentemente a la violencia ambiental. Sus actividades y servicios aún no expresan la multiculturalidad, aunque se va dando una conciencia progresiva en parte del profesorado, existiendo gestos de respeto hacia otras culturas.
B Aunque se mantiene en lo académico, la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida, el clima de la escuela refleja una tendencia al pluralismo cultural.	Se autodefine como una escuela multicultural. Tiene conciencia de ser una institución que tiende a concentrar población inmigrante con diversidad de lenguas y culturas, pero esto no se vive como «problema» –al menos públicamente– sino como señal de identidad. Su mayor preocupación es crear un clima de tolerancia y permisividad hacia todas las etnias y culturas. Es una escuela grande, que cuenta con múltiples recursos, así como con apoyos asistenciales. Su meta es conseguir salvar al máximo número posible de niños y niñas del fracaso escolar y acelerar al máximo la incorporación de los nuevos al sistema escolar. A excepción de las clases de árabe para niños y niñas, que lo tienen como lengua materna, no hay referencias multiculturales en las actividades generales que se realizan, aunque existan algunos gestos de respeto hacia otras culturas.
P Dentro de una ocupación intercultural se pone el énfasis en el desarrollo de las relaciones.	Se autodefine como escuela catalana abierta a la multiculturalidad. En este pequeño centro, el ambiente familiar facilita la densidad de relaciones interpersonales entre los diferentes grupos étnicos. Cultiva el diálogo intercultural y lo expresa de múltiples formas, en especial a través del ambiente material del clima de la escuela y de las diversas actividades que se realizan a este nivel. En este diálogo se incluyen las familias y otros miembros de la comunidad educativa.

Durante *la fase descriptiva,* se han recogido aspectos relacionados con: *el ambiente de aprendizaje* (ambiente físico, la distribución de los alumnos en el aula, la organización del tiempo y del trabajo y el clima de aprendizaje); *los contenidos de aprendizaje* (¿qué se aprende?, análisis de los libros de texto, elementos multiculturales que aparecen en la organización del currículum, si se da o no una adaptación a la diversidad); *la metodología* (estrategias utilizadas con mayor frecuencia, tratamiento de la diversidad, implicación y participación que suscita, dificultades observadas y respuestas que se dan, utilización de recursos, reacciones y sentimientos exteriorizados por el alumnado en el curso del proceso, rendimiento observado); *la evaluación y el rendimiento observado;* los *procesos comunitarios* que se establecen y el *idioma* en que se llevan a cabo; *las relaciones* entre los diversos miembros (profesor-alumnos; alumnos entre sí; alumnos-observador), intentando captar posibles pautas de discriminación; *la disciplina y normas* utilizadas.

El análisis de datos de las tres etnografías, su sistematización y su posterior estudio comparativo nos ha permitido profundizar, durante la *fase focalizada,* en los elementos más significativos que nos permiten plantear una aproximación a los *modelos educativos, estilos de comunicación* y *tipos de disciplina* que se dan con más frecuencia en las aulas.

1.2.1.1. *El modelo educativo*

Las dimensiones que pueden ayudarnos a comprender en profundidad, hasta qué punto el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está desarrollando en las aulas, se acerca a un modelo de educación intercultural, han sido:

- La organización del tiempo y del trabajo.
- El grado de participación que se genera en el aula.
- La adaptación a la diversidad.
- La presencia de elementos multiculturales en el currículum.

Algunas de las conclusiones halladas son:

- Se concede muy poca atención a la expresión de la multiculturalidad en el ambiente material de aprendizaje.
- Existe una fuerte asociación entre la distribución de alumnos en el aula, la organización del tiempo y del trabajo y el modelo educativo y comunicativo existentes.
- La dimensión organizativa, al servicio de la diversidad en la escuela, está poco trabajada en los tres centros.

- La implicación del alumnado minoritario en su proceso de enseñanza-aprendizaje es, en general, bastante alto. Se percibe un gran esfuerzo por superar las dificultades de inserción en la cultura mayoritaria del país de acogida. Cabe señalar que la participación está asociada al tipo de materias, al idioma en que se imparte la enseñanza y al estilo de comunicación.

- El libro de texto se constituye en una guía permanente para el aprendizaje en casi todos los cursos estudiados y en las distintas materias. Este protagonismo, unido al carácter etnocéntrico de su contenido cultural, dificulta la apertura del currículum a la multiculturalidad.

- Se aprecia en el profesorado una preocupación e interés por todos sus alumnos, incluidos los pertenecientes a grupos minoritarios, y un esfuerzo por atender a los procesos educativos de los más desfavorecidos a través de correcciones individuales. Sin embargo, la mayoría se halla bien lejos de haber interiorizado un modelo de educación intercultural (35). Pero, si bien la percepción del alumno inmigrante como «culturalmente diverso» es bastante débil en el profesorado, existe una mayor conciencia de su diferencia entendida como un «déficit» que le dificulta acceder a la cultura mayoritaria. Existen pocas estrategias para hacer frente a la diversidad, aparte de recurrir a los servicios prestados por el Programa de Educación Compensatoria y el aula de Educación Especial, bien utilizando sus materiales o proporcionando a los niños la oportunidad de que estén con estos profesionales, unas horas semanales.

1.2.2.2. *Estilos de comunicación*

La comunicación en el aula, sus características y tipos, nos permiten descubrir, de alguna forma, qué camino se está tomando para avanzar o no hacia una auténtica interculturalidad.

Los indicadores que nos han permitido identificar los diferentes estilos de comunicación dentro del aula han sido:

- Amplitud del foco de afecto.

- Tono de voz.

- Idioma utilizado.

---

(35) Por ejemplo, hemos podido constatar en las tres escuelas que los alumnos inmigrantes suelen participar de manera espontánea en el aula introduciendo anécdotas, sucesos y comentarios respecto a la cultura. En la mayoría de los casos, el profesorado no es sensible a estas aportaciones, aunque sí se han recogido algunas ocasiones en las que las aportaciones de los alumnos inmigrantes, son recogidas y aprovechadas como un elemento más de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Direccionalidad.

- Finalidad de la comunicación.

A partir de estas dimensiones, hemos caracterizado los diferentes estilos de comunicación que prevalecen dentro de cada una de las aulas observadas. Algunos varían sustancialmente y otros, en algunas de las dimensiones estudiadas. Los modelos hallados han sido: modelo de orientación individual/colectiva; modelo de comunicación unidireccional; modelo de interacción parcial; modelo de interacción afectiva positiva. Este último, hallado sólo en un centro, está muy ligado a los procesos que normalmente se describen en la educación intercultural, en concreto, al modelo de relaciones humanas propuesto por Sleeter.

Las relaciones descubiertas en el aula están –como es natural– asociadas a los estilos de comunicación. Dichas relaciones pueden variar de un ambiente formal a otro informal. En este último, suelen darse con mayor frecuencia y vienen mediadas por el género, más que por el grupo étnico de referencia. No se han hallado, salvo algunas excepciones, conductas que expresen discriminación manifiesta hacia los alumnos inmigrantes. Más bien al contrario: en algunos profesores hemos descubierto pautas de discriminación positiva hacia ellos, otorgándoles mayor atención o premiando sus avances.

1.2.2.3. *Tipos de disciplina*

Desde los estudios sobre educación y valores se ha presentado la disciplina (al igual que la evaluación) como un área privilegiada para comprender más a fondo cuáles son los valores que están conformando la práctica educativa. También la alabanza y el castigo están relacionados con el autoconcepto y la autoestima de los alumnos y su «locus de control». Dada la estrecha asociación que existe entre la identidad personal y la identidad cultural de los sujetos pertenecientes a minorías étnicas, nos ha parecido interesante profundizar en algunas posibles asociaciones que descubrimos dentro del aula, entre el tipo de disciplina que se está utilizando, las manifestaciones conductuales de los alumnos procedentes de minorías y sus expresiones, que nos revelan cómo se está desarrollando su proceso de identidad.

Los indicadores que nos han permitido identificar el tipo de disciplina han sido:

- Modo de ejercer el control el profesorado.

- Normas explícitas: su conocimiento y frecuencia con que se alude a ellas.

- Alabanzas y premios a los alumnos no inmigrantes.

- Alabanzas y premios a los alumnos inmigrantes.

– Castigos y reprensiones a los alumnos no inmigrantes.

– Castigos y reprensiones a los alumnos inmigrantes.

Se han establecido cuatro tipos de disciplina, aunque realmente podemos hablar de dos orientaciones fundamentales: una, que se basa en abundantes incentivos (positivos y negativos) y otra, que favorece la internalización del control y la motivación intrínseca por parte de los propios alumnos.

En cuanto a su incidencia diferencial en función de la pertenencia o no a un grupo minoritario, sólo la hemos hallado en un tipo: aquélla en la que la profesora controla la clase con abundantes amenazas y reprensiones, basadas, tanto en el trabajo mal realizado o insuficiente, como en las conductas penalizadas por la normativa establecida. Quizá, por ello, los alumnos más castigados son los inmigrantes que no pueden cumplir con la tarea asignada (36).

1.2.2.4. *Identificación de los modelos multiculturales en el aula*

Para comparar cada una de las aulas estudiadas con los modelos multiculturales que previamente habíamos establecido en el corpus teórico de nuestra investigación, hemos procedido a caracterizar, de forma holística, la realidad vivida en estas clases.

La tendencia hacia *una afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida* (con un predominio del modelo compensatorio apoyando los procesos de refuerzo lingüístico) aparece claramente en las aulas de los centros A y B y –en parte– en el aula P.6. Se trata, por tanto, de un enfoque mayoritario, muy influido por varios elementos que facilitan su arraigo: la ausencia de elementos multiculturales en el currículum escolar, a nivel metodológico; el hecho de que los materiales de trabajo escolar –fundamentalmente los libros de texto– tengan una orientación etnocéntrica; la mentalidad del profesorado ante el hecho multicultural; el proceso de afirmación nacional de Catalunya, que puede incidir en dicha mentalidad, vinculando la política de inmersión linguística con la exigencia de una afirmación de la cultura del país de acogida; el hecho concreto de que estas escuelas se encuentran en contextos de marginación, por lo que las características diferenciales que imponen este hecho pueden ocultar

(36) Hay que tener en cuenta las diferencias de género y etnia a la hora de ser castigados o de adaptarse a la vida del aula y a la normativa existente. Sobresale la mayor adaptación, en general, de las niñas pertenecientes a las minorías estudiadas, a la vida escolar y su mayor rendimiento (un 73 por 100 alcanza un nivel similar o superior a la media de sus clases). Por el contrario, los niños mantienen una proporción inversa (el 78 por 100 se sitúa por debajo de la media). Los niños magrebíes son los que con mayor frecuencia exhiben conductas agresivas y de indisciplina en el aula y son más frecuentemente castigados.

otro tipo de diferenciación como puede ser la multiculturalidad; los procesos generales, a nivel europeo, de una cierta regresión –en la práctica– hacia fórmulas asimilistas como una postura autodefensiva frente a una inmigración europea que se ve cada vez más numerosa.

Esta tendencia se confirma igualmente desde la investigación por encuesta, a partir de la entrevista estructurada realizada a los profesores. Éstos, perciben la diversidad desde el déficit de aprendizaje que pueden presentar estos niños procedentes de minorías, especialmente en el dominio de la lengua. Las escasas programaciones diferenciales –cuando se dan– van encaminadas a la solución de la problemática lingüística del alumnado.

Hemos hallado, sin embargo, la existencia de una cierta disonancia entre este modelo mayoritario en las aulas y el modelo que parece emerger de la caracterización global de la vida en la escuela. A este nivel, existen diferencias sustanciales entre los centros A y B. Así, mientras el primero, como ya señalamos, mantiene y propicia los valores de la igualdad y la tolerancia, desde la conciencia de *la marginación* que viven *todos* los niños, el segundo –dando por supuesto este hecho– presenta una *conciencia más fuerte de su multiculturalidad,* que se manifiesta sobre todo ante los medios de comunicación social. Este reconocimiento de la pluralidad de culturas en el centro B, puede facililtar el que el alumnado minoritario viva, al mismo tiempo, ambientes distintos (aula versus escuela) que están incidiendo en su desarrollo psicosocial.

Apuntamos, como posible hipótesis de trabajo a confirmar en investigaciones posteriores, el que esta sincronía podría explicar algunos procesos de aculturación observados, en los que los alumnos parecen alcanzar un nivel de integración en la cultura catalana, sin renunciar a sus raíces culturales, que no se correspondería con el lógicamente esperado, teniendo en cuenta el modelo educativo vivido en el aula o en su medio social.

En el Centro P, por el contrario, el modelo global se aproxima bastante al intercultural, sobre todo al basado en las relaciones humanas, orientado a crear interacciones profundas entre los alumnos de diferentes grupos culturales, facilitando el respeto y la aceptación mutuas. Resulta interesante comprobar que este modelo se desarrolla desde una escuela con una identidad definida y en la que se desarrolla el programa de inmersión en catalán, no siendo este hecho obstáculo para que se dé, igualmente, un modelo de comunicación altamente interactivo (37).

---

(37) Hay que tener en cuenta que el dominio que el profesorado tiene del catalán y sus estrategias de comunicación se han revelado como elementos que diferencian significativamente los procesos de inmersión.

1.3. *Las necesidades formativas del profesorado*

Las dos investigaciones que acabamos de reseñar nos han arrojado luz para descubrir las necesidades formativas del profesorado, así como la manera de intentar dar respuestas a dichas necesidades.

La apreciación global que se desprende de las respuestas de la familia y del profesorado a las entrevistas revela *la escasa percepción que los profesores tienen de un proyecto educativo multicultural y sus implicaciones prácticas en el ámbito educativo.* Las necesidades formativas manifestadas se restringen, básicamente, a cómo enseñar más eficientemente a las minorías, la lengua de aprendizaje (fundamentalmente el catalán). Sólo algunos expresan la necesidad de conocer con mayor profundidad algunos rasgos culturales de los grupos minoritarios presentes en la escuela. Otros elementos como la necesidad de diversificar materiales, métodos y criterios de evaluación, se expresan desde la perspectiva de compensar o superar los déficits que presenta este alumnado, sobre todo, como ya hemos señalado, en el campo lingüístico. La poca relación existente entre las familias autóctonas y las de las minorías; el escaso conocimiento de estas últimas de la realidad escolar de aquí y su falta de participación en las estructuras organizativas de los centros educativos –cuestiones todas ellas de fundamental importancia en un proyecto educativo multicultural– apenas suscitan la necesidad de búsqueda de estrategias nuevas para abordarlas (38).

Nos encontramos entonces, ante una visión muy restrictiva de las necesidades formativas reales del profesorado, que la propia investigación y –sobre todo–el análisis en profundidad de la actual coyuntura político-social en Europa y en el mundo se encargan de evidenciar como absolutamente insuficiente (39).

Queremos destacar, en contraposición a lo indicado anteriormente, la importancia que tiene en un programa de formación del profesorado, *el cambio*

---

(38) De las conversaciones posteriores con profesores que trabajan en contextos marcados por la tensión entre diferentes grupos (por ejemplo, entre gitanos portugueses, payos procedentes de la migración interior y gitanos catalanes), se desprende la sensación de impotencia que tales profesores experimentan para intervenir más allá de los muros de la escuela. De ahí su recelo a plantearse estrategias que supongan abrirse al medio familiar y social.

Aunque no con esa virulencia, hemos podido captar en la investigación etnográfica una restricción bastante fuerte a la hora de plantearse las relaciones escuela-comunidad.

(39) Las entrevistas informales que se llevaban a cabo, bien en el curso de la investigación etnográfica, bien al concluir la entrevista estructurada en la investigación por encuesta («cuando se guarda el papel y la pluma y seguimos conversando»), revelan en el profesorado un nivel de ansiedad y, a veces, de insatisfacción generalizada, por no saber bien qué hacer ante la llegada de esos niños que provocan una «cierta distorsión» en sus habituales prácticas educativas. Sin embargo, esta necesidad no se traduce en formulaciones claras de cara a su propia formación, sino más bien en quejas acerca de la escasez de acciones y recursos de la Administración educativa o culpabilizando a la sociedad en general.

de actitudes, creencias, ideas y preconcepciones, pues en definitiva, son las que influyen en el modo de realizar la tarea educativa. No bastan, por tanto, estrategias puramente metodológicas y didácticas. Desde esta perpectiva, querríamos señalar cuatro tipos amplios de *necesidades formativas* en el profesorado de Educación Primaria.

1.3.1. Las necesidades que surgen de la complejidad del hecho multicultural en nuestra sociedad actual

Ello exige una comprensión de sus dimensiones sociales y políticas y de cómo éstas se articulan en las respuestas, generales o específicamente educativas, existentes en los diversos Estados y en el nuestro en particular. A modo de ejemplo, señalamos algunas temáticas que deberían ser conocidas críticamente por el profesorado: perfil que caracteriza a las minorías étnicas en Europa, sobre todo aquéllas procedentes de los movimientos migratorios extracomunitarios y la evolución de este perfil en los últimos años (40); las minorías étnicas y los movimientos migratorios en nuestro país (y en Catalunya, en particular, si trabajamos en esta Autonomía); migración y marginación: análisis de la marginación vivida por algunos de estos grupos y cómo opera en nuestro contexto la violencia estructural hacia estas minorías; respuestas globales que se producen desde la sociedad y desde la política (Pla Interdepartamental d'Inmigració); conocimiento, en este contexto, de los modelos educativos multiculturales que se han ido construyendo en estos años.

Todo ello supone ir familiarizándose con una terminología y unos conceptos que han de incluirse en el plan de formación.

Dado que esta necesidad se halla lejos de ser vivenciada claramente por el profesorado, como hemos podido comprobar en nuestra investigación, la introducción de estos temas debería hacerse siempre desde el contexto social cercano, desde situaciones conflictivas o sucesos que continuamente nos ofrecen los medios de comunicación social o desde las consecuencias que estos profesores están viviendo en sus medios escolares. Es importante, como reiteradamente sugiere Mc Carthy (1994), evitar reducir la complejidad asociada a este tema a un «problema» escolar, y más, si éste es planteado únicamente en términos de déficit y de rendimiento.

---

(40) Anotamos aquí la temática que se sugiere desde la investigación presentada. Pero nos parece necesario, desde la experiencia de otras investigaciones o en los contactos establecidos, el profundizar en minorías étnicas, como la gitana en sus diversos grupos, cuyo nivel de rechazo social y escolar es aún mayor que el otorgado a las minorías procedentes de las actuales migraciones.

1.3.2. Las necesidades que emergen del posicionamiento que el profesorado adopta ante el hecho multicultural

La formación, anteriormente descrita, sobre las políticas públicas de los distintos Estados respecto a la migración exterior, ha de tener en cuenta las ideologías implícitas en ellas, así como las repercusiones de estas políticas en los modelos de educación multicultural. Esta dimensión crítica ha de aterrizar en el análisis del currículum oculto que el profesorado desarrolla, a través de sus prácticas educativas y de sus propias contradicciones, entre lo planteado en el Proyecto Educativo, por ejemplo, y lo realizado en la actividad cotidiana. El desarrollo de un diagnóstico, similiar al planteado en la investigación etnográfica, puede introducir esta reflexión. Para ello, los profesores deben iniciarse en procesos metodológicos observacionales y autorreflexivos y aprender a utilizar sencillas estrategias de recogida de información de la propia realidad educativa, que les permita analizarla críticamente. Sin embargo, esta formación sería insuficiente si no viniera acompañada por una formación socio-política que les permitiera el análisis crítico de sus propios planteamientos.

Para ayudar a profundizar en una opción que responda a las necesidades sociales, es importante trabajar con los profesores las condiciones previas que han de darse para establecer un proyecto educativo intercultural. En nuestro estudio, hemos reformulado las propuestas realizadas por Perotti (1989).

1.3.3. Las necesidades que provienen del desarrollo de actitudes y valores favorables a una opción intercultural

Como hemos reiteradamente señalado, el profesorado necesita adquirir mayor sensibilidad para percibir la diversidad desde la diferencia y no desde el déficit, y ha de llegar a tener una actitud favorable a la interculturalidad que, como toda actitud, se nutre del conocimiento mutuo de las culturas en contacto, de la generación de afectos positivos y de la realización de actuaciones concretas.

La adquisición de esas actitudes necesita, como soporte formativo previo, el participar en dinámicas que faciliten la vivencia y el aprender, prácticamente, lo que supone el proceso de aculturación y qué modelos educativos favorecen más unas formas u otras. Asimismo vemos la necesidad de conocer algunos elementos claves de las distintas culturas (41) que conviven en sus clases, como base para eliminar estereotipos y prejuicios que pueden conducir a actitudes racistas y a discriminaciones reales.

---

(41) Tales aspectos podrían ser: costumbres culturales, creencias religiosas, roles culturales, códigos morales, hábitos familiares, formas de vida, valores, evolución histórica y problemática socioeconómica actual del país de procedencia de las minorías, modos típicos de socialización y, en consecuencia, peculiares estilos de aprendizaje que generan cada una de las culturas.

También consideramos importante para alcanzar estas actitudes, una política de personal que promueva plantillas con profesionales de diferentes minorías, presentes en cada centro o en centros de la misma zona, al menos.

1.3.4. Las necesidades que surgen de la adquisición de competencias pedagógicas para contribuir desde la escuela a un proyecto educativo intercultural

Algunas de estas competencias como el conocer estrategias diagnósticas que les permitan descubrir el grado de conciencia de la realidad multicultural en la propia escuela y en ellos mismos, qué respuestas se están dando a las necesidades educativas que emergen en un contexto multicultural, así como la situación concreta de cada alumno o alumna, ya han sido comentadas.

Queremos ahora insistir en la necesidad de que el profesorado –sin olvidar los apartados formativos anteriores– cuente con *directrices y recursos necesarios para elaborar diseños curriculares adecuados a su realidad multicultural.* Se ha de formar al profesorado para integrar la dimensión multicultural en cada una de las materias y actividades del currículum. Selby (1992), recoge ejemplos de actividades a incluir en distintas materias. Estamos de acuerdo con este autor al afirmar que, si bien es importante impregnar el currículum de todas estas actividades, mucho más importante es cuidar la forma en que esto se hace, pues, de no tener cuidado, se pueden estar reforzando estereotipos y actitudes negativas. Mc Carthy (1994) abunda en la misma opinión aportando resultados de investigaciones en este sentido.

A modo de ejemplo, señalamos algunas estrategias que los profesores necesitan aprender:

- Construir ambientes escolares de aprendizaje, favorables a la interculturalidad.
- Desarrollar dinámicas de educación en valores comunes (como la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social, etc.) dentro de una sociedad pluralista, así como tipos de disciplina que favorezcan estos valores y eviten situaciones encubiertas de discriminación.
- Conocer, prácticamente, técnicas de aprendizaje cooperativo para fomentar las relaciones interculturales constructivas.
- Saber establecer procesos comunicativos interactivos y no unidireccionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Poder contar con recursos específicos para el desarrollo de la enseñanza de la lengua a extranjeros y con las asesorías apropiadas en este campo.

- Familiarizarse con programas de acción tutorial que faciliten la construcción de la identidad étnico/cultural de sus alumnos a través del desarrollo de su autoestima.

- Trabajar, prácticamente, estrategias que permitan detectar el etnocentrismo de los recursos didácticos –especialmente los libros de texto– y los brotes de racismo dentro del aula y de la comunidad educativa.

- Utilizar estrategias organizativas que no *etiqueten* prematuramente a los alumnos de minorías, situándolos en grupos de bajo rendimiento que puedan dificultar su promoción posterior.

En general, estas estrategias se orientan a un cambio de modelo educativo dentro del aula que favorezca a *todos* los alumnos y no sólo a los pertenecientes a minorías étnicas. Sin embargo, esta opción no niega la necesidad de que los profesores se muestren receptivos y sean capaces de captar las necesidades específicas del alumnado, incluyendo el alumnado minoritario, que exigen algunas adaptaciones curriculares propias. Nos parece, sin embargo, en la actual coyuntura, que es importante insistir en los planteamientos propuestos porque son los que, a largo plazo, podrían producir cambios más consistentes en los procesos de socialización de una sociedad plural.

También es importante resaltar que las dinámicas educativas no afectan a los alumnos *por igual.* La relación género/clase social/grupo étnico-cultural, puede producir efectos significativos que ya hemos evidenciado en las etnografías. El profesorado debe evitar tratar a las minorías *«como grupos homogéneos e indiferenciados»* (Mc Carthy, 1994, p. 141).

Existe toda una serie de necesidades formativas asociadas a la capacidad que deben poseer los profesores para potenciar la *relación escuela-comunidad* y más específicamente la relación escuela-familia. Entre ellas están:

- Cómo introducir a los padres de alumnos minoritarios en la dinámica de la escuela.

- Avanzar, de una relación meramente *asistencial,* que muchas veces la escuela establece con esos padres (ayuda en becas, libros y recursos) (42) a una relación más *participativa,* en la que puedan insertarse realmente en las estructuras organizativas del centro.

---

(42) Recordemos que ésta era una de las tareas encomendadas al Programa de Educación Compensatoria. No se trata de negar esta función, necesaria muchas veces, sino de no quedarse en ella.

- Conocer estrategias de dinámica grupal y establecer actividades a nivel de escuela que faciliten el acercamiento y valoración mutuas de los padres pertenecientes a diferentes minorías culturales (43).

- Aprovechar el potencial formativo de las asociaciones de padres.

- Repensar, conjuntamente con ellos, el papel de la escuela en un proyecto educativo y social que incluya y reconozca la multiculturalidad como un valor, desarrollando, al tiempo, la defensa de los valores de igualdad y democracia, para todos los grupos sociales.

Somos conscientes de que el planteamiento aquí señalado puede parecer excesivamente ambicioso, al pretender incluir comprensivamente aspectos que han sido priorizados en algunos modelos educativos multiculturales. En realidad, las necesidades formativas apuntadas se dan en relación a lo que consideramos que debería ser una propuesta de educación multicultural capaz de aunar los elementos claves de interculturalismo y de un enfoque crítico.

El propio Banks, en una evolución de su pensamiento ha insistido en la dimensión crítica del currículum, cuando queremos que sea transformador y orientado a facilitar a los estudiantes –especialmente a los grupos marginados– mayores cotas de poder (1991, p. 130).

Veamos, siquiera sea brevemente, el proceso seguido a partir del diagnóstico realizado y que ha intentado ser consecuente con las necesidades detectadas.

2. HACIA UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL DESDE LA ESCUELA

Nuestra intencionalidad al plantear la investigación que hemos descrito en los apartados anteriores, no se limitaba a describir el estado de la cuestión, sino que pretendía *colaborar en la mejora educativa de la escuela multicultural.* De ahí nuestro interés por establecer una estrategia que permitiera poner en las manos de los profesores los resultados de la investigación llevada a cabo en sus aulas, sirviendo de punto de arranque para el desarrollo de propuestas educativas que fueran una respuesta a sus necesidades y vinieran acompañadas de procesos formativos para el profesorado y de reflexión de su propia práctica.

Las investigaciones realizadas sobre programas de formación inicial del profesorado ponen de manifiesto que éste incorpora en su repertorio cognitivo, a un nivel muy bajo, tanto los contenidos multiculturales que se imparten en estos programas, como las actitudes que se estimulan en ellos (Marcelo, 1992).

---

(43) No olvidemos que estas estrategias permitieron evitar que el Centro P se convirtiera en un centro gheto, tal y como hemos señalado al plantear la etnografía.

Banks (1991), desde su modelo de transformación social, plantea que los profesores pueden evolucionar hacia etapas de mayor conciencia y compromiso cuando se van implicando en experiencias relacionadas con aspectos culturales, raciales, de respeto a las diferencias, etc.

En definitiva, *el modelo de formación* que planteamos responde al del profesional reflexivo. Por ello, nos parece que la investigación-acción constituye la estrategia metodológica adecuada para avanzar, desde un diagnóstico de la escuela multicultural a la implementación de una propuesta educativa que supone, no sólo la introducción de nuevas prácticas al interior de las organizaciones escolares, sino el cambio de actitud del profesorado frente a la educación multicultural.

Presentamos aquí un proceso formativo que desemboca en una investigación cooperativa. De ésta recogemos su inicio, durante el curso 1994-1995.

2.1. *La investigación-acción como una estrategia que articula innovación-formación-investigación*

La devolución de los resultados de la investigación, llevada a cabo con los profesores que participaron, tanto en la investigación por encuesta como en la investigación etnográfica, había permitido conseguir dos objetivos: satisfacer la necesidad de validar nuestros resultados (desde un planteamiento de la credibilidad de los informes por parte de quienes viven esa realidad educativa) y conectar de nuevo para plantear una etapa siguiente.

Ésta consistía en la elaboración y puesta en práctica de una propuesta educativa que hiciera avanzar los modelos educativos vigentes en las escuelas, hacia enfoques que respondan a una concepción intercultural y no meramente asimilista o compensatoria.

Sin embargo, los diálogos con el profesorado nos habían alertado sobre la necesidad de una reflexión que acompañara este trabajo práctico, si lo que deseábamos era un cambio en profundidad de creencias y actitudes y no meramente una innovación.

Ello explica nuestra decisión de iniciar el proceso de investigación-acción con un seminario, organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona y el Departamento de «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación» de la misma Universidad. Nuestro equipo de investigación se encargó de llevarlo a cabo, en el primer semestre del curso 1994-1995.

Sus *objetivos* eran:

- Compartir los elementos más significativos que surgen de la experiencia educativa multicultural y que han sido recogidos en diferentes investigacio-

nes realizadas en Catalunya: líneas de avance; problemática vivida; necesidades formativas del profesorado y de los padres.

- Contrastar esta reflexión con los modelos de educación multicultural existentes en Europa.

- Desde la definición de las necesidades concretas vividas por el grupo participante, realizar una propuesta de cambio educativo, en la línea de la educación intercultural, para poder ser desarrollada a través de un proceso de investigación-acción en un seminario posterior (44). Su desarrollo se recoge sintéticamente en el siguiente cuadro (Figura 1).

Del grupo participante (45), tres equipos de profesores pertenecientes a tres escuelas, decidieron llevar adelante una primera experiencia de investigación-acción que hiciera posible la puesta en práctica de una propuesta educativa desde un enfoque multicultural.

En el centro A se había llevado a cabo la investigación etnográfica. La investigación surgió a partir de la necesidad de optimizar algunos temas de ciencias sociales desde una perspectiva de educación multicultural que incorporara elementos del enfoque intercultural, eliminando en lo posible la visión excesivamente etnocéntrica de los libros de texto. Se ha trabajado en dos cursos: 6.º y 7.º, introduciendo materiales nuevos, elaborados por las profesoras del equipo, y adaptando otros.

En el centro X, la necesidad vivida que dio origen al deseo de llevar a cabo una investigación-acción, fue el comprobar cómo alumnos pertenecientes a diversos grupos étnicos (gitanos, portugueses y alumnos procedentes de la migración interior, fundamentalmente) no se relacionaban entre ellos o lo hacían de manera conflictiva, al igual que ocurría entre sus padres (46). Su plan de acción consistió en introducir en dos aulas de 1.º y 5.º, dinámicas cooperativas, así como la lectura y dramatización de un cuento propuesto por Díaz Aguado y Baraja (1993) que expresa el conflicto cultural entre gitanos y «payos».

En el centro Y, una escuela de 538 alumnos, en la que el 10 por 100 de éstos provienen de otros países, los profesores que componían el equipo partían de la

---

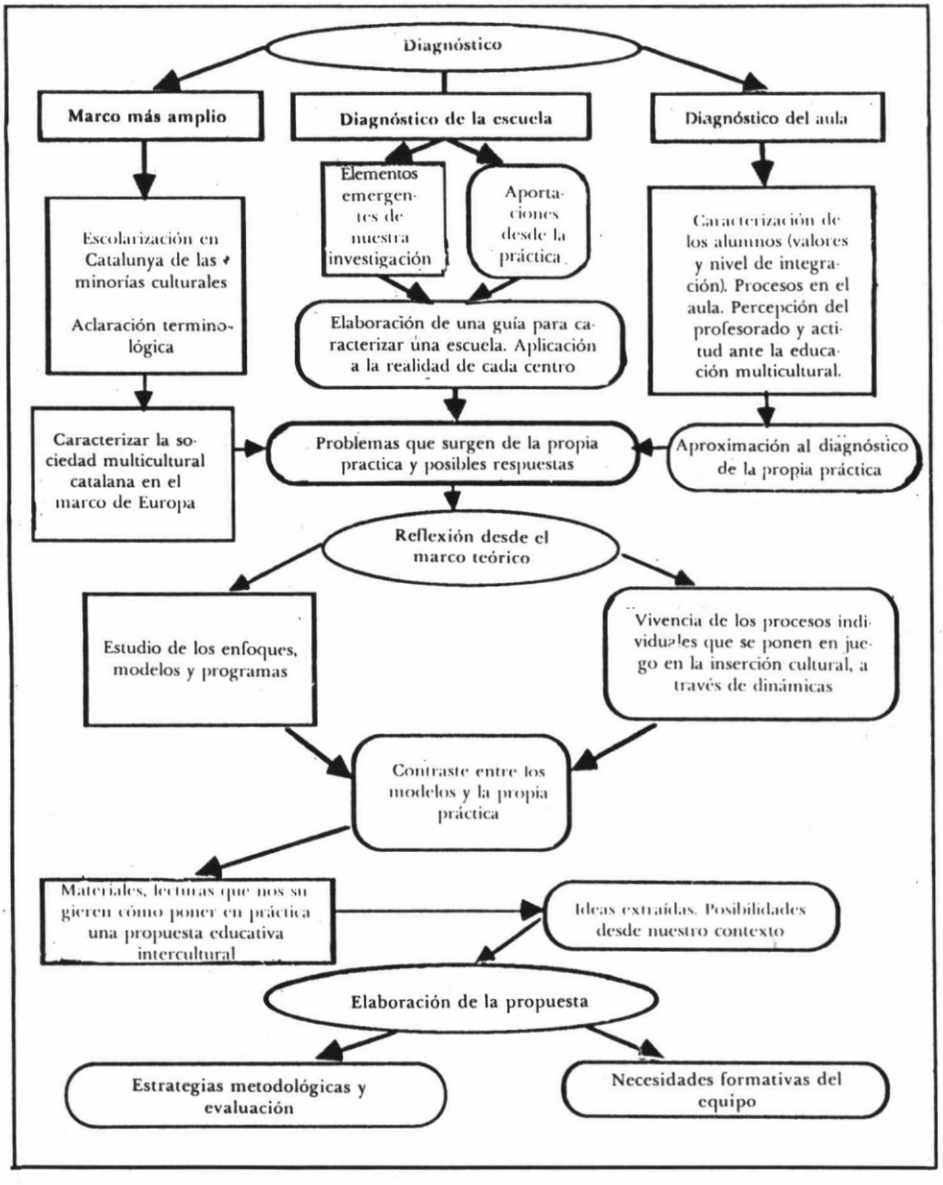
(44) Se utilizó la fórmula de seminario para que pudiera ser contabilizada dentro del currículum del profesorado.

(45) Estaba constituido por treinta profesores de EGB. Ocho de ellos trabajaban en el Programa de Educación Compensatoria. Aunque en la convocatoria se priorizaba la inscripción de equipos, sólo, de cuatro escuelas, podíamos contar con más de un profesor.

(46) En esta escuela se evidencia una vez más la importancia de afrontar el proyecto educativo intercultural desde una perspectiva global y no reducida a la escuela. Éste es un camino que supone trabajar las raíces estructurales de los problemas y la necesidad de formar equipos interdisciplinares dentro de un mismo contexto.

FIGURA 1

Proceso seguido en el seminario: minorías étnicas y educación multicultural

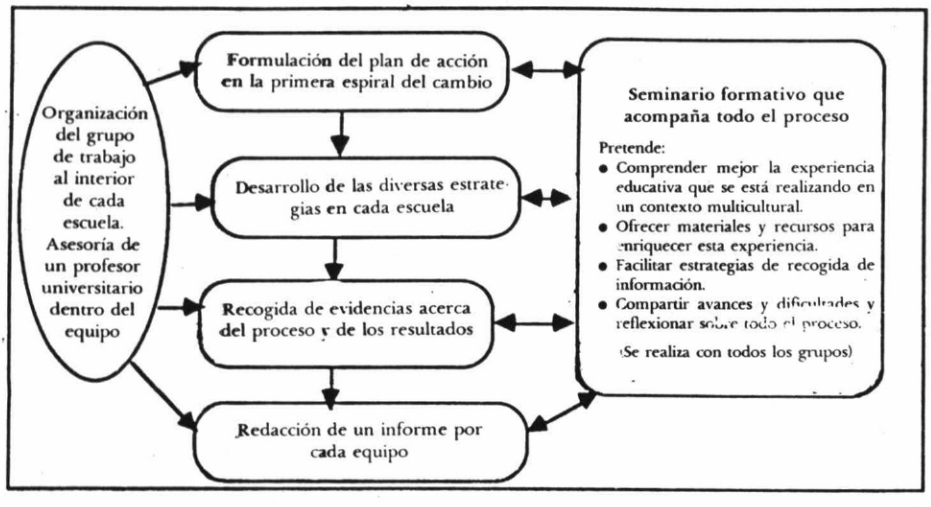


necesidad de reconocer la diversidad cultural en las estrategias que habitualmente desarrollan para los aprendizajes instrumentales, en concreto, la lengua catalana. A través de la lectura de cuentos y leyendas de otras culturas se pretendía, además de los objetivos asociados al aprendizaje de la lengua, el conseguir un mayor conocimiento de cada uno de los compañeros, enriqueciéndose con las experiencias que se cuentan espontáneamente, a fin de llegar a ser comprensivos y tolerantes con todos.

El proceso de investigación-acción sigue un diseño similar al desarrollado por otros procesos de investigación cooperativa (Bartolomé, 1992). Veámoslo esquemáticamente (Figura 2):

FIGURA 2

Proceso de investigación-acción cooperativa



El proceso, anteriormente descrito, se llevó a cabo entre febrero y junio de 1995. La introducción de las innovaciones en las escuelas, venía acompañada por procesos reflexivos realizados por los diferentes grupos de profesores en cada una de ellas –contando siempre con la asesoría de, al menos, un componente de nuestro equipo de investigación y de sesiones conjuntas de trabajo donde, al estímulo de compartir la experiencia, sus avances y dificultades, se vinculaba la posibilidad de sistematizar aún más el proceso y brindar materiales y recursos que pudieran ayudar a la dimensión investigadora del trabajo. Cada uno de los equipos elaboró un informe de investigación en el que presentaba una síntesis del trabajo realizado. Esta primera aproximación a la elaboración de una pro-

puesta educativa intercultural se continuará a lo largo del curso 1995-1996 de una forma más sistematizada (47). Es importante destacar que los tres equipos de las escuelas manifestaron interés por continuar el trabajo y que su nivel de implicación creció considerablemente a lo largo del proceso (48).

3. PROYECTO EDUCATIVO/PROYECTO SOCIAL: UNA ARTICULACIÓN NECESARIA

Avanzamos aquí, sucintamente, la explicación de algunas de las reflexiones, surgidas a lo largo de la investigación, del estudio de los informes y documentos existentes sobre el tema y de la experiencia cercana vivida en un contexto de barrio, donde las tensiones entre diferentes grupos étnicos y las estrategias utilizadas para atender sus necesidades, han repercutido fuertemente en la escuela, dificultando el avance de un proyecto intercultural.

Cada vez se ve con mayor claridad la necesidad de integrar las políticas educativas en marcos más amplios que orienten la dirección y el sentido de la acción política dentro de una determinada sociedad. En el tema que nos ocupa, resulta evidente que existen algunos elementos que constituyen *condiciones previas* de todo proyecto educativo que pretenda realizarse en un contexto multicultural. Se trata –como señala Perotti (1989)– de no reducir la construcción de ese proyecto al estrecho marco escolar, ni de focalizar la cultura sobre la dimensión lingüística, ni de elaborar dicho proyecto como un camino específico para el inmigrado, yuxtapuesto al proyecto educativo y cultural global.

¿Cuáles son, entonces, las condiciones que proponemos para la construcción de ese proyecto? Hemos recogido de Perotti algunas de ellas, pero reflexionadas desde nuestra realidad actual:

3.1. *Tener voluntad política de integración*

Se trata, en todos los programas de actuación con inmigrantes, de un discurso prioritario. Pero el discurso político reviste, en algunos casos, caracteres de gran ambigüedad. La integración exige una cierta simetría cultural, que es impensable si no viene acompañada del reconocimiento social y político. La situación de marginación, como resultado de un proceso de violencia estructural hacia un grupo, hace inviable el diálogo intercultural. Desde este planteamiento, podemos valorar críticamente las propuestas de integración desarrolladas en nuestro país.

---

(47) Esta segunda investigación, al igual que la desarrollada por el otro grupo de investigación de nuestro equipo, ha sido subvencionada por la Universidad de Barcelona.

(48) Un informe, en un segundo nivel de análisis, recoge el proceso que se ha ido desarrollando, planteando las posibles aportaciones y limites del mismo.

3.2. *Avanzar hacia el reconocimiento del carácter pluricultural de la sociedad*

Para Juliano (1993), la dialéctica integración/asimilación ha de estudiarse en las concepciones culturales que subyacen en la sociedad actual. Las nuevas perspectivas antropológicas mantienen una aproximación a la diversidad cultural desde un enfoque dinámico, considerando que «la vitalidad de una cultura puede medirse por su potencialidad de cambio», por lo que la diversidad, que los subgrupos o minorías generan debe salvaguardarse, ya que es generadora potencial de alternativas culturales, desde un diálogo enriquecedor. Los nuevos enfoques neoconservadores en EE.UU., al poner el acento en la necesidad de una «excelencia» o «calidad» educativa, basada fundamentalmente en el desarrollo de las materias «fuertes» escolares (matemáticas, física y química), siempre, por supuesto, desde la cultura occidental, pueden suponer un duro golpe, desde el interior de las instituciones escolares al carácter pluricultural de la sociedad. En Europa, el temor a una «desintegración» de la cultura «nacional» está llevando, en algunos casos, a posturas defensivas no justificables, pero apoyadas en movimientos políticos determinados.

3.3. *Desarrollar políticas educativas, sociales y culturales de conjunto*

La globalidad en la actuación constituye uno de los principios básicos de los proyectos europeos en materia de inmigración. Así aparece, también, en el Pla Interdepartamental d'Inmigració (1994) propuesto por la Generalitat de Catalunya. Se trata de incentivar la acción en el plano local.

Para este programa, un elemento clave a potenciar es el *trabajo comunitario,* así como la creación de *redes* que articulen los esfuerzos y actividades de diversos profesionales e instituciones, favoreciendo en todos los casos la participación ciudadana y el asociacionismo. La *movilización* de todos los recursos sociales y educativos insertos en un territorio: bibliotecas, museos, salas de música, ludotecas, centros de tiempo libre, asociaciones de barrio, semanas multiculturales, talleres, manifestaciones..., incluyendo, claro está, los medios de comunicación social, al servicio de un proyecto intercultural, permitiría la creación de una base amplia, democrática, capaz de enfrentarse críticamente a las contradicciones del propio sistema político, así como de apoyarlo en lo que suponga un avance hacia una sociedad realmente intercultural.

3.4. *Repensar el papel y el funcionamiento de la institución escolar*

Un proyecto educativo y cultural como el que hemos señalado, ha de concebir la escuela en permanente interacción con el medio social e integrada en él, no desde una perspectiva funcionalista/instrumental (al servicio de la reproducción cultural) sino como instancia crítica y favorecedora de nuevos procesos de

socialización. En ellos debería llevarse a cabo la construcción de identidades étnicas con un mayor grado de madurez.

3.5. *Estimar la importancia de los valores en las acciones encaminadas a la construcción de un nuevo tejido social*

Antropólogos y sociólogos han destacado ampliamente la función de los valores en la formación de la identidad cultural de un pueblo. Se trata de un tema complejo y difícil, sobre todo cuando hemos podido comprobar una vez más, a través de nuestra investigación, la función «normalizadora» que, en la vida cotidiana, desarrollan los poderosos medios de comunicación social, para la conformación de personalidades colectivas.

Políticos y educadores no pueden permanecer al margen de este tema que ha sido tratado extensamente en algunos –relativamente recientes– informes mundiales (King y Schneider, 1991).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

- Necesitamos estudios de campo que nos presenten referencias globales de la población, para avanzar en la educación intercultural desde una perspectiva realista.

- Es preciso articular dichos estudios con trabajos etnográficos que nos permitan comprender en profundidad la realidad educativa en contextos concretos.

- Es a todas luces insuficiente –aunque sea necesario– este planteamiento, para poder avanzar en la mejora de la educación intercultural. La implicación de los profesores en la construcción y aplicación de las propuestas educativas interculturales supone articular formación-acción-investigación y exige procesos largos y de seguimiento.

- Finalmente, quisiéramos remarcar el último punto de nuestro artículo: la educación intercultural *no puede circunscribirse a la escuela.* El hecho de haber trabajado en contextos socioculturalmente desfavorecidos, nos reafirma en la necesidad de trabajar proyectos interdisciplinares sobre contextos concretos, estudiando las *raíces estructurales* de los problemas por los que atraviesa la población, y articulando las políticas generales con las necesidades específicas de ésta. La acción educativa, a través de los medios de comunicación social, de las asociaciones de barrio, de los centros de tiempo libre, etc., se constituye en elemento indispensable para avanzar en un proyecto educativo intercultural, colaborando a que toda la sociedad –no únicamente la escuela– se esfuerce por exigir a su propio Gobierno y, por crear al tiempo, un espacio social de comunicación y convivencia entre diversos grupos culturales.

BIBLIOGRAFÍA

BANKS, J. (1991): «Teaching Multicultural Literacy to Teachers», *Teaching Educations, 4,* (1), pp. 133-144.

BANKS, J. A. y LINCH, J. (1986): *Multicultural Education in Western Societies.* London, Holt, Rinehart and Winston.

BANKS, J. A. y BANK CH. (1989): *Multicultural education.* Boston, Allyn and Bacon.

BARTOLOMÉ, M. (1991): «Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema», en C. Jiménez, *Lecturas de Pedagogía Diferencial.* Madrid, Dykinson, pp. 53-87.

– (1992): *Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural.* X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II. Salamanca, Imprenta Provincial, pp. 647-674.

– (coord.) (1994): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria.* Informe final al CIDE. Madrid, texto policopiado.

– (1995): «L'educació intercultural. Entre el repte i la utopia», *Temps d'educació, 13,* pp. 145-161.

BARTOLOME M. y ACOSTA, A. (1992): «Articulación de la educación popular y la educación formal», *Revista de Investigación Educativa, 20,* pp. 151-179.

BARTOLOMÉ M. y otros (1994): «Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial», *Revista de Investigación Educativa, 23,* pp. 15-92.

BERGER, P. L. y LUCKMAN, TH. (1988): *La construcció social de la realitat.* Barcelona, Herder.

BESALÚ, X. (1994): *L'escolarització d'alumnes immigrants estrangers. El punt de vista de l'administració educativa catalana.* Comunicació presentada al II Congres Català de Sociología.

BESALÚ, X. y PALAUDÀRIAS, J. M. (1994): «Una recerca sobre nens immigrants estrangers a l'escola», en Varios, *Sobre interculturalitat. Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre interculturalitat.* Girona, Fundació SER. GI, pp. 207-210.

BUXARRAIS, R. y otros (1991): *El interculturalismo en el currículum. El racismo.* Barcelona, Rosa Sensat/MEC.

CLEMENT, R. (1989): *Langue, statut at acculturation.* Universidad de Otawa. Comunicación al 3.er Congreso Internacional de l'ARIC. Sherbrooke, Quebec.

COLECTIVO IOÉ (1992): *La immigració estrangera a Catalunya. Balanc i perspectives.* Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis, pp. 117-134.

COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE LES COMARQUES DE GIRONA (1992): *L'Informe Girona: 50 propostes sobre immigració.* Document n.º 27. Centre UNESCO de Catalunya.

DE DELAS Y UGARTE (1992): «La violencia estructural», en Varios, *Sobre interculturalitat.* Girona, Fundació SER.GI/ Programa Trama, pp. 35-60.

DENIA, GIRO y NAVARRO (1987): *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història.* Barcelona, ICE/PPU.

DÍAZ AGUADO, M. J. y BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural.* Madrid, CIDE.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1993): *Informe sobre el treball social amb immigrants estrangers a la provincia de Barcelona.* Texto policopiado. Barcelona, Area de Serveis Socials.

DONOSO, T. (1992): *Análisis de los valores en niños de 8 a 10 años.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

ESCRIBANO, A. (1993): «Educación intercultural: intervenciones en la escuela», *Cuadernos de la Fundación Santa María, 11,* pp. 7-20.

ETXEBARRÍA, F. (1992): *Interpretaciones del interculturalismo en Europa.* X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Salamanca, Imprenta Provincial, pp. 39-65.

FERRER, F. (1992): «La educación intercultural en Europa», en P. Fermoso (ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid, Narcea, pp. 117-127.

FETTERMAN, D. M. et al. (1986): *Educational Evaluation: Ethnography in theory, practice, and politics.* Beverly Hills, Sage.

FOSTER, P. (1990): *Policy and Practice in Multicultural and Antiracist Education.* London, Routledge.

GALINO, A. (1992): *Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural.* X Congreso de Pedagogía. Tomo I. Salamanca, Imprenta Provincial.

GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum.* Apuntes IEPS, n.º 54, Madrid, Narcea.

GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO, R. (1994): *Antropología de la educación,* Madrid, Eudema.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1994): «Investigación etnográfica», en García Hoz (coord.), *Problemas y métodos de investigación en la educación personalizada.* Madrid, Rialp, pp. 343-376.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1990): *Diversitat/Marginació i Organització Escolar.* Programa Educació Compensatòria. Barcelona, Departament Ensenyament. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa. Texto policopiado.

– (1994): *Pla Interdepartamental d'Inmigració.* Barcelona, Departament de Benestar social.

GILL, D.; MAYOR, B. y BLAIR, M. (1988): *Racism and Education. Structures and strategies.* London, Sage Publications.

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata.

GRANT, C. A. (1992): *Research and Multicultural Education.* London, Falmer Press.

JORDÁN, J. A. (1992): *L'educació multicultural.* Barcelona, CEAC.

– (1994): *La escuela multicultural: un reto para el profesorado.* Barcelona, Paidós.

JORDÁN, D. (1995): «Catalunya davant l'educació multicultural», *Temps d'educació, 13,* pp. 161-177.

JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas.* Madrid, Eudema.

KING, A. y SCHNEIDER, B. (1991): *La primera revolución mundial.* Barcelona, Plaza & Janés.

LE COMPTE, M. y PREISSLE, J. con la colaboración de TESCH, R. (1993): *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research,* 2.ª ed. Ref. S. Diego, Acádemic Press. Inc.

LYNCH, J. (1992): *Education for citizenship in a multicultural society.* London, Cassell.

MC CARTHY, C. (1994): *Racismo y currículum.* Madrid, Morata.

MARCELO, C. (1992): *Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado.* X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca, Imprenta Provincial, pp. 501-535.

MARÍN (1991): *Modelos de educación multicultural.* Actas del I Congreso de educación intercultural. Granada, Impredisur.

MEC (1993): *Enseñanza multicultural en España.* Informe a la CEE. Madrid, MEC. Doct. Texto policopiado.

MUÑOZ SEDANO, A. (1993): «Programa y modelos de educación multicultural», *Cuadernos de la Fundación Santa María, 11.* Madrid, pp. 43-54.

NAVARRO, J. M. (coord.) (1994): *Analisi crítica del marc curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural.* Barcelona, ICE Universitat de Barcelona. Papers de treball. Materials experimentals.

PASCUAL, J. (1992): «El repte de l'escola multicultural. La socialització dels fills magrebins a Osona», en Varios, *Sobre interculturalitat. Girona. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat.* Girona, Fundació SER.GI.

PEROTTI, A. (1989): «Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales», en Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, *Proyecto n.º 7, Cuaderno 65.* Fundación Encuentro, pp. 47-158.

PUIG I MORENO, G. (1992): «Inmigració i models d'integració i d'assimilació etno-lingüística i etno-cultural a Catalunya», en Varios, *Sobre interculturalitat. Gerona. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat.* Girona, Fundació SER.GI.

RECOLONS, LL. (1989): «Esbós de prospectives per a la població d'origen nord-africa a Catalunya en el periode 1990-2000», en M. A. ROQUE (ed.), *Els moviments humans en el mediterrani Occidental.* Barcelona, Institut Estudis Mediterranis.

RINCÓN, D. DEL (1990): *Técnicas evaluativas de análisis cualitativo: la observación; la entrevista; análisis de datos observacionales; análisis de contenido.* Máster en Dirección de Formación en la Empresa. Barcelona, Divisió Ciències Educació/Consultores Españoles.

SANDIN, M. P. y MEDINA, J. L. (1993): «Estudio comparativo de dos programas informáticos de análisis de datos. *Revista de Investigación Educativa, 22,* pp. 151-166.

SELBY, D. (1992): *Educación para una sociedad multicultural. Implicaciones curriculares y metológicas.* X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Salamanca, Imprenta Provincial, pp. 351-377.

SIGUÁN, M. (1992): *La escuela y la migración en la Europa de los 90.* Barcelona, ICE, Universidad de Barcelona/Horsori.

SLEETER, CH. E. y GRANT, C. A. (1988): *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender.* Columbus (OHIO), Charles Merril.

SLEETER, C. E. y GRANT, C. A. (1991): «Mapping terrains of power: Student cultural knowledge versus classroom knowledge», en C. Sleeter (ed.), *Empowerment though multicultural education.* New York, State University of New York Press.

SPRADLEY, J. P. (1980): *Participant Observation.* Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

VELASCO, M.; GARCÍA CASTAÑO, F. J. y DÍAZ DE RADA, A. (1993): *Lecturas de antropología para educadores.* Madrid, Trotta.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona, Paidós.

MONOGRÁFICO

EJES DE DEBATE Y PROPUESTAS DE ACCIÓN PARA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

JOSÉ MERINO FERNÁNDEZ (*)
ANTONIO MUÑOZ SEDANO (*)

El punto de partida de nuestro estudio es la existencia de dos realidades suficientemente contrastadas durante los últimos años:

Primera: La existencia e incremento progresivo de una sociedad cultural y étnicamente pluralista que está requiriendo, entre otras muchas, una respuesta educativa adecuada.

Segunda: Los numerosos temas de debate que la sociedad multicultural y el fenómeno migratorio han generado es fruto e indicador, al mismo tiempo, de la complejidad y amplitud del problema promovido por el reto educativo que dicha sociedad plural origina. La inusual proliferación en la última década de todo tipo de investigaciones, publicaciones y encuentros sobre la educación multicultural, el fenómeno migratorio, y el racismo y la xenofobia, así como sobre las dificultades inherentes a la educación de los inmigrantes no puede responder a un invento de intelectuales, ideólogos o políticos, sino a una realidad social que está exigiendo respuestas urgentes.

No pretendemos en este trabajo revisar dicha profusión creativa, ni tampoco estructurar en modelos y programas teórico-prácticos la amplia producción existente bajo el rótulo de educación intercultural o multicultural, tarea ya realizada en investigaciones anteriores (Muñoz, 1983; Merino, Muñoz y Sánchez, 1994). Intentamos ofrecer principios y propuestas de acción de una pedagogía intercultural a partir de los ejes antropológico y pedagógico, como ejes claves sobre los que pivotan y se articulan las múltiples discursiones de la atención educativa a inmigantes.

(*) Profesores de la Facultad de Educación. Universidad Complutense.

1. EL EJE ANTROPOLÓGICO

La prolífica y valiosa producción investigadora y de publicaciones sociológicas y psicopedagógicas que antes hemos mencionado destaca principalmente tres fenómenos configuradores del eje antropológico sobre los que gira la pedagogía intercultural.

1.1. *El debate universalismo-particularismo y homogeneización-diferenciación*

Este fenómeno está constituido principalmente por dos tendencias antagónicas que se debaten dialécticamente en esta sociedad multicultural y multiétnica. La tendencia a la internacionalización o universalización de la cultura, de los valores y de la producción que en ciertos aspectos puede derivar en la globalización, homogeneización o uniformización de la vida cotidiana, frente a la tendencia al particularismo y a la reivindicación de las particularidades de grupo, étnia o nación. A la «aldea global» de McLuhan se responde con la «nostalgia de la tribu». Fernando Savater (1994) refleja magistralmente esta dinámica.

Este antagonismo dialéctico no siempre concluye en una síntesis integradora. Por el contrario, en ocasiones provoca y potencia conflictos constantes en las relaciones interindividuales, interpoblacionales e interétnicas, incrementando progresivamente actitudes intolerantes, insolidarias, fanáticas e incomprensivas y generando un fuerte impulso de la «guetización» ,la marginación, el racismo y cualquier otro tipo de manifestaciones intolerantes.

1.2. *El fenómeno migratorio cuestiona el modelo de sociedad tradicional*

El incremento cuantitativo del flujo migratorio hacia las sociedades industrializadas del cono norte y la conversión del mismo en un problema duradero, ante el hecho de que la mayoría de los inmigrantes se queden permanentemente en los países de acogida, ha despertado en la conciencia de ciudadanos e instituciones, y generado en la convivencia cotidiana de estas poblaciones, acostumbradas a una sociedad fundamentada en la uniformidad, el gran problema de la diversidad. Aislarse y defenderse de esta contaminación y del constante conflicto que entraña el instalarse en la diversidad, o, por el contrario, respetar, aceptar y convivir con la misma, implicándose en el proceso y tarea de construir una sociedad en el respeto e integración de la diversidad, como proyecto de sociedad futura, es la polémica en la que se debaten estas sociedades.

Las migraciones como fenómeno permanente, tanto por su fuerza cuantitativa como por su complejidad cualitativa, cuestionan el modelo tradicional de sociedad y fuerzan la consideración, a nivel de reflexión, gestión y acción, de los grupos culturales y étnicos o de otra procedencia, como tales grupos, en la organización de estas sociedades y en el concepto, construcción y constitución de la sociedad futura.

1.3. *Nuevas dimensiones en la sociogénesis*

La situación actual de los estudios sobre la sociogénesis y sobre el proceso de socialización (Pinillos, 1980; Merino, 1985; Francás, 1992) nos permite indicar que el proceso de hominización no consiste solamente en el crecimiento o evolución del cortex, de lo biológico o de especiación de comportamientos instintivos, sino también de comportamientos, conductas y actitudes menos instintivas y más intelectuales y sociales, donde lo cultural adquiere mayor relevancia que lo físico. Hominización biológica y hominización cultural son lo dos procesos constitutivos de la hominización humana. En consecuencia, la educación adquiere forzosamente una relevancia imprescindible en el subproceso de hominización cultural.

En este contexto, J. M.ª Francás (1992) resalta que históricamente a nivel de filogenia y en relación con la edad a nivel de ontogenia, parece darse una progresión inversa entre la hominización biológica y cultural. Cuanto más atrás en la historia, mayor predominio de la hominización biológica y viceversa. Corresponde asimismo mayor hominización biológica al niño y se da un avance y necesidad de hominización cultural a medida que se camina hacia la adultez y se posee más educación.

En el curso de este logro de la investigación biológica no es arriesgado afirmar que el interculturalismo de la obligada convivencia multicultural y multiétnica, en la que el hombre actual se encuentra implicado, parece constituir una situación neoétnica con capacidad suficiente a nivel filogenético y ontogenético para generar una progresión en el avance de la hominización similar al que significó la adquisición de la postura erguida o la liberación de las manos.

2. EL EJE PEDAGÓGICO

Respecto al eje pedagógico éste se ha ido configurando en y a partir de una serie de situaciones y fenómenos. Los sistematizamos en los siguientes:

2.1. *El fenómeno migratorio como problema pedagógico-social*

Este problema se genera y desarrolla como tal problema pedagógico-social sobre dos hechos claves:

Primero: Las migraciones en los países occidentales industrializados, entre ellos España, no constituyen ya simplemente un fenómeno cuantitativo y transitorio que se incrementa progresivamente de manera alarmante, sino que adquiere dimensiones cualitativas permanentes debido a los problemas socio-educativos, inherentes no sólo a la primera generación, sino extensibles a las siguientes generaciones de inmigrantes en las que el problema adquiere aspectos diferenciales. En estas últimas supera el hecho concreto y adquiere ya dimensiones de problema científico. En ACNUR (1989), IOÉ (1992), Muñoz y Murillo (1992),

Abad (1993) y Merino, Muñoz y Sánchez (1994), puede el lector encontrar suficientes datos para contrastar y profundizar en lo afirmado.

Segundo: La abundancia de iniciativas experienciales en la práctica educativa dentro y fuera del sistema formal educativo, unido al incremento cuantitativo y cualitativo de las investigaciones pedagógico-sociales al respecto, han ido generando la suficiente tradición teórica, como para hablar ya de un corpus *teórico pedagógico-social con la suficiente entidad para formar parte, por derecho propio, del «*corpus *teórico-científico-tecnológico» de la pedagogía.*

Como ejemplo de este caudal investigador, experiencial y productivo referido al párrafo anterior, y circunscritos en España solamente a los tres últimos años, basta observar la riqueza de aportaciones al X Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Salamanca en 1992, las numerosas y cualificadas investigaciones financiadas por el CIDE durante estos años (Granada, 1995), o revisar las amplias relaciones bibliográficas como la de P. Fermoso (1992), la de A. Jordán (1994), la del CIDE (1995).

2.2. *Hacia una pedagogía intercultural*

La existencia de todo un movimiento pedagógico dirigido a responder no sólo al reto que significa la realidad de una sociedad multicultural y étnicamente plural, sin también a implicarse en el proyecto de sociedad futura, ya emergente, que significa esta realidad plural y compleja, caracterizada por el intercambio y la movilidad de las personas y de los sistemas de valores y modelos culturales y sociales, así como por la convivencia en un mismo lugar de idéntica pluralidad cultural y étnica, está en la base, desarrollo y meta de la pedagogía intercultural.

El estado actual de la respuesta de la pedagogía a este problema multicultural y multiétnico ¿nos permite hablar de pedagogía intercultural al igual que de pedagogía cognitiva, social, etc., o simplemente de una práctica educativa constituida por actividades y programas específicos surgidos para resolver problemas puntuales y transitorios, pero sin constituir en sí mismos un nuevo modelo teórico-científico? Un reciente libro editado por Santos Rego (1994) aborda el problema de si la pedagogía intercultural tiene ya categoría científica. Varios autores coinciden en afirmar la posibilidad de construirla como tal, si bien consideran que no hay todavía un *corpus* científico consistente en el campo de la educación intercultural (Medina Rubio, 1994; Vázquez Gómez, 1994; Jordán, 1992).

Éste es el reto principal al que ha de enfrentarse la pedagogía intercultural. Decimos pedagogía intercultural y no solamente educación intercultural porque la amplitud y complejidad del problema supera los límites de la práctica educativa para convertirse en un auténtico problema pedagógico. Un reto que tiene

más de creación, búsqueda, desarrollo, difusión y encuentro que de legado a conservar y transmitir.

En el rastreo que J. A. Jordán (1994) hace de investigaciones y programas sobre el tema, así como sobre percepciones de los profesores y de otros agentes participantes en la dinámica escolar, se observa un cambio en la percepción y concepción de la escuela, en la que el punto de vista tradicional de tipo monocultural de la misma está cediendo paso, aunque con dificultades y resistencias, a otra versión multicultural, donde la diversidad no es ya un problema sino una riqueza. Este mismo fenómeno de cambio en la concepción y función de la escuela, y en la misma dirección de lo monocultural hacia lo multicultural, lo detectamos en la investigación «La educación de los niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid» (Merino, Muñoz y Sánchez, 1994).

Si todavía no hay suficiente *corpus* teórico para considerar la pedagogía intercultural como nuevo paradigma pedagógico, existe, al menos, una situación socio-educativa que lo está exigiendo y un camino ampliamente andado.

2.3. *La armonización entre la teoría y la práctica*

Superado un primer momento en el que predominaban las investigaciones cuantitativas orientadas a demostrar con estadísticas el incremento del número de inmigrantes extranjeros en las ciudades, o el de alumnos inmigrantes en las aulas, etc., donde la inmigración era un problema educativo al que había que dar rápida respuesta, se pasó a otro bloque de investigaciones centrado en ir resolviendo los problemas diarios que la educación de los niños inmigrantes planteaban al maestro y al profesor. La urgencia del problema impulsó la realización de investigaciones aplicadas sectoriales, en detrimento de la investigación básica. Este proceso, lógico en el desarrollo de las ciencias sociales, suele fomentar una primera etapa de predominio inductivo y, cuando ya existe un amplio bagaje de estas investigaciones, se desarrollan paralelamente estudios y publicaciones con planteamientos más deductivos y normativos.

Esta etapa inductiva suele ir acompañada de riesgos reduccionistas, en el sentido de circunscribir el problema pedagógico al ámbito sociológico, psicológico, asistencial o político, extrapolando conclusiones pedagógicas. No es momento de entrar a estudiar el problema epistemológico de la metodología de la ciencia inherente a la extrapolación de las conclusiones de un ámbito sectorial a otro más global. Simplemente, para resaltar el riesgo de error, tergiversación o reduccionismo, implícito en este proceso, conviene recordar el principio todavía vigente de la lógica clásica: «la conclusión siempre se lleva la peor parte».

El estado actual de la respuesta educativa al problema presenta una doble vertiente. La primera se caracteriza por actividades y programas concretos de

tipo funcional que los maestros y profesores, en contacto directo con el problema en sus aulas se han visto obligados, en unos casos, a improvisar, y en otros, a construir y desarrollar con una más amplia planificación, ante el hecho perturbador de la presencia, de la noche a la mañana, de alumnos inmigrantes o de otras etnias minoritarias en sus aulas. La segunda vertiente recoge el cauce teórico-práctico que, fundamentado en análisis y estudios sobre la sociedad multicultural y multiétnica, y, en concreto, sobre el fenómeno de las migraciones en esta realidad social, considera el tema como un problema global y complejo, que supera la simple respuesta funcional y puntual a una necesidad local. Investigación básica y aplicada en orden a ofrecer modelos de análisis y actuación, con sus consecuentes ayudas instrumentales, configuran esta segunda vertiente que se ha concretado, y sigue haciéndolo, en numerosos encuentros y publicaciones.

La dificultad de armonizar estas dos vertientes es siempre tarea complicada. En el encuentro, organizado por el CIDE en Granada, 1995, para favorecer la comunicación e intercambio de investigadores sobre el problema de la inmigración, surgió con ímpetu el debate entre el «maestro-profesor», urgido por la necesidad perentoria de recetas o, al menos, de instrumentos y pautas concretas que le ayuden a resolver sus problemas del día a día, y el investigador, que aunque no inmerso en el tajo cotidiano de la práctica es consciente y condicionado por la misma necesidad perentoria, estudia el problema desde una visión más amplia y global. Es el eterno problema de la unión entre teoría y práctica.

La teoría de la educación desarrolla un sutil hilo que nos ayuda a avanzar en la solución de este problema antinómico. Nos dice que las antinomias pedagógicas son diferentes a las lógicas. En las lógicas, un polo supone la negación o exclusión del otro. En las pedagógicas, por el contrario, un polo implica, necesita y se complementa con el otro.

En este sentido, el tanteo, las actividades, los programas o cualquier otro tipo de soluciones de la vertiente experiencial, producidos por los profesionales implicados en la práctica son muy valiosos, pero también lo son las aportaciones teórico-prácticas del otro cauce descrito.

Sin duda, el esfuerzo por recuperar la práctica en la investigación básica y aplicada es, desde hace años, muy notable en la metodología de la ciencia. Baste, y sólo como ejemplo, recordar la investigación-acción y otros planteamientos y estrategias metodológicas potenciadoras de la misma dinámica.

En definitiva, la necesidad de mayor conexión entre teóricos y prácticos –por resumir de alguna manera estas dos tendencias– y el esfuerzo en potenciar encuentros e investigaciones conjuntas, es una exigencia ineludible y un esfuerzo plausible.

2.4. *La educación intercultural no es solamente una acción escolar*

Que toda educación supera el ámbito escolar es en principio indiscutible en pedagogía. El aislamiento o, al menos, la desconexión del sistema formal educativo con la realidad social circundante ha sido y sigue siendo una de las críticas más inveteradas contra el mismo, al tiempo que ha provocado las pasiones más encontradas y foribundas.

Si en la sociedad tradicional la acción educativa escolar podía caminar un tanto desconectada de la evolución social, en cambio la acción educativa intercultural conseguiría muy poco si no está unida con la sociedad. La pedagogía intercultural es tanto escolar como social. De aquí que sociedad y escuela hayan de unir sus acciones en el proceso de educación intercultural. En consecuencia, no sería arriesgado afirmar que la pedagogía intercultural tiene un 50 por 100 de pedagogía escolar y otro 50 por 100 de pedagogía social.

Lo argumentado hasta aquí, tanto en el eje antropológico como en el pedagógico, al evidenciar las fuertes interconexiones curriculares, sociales, económicas, interrelacionales y de adaptación social, constituye suficiente apoyo para defender que la pedagogía intercultural ha de configurarse y desarrollarse tanto dentro de los límites del centro escolar como fuera de los mismos. Es difícil, asimismo, encontrar algún autor que de una u otra manera no ratifique esta realidad; nosotros no hemos encontrado ninguno. Por tanto, consideramos que la interacción e interinfluencia entre lo intraescolar y lo social es característica definitoria de la pedagogía intercultural.

En la investigación sobre la educación de los niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid (Merino, Muñoz y Sánchez, 1994), aun estando limitada al ámbito escolar, siempre se encontraba como una de las constantes de la acción pedagógica, la necesidad de interacción y colaboración entre la acción escolar y la acción social. Reproducimos en estracto algunas de ellas.

En las orientaciones para la acción que ofrecemos sobre la investigación que comentamos, proponemos como prioritaria la alta exigencia de relacionar el centro educativo con su entorno. Esto no sólo a nivel de sensibilización social respecto al tema, sino también a nivel de acciones comunes de la comunidad escolar y de otras instituciones locales, comarcales, nacionales e internacionales.

Refiriéndonos concretamente al desarrollo curricular, resumimos los principales ejes sobre los que ha de girar la flexibilidad curricular en la educación de los inmigrantes madrileños, en los cinco siguientes:

1.º Flexibilidad técnico-didáctica-tecnológica.

2.º Flexibilidad de personas.

3.º Flexibilidad interinstitucional.

4.º Flexibilidad temporal.

5.º Flexibilidad en la búsqueda y gestión de recursos.

Asimismo se ve como imprescindible en la acción social, el apoyo y colaboración de asociaciones e instituciones no estrictamente educativas, como ayuntamientos, ONGs, etc. Sin embargo, este apoyo lleva consigo el riesgo de perpetuarse a nivel organizativo; hay que destacar que ha de ser puntual o continuado mientras dure la necesidad, pero sin institucionalizarse. «Por lo tanto, perpetuar a nivel organizativo apoyos, programas u organizaciones, gubernamentales o no, que surgen como algo transitorio para hacer frente a problemas que el sistema formal tiene mayor dificultad para abordarlo, es prorrogar una discriminación positiva.»

Esta interimplicación de lo escolar y social en la pedagogía intercultural nos permite formular las siguientes conclusiones sobre esta última:

- No se circunscribe a lo escolar.

- El planteamiento y desarrollo a partir de o en los cauces del modelo europeo o de otra sociedad de acogida es insuficiente cuando no incorrecto.

- Tampoco debe hacerse una extrapolación a la inversa. En este sentido, nos dice Alfredo Bauki Botuy, intentar «que los modelos africanos, asiáticos, americanos, orientales..., se extrapolen y convivan paralelos en España, en Madrid o en las cuatro paredes de una misma aula» (Merino, Muñoz y Sánchez, 1994, p. 124), además de inconveniente lo considera utopía, ingenuidad o demagogia, pues difícilmente puede constituir un proyecto viable.

- Hay que considerar las diferencias pero no instalarse en ellas.

- Potenciar la flexibilidad y las adaptaciones curriculares.

- Aplicar al máximo el concepto de comunidad educativa.

- Desarrollar climas sociales de centro adaptados a la pluralidad interétnica e intercultural.

En este marco teórico han de interpretarse y contextualizarse tanto las investigaciones puntuales sobre el tema, como las propuestas de acción y programas que proponemos sintéticamente a continuación.

2.5. *Programas y modelos de educación multicultural e intercultural*

Los tratadistas del tema presentan diversos esquemas en el intento de resumir y sistematizar las diversas corrientes y programas multiculturales.

Mauviel (1985) resume así los modelos:

1. Multiculturalismo paternalista que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural.
2. Educación para la comprensión intercultural, aprendiendo a aceptar el derecho a la diferencia.
3. Educación para el pluralismo cultural.
4. Educación bicultural y bilingüe.
5. Educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales.

Banks (1986) expone diez paradigmas:

1. Aditividad étnica: incorporación de contenidos étnicos al currículum escolar.
2. Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas.
3. Compensación de privaciones culturales.
4. Enseñanza de las lenguas de origen.
5. Lucha contra el racismo.
6. Crítica radical que busca la reforma de la estructura social.
7. Remedios para las dificultades genéticas.
8. Promoción del pluralismo cultural.
9. Diferencia cultural: programas educativos que incorporan las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje.
10. Asimilación de los estudiantes en la cultura mayoritaria.

Verne (1987) clasifica los programas multiculturales de los países de la OCDE en las siguientes categorías:

1. Reagrupamiento de los alumnos de cultura igual o similar.

2. Eliminación de los elementos negativos del programa de enseñanza: revisión de manuales y material escolar.

3. Sensibilización de los profesores acerca de las características y necesidades culturales de las minorías.

4. Difusión de las informaciones de orden cultural entre los grupos mayoritarios.

5. Contratación de profesores o de paraprofesionales de culturas minoritarias.

6. Introducción de disciplinas culturales en los programas escolares o modificación del contenido de éstos.

7. Reconocimiento escolar de la lengua de la minoría.

Davidman (1988) establece tres enfoques en la conceptualización de la educación multicultural:

1. Igualdad de oportunidades educativas.

2. Disminución del racismo.

3. Pluralismo cultural.

Grant y *Sleeter* (1989) proponen diferentes concepciones:

1. De compensación.

2. De atención separada de grupos concretos.

3. De relaciones humanas entre los diferentes grupos.

4. De educación multicultural.

5. De reconstrucción social.

Etxeberría (1992) agrupa las interpretaciones interculturales según el tipo de diferencias o problemas en:

1. Culturas regionales.

2. Culturas de origen inmigrates.

3. Diferencias de tipo social entre culturas dominantes y dominadas.

4. Educación contra el racismo.

5. Educación para la construcción europea.

Es difícil hacer una síntesis organizada de una amplia variedad de realizaciones educativas diferentes. El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas, según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos.

Tomando como ejes de análisis las políticas educativas, podemos clasificar los programas multiculturales en los siguientes grupos y modelos:

Primer grupo: Programas dirigidos por política educativa conservadora

Pueden ubicarse aquí los programas 7.º a 10 de *Banks* (1986), que son:

- Programa *asimilacionista:* para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser animados a liberarse de su identidad étnica, pues, de lo contrario, sufrirán retraso en su carrera académica y además, existe el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.

- Programa de *diferencias genéticas:* los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio (Programa 3.º de *Verne*).

Segundo grupo: Programas dirigidos por políticas educativas neoliberales

Se ubican aquí:

a) Los programas de *educación compensatoria* (3.º de *Banks*, 1.º de *Mauviel*, 1.º de *Davidman*, 1.º de *Grant* y *Sleeter*): los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando recuperarse de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

b) Los programas *biculturales y bilingües* (4.º de *Mauviel,* 4.º de *Banks,* 7.º de *Verne,* 1.º y 2.º de *Etxeberría*): los niños de minorías éticas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos.

c) Programas de *aditividad étnica:* añaden los contenidos étnicos al currículum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo (1.º de *Banks*).

d) Programas de *desarrollo del autoconcepto:* el contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías. Incluyen unidades didácticas que subrayan la contribución de los grupos étnicos a la riqueza histórico-cultural de la nación (2.º de *Banks*).

e) Programas de *educación no racista:* dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría, del material didáctico y de la convivencia escolar (5.º de *Banks,* 2.º de *Davidman,* 3.º de *Ouellet,* 4.º de *Etxeberría*).

f) *Promoción del pluralismo cultural:* según este principio, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos, incluso, establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones (8.º de *Banks,* 3.º de *Mauviel,* 3.º de *Davidman,* 1.º de *Ouellet*).

g) *Desarrollo de competencias multiculturales: Gibson* (1976) lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela (5.º de *Mauviel*).

h) *Educación para la construcción europea: Colom* (1992) afirma que la pretensión de la educación intercultural estriba en propiciar un encuentro cultural, de comprensión, solidaridad y cooperación, a partir de un pluralismo supranacional que, consciente de los conflictos y de las divergencias, los minimice y los supere en función de la participación libre y consentida en nuevos valores y opciones. En este sentido, la educación europea es la formación de la conciencia de la participación en la Comunidad Europea. Colom propone denominar educación multicultural a la atención a

las diferencias culturales dentro de una nación, y reservar el término educación intercultural para las situaciones de pluralismo supranacional donde se trata de la contribución educativa en los proyectos de cohesión supranacinal, entre los cuales uno de los más avanzados es el de la Comunidad Europea. El interculturalismo es, así, una relación entre culturas iguales (no dominadas-dominantes) que libremente pretenden encontrarse, conocerse y comprender mejor para cohesionar un proyecto político a largo plazo. Se trata de «ser conscientes de nuestra interdependencia y de desarrollar una síntesis cultural nueva» (Mateo, 1992, p. 612) (5.º de *Etxeberría*).

i) Modelo de *integración pluralista* en el que la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; se ve como algo positivo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división (2.º de *Ouellet; Higham,* 1975). Este es uno de los modelos que mejor traducen el concepto y los fines de la *educación intercultural.*

Tercer grupo: Programas promovidos desde el paradigma socio-crítico

Para la teoría crítica, «la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo» (Etxeberría, 1992, p. 58).

Frente al tipo «liberal» de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una educación multicultural basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente (Giroux, 1990, 1992).

Muchos autores proponen el modelo de *educación antirracista* (Stone, 1981: Cashmore y Troyna, 1983; Mullard, 1984; Troyna y Williams, 1986, Brandt, 1986; Grinter, 1989 y 1992; Alegret, 1992). El racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual, ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que in-

tervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Entre la *diversidad de modelos* de educación multicultural e intercultural *¿cuál es mejor y más adecuado?* Es difícil resolver esta cuestión.

Ciertamente, hay unos principios éticos y un marco educativo legal definido en cada sociedad. Dentro de este amplio margen, cada comunidad educativa, es decir, todos los implicados en la educación, definen su proyecto educativo adaptándolo al contexto o situación concreta.

Lo que sí queremos indicar aquí es que el movimiento de renovación que supone la educación intercultural no debe concebirse como un único modelo válido, aislado de sus antecedentes o claramente predominante en la actualidad, sino como una alternativa integradora y superadora que trata de recoger aspectos eficaces y positivos de otras corrientes.

2.6. *Principios y propuestas de acción desde la pedagogía intercultural*

La teoría pedagógica tiene como misión orientar y mejorar la práctica educativa. Dede la pedagogía intercultural, teoría naciente que se está construyendo sobre programas, prácticas, investigaciones y reflexiones, cabe ya ofrecer principios básicos y propuestas de acción.

Vázquez (1994) establece como presupuestos pedagógicos, que constituyen la base para regir la acción educativa intercultural, los siguientes principios:

- antropológicos: identidad, diálogo y diversidad;
- epistemológico: existencia de algunos valores universales comunes a las diversas culturas;
- praxiológico y tecnológico: programas educativos viables y eficaces.

2.6.1. Principios antropológicos básicos: identidad, diversidad y diálogo

Es necesario considerar y respetar simultáneamente estos tres principios, con objeto de superar falsas dicotomías y exageradas antinomias.

La meta fundamental de los programas de educación intercultural es ayudar a los participantes a construir y definir su propia identidad y a apreciar la de los otros.

La *identidad personal* es el sentido del *yo* que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo. El reconocimiento de que *mi yo,* que parti-

cipó en tiempos distintos y lugares diversos a los actuales, es sin, embargo, idéntico, el *mismo yo* del presente.

La *identidad cultural* es una de las dimensiones de la identidad personal, uno de los componentes del autoconcepto. La identidad cultural hace referencia a la conciencia subjetiva de pertenencia, o si se quiere, al conocimiento subjetivo por el cual alguien se considera miembro de una colectividad o de una cultura (Colom, 1992, p. 68).

La educación intercultural ha de lograr que «el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones, ni de limitaciones», haciendo óptimamente posible una «educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo» (Sarramona, 1993, pp. 34-35).

Diversas investigaciones han encontrado una imagen negativa de sí en los hijos de inmigrantes económicos. Dado que la identidad es un proceso dinámico, una gestión de cambio y continuidad negociada entre el yo y el entorno social, podemos hallar una alta correlación entre los prejuicios, estereotipos y el desprecio social hacia una minoría discriminada, y un bajo autoconcepto de los niños y jóvenes componentes de esta minoría.

Las consecuencia de un autoconcepto minusvalorado de sí mismo sobre el rendimiento escolar y sobre la adaptación personal y social pueden ser muy graves. Es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en la educación de inmigrantes y de minorías étnicas marginadas.

Stierna (1992), tras una amplia revisión de la literatura sobre el tema, distingue dos enfoques en el estudio de los niños en ambientes multiétnicos:

> «Los primeros estudios estuvieron dominados por la perspectiva del conflicto. La segunda generación de inmigrantes fue concebida como un grupo situado entre las normas culturales de sus padres y las normas culturales de la sociedad sueca que les rodeaba. Los niños sufrían a partir de una débil y ambigua identidad cultural. Básicamente esta perspectiva del conflicto es una adaptación al mundo de los niños de un modelo teórico elaborado a partir de la conducta de los adultos. Los niños, como los adultos, son concebidos como consumidores pasivos de cultura, como teniendo que escoger una de las culturas en conflicto» (1992, p. 3).

> «La crítica a esta perspectiva, estática y pasiva, del conflicto ha llevado a una perspectiva más dinámica y activa de las relaciones interculturales. Estos otros estudios parten del postulado de que el hombre es creativo y flexible. Los niños de la segunda generación son concebidos como creadores de una nueva y original cultura, una "tercera vía"... Aunque esta perspectiva enfatiza la diferencia entre cada individuo, ello no va en menoscabo de considerar que estos procesos de interpretación y creación tienen lugar en una comunicación explícita y social entre los niños *(ibídem)*. La cultura es reconstruida por cada individuo.»

La educación intercultural pretende el desarrollo de la *identidad* personal y cultural con respecto a la *diversidad* de individuos y de grupos. ¿Cómo conciliar ambos principios?

Abdallah-Pretceille (1992) critica duramente la *categorización* de los niños como inmigrantes o como hijos de inmigrantes: al categorizar reducimos a un solo rasgo predominante la identidad multifacética del niño. Es un reduccionismo que tiene las graves consecuencias de marginación y «guetización». Otro tipo de reduccionismo falso sería negar las diferencias existentes. Según esta autora, la práctica escolar de nuestro siglo ha ido reincidiendo en el proceso de categorización y marginación consiguiente. En principio, la *psicologización* puso el énfasis en un rasgo, el cociente de inteligencia, y conforme a éste la escuela distinguió y separó a los niños en clases de educación especial. Después, la *sociologización* exageró el origen socioprofesional como factor de éxito-fracaso escolar y separó las clases de educación compensatoria. Ahora, la *antropologización* resalta la identidad cultural y puede incrementar la marginación de las minorías étnicas e inmigrantes.

Hay que restablecer la multidimensionalidad, la heterogeneidad y la complejidad en la educación. La pertenencia a diversos grupos es una característica individual, pero no la única. El fenómeno migratorio es el árbol que impide ver el bosque. Detrás de las diferencias de la inmigración debemos descubrir el principio de la diversidad (el bosque): sexo, edad, hándicap, características regionales, religiones, aficiones, etc. En vez de centrar la atención en los otros (extranjeros, inmigrantes, diferentes) hay que enfocarla en cada uno de nosotros, en nuestra individualidad y en nuestras relaciones con los otros: cada uno de nosotros somos diversos y diferentes.

Las escuelas necesitan aprender a dirigir la diversidad reteniendo el mínimo de continuidad y permanencia, a suscribir un esquema diferencial, sin olvidar la indispensable dimensión universal fuera de la que sería imposible la comunicación, a ser capaz de moverse en una red de comunicaciones y relaciones multireferenciales (Abdallah-Pretceille, 1992, p. 40).

El fundamento de la interculturalidad es la comunicación o relación intercultural, y el de la pedagogía intercultural lo constituye el hecho de que lo que se comunica, o se pone en contacto, no son las culturas sino hombres con culturas diferentes... El hecho comunicativo es «de tal modo determinante en los procesos de desarrollo intercultural, hasta tal punto que, en el fondo, la posibilidad de la pedagogía intercultural se asienta en la posibilidad de comunicarse individuos de culturas diferentes» (Colom, 1992, p. 76). Toda pedagogía intercultural, al asentarse en la comunicación y en la relación entre personas, debe culminar en el encuentro.

La comunicación entre personas de diferente cultura es posible porque ni las culturas son tan fijas que no evolucionen, ni los miembros que pertenecen a ellas no puedan reinventarlas, recrearlas en función de dar respuestas satisfactorias a resolver sus propias vidas. La primera función de la educción inter-

cultural, para posibilitar *la comunicación y el diálogo,* es «propugnar que las personas, en una situación educativa, encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afectan... La interculturalidad ha de ser entendida como búsqueda de lo común sin renunciar a las diferencias de cada cultura; como búsqueda de acciones cooperativas» (Escámez, 1992, p. 98).

2.6.2. Principios axiológicos básicos

La educación intercultural es formación en valores y actitudes de aceptación y respeto mutuo entre las personas, de tolerancia, de igualdad y de justicia.

La superación del etnocentrismo cultural exige un cierto relativismo axiológico. Los valores definidos por una cultura pueden recibir distinta definición en otra cultura. Pero este relativismo no es absoluto. El interculturalismo requiere buscar conjunta y solidariamente algunos valores comunes. Optar por el relativismo cultural supone obligarse a aceptar los valores que fundamentan el derecho y las condiciones de la coexistencia de valores diferentes.

Así, pues, parece que el relativismo entraña la relativización de todos los valores, excepto de aquellos que lo fundamentan, y, además, no pretende la supresión de toda normativa, sino el establecimiento de un nuevo campo normativo de tipo dialéctico: la instauración del mínimo de normas necesarias para permitir la coexistencia de la más grande diversidad posible de normas (Camilleri, 1988, p. 20).

El diálogo y la comprensión entre culturas no debe eludir la crítica y la autocrítica dirigida a todos aquellos aspectos que menoscaban la dignidad humana. La confrontación dialógica entre puntos de vista culturalmente distintos irá perfilando el contenido de valores que todos pueden llegar a reconocer como criterios para la crítica. Es decir, irá aproximando hacia una definición de contenidos de valor mínimos que unan a todos los hombres, vengan de una tradición cultural o de otra. Quizá en ese camino aparezcan, y podamos llenar de contenido, en el contexto de cada cultura pero sin perder su esencialidad, valores como la libertad, la justicia o la solidaridad (Puig, 1994, p. 117).

Los Derechos del Hombre, aceptados por las convenciones internacionales, pueden ser una buena base de trabajo para esa construcción dialógica (Rey, 1992).

La educación intercultural designa la formación de todo ciudadano:

- en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual;
- en el aumento de la capacidad de comunicación y de interacción con personas de las diversas culturas;
- en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.

El núcleo central de la educación intercultural es la *formación en valores y actitudes* de solidaridad y comunicación humana que desemboquen, efectivamente, en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad.

2.6.3. Principios praxiológicos y orientaciones para la acción

Como demanda Colom (1992, p. 18) «el nudo gordiano de la Teoría de la Educación es *conocer para hacer,* incluso independientemente del sentido paradigmático (crítico, tecnológico en sentido estricto, o hermenéutico) al cual nos adscribamos». La existencia de programas viables y eficaces de educación intercultural será la prueba de haber alcanzado el suficiente nivel de generalización para que la pedagogía intercultural adquiera rango de teoría científica (Vázquez, 1994, p. 38).

En el apartado anterior vimos algunos programas y modelos de educación intercultural. Aún faltan investigaciones que establezcan críticamente la validez de los mismos.

Finalmente, ofrecemos algunas *orientaciones para la elaboración de los proyectos educativos y curriculares* de centros escolares que atienden población inmigrante, para incorporar la educación intercultural (Merino, Muñoz y Sánchez, 1995).

2.6.4. Los proyectos educativos de centros con alumnos inmigrantes

Todos los proyectos pedagógicos tienen dos referentes básicos: primero, *cómo son los alumnos,* en qué situación están, qué necesidades tienen, cómo es su situación familiar y social (contextualización), cuáles son sus valores, actitudes, comportamientos; segundo, *cómo deben ser* estos alumnos ya educados y formados, qué valores, actitudes y comportamientos deben cimentar, mejorar, cambiar o adquirir, qué conocimientos, capacidades, destrezas deben poseer para su desarrollo personal y para su participación en la sociedad.

El PEC (Proyecto Educativo de Centro) es una propuesta integral para dirigir un proceso de intervención educativa en una institución escolar. Ser integral supone que abarca todos los ámbitos de gestión: técnico, didáctico, administrativo, de gobierno y de servicios (Grupo IDE, 1991, p. 174). Es un instrumento para la gestión que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución (Antúnez, 1987). El PEC debe ser elaborado participativamente por toda la comunidad escolar (profesores, alumnos, padres, personal, equipo directivo) a través de los representantes en el Consejo Escolar.

2.6.4.1. *Análisis del contexto*

En el *análisis del contexto* es importante el conocimiento del medio sociocultural en el que está inserto el centro: situación económica, laboral (especialmente el desempleo), legal, sanitaria, social, con especial referencia a las minorías inmigrantes en sus aspectos distintivos: lenguas, familias, costumbres, organización social, líderes, asociaciones, analfabetismo, escolarización, movilidad de la población, hábitat, aceptación o conflictos con la población autóctona. En el estudio de la *realidad actual del propio centro escolar* conviene atender específicamente a la presencia de diversos grupos étnico-culturales, a su grado de aceptación o rechazo en los distintos cursos, al absentismo, al índice de éxito y fracaso escolar, relación edad-nivel académico, alumnado con necesidades educativas especiales (Vicén, 1992).

Los inmigrantes son muy *plurales y distintos.* Bajo la generalización de inmigrante extranjero se crea un macroconcepto irreal, que enmascara y oscurece su heterogeneidad.

Es necesario en cada centro escolar tener conocimiento de los *diversos grupos inmigrantes* cuyos hijos se hallan escolarizados en el mismo.

Es necesario un acercamiento a sus costumbres, hábitos familires, a sus valores, a sus expectativas. Es importante conocerlo para comprender mejor a los niños y para establecer mejor comunicación con los padres.

Es necesario conocer también las *actitudes de la población receptora.*

Con respecto a la comunidad de acogida ésta puede esperar y favorecer desde la asimilación, en un extremo, hasta la segregación, en el otro. Los primeros conflictos que surgen son sobre el modo de relación: serán más fuertes cuanto más distantes sean las expectativas de inmigrantes y receptores. Si los inmigrantes aspiran a asimilarse, habrá conflicto si la comunidad insiste en considerarlos como extraños. Como igualmente lo habrá si los inmigrantes quieren permanecer segregados y la comunidad receptora reacciona como si debieran asimilarse. Los intereses económicos (competencia por unos mismos puestos de trabajo, por las viviendas) y el nivel cultural condiciona básicamente las actitudes de la población (Carabaña, 1994, p. 204).

Hemos de conocer también dentro del centro, el grado de *aceptación mutua y de integración* real.

2.6.4.2. *Acogida de los inmigrantes en los centros educativos*

Maruny (1991) ofrece una tipología de *respuestas institucionales en la atención a la diversidad,* distinguiendo los niveles siguientes:

Nivel 0: rechazo activo. El profesor considera que los alumnos diferentes deben ser transferidos al psicólogo, al maestro de apoyo, al aula especial o a distinto centro. La diferencia y la diversidad es un síntoma pernicioso que se atribuye al alumno, a la familia o a la sociedad; la solución es un tratamiento clínico, no escolar. En la clase, mientras permanecen estos alumnos están marginados: físicamente, por su ubicación en la sala; pedagógicamente, porque no tienen trabajo para hacer; verbalmente, el profesor se dirige a ellos en tono amenazador, de desprecio o evita el intercambio verbal.

El clima institucional en el centro es el de expulsión como respuesta fundamental: expulsión física por acuerdo del claustro; expulsión previa, evitando la matriculación; intentos de derivarlos a otras escuelas; suspenso sistemático; no permitir repetición de curso; favorecer la salida rápida de la escuela.

El claustro no aborda estos problemas si no es para acordar medidas disciplinarias o para expresar quejas, que no implican al profesorado. Las propuestas son para demandar soluciones externas al centro: escuelas especiales, aulas taller de compensatoria, traslado a otros centros.

Nivel 1: rechazo pasivo. La diferencia se ve igualmente como síntoma perjudicial atribuido al niño, a la familia o a la sociedad, pero el profesor tiende a ser compasivo con el niño. Ejerce con éste la función de custodia; la exigencia se centra en el comportamiento. En la clase, el alumno diferente no tiene trabajo para hacer: físicamente puede estar separado o entre los compañeros; verbalmente se dirige a él el profesor en tono paternal o compasivo, con bromas, a veces cariñoso. No se siente responsable del aprendizaje del alumno.

El clima institucional es de evitación. No se habla del problema sino informalmente. Se procura evitar la matriculación y favorecer la salida rápida del centro. Se insiste en que la escuela no puede hacer nada en su caso. Se admite la custodia de estos niños en tanto que no sean perturbadores.

Nivel 2: delegación de responsabilidades tutoriales. La diferencia se aprecia como en los niveles anteriores, pero se considera que la escuela debe atender a los niños diferentes. Se les atiende dentro del centro pero segregados: en grupos paralelos o aulas especiales el máximo de horas posible. Se asigna para atenderlos al profesor recién incorporado al centro o el que ha sido nombrado expresamente para la clase de apoyo. Éste es el único responsable del niño. El tutor no quiere saber nada. Los profesores de apoyo se sienten solos en la escuela: no tienen acceso a los ciclos, e incluso, ni a los claustros; se les hace atender sustituciones; no se controla ni se reconoce su tarea y sólo se les exige que tengan el máximo de niños especiales y de horas con ellos.

Nivel 3: tutoría parcialmente compartida. El tutor se siente reponsable, en alguna medida, de la atención a los niños diferentes. Se reúne periódicamente con el profesor de apoyo para estudiar la situación del niño y le pide orientaciones del

trabajo que éste debe hacer en el aula ordinaria. Atiende este trabajo, pero el apoyo se realiza fuera del aula. El profesor de apoyo es valorado y está incorporado al ciclo y al claustro, y se coordinan conjuntamente los horarios. El currículum básico existente no se pone en cuestión.

Nivel 4: la diversidad se asume organizativamente en vías paralelas. El claustro debate propuestas para atender la diversidad y adopta fórmulas organizativas que implican a todo el centro. Pueden ser agrupamientos flexibles amplios o diseño de adaptaciones curriculares (fórmulas de optatividad, talleres, etc.). Hay dos currícula paralelos: el tradicional para el conjunto y otro restringido para el grupo diferente. Estas fórmulas paralelas tienden a consolidarse y hacerse rígidas; no facilitan la integración, sino que adelantan en los centros de EGB la separación futura entre Bachillerato y Formación Profesional. Pero la reflexión sobre estas experiencias, resultados y fracasos va poniendo interrogantes sobre los proyectos curriculares y comprobando innovaciones útiles: interdisciplinariedad; insistencia en procedimientos y hábitos; participación activa y organizada de los alumnos; gestión de recursos culturales, etc.

Nivel 5: la diversidad asumida en el proyecto curricular. La diversidad deja de ser un atributo de algunos alumnos para convertirse en un dato estructural: el alumnado es diverso y a esto debe adaptarse la tarea pedagógica. Se abandona la concepción de los objetivos como un listón a superar para plantearlos en términos de capacidades a desarrollar por toda población. Se valoran más los procedimientos: comprensión lectora; expresión escrita; tratamiento de la información; formación tecnológica polivalente e integrada; estrategias de resolución de problemas y razonamiento lógico, etc. Se incorpora la evaluación del proceso educativo y la revisión del mismo. La función tutorial adquiere un valor nuclear, intensificando la relación con el alumno. Se organizan equipos docentes que evitan la fragmentación excesiva. Se pone énfasis en el control del trabajo de cada alumno y en exigirle que realmente trabaje.

Nivel 6: proyectos curriculares con adaptaciones curriculares. Añade a toda la organización del nivel anterior la generación de recursos y estrategias específicas, para atender a la fracción reducida de alumnos cuyas necesidades no quedaban cubiertas, tales como: coordinación de recursos educativos, sanitarios y comunitarios especializados; estudio de casos en equipo interdisciplinar; integración de alumnos con graves perturbaciones, etc.

La sucesión de los niveles descritos no es lineal. Pueden coexistir varios dentro de un mismo centro. Puede haber avances y retrocesos por cambios de profesorado, de recursos de apoyo, por presión externa. En los niveles 0, 1 y 2 es difícil pensar en términos de educación multicultural ni de innovación; presentan una estructura rígida resistente. Los niveles 5 y 6 son los más adecuados para la realización de la educación multicultural e intercultural.

Destaquemos que son dos los problemas más frecuentes que surgen en la acogida de los niños inmigrantes: uno respecto a la adscripción a un centro escolar determinado; otro respecto a la adscripción al nivel, aula o grupo.

Hay dificultades específicas en la *elección de centros escolares:*

- La movilidad e inestabilidad que el proceso migratorio imprime a las familias incide en la escolarización regular de los niños. La matriculación y los traslados se caracterizan por un «goteo» a todo lo largo del curso escolar. Esto exige flexibilidad por parte de los centros, pero también supone un mayor esfuerzo y dificultades para los niños que lo padecen.

- Existe cierta tendencia a la concentración de niños inmigrantes en determinados centros escolares. El riesgo de convertir a éstos en gueto es elevado. Los directores han de cuidar, mediante su coordinación en las juntas o reuniones de escolarización, de atender adecuadamente a la población inmigrante con una distribución que, respetando las peticiones de las familias, evite este peligro.

La *adscripción* del niño inmigrante a un aula o grupo ha de realizarse con la finalidad de una interrelación pronta con los compañeros, para facilitar así su integración en el grupo. La mayoría de los profesores y expertos coinciden en que es aconsejable que los niños inmigrantes compartan la mayor parte del tiempo con sus colegas de clase. Hay dificultades específicas para la integración con el grupo de iguales (Giménez, 1993) como:

- Las incorporaciones a lo largo del curso, ya indicadas.

- Las dificultades lingüísticas que experimentan muchos niños se interponen inicialmente en las posibilidades de comunicación. La presencia en el centro de niños del mismo colectivo y lengua madre, hace que tiendan a formar grupos de amigos y de protección mutua en los que refuerzan su distancia respecto al uso del castellano y respecto a sus colegas en general.

- En ocasiones hay tendencia al autoaislamiento y reconcentración del niño debido a lo traumático de la experiencia y situación migratoria.

- El hecho de no poseer códigos de relación comunes (de juegos, de cortesía, de respeto, de comidas, etc.) puede colaborar en el aislamiento de un niño al que se percibe como raro o poco sociable.

- Otro de los obstáculos que dificultan la interacción puede venir dado por las diferencias de edad que separan a los niños que, por retraso curricular, están adscritos a cursos inferiores.

- Algunas estrategias didácticas, indebidamente utilizadas, también estorban la interrelación de los alumnos inmigrantes con sus compañeros:

  - Posicionamiento espacial en el aula: hacia el fondo y en los laterales; incluso constituyendo grupo apartado.

  - Dar habitualmente o con excesiva frecuencia tareas distintas a los niños inmigrantes, de este modo no comparten el quehacer didáctico con sus compañeros.

  - Las mismas clases de apoyo, si se prolongan excesivo tiempo, pueden perjudicar la integración escolar, la aceptación por los compañeros e, indirectamente, la autoestima.

2.6.4.3. *Valores, objetivos y principios pedagógicos*

En las *notas de identidad* es necesario incorporar los *valores* que intencionalmente pretenden fomentar la actividad educativa del centro escolar:

- aceptación mutua,
- comunicación,
- cooperación,
- igualdad,
- respeto al pluralismo cultural,
- tolerancia.

La *formulación de objetivos* la pueden inspirar los *principios pedagógicos* de la educación intercultural:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.

- No segregación en grupos aparte.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos.
- Comunicación e interrelación entre todos los alumnos.
- Participación activa de los padres.

2.6.4.4. *Estructura funcional del centro escolar*

En la concreción y formalización de la estructura es conveniente establecer a qué órganos corresponde promover y gestionar la consecución de los objetivos fijados (pueden ser, según los diferentes objetivos, los órganos unipersonales de dirección o comisiones o grupos específicos), con qué recursos humanos, técnicos y materiales contar, así como las normas principales de funcionamiento. Parece oportuno resaltar:

- la atención a los *procesos participativos;*
- la máxima incorporación de las *familias;*
- la constitución de *grupos de trabajo y de juego* de los alumnos, dada su eficacia en los procesos de aceptación interétnica;
- la potenciación de los *equipos de profesores;*
- el funcionamiento de *modalidades organizativas de atención a la diversidad* (agrupamientos flexibles, talleres, etc.);
- *programa de asistencia escolar* específico para disminución del absentismo de algunos grupos de alumnos, en colaboración con municipios, asociaciones, trabajo social y especial apoyo del profesorado y de los padres.

Especificamos más detalladamente dos aspectos que consideramos cruciales para la eficacia de la educación intercultural: la constitución de equipos de trabajo y de juego y la participación de los padres.

Referimos aquí algunas de las conclusiones de la investigación sobre «La educación multicultural de los niños gitanos y payos madrileños» (Muñoz, 1993):

- La *convivencia organizada* entre grupos de niños gitanos y payos en la escuela reduce el rechazo y/o incrementa la aceptación mutua entre los mismos.

- La *convivencia organizada habitual* en los centros escolares mejora algo las imágenes que los payos tienen de los gitanos e incrementa la tolerancia, disminuyendo el rechazo, pero esta pequeña mejora no crece con el paso de los cursos escolares.

- La *convivencia organizada intencionalmente,* con la finalidad de una mayor participación y colaboración activa *en equipos de trabajo, de juego y mixtos* es eficaz en la reducción del rechazo e incremento de la aceptación mutua entre payos y gitanos.

La conclusión coherente es ésta: la mera convivencia de gitanos y payos en las clases durante años no es bastante eficaz para aumentar la aceptación mutua y disminuir el rechazo, si no existe una intervención educativa intencional y adecuada que incremente las relaciones de cooperación entre los escolares.

El notable peso de la influencia familiar en la aceptación y rechazo entre gitanos y payos requiere que se incluya a toda la comunidad escolar en esa intervención educativa y que ésta se inserte en programas de acción educativa en la sociedad.

2.6.4.5. *Participación de padres y apertura a la comunidad social*

Hay situaciones y factores que *dificultan la participación* de los padres inmigrantes en el centro escolar:

- Problemas de comunicación lingüística, pues los padres no dominan el castellano, los profesores no conocen las lenguas de origen y no hay mediadores sociales que hagan de traductores. A veces tienen que ser los propios hijos los que hagan este oficio, con la consiguiente alteración de roles familiares y de roles adultos-infantiles.

- Alta movilidad residencial de muchos inmigrantes.

- Un horario laboral muy amplio, que impide a los padres acudir durante la jornada escolar.

- Desconocimiento del funcionamiento escolar español.

- Diferencia de valores y costumbres entre los padres y los profesores, que producen frecuentes «malentendidos culturales». Algunos profesores han hecho constar las dificultades de hablar con madres marroquíes que no trabajan fuera de casa; también han manifestado cierta prevención en hablar con padres marroquíes sobre el rendimiento escolar, al haber constatado que –antes o después de la visita al centro– pegan a sus hijos (Giménez, 1993, p. 58).

Es también necesario incrementar cuantitativamente y mejorar cualitativamente las *relaciones entre padres inmigrantes y autóctonos:*

- Conviene evitar la generación de conflictos dentro del propio centro escolar, con motivo de las ayudas específicas, como becas de comedor, material escolar, apoyos, etc. Se debe cuidar simultáneamente la necesaria atención diferencial de cada alumno y la fijación de criterios objetivos, distintos del mero hecho de ser inmigrante. Es decir, atender las dificultades y necesidades de cada alumno, sea inmigrante o sea autóctono.

- Conviene promover dentro del mismo centro actividades que reúnan a los padres inmigrantes y autóctonos: fiestas, reuniones de grupos, jornadas, cursos, comisiones de trabajo, etc.

Los centros educativos no pueden cerrarse en sí mismos, en sus profesores, en sus alumnos, en sus actividades docentes, sino que *forman parte de una comunidad,* con la que forzosamente interactúan.

La eficacia de los programas de educación intercultural en los centros escolares quedará mermada, mal interpretada e, incluso, podrá generar conflictos si sólo son conocidos por los profesionales de los mismos. La educación intercultural es una tarea que implica a toda la sociedad, respondiendo a problemas que no son meramente escolares. Por ello, tanto los profesores como todos los expertos consultados insisten en la necesidad de organizar campañas de sensibilización para toda la población, sesiones de información para padres autóctonos e inmigrantes, como, igualmente, colaborar con las asociaciones de padres, asociaciones de inmigrantes, instituciones y organizaciones sociales, y también en campañas abiertas a través de los medios de comunicación.

2.6.4.6. *Contenidos*

Insistimos en que la educación multicultural no consiste en la mera introducción ocasional y anecdótica de algunas lecciones sobre lo exótico y extraño de otras culturas, sino en la presencia constante de las diversas culturas en las actividades escolares para facilitar el intercambio entre dichas culturas, en un espíritu de pluralismo, de tolerancia, de respeto y de colaboración.

A este respecto, insiste Zabalza (1992, p. 341) en la impregnación intercultural del ambiente escolar y en la vinculación frecuente entre los contenidos de aprendizaje y los referentes experienciales de los alumnos en sus diversas culturas.

> «Un programa multicultural da mucho juego desde el punto de vista de cómo montar las diversas materias de estudio del currículum. El proyecto curri-

cular del centro puede ser, entre nosotros, la estructura curricular donde adquiera cuerpo y contenido el trabajo multicultural.

En primer lugar la propia organización del ambiente escolar es el primer indicador de una política multicultural. Bastaría ver cómo se han adornado-ocupado los espacios libres del colegio para entender el "espíritu" asimilador o pluralista que guía su estrategia curricular. Corredores, clases, bibliotecas, salas de juegos, etc., pueden ser espacios culturalmente diversificados, exposiciones permanentes de diversos signos culturales (expresiones lingüísticas diferentes, representaciones pertenecientes a creencias religiosas diferentes, a contextos geográficos diferentes, a modos de vida diferentes). Una diversificación, por otro lado, respetuosa con lo que son las propias valoraciones y limitaciones que cada grupo hace propias (evitar referencias prohibidas, representaciones que puedan agredir la sensibilidad de algún grupo, etc.).

Una segunda dimensión, ésta ya más centrada en lo didáctico, se refiere a la vinculación entre los contenidos de aprendizaje y los referentes experienciales de los aprendices. Temas como la lengua materna, los aspectos referidos a la propia historia, al folklore, las creencias religiosas, etc., constituyen ejes de estructuración de la actividad instructiva que es importante atender. En este sentido suele aconsejarse el plantear temas genéricos al grupo clase que luego puedan dar pie a proyectos de estudio diferenciados por grupos (de manera que los grupos minoritarios puedan referir su trabajo a su propio "hecho cultural"). La puesta en común posterior de dichos trabajos puede servir de escenario de contrastación entre situaciones culturales diferentes y diferentes perspectivas de análisis de los mismos. De esta manera cuestiones como la literatura, el folklore, la cocina, los modos de relación familiar, social y productiva, los valores religiosos y morales, los estereotipos sociales, los tópicos culturales, etc., pueden ser incorporados al programa instructivo sin perder esa orientación multicultural. La condición básica para que todo eso pueda implementarse efectivamente es disponer de los recursos necesarios (a nivel de materiales, documentación, asesoría y apoyo de adultos de distintas culturas, etc.).»

Vicén (1992, p. 35) aboga de modo parecido a favor de que la educación intercultural esté presente en todo el planteamiento curricular:

«Dentro del tratamiento de la diversidad proponemos la inclusión en los proyectos educativos de centro de los principios básicos de la "educación intercultural". Consideramos su tratamiento como materia transversal que implica e impregna la propia concepción del currículum, del profesorado y de la acción educativa de un centro.

La educación intercultural no puede constreñirse ni limitarse a una sola área curricular porque sus principios educativos demandan que sea tratada como una constante en la práctica educativa, es decir, como un componente curricular básico y común a todos los ámbitos del conocimiento que se trabaje en la escuela. Sin abandonar la concepción de la educación intercultural como materia transversal, desde una perspectiva epistemológica encontramos tres áreas curriculars especialmente idóneas para desarrollar con mayor sistematicidad esta dimensión educativa.

Las áreas que impregnaría fundamentalmente son:

- "Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural".
- "Lengua y Literatura".
- "Educación artística".»

Si bien la educación multicultural debe impregnar todo el proyecto curricular conviene concretar temas y tiempos en los cuales se trabaje con mayor insistencia. Pueden ser ejes de contenido, centros de interés o temas de cultura de tipo interdisciplinar o globalizador. También deben ser especificados objetivos y contenidos en las áreas especializadas.

2.6.4.7. *Criterios metodológicos*

Los principios metodológicos propugnados en la actual reforma educativa son plenamente aplicables en el modelo de educación intercultural. Según las necesidades específicas de los alumnos de cada centro y de los modos de trabajo de los equipos docentes podrá ponerse el acento en alguno de estos principios y en el uso más frecuente de determinadas técnicas y procedimientos.

Resumimos brevemente estos principios metodológicos:

- El aprendizaje ha de ser significativo.
- Ha de ser construido por el alumno. La construcción es un proceso cognitivo interno facilitado por la experiencia personal, por los conocimientos previos, por el contacto con las fuentes de conocimiento y por la interacción social.
- El aprendizaje debe ser funcional, que sirva para la vida y en la vida.
- Motivado. En este aspecto tienen gran importancia las expectativas de éxito por parte de los padres y los profesores, que deben evitar el «efecto Pigmalión».
- Por descubrimiento, siempre que sea posible.
- Socializado. Es esencial la participación activa en diversos equipos y situaciones grupales, para aprender a convivir, tolerarse, respetarse, competir, colaborar. La participación en equipos de trabajo y de juego resulta ser un factor decisivo en la formación de actitudes de aceptación interétnica.
- El aprendizaje mediado. En él un adulto con experiencia, preparación e intención selecciona, enfoca, reaviva las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje. El profesor es el mediador que facilita la construcción

de los aprendizajes significativos: selecciona el currículum, selecciona los estímulos, crea el ambiente, define y guía las actividades, establece los criterios de evaluación.

- El aprendizaje ha de ser diferencial con individualización de ritmo, de actividades, de opciones, de programas.

La educación intercultural es fundamentalmente *educación de valores y actitudes.*

La primera y más importante adquisición de valores, actitudes y normas de conducta se realiza en el seno de la familia y de los grupos que conforman la vida infantil, mediante la socialización.

El modo más eficaz de adquisición de nuevas actitudes sigue siendo el modo originario: el contagio social. Si unas mismas actitudes, correspondientes a un mismo valor, se viven simultáneamente en los diversos grupos de pertenencia y referencia, esas actitudes y ese valor son fácilmente asimilados por el sujeto.

Es difícil, pero imprescindible, intentar la acción sinérgica de la familia, de la escuela, de los grupos sociales, de la comunidad, de la sociedad, para una eficaz educación de los valores. Esto exige conjugar los esfuerzos de la educación institucional y la educación no formal.

Destaquemos que existen estrategias específicas para la formación y cambio de actitudes (Escámez, 1990) y de valores (Puig y Martínez, 1989).

2.6.4.8. *Criterios organizativos*

Los *criterios organizativos* se establecen también en los proyectos curriculares. Veamos los aspectos organizativos más relacionados con la educación multicultural en centros con minorías étnicas.

La escuela actual no se adapta al niño; es el niño el que debe adaptarse a ella. Por consiguiente resulta más grave esta exigencia de adaptación para el niño inmigrante pobre, dada su situación cultural y social. Hay que transformar la escuela; hay que hacer una escuela «a la medida».

Las preguntas claves más significativas de cómo la escuela actual no se adapta a un alto número de niños es: ¿en qué curso sitúo a este niño que va retrasado?, ¿a qué nivel asigno este niño de 9 años que no vino antes a la escuela?, ¿qué puedo hacer con estos repetidores?

La escuela primaria ha adoptado *estructura graduada* a lo largo de este siglo; se ha acostumbrado a esta estructura y le cuesta mucho superar sus limitaciones.

Las actuales tendencias organizativas con las que se quiere superar la rigidez de la estructura graduada, y que harán posible una atención adecuada de la escuela los alumnos pertenecientes a diversas culturas son:

1.ª La *individualización* de la eseñanza, definiendo objetivos y planes adecuados a las necesidades de cada alumno, diseñando programas diferenciales, utilizando métodos y técnicas apropiados.

2.ª La *flexibilidad del agrupamiento:* en lugar del grupo rígido y permanente de una clase, los grupos se estructuran con distinto tamaño y composición diferente, según los objetivos, el tema, las actividades, los materiales, las diversas situaciones de los alumnos.

3.ª La *flexibilidad de los horarios* que no se mantienen en la rígida división de una hora para cada asignatura, de modo fijo para cada día de la semana, sino que se modifican conforme a las situaciones apreciadas por el equipo docente.

4.ª La *enseñanza de equipo,* en la cual dos o más profesores se responsabilizan conjuntamente de la planificación, ejecución y evaluación de la totalidad o de una parte significativa del programa de instrucción del mismo grupo de alumnos, equivalente al de dos o más clases tradicionales. La más evidente implicación, a la que el sistema debe el nombre, es la constitución en equipo de varios profesores, estableciendo entre ellos una estrecha relación de trabajo que se traduce en una acción educativa conjunta sobre un grupo de escolares. Esta organización supone que todos los miembros del equipo docente participan cooperativamente en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso instructivo y en la asignación de las tareas más apropiadas a cada miembro del equipo. Todo profesor tiene libre acceso a todas las clases y grupos, comparte con el resto del equipo la información acerca de todos y cada uno de los alumnos, de cuya instrucción y educación todo el equipo es conjuntamente responsable. En una palabra: desaparece la clase como unidad cerrada y parcela particular de un determinado profesor.

No es éste el lugar de imponer una solución única, que además no existe. Se trata simplemente de invitar a romper el mito de la graduación escolar, que impide atender adecuadamente a la escolarización de los inmigrantes y de otras minorías étnicas: viajes, desplazamientos por trabajo temporero, incorporación tardía a la escuela, distinta cultura.

Uno de los modos utilizados frecuentemente en los centros son las *clases y profesores de apoyo.* Anotamos algunos riesgos y orientaciones.

La clase de apoyo no debe convertirse en un grupo permanente de niños separados de los demás por su lengua, su retraso o su conducta y «etiquetados» y marginados en el conjunto del centro.

Si esta clase permanente especial se llena, además, de inmigrantes y de gitanos, que se envían a ella por absentismo y retraso escolar, puede potenciar prejuicios sociales y marginación.

Los niños en situación marginada requieren un especial cuidado en su socialización y para esto necesitan un medio social normalizado. Una clase especial de «niños-problema» no es un medio social rico y adecuado donde se puedan desarrollar hábitos sociales, actitudes de convivencia y un autoconcepto positivo. El envío de un niño a la clase de apoyo fácilmente deteriora su autoimagen, reduce las expectativas del niño y se convierte en «la profecía que se cumple a sí misma».

El niño con problemas de aprendizaje necesita un apoyo afectivo, un soporte a su autoconcepto y autoestima. Este soporte lo otorga más eficazmente el profesor tutor que el profesor de apoyo. Es preferible que el profesor de apoyo preste su ayuda al profesor tutor más que al niño. Hay diversos modos de realizarlo. El ideal es la incorporación del profesor de apoyo como un profesor más en el equipo docente del ciclo, cuando éste realiza «enseñanza en equipo» con agrupamientos flexibles de los alumnos. Si se mantiene la estructura habitual de clases graduadas, una de las formas puede ser que el profesor de apoyo sustituya al tutor en la clase general, mientras el profesor tutor atiende las necesidades específicas de aprendizaje de uno o varios niños, en el mismo aula o fuera de ella. Otro modo es ayudando al profesor tutor a preparar actividades y material individualizado o planes individuales de trabajo.

2.6.4.9. *Evaluación*

Los criterios de evaluación requieren una coherencia con los objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes, con la metodología y criterios organizativos. Desde una perspectiva de educación multicultural *Vicén* (1992) propone unos criterios específicos para la evaluación de los alumnos:

a) interacción social con los posibles compañeros que representan en la escuela a otras culturas y/o étnias;

b) ejercicio/práctica de la tolerancia, respeto, reconocimiento hacia la diversidad cultural/étnica que pueda representar la comunidad escolar;

c) participación en debates, coloquios..., integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, relativos a la pluralidad de culturas/etnias que configuran el tejido social;

d) actitudes manisfetadas en las situaciones de trabajo en grupo, con relación a la responsabilidad en las tareas, a las conductas democrático-participativas, a la asunción y respeto de las diferencias socio-culturales y étnicas que surjan entre los miembros del equipo.

e) sensibilidad, receptividad y espíritu crítico ante las posibles situaciones de racismo y/o rechazo de variantes culturales que puedan conocer de forma directa o a través de los medios de comunicación.

Como técnica de evaluación para atender a estos criterios podemos recurrir, fundamentalmente, a la observación sistematica –participante y no-participante, en función de la diferente naturaleza de las situaciones y conductas a observar– del conjunto de la actividad desarrollada por los alumnos en el ámbito escolar (aula, pasillos, comedor, patio de recreo).

Insistimos, finalmente, en la necesidad de adaptar la escuela al niño, de adaptar también la evaluación al niño inmigrante recién escolarizado.

Un niño de x años entra por primera vez en la escuela a comienzo de curso, sin haber sido iniciado en absoluto por su familia y su ambiente en la lectura, con escaso conocimiento de la lengua castellana, con bajo nivel de vocabulario y comprensión verbal. Es ágil e inquieto, afable y cariñoso. Durante el curso ha conseguido un avance extraordinario en comprensión y expresión, e incluso, en lectura, escritura y cálculo. En la «evaluación final», el profesor lo califica como *insuficiente,* porque sus conocimientos no alcanzan el nivel establecido para su edad y curso en los programas oficialmente establecidos por el Ministerio de Educación. ¿Cuáles son las consecuencias de esta reprobación final del intenso esfuerzo realizado por el niño?

Están abundantemente demostrados los efectos de la reprobación sobre la motivación, el nivel de aspiración y la autoimagen. El cúmulo de efectos negativos para el sujeto en un sector de la vida o en un área de conocimientos hace que el sujeto evite acercarse de nuevo a ese área o sector. El éxito personal y el reconocimiento de los éxitos parciales que se van obteniendo es un aliciente y un estímulo para la asistencia y el rendimiento. El suspenso y la evaluación negativa favorecen el absentismo y la deserción escolar.

Estimamos que la evaluación ha de ser formativa y criterial durante todo el proceso educativo, y que ha de abandonarse la evaluación sumativa y normativa durante toda la enseñanza obligatoria.

Actualmente la evaluación es el *principal instrumento de selección* que utiliza la escuela y esta selección penaliza a los pobres y marginados, a los pertenecientes a culturas minoritarias, y los penaliza más gravemente cuando se aplica en edades más tempranas.

Un programa de escolarización de inmigrantes pobres debe incluir unos medios y recursos personales y materiales, pero debe también adaptar la escuela en

su interior, reduciendo o anulando su función de selección o producción de «fracasados escolares» e incrementando su función educadora de desarrollar al máximo las capacidades de cada uno de los alumnos que recibe, potenciando además su función de conservación, transmisión y crecimiento de todas las culturas originarias de sus miembros.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD, L., CUCÓ, A. e IZQUIERDO, A. (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia.* Madrid, Popular.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1990): *Vers une pédagogie interculturelle.* Paris, Publications de la Sorbonne.

– (1992): «Inmigration, Ghettoization and Educational Opportunity», en J. LYNCH, C. MODGIL y S. MODGIL (eds.), *Cultural Diversity and the Schools.* London, The Falmer Press.

ALBERDI, R. (1991): *Cambios históricos e identidad cristiana.* Salamanca, Ediciones Sígueme.

ALEGRET, J. L. (1992): «Racismo y educación», en P. FERMOSO (ed.), *Educación Intercultural.* Madrid, Narcea.

BANDRÉS, J. M.ª (1993): *Jornadas sobre Racismo e Xenofobia.* Orense, 5-6 noviembre.

BANKS, J. A. (1981): *Multiethnic Education. Theory and practice.* Boston, Allyn and Bacon, J. A. BANKS, y J. LYNCH (ed.) (1986), *Multicultural education in Western Societies.* Holt, Rinehart and Winston.

BELL, G. H. (1989): «Developping a European Dimension of the Teacher Training Curriculum», *European Journal of Teacher Education, 12* (1), pp. 229-237.

BRANDT, G. (1986): *The Realisation of Antiracist Teaching.* Lewes, Falmer.

CAMILLERI, C. (1989): «La gestation de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle», en J. RETSCHITZKY *et al.* (1989), *La recherche interculturelle.* Paris, L'Hartmattan.

– (1985): *Antropología cultural y educación.* París, UNESCO.

– (1988): «Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation par l'éducation interculturelle», en F. OUELLET (ed.), *Pluralisme et l'école...* Quebec, Institut Québécois de recherche sur la culture.

– (1992): «From Multicultural to Intercultural», en J. LYNCH, C. MODGIL y S. MODGIL (eds.), *Cultural Diversity and the Schools.* London, The Falmer Press.

CARABAÑA, J. (1993): «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas», *Revista de Educación, 302,* pp. 61-82.

CASHMORE, E. E. y TROYNA, B. (1983): *Introduction to Race Relations.* London, Routledge and Kegan Paul.

CLANET, C. (1990): *L'interculturel.* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

COLOM, A. (1992*a*): «Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social», en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida.* Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía.

– (1992*b*): «El saber de la teoría de la educación», *Teoría de la Educación, 4,* pp. 11-19.

CIDE (1995): «II Encuentro sobre Investigación en Educación Intercultural», Granada, 9 a 11 de marzo.

DAVIDMAN, L. y DAVIDMAN, P. (1988): «Multicultural Teacher Education in the State of California», *Teacher Education Quarterly, 15* (2), pp. 50-67.

DELEGACIÓN DIOCESANA DE INMIGRANTES-ASTI (1993*a*): *La persona inmigrante. Aproximación antropológica.* Madrid Servicio de Formación de la Delegación Diocesana de Inmigrantes.

– (1993*b*): *Las migraciones. Retos a la sociedad y la Iglesia.* Madrid, Servicio de formación de la Delegación Diocesana de Inmigrantes.

DUKHEIM, P. (1922): *Éducation et Sociologie.* Paris, Presses Universitaires de France. (Trad. Madrid, Península, 1975).

ESCÁMEZ, J. (1992*a*): «Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales», en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida.* Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía.

– (1992*b*): «Comunicación interpersonal en contextos interculturales», *PAD'E, 2,* pp. 35-49.

ETXEBERRÍA, F. (1992): «Interpretaciones del interculturalismo en Europa», en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida.* Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía.

FERMOSO, P. (dir.) (1992): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid, Narcea.

FRANCÁS, J. (1992) «La educación multicultural. Una consecuencia en la evolución del homo sapiens», en P. FERMOSO: *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras, op. cit.,* pp. 71-92.

GIBSON, M. A. (1976): «Approaches to Multicultural Education in the United States», *Anthropology and Education Quarterly, 7.*

GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Madrid, Paidós.

– (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural.* Barcelona, Roure.

GRANT, C. y SLEETER, CHR. (1989): «Race, class, gender, Excepcionality and Educational Reform», en J. A. BANKS y CH. A. BANKS, *Multicultural Education.* Londres, Allyn and Bacon.

GRINTER, R. (1989): «Developing and Antiracist National Curriculum», *Multicultural Teaching, 7* (3), pp. 32-37.

HIDALGO, A. (1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia.* Madrid, Popular.

HIGHAM, J. (1975): *Sena These To Me, Jews and Other Inmigrants in Urban America.* Nueva York, Athenum.

IOE (1992): *Estadísticas oficiales sobre extranjeros en España.* Madrid, CIDE (Informe de investigación).

JORDÁN, J. A. (1992): *L'educació muticultural.* Barcelona, CEAC.

– (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Barcelona, Paidós.

MATEO, J. (1992): «Nuevos horizontes de la investigación pedagógica desde la Educación intercultural», en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida.* Salamanca, SEP.

MAUVIEL, M. (1985): «Ou'appellet on études interculturelles?», en C. CLANET (ed.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines.* Toulouse, Université.

MEDINA RUBIO, R. (1994): «Prólogo», en M. A. SANTOS REGO (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural.* Santigado, Universidad.

MERINO, J. V. (1985): «El proceso de socialización en sujetos de Educación Especial: principios, líneas y programas de intervención educativa», *Bordón, 256,* pp. 43-70, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.

MERINO, J. V., MUÑOZ, A. y SÁNCHEZ, I. (1994): *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.* Madrid, CIDE (Memoria de investigación).

MULLARD, C. (1984): *Antiracist Education.* Derby, National Association for Multicultural Education.

MUÑOZ, F. y MURILLO, F. (1992): *Análisis estadístico de los inmigrantes legales en España.* Madrid, CIDE (Informe de investigación).

MUÑOZ SEDANO, A. (1993): *La educación multicultural de niños gitanos en Madrid.* Madrid, CIDE (Informe de investigación. En prensa).

PINILLOS, J. L. (1980): *Principios de Psicología.* Madrid, Alianza Universidad.

PUIG, J. M. (1994): «Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación», en M. A. SANTOS REGO (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural.* Santiago, Universidad.

REY, M. (1983): «Lignes de Force d'une éducation interculturelle», en Conseil de l'Europe, *Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe.* Estrasburgo.

– (1986): *Former les enseignants à l'éducation interculturelle.* Estrasburgo, Consejo de Europa.

– (1992): «La perspective interculturelle du point de vue de l'education comparée», en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida.* Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, III.

RUFFIE J. (1982): *De la biología a la cultura.* Barcelona, Muchnik.

SABATER, F. (1995): «La universalidad y sus enemigos», *Claves,* pp. 10-16.

SARRAMONA, J. (1993): *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela.* Barcelona, CEAC.

– (1994): «Prólogo» en J. A. JORDÁN, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Barcelona, Paidós.

STIERNA, J. (1992): «Multiethnical socialization: towards and analytical perspective», Lund, Universidad (Documento sin publicar. Departamento de Sociología).

STONE, M. (1981): *The Education of the Black Child in Britain: The Mith of Multicultural Education.* London, Viking.

TROYNA, B. y WILLIAMS, J. (1986): *Racism, Education and the State: The Racialisation of Education Policy.* Beckenham, Croom Helm.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1984): «Programa de Pedagogía General», en *Programación docente de Ciencias de la Educación.* Madrid, Universidad Complutense de Madrid-Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

VÁZQUEZ, G. (1994): «¿Es posible una teoría de la educación intercultural?», en M. A. SANTOS REGO (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural.* Santiago, Universidad.

VERNE, E. (1987): *Les politiques de' l'éducation multiculturelle,* en CERI, *L'éducation multiculturelle.* Paris, OCDE.

WALLON, H. (1959): «Le role de l'autre dans la conscience du moi», *Enfance, 3-4,* p. 284.

ZABALZA, M. A. (1992): «Implicaciones curriculares de la perspectiva intercultural», en *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida.* Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía.

MONOGRÁFICO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA

MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO (*)

1. EDUCAR PARA UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Nuestra sociedad vive actualmente vertiginosa y profundas transformaciones hacia la multiculturalidad que exigen innovaciones educativas de similar envergadura. Como consecuencia del desajuste existente hoy entre las exigencias que dichos cambios plantean y los esquemas disponibles para responder a ellas se producen graves problemas sociales; entre los que cabe destacar: la exclusión de las minorías que se perciben diferentes (como los inmigrantes y el pueblo gitano), el incremento del racismo y la intolerancia, el cuestionamiento de los valores democráticos o algunos de los problemas que suscita la construcción de la Unión Europea.

Existe actualmente un gran consenso en reconocer el decisivo papel que la educación debe desempeñar para evitar los problemas anteriormente mencionados (Conferencia Europea de Ministros de Educación, 1994; Consejo de Europa, 1989, 1995), haciendo de la multiculturalidad una fuente de desarrollo y progreso; así como en adoptar el término *educación intercultural* para hacer referencia a esta nueva perspectiva educativa, orientada en torno a dos objetivos generales:

1) *Favorecer la integración escolar de los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios;* superando las limitaciones de los enfoques monoculturales que ofrecen como único modelo de integración la asimilación a la cultura mayoritaria, con la consiguiente pérdida de identidad que de ello se deriva para los alumnos de los grupos minoritarios.

2) *Desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo,* estimulando el conocimiento y valoración de otras culturas además de la mayoritaria; y superando las tendencias y actitudes etnocéntricas que caracterizan a la educación monocultural.

(*) Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

2. POSTULADOS BÁSICOS

Las propuestas que a continuación se presentan son el resultado de una larga serie de investigaciones (Díaz-Aguado, 1986; 1990; 1992; 1994; 1995; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993) sobre los obstáculos que con frecuencia existen en la escuela para lograr los objetivos anteriormente expuestos; así como sobre las intervenciones que permiten convertirla en el lugar idóneo para enseñar y aprender tolerancia, solidaridad y respeto intercultural.

2.1. *Sobre la naturaleza de los contextos educativos heterogéneos*

A partir de las investigaciones realizadas en contextos étnicamente heterogéneos planteamos tres postulados básicos en los que se fundamentan los programas que hemos desarrollado para dichos contextos (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, 1995):

2.1.1. Integración e identidad cultural

Uno de los principales postulados de la educación intercultural reside en el reconocimiento de la necesidad de hacer compatible la igualdad de oportunidades, que la integración escolar permite desarrollar, con el derecho a la propia identidad cultural. Y es que la pertenencia a determinadas minorías étnicas suele agravar la situación de desventaja en la que se encuentran algunos alumnos al añadir a las dificultades socioeconómicas, que comparten con otros grupos, la marginación que en la escuela se produce de su cultura. Esta falta de reconocimiento de aquello con lo que el alumno se identifica puede obligarle a una difícil elección entre: la renuncia a su identidad cultural o el rechazo del sistema escolar. Es, por tanto, imprescindible que la escuela adopte una perspectiva intercultural, reconociendo activa y explícitamente la cultura de las minorías que pretende integrar (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990; Díaz-Aguado, 1992).

En relación a lo anteriormente expuesto cabe considerar la especial dificultad que puede suponer para los alumnos inmigrantes el hecho de que la lengua en la que se produce el aprendizaje no sea su lengua materna; así como la conveniencia de proporcionarles algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje en dicha lengua para favorecer una adecuada identificación tanto con su cultura de origen como con la cultura de la lengua que se habla en la sociedad en la que se encuentran (Díaz-Aguado, 1995).

2.1.2. La transformación de la interacción educativa

El hecho de que todos los niños asistan a la escuela no garantiza el principio de igualdad de oportunidades. Existen sutiles y complejos procesos de discriminación educativa en la interacción de los alumnos a todos los niveles (con la materia, con el profesor, con los compañeros, con los valores del sistema escolar) que es necesario transformar.

En la mayoría de las clases suele haber un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos y otro pequeño grupo, en el que suelen encontrarse los alumnos pertenecientes a minorías en desventaja, que no consigue ninguno (Brophy y Good, 1974; Brophy, 1985; Díaz-Aguado, 1983, 1992). Esta desigual distribución del reconocimiento escolar es el más claro antecedente de las desigualdades que existen en la sociedad adulta. Y superar aquélla es, por tanto, una importante condición para superar éstas. Distribuir el éxito de forma que todos los alumnos logren un nivel aceptable de reconocimiento y tengan experiencias de igualdad de estatus, es, además, una de las principales condiciones para disminuir el rechazo hacia los alumnos que se encuentran en desventaja y hacer que la escuela sea más justa, menos discriminatoria (Allport, 1954; Amir y Sharan, 1984; Díaz-Aguado, 1992).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, para favorecer la integración de los alumnos pertenecientes a minorías culturales en desventaja es necesario, además del estudio de la cultura minoritaria reconocido por la educación intercultural:

1) Proporcionar a todos los alumnos un nivel óptimo de éxito y reconocimiento, que permita desarrollar la motivación necesaria para el aprendizaje, así como experiencias sociales contrarias a los estereotipos existentes hacia los grupos en desventaja; estereotipos que suelen acentuar su incapacidad para el trabajo intelectual en general y para el trabajo académico en particular (Levine, 1983; Díaz-Aguado, 1992).

2) Disminuir la excesiva discrepancia que suele existir para los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja entre la actividad escolar y su actividad familiar, requisito del aprendizaje significativo y de su adaptación escolar (Cole, 1990; Cole y Scribner, 1982).

2.1.3. Las ventajas de la diversidad

Los contextos heterogéneos, a los que asisten alumnos de distintos grupos étnicos o culturales, proporcionan una excelente oportunidad de educación intercultural. La diversidad que existe en dichos contextos puede implicar importantes ventajas educativas para todos los alumnos. Porque la alta conflictividad de las aulas heterogéneas representa, no sólo una dificultad a superar, sino también una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva. en otras palabras, en los contextos

homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos (Díaz-Aguado, 1992; Maqsud, 1977).

Para valorar el significado de la oportunidad anteriormente mencionada, conviene tener en cuenta que el conflicto y la discusión entre compañeros representa uno de los procedimientos más eficaces para lograr objetivos educativos de gran importancia; como son: el desarrollo de la autonomía, la comprensión de los derechos humanos o la capacidad para ponerse en el lugar de los demás (Blatt y Kohlberg, 1975; Doise y Mugny, 1983; Berkowitz, 1985).

2.2. *Sobre el desarrollo de la tolerancia y la prevención del racismo*

Para combatir desde la educación el incremento del racismo producido en los últimos años no resultan suficientes las dos condiciones a las que con frecuencia se ha limitado la educación intercultural: 1) proporcionar información sobre diversas culturas, intentando resaltar sus valores; 2) y llevar a cabo innovaciones educativas en los contextos interétnicos para favorecer la integración de las minorías.

Para evitar que se produzca el racismo cuando existen condiciones que suelen activarlo, como las que vivimos actualmente, es necesario ampliar la educación intercultural a toda la población, llevando a cabo, además de las innovaciones anteriormente mencionadas, otras actividades específicamente dirigidas a la prevención del racismo y la intolerancia (Lynch, 1987; Troyna, 1993; Rizvi, 1993; Informe Ford, 1990; Gundara, 1993).

Los principios que a continuación se presentan se han desarrollado en una investigación experimental sobre *Programas de Prevención del Racismo y la Violencia entre los Jóvenes* iniciada en 1994, dentro de un Convenio firmado entre la Universidad Complutense y los Ministerios de Asuntos Sociales y de Educación (Díaz-Aguado, en preparación).

2.2.1. La información no basta, también hay que favorecer cambios emocionales y de comportamiento

El racismo y la intolerancia incluyen componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales debe orientarse su prevención:

1) *El componente cognitivo,* o conjunto de estereotipos negativos sobre los miembros de otro grupo que se hacen explícitos a través de etiquetas verbales. 2) *El componente afectivo o evaluativo,* que consiste en una valoración negativa del otro grupo junto con sentimientos de hostilidad hacia sus miembros; 3) y *el componente conductual,* que implica una intencionalidad de conducta negativa o/y una tendencia a conductas hostiles y de marginación hacia los miembros del otro grupo.

Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia (Rosenfield y Stephan, 1981; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992): *a) el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades* de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; *b) las actitudes que se observan* en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) y en los medios de comunicación se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; *c) y las experiencias específicas* que se han vivido en relación a individuos de grupos que se perciben diferentes o en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. En función de lo cual, parece necesario incluir en la prevención del racismo actividades e influencias que permitan extender su eficacia a todos sus componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

2.2.2. Enseñar a detectar y a combatir el racismo

Las personas que tienen actitudes racistas extremas se diferencian de las que no las tienen por: *a)* su inferior capacidad para detectar el racismo y comprender la influencia que la historia y el contexto tienen en las actuales diferencias sociales (Glock, 1975; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992,b); *b)* la tendencia a percibir la realidad social de forma absolutista y dicotómica, en términos blaco-negro (Adorno *et al,* 1950); *c)* y el sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia colectivos que se consideran inferiores, especialmente cuando al mismo tiempo se perciben como receptores de protección social (Díaz-Aguado, en preparación).

En relación a las dificultades anteriormente expuestas, para favorecer esquemas contrarios al racismo conviene incluir su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje, de forma que se desarrollen habilidades que permitan:

1) *Conceptualizar el racismo dentro de un esquema general de la intolerancia* como: *a)* un problema que nos afecta a todos (y no sólo a sus víctimas más visibles); *b)* de naturaleza destructiva tanto para la persona hacia la que se dirige como para la persona que lo activa; *c)* y contra el cual se puede y se debe luchar.

2) *Identificar prejuicios y estereotipos y generar esquemas alternativos,* a través de procesos que ayudan a: detectar el racismo tanto en los demás como en uno mismo, comprender cuáles son las condiciones que lo activan y explicar las diferencias sociales en relación al contexto socio-histórico en el que surgen.

2.2.3. El racismo no se produce de forma gratuita

Para prevenir el racismo conviene tener en cuenta que no suele producirse de forma gratuita, sino que puede ser utilizado para responder a funciones psico-

lógicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre las que cabe destacar: *a) la integración en el grupo de referencia,* el hecho de compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece y excluir a otros hace que aumente la cohesión intragrupal y la sensación de seguridad y apoyo; *b) la reducción de la incertidumbre sobre la propia identidad,* permitiendo categorizar de modo simplificado la realidad social; *c)* y *resolver conflictos de intereses,* activando sesgos atribucionales que llevan a explicar la conducta de los miembros del otro grupo de la peor forma posible.

En función de lo anteriormente expuesto puede entenderse por qué existe hoy un alto riesgo de intolerancia. Y es que la actual aceleración histórica, la rapidez con la que se producen los cambios y los problemas que de ello se derivan, originan con frecuencia: conflictos entre grupos, situaciones de alta activación, incertidumbre sobre la propia identidad... De lo cual se deriva la necesidad de prevenir la intolerancia desde una doble perspectiva: *a)* directamente, desarrollando la capacidad para detectarla y combatirla; *b)* indirectamente, proporcionando recursos positivos con los que poder responder a las funciones anteriormente expuestas sin caer en los problemas que se quieren prevenir.

2.2.4. Favorecer una identidad universalista basada en la tolerancia

El racismo y la intolerancia pueden ser utilizados para reducir la incertidumbre sobre la propia identidad y reforzar la pertenencia a un grupo cuando se carecen de otros recursos más positivos para conseguir dichos objetivos. Para prevenir estos problemas la educación debe favorecer una adecuada comprensión y aceptación de uno mismo, enseñando habilidades que permitan tolerar la incertidumbre que dicho proceso suele suponer, especialmente en determinadas condiciones históricas como son las que vivimos actualmente, y construir la propia identidad sin excluir a los que se perciben diferentes, sin caer en el racismo ni en la intolerancia. Y para lograr dichos objetivos conviene:

1) *Favorecer el proceso a partir del cual se desarrolla una identidad positiva y diferenciada,* enseñando habilidades que permitan integrar sin confundir: *a)* la representación que uno tiene de sí mismo y las diversas imágenes que sobre uno tienen los demás; *b)* el pasado, el presente y el futuro; *c)* los diversos papeles sociales (alumno, compañero, hijo...); *d)* y la representación de lo que uno es en la actualidad y de lo que quiere llegar a ser.

2) *Proporcionar oportunidades de establecer una identidad compartida con compañeros que se perciben diferentes* (en etnia, género, personalidad, rendimiento...) a través de actividades de colaboración que permitan descubrir que a pesar de dichas diferencias existen importantes semejanzas *(que todos somos al mismo tiempo iguales y diferentes).*

3) Elaborar o seleccionar materiales curriculares que favorezcan dichos objetivos; puesto que en los textos desarrollados desde una perspectiva monocultural

se observan con frecuencia elementos que provocan una representación negativa de otras culturas, así como la tendencia a favorecer la identificación con el propio grupo a través de la exclusión y el rechazo de los otros grupos.

2.2.5. Incluir el respeto intercultural y la tolerancia dentro de una perspectiva más amplia: la enseñanza de los derechos humanos

Para desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo es preciso incluir dichos objetivos dentro de una perspectiva más amplia. Una de las razones de dicha necesidad reside en el hecho de que para prevenir el racismo se requiere desarrollar una serie de capacidades que coinciden con otros importantes objetivos educativos; como son: *a)* la empatía y la capacidad para ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; *b)* la comprensión de las diferencias sociales en relación al contexto histórico, social y económico en el que se originan, comprensión que permite descubrir el relativismo de dichas diferencias y superar así el etnocentrismo; *c)* la capacidad de resolver conflictos sociales a través de la reflexión, la comunicación y la negociación; *d)* y la comprensión de los derechos humanos universales y la capacidad para usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que la perspectiva intercultural no es un fin en sí misma, sino un requisito para avanzar en el respeto a los derechos humanos, de lo cual se deriva: *a)* la necesidad de relacionar el mantenimiento de las tradiciones culturales con el respeto a los derechos humanos que dichas tradiciones implican; *b)* así como la imposibilidad de justificar en función del interculturalismo graves violaciones a los derechos humanos que a veces se cometen como consecuencia de las tradiciones culturales. Tradiciones que, como sucede con los individuos y sus identidades, deben desarrollarse para avanzar hacia niveles de justicia superior.

Al incluir la prevención del racismo dentro de una perspectiva más amplia, conceptualizándolo como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos.

3. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

A través de una serie de investigaciones experimentales (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, en preparación; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993) hemos comprobado la eficacia de diversas innovaciones educativas para llevar a la práctica los principios anteriormente expuestos; in-

novaciones que cabe agrupar en torno a tres componentes básicos: 1) el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos; 2) la discusión y representación de conflictos; 3) y la elaboración de materiales adaptados a los objetivos propuestos y a las características de los alumnos.

3.1. *El aprendizaje cooperativo*

El aprendizaje cooperativo, entre compañeros, representa actualmente una de las principales innovaciones tanto para favorecer, en general, el logro de importantes objetivos educativos como para dar una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos; y especialmente en este último sentido, en el que el aprendizaje cooperativo puede ser considerado como insustituible.

3.1.1. Aprender a dar y a pedir ayuda: la construcción de la solidaridad

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitiman las conductas de pedir y proporcionar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. Es evidente la decisiva importancia que dichas oportunidades tienen para los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja, especialmente cuando su lengua materna no coincide con la lengua en la que se produce el aprendizaje. Importancia similar a la que tiene para sus compañeros poder ayudar.

En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de autoeficacia (Allen, 1976; Foot, Morgan y Shute, 1990). Se ha comprobado, además, que cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro niño.

3.1.2. La estructura cooperativa puede mejorar el aprendizaje

El aprendizaje cooperativo crea una situación de interdependencia positiva, puesto que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje, así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido (Slavin, 1992). En función de lo cual puede explicarse por qué con frecuencia el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar el

rendimiento. Aunque parecen existir, en este sentido, diferencias en función del procedimiento utilizado para evaluarlo:

> «La utilización de objetivos o recompensas grupales favorece el rendimiento de los alumnos sólo cuando las recompensas se basan en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo (...). Prácticamente todas las investigaciones revisadas que proporcionan recompensas de grupo basadas en la suma de aprendizaje individual (48 estudios) encuentran efectos positivos en el rendimiento (...). Por el contrario, en los procedimientos que evalúan un producto grupal global o que no proporcionan recompensas de grupo, se encuentran pocos efectos» (Slavin, 1992, p. 158).

3.1.3. La interacción cooperativa como contexto para el aprendizaje de una segunda lengua

El aprendizaje cooperativo puede proporcionar a los alumnos extranjeros el contexto idóneo para el aprendizaje de la lengua que se habla en la escuela, al: *a)* aumentar considerablemente la interacción con sus compañeros que la tienen como primera lengua, y por tanto, sus oportunidades de practicarla; *b)* y proporcionar un tipo de interacción entre compañeros centrada en la realización de una tarea, cualitativamente diferente de la que establecen en los contextos informales.

3.1.4. Distribución del éxito, motivación por el aprendizaje y comparación interpersonal

En determinadas condiciones, el aprendizaje cooperativo permite *proporcionar un óptimo nivel de éxito a todos los alumnos,* con las consiguientes mejoras que de ello se derivan en la motivación por el aprendizaje, el estatus académico y social de los alumnos en desventaja y los *procesos de comparación con uno mismo y con los demás,* a partir de los cuales los alumnos adquieren el sentido del progreso personal, así como una adecuada autoestima.

3.1.5. Cooperación interétnica, igualdad de estatus y reducción del racismo

La evidencia disponible en la actualidad refleja que la cooperación interétnica es el medio más eficaz para desarrollar la tolerancia en la escuela (Slavin, 1980). Eficacia que parece estar estrechamente relacionada con la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas, así como con las experiencias de igualdad de estatus entre diversos grupos étnicos que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar (Allport, 1954). Es muy importante tener en cuenta, en este sentido, que el racismo suele basarse en las diferencias de estatus académico que con frecuencia existen

entre los alumnos de distintos grupos étnicos; y que para eliminar dicha influencia es necesario igualar las oportunidades de éxito entre todos los alumnos (al compararles con compañeros de rendimiento similar o con su propio rendimiento pasado). Sin dicho sistema de evaluación difícilmente se podría conseguir esta condición de *igualdad de estatus,* considerada esencial para la mejora de las relaciones intergrupales (Slavin, 1981).

3.1.6. Adaptación del aprendizaje cooperativo en función de los objetivos y del contexto

Las investigaciones experimentales realizadas sobre la eficacia de los diversos procedimientos de aprendizaje cooperativo demuestran que con la única excepción de la capacidad de colaboración, que se logra mejorar con todos, *ésta* depende de los objetivos que se pretenden alcanzar, así como de las características de los alumnos (edad, competencia, motivación, autonomía...) y condiciones educativas que rodean a la aplicación (tarea, homogeneidad versus heterogeneidad del grupo...).

En el cuadro 1 se resume el procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado para contextos heterogéneos de enseñanza primaria (Díaz-Aguado, 1992, 1994); y en el cuadro 2 el procedimiento de aprendizaje cooperativo para contextos de enseñanza secundaria (Díaz-Aguado, en preparación).

3.2. *Discusión y representación de conflictos*

Los procedimientos de discusión y representación de conflictos sociales han demostrado en numerosas investigaciones ser de gran eficacia con adolescentes para estimular el desarrollo de niveles de razonamiento (relatividad de las diferencias sociales, derechos humanos universales, condiciones históricas de las situaciones de marginación...) que favorecen la superación de los prejuicios sociales en general. Las investigaciones que hemos realizado en contextos interétnicos (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992) han permitido, además, comprobar la eficacia de dichos métodos desde los primeros años de escolaridad para disminuir los prejuicios étnicos y favorecer la tolerancia.

3.2.1. Condiciones para la eficacia de la discusión

Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión entre compañeros reflejan que su eficacia depende de las siguientes condiciones (Díaz-Aguado, 1992; Berkowitz, 1985):

CUADRO 1

Modelo de aprendizaje cooperativo para contextos heterogéneos de enseñanza primaria

1.º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, género, nivel de rendimiento...) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.

2.º) Desarrollo de la capacidad de colaboración: *a)* crear un esquema previo; *b)* definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; *c)* proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; *d)* proporcionar oportunidades de practicar; *e)* evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.

3.º) Realización, como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.

4.º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos

Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.

Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el derecho de la idea de progreso personal.

1) *Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación al profesor.* Los estudios realizados, en este sentido, ponen de manifiesto que la comunicación con compañeros que tienen perspectivas de un nivel evolutivo próximas, pero distintas, parece favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que la comunicación con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior, más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el niño (Mugny y Doise, 1983).

2) *Dividir la clase en grupos heterogéneos (en estructura de razonamiento y actitudes hacia la diversidad) para conseguir que todos los alumnos participen activamente en la discusión y favorecer que aparezcan discrepancias.* Para que la discusión genere conflicto y estimule el desarrollo es imprescindible que el alumno participe activamente en ella. Sólo cuando es así, motivado probablemente por el deseo de convencer a un compañero que se percibe equivocado, produce la activación emocional ne-

CUADRO 2

Modelo de aprendizaje cooperativo para enseñanza secundaria

1.º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en género, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad...), estimulando la interdependencia positiva.

2.º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación...) como miembros tiene cada equipo.

3.º) Cada alumno desarrolla su sección en *grupos de expertos* con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño de la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política...).

4.º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5.º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una doble perspectiva:

Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.

Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.

cesaria para buscar una nueva reestructuración al problema. La heterogeneidad existente entre los alumnos proporciona la condición óptima para que surjan conflictos y contradicciones. El procedimiento más habitual para conseguir esta condición consiste en: *a)* plantear en un primer momento una discusión con toda clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema; *b)* formar después pequeños grupos de discusión (de cuatro a seis alumnos) heterogéneos respecto a dicho criterio (la perspectiva en el problema que discuten) para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos; *c)* y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo, así como los principales argumentos esgrimidos.

3) *Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos y/o estimular el desarrollo de dichas competencias.* La adaptación del método de la discusión a niños menores de doce años es más eficaz cuando se dispone de materiales adecuados previamente elaborados en el nivel de desarrollo real y potencial de los alumnos a los que va dirigido y cuando se utilizan procedimientos de dramatización que permitan compensar las limitaciones cognitivas y comunicativas con la información y motivación que proporciona la activación empática. Por otra parte, puede mejorarse la eficacia de la discusión desarrollando previamente los requisitos cognitivos o comunicativos exigidos para ello. Entre las habilidades de comunicación que contribuyen a mejorar la eficacia de la discusión y que deben, por tanto, ser entrenadas previamente si los alumnos carecen de ellas, cabe destacar la capacidad para: *a)* prestar atención a lo que dicen otros compañeros (escucharles con el objetivo de comprenderles); *b)* expresar opiniones y sentimientos; *c)* respetar los turnos de participación; *d)* hacer preguntas para facilitar la comunicación; *e)* estructurar la información; *f)* captar la relación que existe entre los distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas); *g)* incluir en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por los demás.

4) *Estimular el proceso de adopción de perspectivas.* Para estimular dicho proceso puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el porqué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos).

5) *Relacionar la discusión con la vida real de los alumnos.* Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la vida de los alumnos; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión de materiales previamente diseñados adecuados a su nivel de desarrollo potencial y en los que se reproduzcan situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer en los alumnos una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana, así como sobre sus posibles soluciones.

6) *Incluir el procedimiento de la discusión como un componente dentro de programas globales de intervención.* Para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el que se proporcione evidencia directa en la dirección de los objetivos propuestos, que en el caso de los programas para desarrollar la tolerancia a la diversidad que aquí se presentan trata de proporcionarse a través del aprendizaje cooperativo, procedimiento que permite vivir experiencias contrarias a los prejuicios.

3.2.2. Adaptación a las características de los alumnos

Para adaptar los procedimientos de discusión y representación de conflictos utilizados tradicionalmente con adolescentes a la enseñanza primaria es preciso compensar las limitaciones cognitivas y comunicativas de los niños a través de: *a)* la elaboración de materiales adecuados; *b)* y el diseño y aplicación de procedimientos de dramatización.

El hecho de estructurar las representaciones en torno a materiales adecuados elaborados de antemano suele ser de gran ayuda por facilitar la exposición a un nivel de complejidad óptimamente desajustada respecto al nivel de los alumnos. Para tratar estos conflictos con niños menores de once o doce años conviene utilizar historias muy próximas a su experiencia en la estructura, pero aparentemente muy lejanas, para que sea el propio niño quien establezca la conexión. Para lograrlo resulta especialmente indicado el estilo de los cuentos infantiles. A través de este tipo de lenguaje figurado se logra:

1) Facilitar su asimilación, al transformar conceptos abstractos y complejos en información fácil de entender y de conectar con la propia experiencia.

2) Favorecer el recuerdo de la información transmitida, al ser procesada a un nivel más profundo.

3) Estimular la vivencia emocional de las situaciones que se representan, lo cual permite desarrollar o transformar determinadas emociones.

4) Evitar tener que definir de antemano el conflicto que viven los alumnos (con los consiguientes riesgos que ello podría conllevar) permitiendo que sean ellos los que lo definan y establezcan su posible relación con la historia descrita.

5) Proporcionar un contexto protegido para tratar del conflicto y ensayar posibles soluciones, con el distanciamiento de las situaciones simuladas y sin las consecuencias que tiene su tratamiento en la vida real. Representando, en este sentido, un contexto de seguridad similar al del juego, que resulta óptimo para evitar emociones de carácter negativo como el miedo y la ansiedad. El carácter simulado permite, además, dar un final feliz a los conflictos y transmitir, de esta forma, expectativas positivas sobre sus posibles soluciones (Díaz-Aguado, 1992, 1994).

Como posible ejemplo de lo expuesto en el apartado anterior, cabe considerar el cuento que hemos elaborado sobre el prejuicio étnico en dos versiones (para niños y para preadolescentes). Utilizando en él los recursos de este antiguo procedimiento educativo para mostrar, a través de una situación imaginaria y lejana, cómo se forman los prejuicios raciales y el daño que producen (Díaz-Aguado, 1992, 1994; Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Los hombres *blues* de nuestra historia viven en un lejano y hermoso planeta en el que son muy felices. Sus

problemas empiezan cuando deben abandonarlo y llegan a la tierra. Se describen con detalle las dificultades de los niños «blues» al entrar en la escuela, especialmente los conflictos de interacción con sus compañeros que hacen a éstos interpretar en la dirección de uno de los prejuicios más frecuentes que existen hacia las minorías que son objeto de discriminación (violencia intencional) cualquier accidente que surge. Al final, como sucede en la mayoría de los cuentos infantiles, el problema se resuelve. Y permite descubrir, tal como viene expresado en el cuento:

> «No debemos tratar mal a las personas porque sean diferentes en algo. Si tratamos mal a un niño se sentirá triste y se volverá malo, pero si le tratamos bien estará contento con nosotros y será bueno. Todas las personas tienen algo bueno que sólo podemos descubrir si somos amigos suyos.»

3.3. *La selección y el diseño de materiales*

La eficacia de las innovaciones anteriormente descritas depende, en buena parte, de la adecuación de los materiales que se utilicen para su aplicación.

3.3.1. Interculturalismo y materiales educativos

Existe actualmente un gran consenso en reconocer como uno de los principales requisitos de la educación intercultural el desarrollo de materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos, puesto que éstos suelen ser claramente incompatibles con los elaborados desde una perspectiva monocultural, como puede observarse en la mayoría de los textos de ciencias sociales en los que, por ejemplo: *a)* se excluyen a las minorías que se encuentran en situación de desventaja (como el pueblo gitano); *b)* se estimulan representaciones negativas de otras culturas, al conceptualizar a las personas que con ellas se asocian como enemigas; *c)* se utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones); *d)* o se favorece la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos.

Para lograr los objetivos propuestos por la educación intercultural es necesario desarrollar materiales que permitan: *a)* comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes; *b)* y desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural.

3.3.2. Favorecer el aprendizaje significativo en todos los alumnos

Existe un creciente consenso dentro de la psicología cognitiva en aceptar que el rendimiento y la realización del potencial de aprendizaje se ven favorecidos cuando el sujeto se enfrenta a niveles de discrepancia moderada entre lo que conoce y lo que se le presenta. Según dicho principio, para favorecer el aprendizaje es necesario presentar al alumno tareas y problemas que se encuentren en un nivel óptimo de discrepancia o desajuste con lo familiar. De esta forma se explica la facilidad con la que aprende en la escuela un niño de clase media, por encontrar en ella una información moderadamente discrepante con la familiar; y por otra, las dificultades de aprendizaje de los niños pertenecientes a minorías étnicas o culturales en desventaja al encontrar en la escuela un ambiente excesivamente discrepante con su vida familiar.

Para lograr el objetivo anteriormente expuesto, los programas que hemos aplicado en contextos interétnicos (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992) se basan en contenidos, actividades y tareas próximas a las de la minoría que en dichos contextos se encuentra. En las aulas de los primeros cursos a las que asisten alumnos gitanos, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo se suele llevar a cabo en matemáticas a través de situaciones de compra-venta, con dinero y facturas ficticias, reproduciendo así de forma altamente significativa los tradicionales problemas de aritmética.

3.3.3. Diversidad de materiales y transversalidad

Para favorecer su adaptación a la diversidad de alumnos, profesores, materias y contextos educativos en los que se aplican, los programas de educación intercultural deben desarrollar (Díaz-Aguado, en preparación):

1) *Diversidad de materiales,* incluyendo no sólo los más habituales y disponibles (textos científicos y literarios, declaraciones históricas, artículos de prensa) sino también otros materiales que suelen resultar especialmente atractivos a los alumnos y suscitan un superior impacto emocional (documentos de vídeo, canciones, *spots,* expresiones plásticas...).

2) Diversidad de perspectivas: lingüística, psicológica, histórica, económica, sociológica, ética; adoptando, por tanto, una metodología transversal que favorece su incorporación simultánea a diversas áreas y mejora con ello su eficacia.

3.3.4. Materiales audiovisuales

La investigación que actualmente estamos realizando sobre *Programas de prevención del racismo y la violencia en los jóvenes* (Díaz-Aguado, en preparación) nos ha permitido comprobar la eficacia que pueden tener determinados documentos de vídeo como materiales de apoyo de la educación intercultural. La eficacia que di-

chos materiales pueden tener en los adolescentes resulta, en cierto sentido, similar a la de los cuentos para los niños de menor edad (superior impacto emocional, procesamiento a un nivel más profundo, rápida conexión con la propia experiencia, facilidad para estimular una reflexión compartida en el aula...).

Una de las actividades diseñadas dentro de dichos programas *(Mensajes contra el racismo),* se inicia, por ejemplo, con la visualización de 9 *spots* contra el racismo presentados al Consejo de Europa dentro de la campaña *Todos diferentes, todos iguales,* por diversos Medios de comunicación. A partir de lo cual se lleva a cabo una discusión por subgrupos (siguiendo, en líneas generales, el método descrito en el apartado 3.2.). A través de dicho trabajo se pretende que los alumnos lleguen a abstraer las características formales de cada mensaje (en qué consiste, qué pretende transmitir, a quién va dirigido) y que lo valoren tanto desde un punto de vista estético como en relación a su posible eficacia (claridad del mensaje, coherencia con lo que pretende transmitir...). Por último, los alumnos pasan a crear sus propios mensajes contra el racismo utilizando el medio que resulte más adecuado en función de la materia en la que se lleva a cabo la actividad (lengua, literatura, plástica, inglés...).

4. INVESTIGACIONES EXPERIMENTALES SOBRE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Se han realizado tres investigaciones experimentales en contextos interétnicos de enseñanza primaria para comprobar la eficacia de los programas de intervención que acabo de resumir. En los dos primeros estudios (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1993), la aplicación de los programas fue realizada por experimentadores (licenciados en psicología). En análisis de los resultados obtenidos en estas dos primeras investigaciones reflejó la existencia de serias dificultades para que los profesores asumieran como propios los procedimientos del programa de intervención. Dificultades similares a las que se encuentran en la mayoría de los programas de innovación educativa que resultan eficaces y aunque incluyan la formación de los profesores como componente básico del programa. Avanzar en la superación de estas dificultades, así como en la comprensión de los procesos que permitieran explicarlas, fue el principal objetivo de una tercera investigación realizada a través de un contrato de investigación firmado en 1991 entre el Ministerio de Educación y la Universidad Complutense, dentro del cual se ha logrado verificar la eficacia del programa de intervención aplicado en su totalidad por los profesores que trabajan habitualmente con alumnos en desventaja en contextos interétnicos; trabajo que ha sido publicado por el MEC en cuatro volúmenes *(Teoría; Manual de Intervención; Investigación;* e *Instrumentos de evaluación)* y un vídeo, con el título genérico de *Educación y Desarrollo de la Tolerancia* (Díaz-Aguado, 1992).

La comparación de los resultados obtenidos en las aulas experimentales, en las que se realiza la intervención, con las aulas de control, en las que no se reali-

za, demuestra la eficacia del programa para favorecer (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1993; Díaz-Aguado, 1992):

1) El desarrollo de la tolerancia y la superación de los prejuicios étnicos en ambos grupos (mayoritario y minoritario) a todos los niveles (cognitivo, afectivo, conductual). Cuando el programa lo aplican los profesores parece implicar una transformación más profunda de la estructura social del aula, puesto que logra también: *a)* mejorar significativamente el estatus social (popularidad entre compañeros) de los niños del grupo minoritario; *b)* y ayudar a superar los problemas de identificación con su propio grupo étnico entre los alumnos de las minorías en desventaja.

2) Una interacción más adecuada entre los diversos grupos étnicos cuando tratan de realizar conjuntamente una tarea (registrada en situaciones controladas filmadas en vídeo).

3) Cuando el programa se aplica en los primeros cursos, contribuye a mejorar: *a)* la autoestima de todos los alumnos (percepción de felicidad personal), así como el autoconcepto académico de los niños del grupo minoritario; *b)* y la actitud hacia la materia en la que se lleva a cabo el componente de aprendizaje cooperativo (cuando es aplicado por experimentadores) o la actitud hacia el aprendizaje en general, así como la interacción entre dichos profesores y sus alumnos, tal como es percibida por estos últimos (cuando es aplicado por los profesores tutores).

Actualmente estamos llevando a cabo una investigación subvencionada por el CIDE (Díaz-Aguado y Andrés, en preparación) orientada a la consecución de los siguientes objetivos: *a)* analizar el proceso de innovación suscitado por los materiales sobre Educación y Desarrollo de la Tolerancia en los centros educativos que han comenzado a trabajar con dicho programa, a partir de su publicación y/o cuando todo el centro participa en su aplicación; *b)* desarrollar el componente de educación multicultural, incluyendo innovaciones que incorporen contenidos específicos de las principales minorías culturales que hay actualmente en nuestro país; y *c)* profundizar en la comprensión del proceso y condiciones por los cuales los programas logran sus efectos, prestando una especial atención al procedimiento de aprendizaje cooperativo.

En diciembre de 1994 se firmó un convenio de colaboración entre la Universidad Complutense y los Ministerios de Asuntos Sociales y de Educación sobre *Programas de prevención del racismo y la violencia en los jóvenes,* en cuyo contexto estamos actualmente realizando una investigación-acción en 10 centros de enseñanza secundaria de Madrid con el objetivo de desarrollar y comprobar la perspectiva educativa propuesta en este artículo (Díaz-Aguado, en preparación).

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON (1950): *The Autoritarian Personality.* New York: Harper and Row.

ALLEN, V. (1976) (Ed.): *Children as teachers.* New York: Academic Press.

ALLPORT, G. (1954): *The nature of prejudice.* Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

AMIR, Y. y SHARAN, S. (1984): *School Desegregation.* Hilldale, Erlbaum.

BARAJA, A. (1993): *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio.* Madrid, Universidad Complutense.

BERKOWITZ, M. (1985): «The role of discussión in moral education», en Berkowitz y Osen (eds.), *Moral education: Theory and application.* Hillsdale, LEA.

BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1975): «The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment». *Journal of Moral Education, 4,* pp. 129-161.

BROPHY, J. (1985): «Teacher-student interaction», en Dusek, J. (ed.), *Teacher expectancies.* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

BROPHY, J. y GOOD, T. (1974): *Teacher-student relationships.* New York, Rinehart and Winston.

COLE, M. (1990): «Cognitive development and formal schooling», en Moll, C. (ed.), *Vygotski and education.* Cambridge, Mass., Cambridge University Press.

COLE, M.; SCRIBNER, S. (1982): «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal», *Infancia y Aprendizaje, 17,* pp. 3-18.

CONFERENCIA EUROPEA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN (1994): *Resolution I,* «Education for democracy, human rights and tolerance; *Resolution II,* The promotion of school links and exchanges in Europe». Madrid.

CONSEJO DE EUROPA (1989): «The education of migrant's children», *Recomendación 1093 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.*

– (1989): «The european dimension of education», *Recomendación 1111 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.*

– (1995): *Framework convention for the protection of national minorities. And explantory report.* Strasbourg, Council of Europe Press.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1983): «Las expectativas en la interacción profesor-alumno», *Revista Española de Pedagogía, 162,* pp. 563-588.

– (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social.* Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- (1990): «Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con inadaptación socioemocional», en *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar.* Valencia, Promolibro.

- (1992) (dir.): *Educación y desarrollo de la tolerancia.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen II. Manual de Intervención.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- (1993): «El desarrollo de la competencia social en la infancia y adolescencia», *Master en Programas de Intervención psicológica en contextos educativos.* Madrid, Universidad Complutense.

- (1994): *Todos iguales, todos diferentes. Tomo II: Programas para favorecer la integración escolar.* Madrid, ONCE.

- (1995): *Educar para una sociedad multicultural. El punto de vista de los niños.* Madrid, Pirámide.

- (En preparación): *Programas de prevención del racismo y la violencia en los jóvenes.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

- (En preparación): *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos.* Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos.* Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; BARAJA, A. (1992*a*): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen III: Investigación.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- (1992*b*): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen IV: Instrumentos de evaluación.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

DOISE, W.; MUGNY, G. (1983): *La construcción social de la inteligencia.* México, Trillas.

FOOT, H.; MORGAN, M.; SHUTE, R. (eds.) (1990): *Children helping children.* New York, Wiley.

FORD (1990): «Informe Ford. Elaborado en nombre de la comisión de investigación del racismo y la xenofobia», *Boletín de Derecho de las Comunidades Europeas, VI,* pp. 227-313.

GLOCK, C.; WUTHNOW, R.; PILIAVIN, J.; SPENCER, M. (1975): *Adolescent Prejudice.* New York, Harper and Row.

GUNDARA, J. (1993): «Diversidad social, educación e integración europea», en *Interculturalismo: Sociedad y Educación. Revista de Educación, 302,* pp. 15-32.

HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (1992): *Interaction in cooperative groups.* Cambridge, Mass., Cambridge University Press.

LEVINE, J. (1988): «Social comparison and education», en Levine y Wang (eds.), *Teacher and student perception.* Hillsdale, LEA.

LYNCH, J. (1987): *Prejudice reduction and the schools.* New York, Nichols Publishing Company.

MAQSUD, M. (1977): «The influence of social heterogeneity and sentimental credibility on moral judgment of Nigeriam Muslim adolescents», *Journal of Cross-cultural Psychology, 8,* pp. 113-122.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Proyectos de Compensación Educativa en Centros de EGB.* Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.

NELSON-LEGALL, S. (1992): «Children's instrumental help-seeking», en Hertz-Lazarowitz, R.; Miller, N., *Interation in cooperative groups.* Cambridge, Mass., Cambridge University Press.

RIZVI, F. (1993): «Critical introduction: researching racism and education», en Troyna, B. (ed.), *Racism and education.* Londres, Open University Press.

ROSENFIELD, D. y STEPHAN, W. (1981): «Intergroup relations among children», en Brehm, S. *et al* (dirs.) *Developmental Social Psychology.* New York, Oxford University Press.

SLAVIN, R. (1980): «Cooperative learning», *Review of Educational Research, 50,* pp. 314-342.

– (1981): «Cooperative learning and desegregation», en W. D. Hawley (ed.), *Effective school desegregation.* Beverly Hills, Sage, pp. 225-244.

– (1983): «Non cognitive outcomes of cooperative learning», en Levine y Wang (eds.), *Teacher and student perceptions.* Hillsdale, LEA.

– (1983): *Cooperative learning.* New York, Longman.

– (1992): «When and why does cooperative learning increase achievement?», en Hertz-Lazarowitz, R.; Miller, N., *Interaction in cooperative groups.* Cambridge, Mass., Cambridge University Press.

TROYNA, B. (1993): *Racism and education.* Londres, Open University Press.

MONOGRÁFICO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA (1)

ANTONIO MARTÍN DOMÍNGUEZ
JOSÉ MANUEL RUIZ VARONA (*)

Para todo enseñante que se dice crítico o socialmente comprometido, la *Educación Intercultural* parece un objetivo inexcusable. De ahí que nos preguntemos y discutamos cómo ponerla en práctica y cómo favorecer, por una parte, actitudes comprometidas en la oposición activa a cualquier forma de exclusión o discriminación justificada desde una estigmatización de las diferencias culturales y, por otra, el ejercicio de relaciones de convivencia fundadas en el reconocimiento recíproco de derechos por encima de cualquier condición.

No obstante, la formulación del objeto de discusión puede desorientar. El enunciado *Educación Intercultural* –como el resto de enunciados similares: *educación para la paz, no sexista,* etc.– puede hacernos creer en la existencia de modalidades educativas diferenciadas. Y de ese modo, puede dirigir (o más bien desviar) nuestra atención hacia problemas artificialmente creados de identidad: la definición de un objeto propio (las culturas «diferentes»), del perfil del promotor (la condición militante), de sus métodos de estudio (el relativismo) y de sus propios sujetos (los miembros de una cultura discriminada o en peligro de asimilación). Acabando, como es frecuente, con la aplicación de materiales y proyectos específicos sin cuestionar lo que a nuestro juicio es más importante: la lógica academicista y positivista con la que se constituyen los programas de Ciencias Sociales y se procede a transmitir sus contenidos.

Frente a ese planteamiento, encuadramos la Educación Intercultural en el objetivo más amplio de un entendimiento crítico de las relaciones sociales. Si como

---

(1) Esta experiencia corresponde a un proyecto de investigación financiado por el CIDE (MARTÍN, A., 1994: *Proyecto curricular y formación social crítica: una propuesta para estudiar la problemática de la violencia y la exclusión,* memoria inédita) y la aplicación en el aula de un proyecto de innovación vinculado al primero (GUTIÉRREZ, B.; MARTÍN, A.; RUIZ, J. M. 1994: «Los márgenes de Europa: ¿hay un hueco para Mohamed?» unidad didáctica inédita).

(*) Profesores de secundaria del área de Ciencias Sociales en los Institutos Augusto González de Linares de Santander y Ricardo Bernardo de Solares (Cantabria).

pensamos, la relación no excluyente entre seres humanos está vinculada a un crítico del funcionamiento de la sociedad, nuestra investigación debe responder a cuatro interrogantes, acerca de los cuales sólo estamos en condiciones de resumir el estado actual de nuestras incertidumbres:

1.º) ¿A qué llamamos conocimiento social crítico y cuál es su lógica?

2.º) ¿Qué criterios debemos emplear para adaptar un programa de Ciencias Sociales a los imperativos de dicha lógica?

3.º) ¿Qué materiales y propuestas didácticas resultan de la aplicación de dichos criterios?

4.º) ¿Un programa así concebido aumenta las posibilidades de nuestros alumnos para manejar un conocimiento social crítico?

1. EL CONOCIMIENTO SOCIAL CRÍTICO Y SU LÓGICA

Inspirados al efecto en las correcciones críticas de pensamiento (2), llamamos conocimiento crítico a la toma de conciencia sobre las posibilidades frustradas de los seres humanos para obtener una vida (más) digna, que potencialmente puede resultar cuando el sujeto se interroga sobre los problemas colectivos (3) de los seres humanos y las condiciones materiales en que se producen. Si, como es el caso que nos ocupa, tomamos como problema social relevante la exclusión por razón de identidad, entonces la lógica consistirá en discurrir acerca de:

- las carencias y sufrimientos impuestos a quienes padecen un problema;
- las racionalizaciones y prejuicios ideológicos que manejamos los seres humanos para distorsionar el problema y atribuirlo al «otro»;
- la génesis del problema, aplicando al efecto una perspectiva histórica que dé cuenta de los efectos perversos producidos por decisiones tomadas en el pasado;

---

(2) Nos referimos, sobre todo, a las corrientes de origen materialista que se han ocupado de la formación de la conciencia social, como la Teoría Social Crítica (T. W. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcúse) o los ensayos de Gramsci.

(3) El principio de que deben ser los *problemas sociales relevantes* el objeto prioritario del conocimiento social producido en la enseñanza es al seña de identidad más destacada del colectivo Asklepios (Cronos/Askelpios, 1991) con sede en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, dedicado a la invedstigación didáctica en las Ciencias Sociales y al que están vinculados los autores de este artículo y el proyecto ya citado de investigación que lo da origen.

- las condiciones materiales en que se produce el problema, tratando el efecto que conlleva sobre los límites derivados de las reglas que regulan los intercambios de riqueza, poder y conocimiento y, en ese marco, sobre los beneficios que obtienen otros seres humanos de la existencia del problema;

- el papel activo de los hombres y mujeres en la producción del problema, incluyendo el papel activo (las responsabilidades propias) del sujeto que lo estudia;

- las posibilidades existentes para eliminar los obstáculos que se interponen en la superación del problema, incluyendo al efecto la eliminación de prejuicios y la asunción de compromisos propios;

2. CRITERIOS PARA ADOPTAR UN PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES A DICHA LÓGICA

Abordando con ese bagaje el segundo interrogante, proponemos los siguientes (4):

1) que el *objeto* fundamental en torno al cual se articule la totalidad del programa sean los problemas colectivos de los seres humanos;

2) que las distintas partes en que se descomponga ese programa (las unidades didácticas) se dediquen al *tratamiento* de una categoría de problemas (por ejemplo, la «exclusión del otro»);

3) que el problema se explique poniendo en práctica el *lenguaje* (postulados, principios, conceptos, métodos de análisis) que es propio de un entendimiento crítico de la sociedad, sirviéndonos a tal fin de materiales didácticos (documentos, actividades) pertinentes;

4) que la *lógica de estudio* se asimile a la propia lógica del conocimiento social crítico (el análisis crítico de problemas), recurriendo a ésta para determinar la estructura de los materiales y el consiguiente itinerario de aprendizaje que habrán de recorrer los alumnos;

5) que para emitir un *juicio* sobre los progresos de los alumnos (y, por esa vía, las posibilidades del programa para aproximarse a sus objetivos) (5) se observe preferentemente la evolución de su discurso inicial (sus concepciones y prejuicios previos) en términos de aproximación o alejamiento de un entendimiento crítico, cobrando especial significado la autocrítica que es capaz de hacer el sujeto sobre sus esquemas de identidad.

---

(4) Cuya formulación remite a los acuerdos tomados en el colectivo Asklepios y que son de uso común, pero flexible, en los diversos proyectos de investigación que desarrollan sus miembros.

3. LA EXCLUSIÓN DEL «OTRO» COMO OBJETO DE ESTUDIO

Sólo cuando nos hubimos dotado de este nivel mínimo de fundamentación, nos fue posible pasar de la discusión teórica a la obligación subsiguiente –y enunciada en la tercera cuestión– de proponer un programa coherente e iniciar su desarrollo bajo la forma de alguna suerte de materiales o unidades didácticas.

También fue, en esta fase del trabajo, cuando la lógica elegida para constituir dicho programa nos condujo de manera necesaria a terrenos transitados por quienes proceden del campo específico de la *educación intercultural* (VV.AA. 1993 y 1994) y cuando tomó la forma de dos clases de propuestas:

1.ª) Articular una parte significativa del programa de Ciencias Sociales en torno a la problemática de *la exclusión y la violencia colectiva para dirimir conflictos de naturaleza económica o política* (en términos globales, «la exclusión del otro») y descomponer esa parte (o subprograma) en un conjunto de materiales o unidades didácticas, susceptibles de aplicarse en distintas fases de la ESO y dedicadas al estudio de fenómenos pertenecientes a esa problemática, eligiendo a tal fin casos significativos de:

- exclusión y violencia asociada a la formación de Estados unitarios en el pasado;
- exclusión y violencia asociada a conflictos nacionalistas contemporáneos;
- exclusión y violencia asociada a la formación de espacios económicos hegemónicos; etc.

2.ª) Como parte de ese subprograma y siguiendo el tercero de dichos hilos, elaboramos una unidad didáctica centrada en el caso significativo de *la exclusión de inmigrantes pobres en el seno de países comunitarios,* eligiendo a tal fin el caso particular de los inmigrantes magrebíes y profundizando a través de ese enfoque, en las relaciones de los países enriquecidos con los países empobrecidos (Gutiérrez Fernández; Martín Domínguez; Ruiz Varona, 1994).

Contemplado el asunto desde esta perspectiva, la adecuación de esta propuesta a los requisitos de la educación intercultural no es sino la consecuencia lógica de la correspondencia existente entre la propuesta y los requisitos de un conocimiento crítico. Esto tiene que ver, por citar algunos aspectos significativos, con las posibilidades abiertas por los materiales para:

- tomar conciencia de la existencia de problemas de convivencia definibles en términos de exclusión;

- enjuiciar críticamente los esquemas de identidad en virtud de los cuales nos diferenciamos de otros y justificamos una relación (manifiestamente) indeseable;

- analizar algunos mecanismos sociales de producción de identidad (por ejemplo, la acentuación de la identidad nacional o racial para favorecer o perpetuar determinadas relaciones de explotación o dominación);

- reconstruir nuestra identidad en virtud de nuevos esquemas (por ejemplo, los derechos humanos por encima de las diferencias culturales).

Para cubrir estas expectativas, elaboramos la unidad didáctica mencionada siguiendo los criterios descritos con anterioridad. Se confeccionó de este modo, un material que, por su estructura, permite seguir al alumnado un determinado itinerario de aprendizaje, o como nosotros preferimos decir, aplicar una lógica crítica de estudio, tal y como puede verse en el cuadro 1:

Con esa clase de materiales en la mano, sólo quedaba «aprender de la experiencia» y juzgar por los resultados.

4. LA RECONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO COMO OBJETIVO POSIBLE

Llegados a este punto (el cuarto interrogante), conviene volver sobre los objetivos que perseguimos con nuestro trabajo, ubicándolos en la peculiar perspectiva que implican nuestros planteamientos. Por un lado, pretendemos que nuestros alumnos rechacen las prácticas sociales en las cuales las diferencias culturales se utilizan para justificar la exclusión de aquellos que son diferentes y la conculcación de sus derechos legítimos, para lo cual habilitamos una parte del programa y, en concreto, la unidad didáctica *Los Márgenes de Europa*. Por otro, estimamos que este objetivo es inalcanzable sin que medie un desarrollo suficiente del conocimiento crítico. Para ello nos remitimos a lo que pueda conseguirse aplicando la totalidad del programa (no de alguna de sus partes) para que nuestros alumnos se desprendan de los prejuicios ideológicos que hacen posible esas prácticas e imposible un análisis racional de los problemas sociales colectivos.

Esta vinculación entre los objetivos que son propios de una parte y los objetivos del programa general, explica la naturaleza de nuestros instrumentos, sobre los que también conviene hacer hincapié. Éstos no son, para el tratamiento de lo que a la interculturalidad se refiere, distintos a los utilizados en lo que resta de nuestra práctica docente habitual como profesores de Ciencias Sociales, pues toda la organización del área gira en torno al estudio de los problemas sociales desde la lógica del conocimiento crítico.

En este sentido, hemos concebido la realidad social de la interculturalidad desde una perspectiva problematizadora, que denuncia la existencia de un dis-

curso dominante de carácter excluyente y propone la construcción de un discurso alternativo, crítico y racional; no en vano partimos de la idea de que la práctica de la convivencia intercultural se asienta sobre un entendimiento crítico de las relaciones sociales.

CUADRO 1

El itinerario de aprendizaje (o lógica de estudio) en la unidad didáctica Los márgenes de Europa: ¿Hay un hueco para Mohamed?

1. *Confrontación previa de ideas:* Donde se trata de poner de manifiesto el discurso inicial de los alumnos en torno a la problemática global de la presencia de inmigrantes no comunitarios en España, promoviendo el debate como procedimiento para identificar y describir los elementos definitorios del discurso dominante en el colectivo.

2. *Reconocimiento y caracterización del problema:* Aquí se trabaja sobre las manifestaciones más significativas del problema social planteado en torno a los movimientos migratorios para reconocer su dimensión y sus efectos sobre la convivencia entre miembros de culturas diversas, procediendo a su contextualización en el marco de las relaciones norte enriquecido-sur empobrecido.

3. *Racionalización del problema:* Se analizan y tipifican los argumentos que circulan públicamente para justificar diversos modos de relación entre autóctonos e inmigrantes, deteniéndonos sobre los elementos más contradictorios e incoherentes de los discursos dominantes para evidenciar sus componentes racistas y xenófobos o su falta de fundamento, facilitando paralelamente la autoconciencia sobre la naturaleza exclusivista de las propias ideas.

4. *Génesis del problema:* En la que se adopta una perspectiva histórica para relacionar la creciente desigualdad norte-sur con los efectos de las políticas colonialistas e imperialistas emprendidas en el pasado y continuadas en el presente bajo nuevas formas.

5. *Explicación del problema:* Se someten a análisis hechos y datos significativos que permiten explicar el problema, *objetivamente* en el marco de las necesidades estructurales de mano de obra barata de los países enriquecidos y la asimetría de los procesos económicos y demográficos al norte y sur del Mediterráneo, y *subjetivamente* en el marco de la imagen deformada del moro construida y reproducida históricamente.

6. *Compromiso con el problema:* Se analizan las posibilidades para profundizar en los valores de la solidaridad y la tolerancia mediante programas de acción cívica y política orientados a denunciar y eliminar las prácticas excluyentes, fomentando alternativamente la convivencia intercultural en el marco de una relación dominada por el reconocimiento de los derechos humanos sin restricciones, lo que supone, por parte del alumno, una reconstrucción de su discurso a partir de la reprobación de sus componentes exclusivistas.

Además de ello, existe otra cuestión –reiterada en distintas ocasiones– especialmente relevante para comprender la lógica interna de nuestra propuesta. Ésta se dirige a la generalidad de los alumnos, independientemente de si están escolarizados en contextos multiculturales o no. No se trata, por tanto, de un programa de actuación puntual en un espacio condicionado por la presencia de minorías culturales, sino de una propuesta educativa orientada a poner bases, desde el currículo ordinario (el área de Ciencias Sociales en nuestro caso) para la erradicación de comportamientos excluyentes como norma de conducta cívica y la práctica de la interculturalidad.

Hechas estas aclaraciones, la formulación de unos objetivos parciales (los de cada unidad) subsumidos en los objetivos generales (los del programa), no representa una contradicción insuperable. Lo que pretendemos subrayar es que el objetivo para el que ha sido diseñada una parte del programa (una unidad o conjunto de unidades) sólo puede conseguirse con cierto grado de suficiencia completando el programa en el que cobra sentido ésa y cualquier otra de sus partes. Así planteado, lo que puede juzgarse al aplicar una unidad como la que ahora nos ocupa es el avance obtenido en la dirección de un entendimiento crítico de la sociedad cuando se actúa sobre una faceta del discurso que maneja el ciudadano común y que suponemos inicialmente acrítico (en este caso sobre el discurso que justifica la relación entre autóctonos e inmigrantes). De ahí que nuestra hipótesis principal de trabajo se «limite» a las posibilidades del material didáctico para desequilibrar o introducir incertidumbre en las ideas que constituyen ese discurso que suponemos teñido de prejuicios, y en ningún caso, para asimilar plenamente el discurso que nosotros manejamos como alternativo. Si además estimamos, en virtud de ciertos elementos, que ese desequilibrio implica una progresión en la dirección esperada y luego resulta que la progresión se mantiene a lo largo de todo el programa hasta dar como resultado un cierto entendimiento crítico de las relaciones sociales, entonces podemos esperar que el alumno vuelva sobre la problemática tratada y le otorgue significado en los términos que son propios de un entendimiento crítico.

Además, dado que sólo podemos hablar por el momento de los resultados obtenidos al aplicar, y no de manera completa, una unidad didáctica (en ningún caso «experimentar»), el lector comprenderá que no podamos ir más allá de ciertas consideraciones sobre la parte más limitada de nuestras expectativas (introducir elementos desequilibradores del discurso). Para ello, nos basaremos en las observaciones realizadas sobre el trabajo y las respuestas de un grupo de alumnos de cuarto de Secundaria Obligatoria al que hemos impartido clase uno de nosotros, con la matización de que se trata de un grupo de *diversificación curricular* (por tanto, un contexto donde se amplían las dificultades de aprendizaje).

Remitiéndonos a lo observado en la fase de confrontación de ideas previas, y en lo que respecta a una parte de nuestra hipótesis, hemos encontrado, como esperábamos, que el discurso de los alumnos abunda en prejuicios ideológicos

cuya naturaleza remite al discurso exclusivista dominante en nuestro país. Diversas observaciones nos llevan a sostener esta afirmación.

Tomando siempre como referencia el caso de España, por un lado hemos detectado en el discurso inicial del alumnado componentes racistas evidentes, pero que no son reconocidos como tales por los propios alumnos –como por otro lado es propio de la opinión pública en general–, de tal modo que también, como esperábamos, la necesidad de producir ese reconocimiento se convierte en una ocupación central del profesor. Por norma, el racismo es siempre considerado como cualidad de «otros» y nunca de uno mismo, pese al predominio de posturas del tipo «yo no soy racista pero...». Se tiende a reconocer la existencia del racismo, pero siempre como algo ajeno, e incluso lejano; al tiempo, los alumnos sólo identifican racismo con actos violentos y no con otras formas de comportamiento que implican de hecho exclusión y discriminación de origen xenófobo, así como el ejercicio de una violencia soterrada (ya sea ésta administrativa, moral, económica, laboral o de cualquier otro signo). Además, las explosiones de racismo y xenofobia se consideran un resultado de la propia inmigración o del contacto con inmigrantes.

Otros aspectos destacables de su discurso, igualmente atribuible a prejuicios ideológicos que remiten a las opiniones circulantes por los medios de comunicación, son: *i)* la fuerte asociación que, por lo general, se hace entre inmigración y delincuencia (y muy especialmente con el mundo de las drogas), con un especial énfasis en la inseguridad social generada por la presencia de personas pertenecientes a otras culturas y que proceden de países pobres; *ii)* la consideración de los inmigrantes como individuos desarraigados que actúan por espíritu de aventura; *iii)* la atribución a los españoles del derecho de prioridad al trabajo, etc.

Sin embargo, lo que no esperábamos es que estas ideas se manifestasen con la convicción que lo hicieron, sin dejar margen a la duda derivada de la falta de información. De ese hecho surgió la importante reflexión de que cuanto más simples son los discursos con mayor facilidad se asimilan y de forma más sólida se manifiestan –lo que haciéndolo extensible a la opinión pública europea explica, sin duda, la facilidad expansiva de las ideologías exclusivistas–. De ahí también que señaláramos como una tarea fundamental de la educación intercultural (y crítica); la de mostrar la complejidad de las situaciones sociales y debilitar, con la fuerza de las razones que nacen del estudio riguroso de la realidad, los prejuicios más «sólidos» por ser también los más simples. Fue precisamente esta reflexión la que nos hizo pensar que nuestro trabajo podía ser fructífero en la medida en que podía provocar incertidumbre e incorporar complejidad a las formas comunes (y vulgares) de pensar.

Pero más allá de las características del discurso inicial, el aspecto fundamental a considerar es lo que puede hacerse con este sistema de trabajo para sustituir un discurso excluyente por un discurso racional y, en cuanto tal, tolerante y solidario, susceptible de propiciar actitudes favorables a la convivencia intercultural. Es evidente que uno de los retos más importantes que se plantea

una *educación para la convivencia entre culturas* es que el sujeto tome conciencia de los componentes xenófobos de ciertas ideas y actos considerados lógicos, e incluso socialmente aceptables (como la expulsión a su país de los inmigrantes o la prioridad de los españoles en el acceso al trabajo o los servicios públicos), para que él mismo las repruebe y se muestre receptivo a nuevas ideas. Estimamos que la materialización de ese proceso constituye la piedra angular de nuestro trabajo.

Pues bien, y por lo que respecta a expectativas, la evaluación provisional del «éxito» de nuestra tarea es, en ese sentido, insuficiente pero alentadora. Una conclusión incierta que se explica por la siguiente interpretación. Si tomamos en cuenta las ideas generales que expresan los alumnos en la fase avanzada del trabajo con la unidad, cuando fueron requeridos para ellos de manera explícita por mediación de un cuestionario, entonces parece que nuestras mejores expectativas se confirman, pues la mayoría de dichas ideas están asociadas a un discurso solidario y comprensivo, donde empiezan a pesar más *los problemas de los inmigrantes* que *el problema de la inmigración*. Si no fuéramos más allá de los cambios reflejados en el cuadro 2, entonces podríamos concluir que nuestro sistema de trabajo no sólo desequilibra el discurso inicial, sino que da paso a su reconstrucción, recorriendo alguna parte del camino en la dirección de un entendimiento racional.

CUADRO 2

Evolución del discurso del alumnado

Ideas dominantes del discurso inicial. *En cursiva, las ideas más resistentes al cambio*	Ideas dominantes una vez que se ha avanzado en el proceso de estudio
Los inmigrantes magrebíes tienen un nivel cultural bajo o muy bajo.	Mayormente, su nivel cultural es medio o bajo, pero también hay casos de nivel elevado (licenciados, etc.).
Abandonan sus países para mejorar económicamente y por espíritu de «aventura».	Su motivación básica es la de mejorar su nivel de vida, salir de la pobreza.
Eligen este país (España) porque aquí pueden encontrar trabajo.	*Eligen este país sobre todo porque pueden encontrar trabajo, pero también pueden cambiar su modo de vida.*

(Continúa)

CUADRO 2 *(Continuación)*

Evolución del discurso del alumnado

Ideas dominantes del discurso inicial. *En cursiva, las ideas más resistentes al cambio*	Ideas dominantes una vez que se ha avanzado en el proceso de estudio
Los inmigrantes instalados en España viven, en su mayor parte, de la delincuencia.	Como los españoles, una parte mínima se dedica a la delincuencia, pero la mayoría vive de trabajos eventuales y mal pagados.
Los problemas que tienen se deben a su actividad ilegal y al racismo de unos pocos.	*Los problemas que padecen se deben al racismo de la gente y la falta de aceptación, pero también a su pobreza.*
Los españoles deben tener preferencia para acceder a cualquier ayuda pública o puesto de trabajo.	El derecho al trabajo no depende del origen.
Su presencia en el país no es necesaria.	Su presencia es necesaria para ocupar puestos de trabajo que los españoles rechazan.
Su presencia provoca más perjuicios que beneficios.	Su presencia rinde beneficios económicos, sobre todo a los empresarios que los contratan a cambio de bajos salarios.
La mayor parte de los españoles está en contra de los inmigrantes porque les quitan puestos de trabajo.	*La mayor parte de los españoles están en contra porque les quitan el trabajo, porque son racistas o creen que se trata de traficantes.*
La mejor forma de evitar conflictos entre autóctonos y extranjeros es evitar la inmigración.	Es posible mejorar la comprensión entre culturas para mejorar la convivencia.
El gobierno debería dar menos facilidades para la entrada de inmigrantes porque su llegada provoca conflictos o terminará habiendo una invasión.	El gobierno debería regular mejor la entrada de inmigrantes, para que entren más de manera legal que de forma ilegal.

No obstante, esa inclinación general a la revisión del discurso presenta matices, porque ciertas ideas se manifiestan más resistentes al cambio que otras. Al observar además de qué tipo de ideas se trata, se aprecia, por un lado, la tendencia de los alumnos a reducir la problemática de la inmigración a la de la falta de trabajo, y por otro, la tendencia a reducir el racismo a una actitud de personas determinadas que siempre siguen siendo «los otros». Si hacemos una lectura didáctica, la primera manifestación revela la necesidad de dedicar más atención al contexto de origen de los inmigrantes, que continúa ignorado (salvo en aspectos muy generales) incluso para los autores del material, evitando de ese modo la distorsión resultante de mirar al sur con la óptica de los problemas del norte. Pero si hacemos una lectura ideológica, entonces lo que revelan ambas tendencias es, precisamente, la fortaleza de las identidades creadas, pues explícita o veladamente lo que dicen los alumnos es lo que permite justificar la (dudosa) actuación de sus afines (españoles «lógicamente» preocupados por la competencia desleal de los inmigrantes) y dejar a salvo su propia conciencia (españoles «naturalmente» impotentes frente al racismo de los demás).

Pero si tomamos en cuenta las ideas que expresan los alumnos cuando participan, sobre todo espontáneamente, en el curso de un debate, de una conversación, de un intercambio de ideas, y además cuando se trata de pronunciarse sobre dilemas concretos, entonces nuestras expectativas quedan en el aire porque la mayoría de ellos vuelven atrás sobre su discurso para reafirmarse en sus creencias iniciales como éstas: «si se trata de repartir bienes como un puesto de trabajo, el acceso a una vivienda social, la concesión de plazas escolares, etc., entonces los españoles deben tener prioridad».

La necesidad de explicar esta contradicción (aparente) –que recuerda a lo que M. F. Enguita llama el *aprendizaje del desdoblamiento*– nos hizo plantearnos las siguientes posibilidades:

- *desde la sociología escolar,* referida al peso de la tradición escolar y la fuerza de los hechos (el profesor además de enseñante es un calificador), que cuando los alumnos se sienten examinados cobra fuerza la regla de oro de que siempre conviene decir, sobre todo por escrito, lo que le satisface al profesor;

- *desde la didáctica,* referida al modelo elegido para diseñar los materiales y guiar el proceso de estudio, ya que el peso concedido a la lógica del problema sobre la propia lógica del discurso del alumno incrementa los riesgos de un aprendizaje doctrinal;

- *desde el punto de vista intelectual,* referida al impacto de nuestro modelo de enseñanza en la evolución del conocimiento del alumnado, que la distancia entre las ideas que se expresan y las ideas que se interiorizan corresponde a una fase muy primaria de un proceso incompleto de racionalización crítica, pues los alumnos –independientemente de su grado de madurez intelectual–, carecen de una experiencia sostenida en el ejercicio de formas crí-

ticas de pensar (ni lo ejercitan fuera del centro de enseñanza ni han seguido dentro de éste un programa crítico de Ciencias Sociales);

- *desde la práctica,* referida a la transferencia del conocimiento escolar a la práctica de las relaciones interculturales, pues una cosa es el valor que se concede a las ideas en momentos escasamente comprometidos (pues en clase no existe otro compromiso que el de aprobar o suspender) y otra muy distinta la actuación que cobra mayor valor en situaciones reales de compromiso, cuando entran en juego lós intereses y las experiencias divergentes de individuos que se atribuyen identidades diferentes;

- *desde el punto de vista teórico,* referido a las posibilidades para favorecer la relación intercultural mediante una reconstrucción del discurso que pueda repercutir en la identidad de los sujetos (de tal modo que percibieran en mayor medida lo que les asemeja que lo que les distingue, lo que les une que lo que les separa), a que la identidad es un constructo profundamente arraigado en la conciencia (más bien falsa) de los sujetos y que difícilmente puede reconstruirse fuera del lugar donde se construye, que es el propio marco de la experiencia social cotidiana.

Pero, entre todas estas posibilidades, que principalmente nos recuerdan nuestros límites como enseñantes, queda, no obstante, el suficiente margen para pensar que, cuando menos, alguna parte de ese cambio refleja el tránsito desde un discurso inicial aparentemente sólido hacia un discurso, cuando menos, abierto a la incertidumbre, siendo así que las ideas previas entran en conflicto con otras nuevas, aunque no resulte (porque no puede resultar fuera del marco, cuando menos, del desarrollo completo de un programa crítico de Ciencias Sociales) una reconstrucción racional y coherente de dicho discurso.

Bien sabemos que es poco, pero quizá no más de lo que se pueda pedir (máxime en las condiciones descritas de la «experimentación») para mantener una esperanza sobre las posibilidades reales de que algunos enseñantes de cierta condición podamos acercar a nuestros alumnos a un conocimiento crítico de la realidad social, de tal modo que, por lo menos, puedan reconocerla en su dimensión problemática y compleja. Somos conscientes de la carga de «idealismo» (de ingenuidad, dirían algunos) que conlleva pensar que, desde la escuela, se puedan cambiar prácticas sociales tan profundamente arraigadas como *la exclusión del otro,* determinadas por el modelo de sociedad en el que vivimos. Pero preferimos, no obstante, seguir pensando, desde un discurso de la esperanza (o de la posibilidad que diría Giroux), en las posibilidades de una práctica educativa que encuentra sentido en la crítica (legítima) de los discursos dominantes.

BIBLIOGRAFÍA

ARGIBAY, M. y otros (1991): *La cara oculta de los textos escolares. Innovación curricular en Ciencias Sociales.* Bilbao, Universidad del País Vasco.

CRONOS/ASKLEPIOS (1991): «Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia», en grupo CRONOS (coord.), *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales.* Salamanca, Amarú.

FONTANA, J. (1992): *La historia después del fin de la historia.* Barcelona, Crítica.

GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona, Paidós/MEC.

GRAMSCI, A. (1990): *Antología,* edición preparada por Manuel Sacristán. México, Siglo XXI.

GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, B.; MARTÍN DOMÍNGUEZ, A.; RUIZ VARONA, J. M. (1994): *Los márgenes de Europa. ¿Hay un hueco para Mohamed? Una aportación a la Educación para la Tolerancia y la Convivencia* (materiales didácticos inéditos, presentados públicamente en el II Encuentro sobre Investigación en Educación Intercultural convocado por el CIDE en la Universidad de Granada en marzo de 1995).

HARRIS, M. (1991): *Caníbales y reyes. Los orígenes de las culturas.* Madrid, Alianza.

MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (1994): *Proyecto curricular y formación política en secundaria. Un estudio didáctico del problema de la violencia y la exclusión.* Memoria inédita del proyecto de investigación, CIDE (ayudas a la investigación de 1991), Santander, mecanografiado, 2 vol.

ROTHE, V. (1986): «Teoría crítica y didáctica de la historia», en *Revista de Educación,* 280.

ROZADA, J. M.ª (1994): «Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales», en Grupo Ínsula Barataria (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales.* Madrid, Mare Nostrum.

SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa.* Madrid, Akal.

VV.AA. (1993): *El interculturalismo en el currículum: el racismo.* Madrid, MEC/Asociación Rosa Sensat.

– (1994): *Xenofobia y racismo. Ética. (Materiales curriculares de ESO).* Madrid, Popular/JCI.

MONOGRÁFICO

LA INVESTIGACIÓN ESPAÑOLA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

F. JAVIER MURILLO
MONTSERRAT GRAÑERAS
AMALIA SEGALERVA
ELENA VÁZQUEZ (*)

El camino que separa la investigación y la toma de decisiones en educación es largo y sinuoso. Aunque nadie pone en duda la necesidad de realizar investigaciones como punto de partida para buscar soluciones ante un problema educativo concreto, la falta de rentabilidad de dicha investigación hace que fácilmente se caiga en el desánimo poniéndose en duda su propia utilidad.

La senda que transcurre entre la aparición de una situación problemática y su instauración como temática de investigación es... un misterio. Con igual facilidad el mundo académico e institucional, ante el surgimiento de una situación conflictiva, se vuelca rápidamente en la búsqueda de respuestas, convirtiéndolo, en un corto espacio temporal, en un «tema de moda», que lo margina, hundiéndolo en el olvido más absoluto. La investigación sobre educación intercultural puede considerarse como un caso paradigmático de la primera situación. Mucho se ha escrito acerca de los motivos que han provocado ese repentino interés, pero nadie ha explicado por qué la llegada de un número relativamente pequeño de inmigrantes hace que se vuelva la mirada hacia la situación educativa y de marginación del pueblo gitano.

La educación intercultural como concepto con entidad en el ámbito educativo surge en los Estados Unidos en los años sesenta y se expande significativamente a lo largo de los setenta (Husén y Opper, 1984). Durante esos años, la concienciación en estos temas va consolidándose en torno a la propia naturaleza de las diferentes culturas que componen el pueblo de los Estados Unidos. En ese contexto, los profesionales relacionados con la educación comienzan a describir la realidad de este país como una suma de culturas que conviven pero no se interrelacionan, y se pronuncian en favor de una política formal de pluralismo cultural (Banks, 1981).

(*) Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación y Ciencia.

En la Unión Europea, comienzan en la década de los ochenta a realizarse investigaciones y estudios que analizan la situación provocada por la inmigración y el tratamiento que se hace de la diversidad en el ámbito educativo. Se intenta profundizar en el marcado pluralismo que se introduce en la sociedad y en la escuela, al producirse en ambas una yuxtaposición de culturas –autóctonas e inmigrantes–, y se tiende, desde el marco conceptual, a preservar las culturas étnico-grupales a fin de que no sean absorbidas por la cultura dominante.

En España, la preocupación por la educación intercultural es muy reciente, apenas cuenta con una década de vida. Sin embargo, sería injusto no reconocer el largo camino recorrido en el estudio de la minoría gitana por distintas asociaciones y colectivos, que han trabajado con rigor mucho antes de que se hablara de educación intercultural en España. Es ineludible citar la contribución a la investigación educativa en este ámbito de colectivos como «Enseñantes con gitanos», «Secretariado General Gitano», «Presencia Gitana» y otras muchas asociaciones y ONGs que, además de llevar a cabo una prolífica producción de documentación y estudios, han contribuido notablemente al avance de la investigación educativa sobre la diversidad y las minorías étnicas.

Algunos de los hitos claves en el nacimiento de la preocupación académica por la educación intercultural son la publicación de la obra de Husén y Opper en 1983, la organización del seminario sobre Interculturalismo y Educación, organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia en Madrid en 1987 –que tuvo por objeto presentar los resultados del proyecto n.º 7 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 1993)– y el X Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca en 1992 con el tema «Interculturalismo y Educación en la perspectiva Europea».

Sin embargo, hasta 1992 la investigación en educación intercultural fue, con la excepción de algunos trabajos que se ocupaban de la situación educativa del pueblo gitano, meramente anecdótica. Esa fecha marca un punto de inflexión al aparecer esta temática como una de las líneas prioritarias en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa, convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Fruto de esa convocatoria resultó la financiación de nueve proyectos de investigación que venían a sumarse a los dos trabajos seleccionados en anteriores convocatorias. El CIDE reunió en 1993 a estos once equipos de investigación en el «I Encuentro sobre Investigación en Educación Intercultural». Esta reunión pretendía ser foro de encuentro y debate entre estos equipos facilitando, así, el intercambio de información, el establecimiento de vías de coordinación y el trabajo conjunto futuro. Dos años después se organizó el II Encuentro para poner en común los resultados de las investigaciones finalizadas, conocer los nuevos proyectos y realizar un diagnóstico de las necesidades de investigación. Posteriormente a la convocatoria de 1992, se seleccionaron cinco investigaciones más sobre esta temática, que en la actualidad están en curso de realización.

No es fácil elaborar una relación exhaustiva de los estudios realizados en España sobre educación intercultural; no obstante, la calidad y cantidad de los trabajos financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia hace que éstos puedan ser considerados como una muestra representativa del conjunto. Por ello, en este artículo se van a analizar fundamentalmente las 16 investigaciones financiadas por el CIDE en estos años, sin olvidar, por supuesto, otros trabajos. Así, los estudios objeto de análisis son las propias memorias de investigación, que pueden agruparse, en una primera aproximación, en tres grandes bloques en función del colectivo de estudio: por un lado, están los trabajos de Antonio Muñoz Sedano (1993), Mariano Fernández Enguita (1993) y José Manuel Fresno (1994) que tratan temas vinculados con la escolarización del pueblo gitano; por otro, las investigaciones de Margarita Bartolomé Pina (1994), Javier García Castaño (1995), el Colectivo Ioé (1994), Carmen Mesa y Sebastián Sánchez (1994) y José V. Merino Fernández (1994) que analizan el caso de los inmigrantes extranjeros; y, por último, los trabajos de M.ª José Díaz-Aguado (1992), Tomás Calvo Buezas (1995), Antonio Martín Domínguez (1994), que abordan «las otras culturas» en general. Asimismo, se analizan los cinco proyectos de las investigaciones que en la actualidad se encentran en curso, que son los de M.ª José Díaz-Aguado (1994), Isabel García Parejo (1994), Carlos Giménez Romero (1994), José Salazar González (1994) y Sebastián Sánchez y Carmen Mesa (1995).

LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo dirigido por el profesor Muñoz Sedano (1993) partiendo de un análisis teórico de los conceptos, teorías y líneas de los modelos de educación intercultural buscó acercarse a la población gitana, a su cultura y a su escolarización. En esta misma línea, la investigación de Fernández Enguita (1993) pretendía explicar, tras un análisis similar, la colisión entre dicha cultura y lo que él denomina «cultura escolar». Ambos se preocupan por aquellos aspectos que configuran el proceso de escolarización de esta población. A su vez, José M. Fresno (1994) se planteó como objetivo realizar una evaluación del proceso de escolarización del pueblo gitano en España a través de un conjunto de indicadores elaborados *ad hoc*.

El profesor Calvo Buezas (1995), por su parte, realizó un diagnóstico sincrónico y evolutivo de las actitudes de los jóvenes ante otras culturas, analizando la solidaridad y la xenofobia, y estudiando su evolución a partir de otro estudio realizado en el año 1986.

En cuanto a la escolarización de las minorías étnicas, la investigación de Margarita Bartolomé (1994) se plantea un doble objetivo. Por una parte, pretende conocer los valores del alumnado perteneciente a dichos grupos y diagnosticar su nivel de integración en el aula, y, por otro, busca comprender la diversidad cultural en la escuela y analizar su tratamiento en el aula. El Coletivo Ioé (1994) aborda en su investigación la escolarización de inmigrantes marroquíes desde la perspectiva institucional, recogiendo datos estadísticos sobre su situación

cultural y educativa, y desde la perspectiva ideológica, sondeando las representaciones sociales que operan en la dinámica escolar respecto a este colectivo. El trabajo del Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada (García Castaño, 1995) pretende realizar una valoración del proceso de incorporación al sistema escolar de la población infantil inmigrante, con la finalidad de aportar orientaciones para favorecer una educación antirracista e intercultural para facilitar la integración plural de las minorías.

María José Díaz-Aguado y Ana Baraja (1993), en un trabajo ya clásico, elaboran y evalúan un modelo de intervención socio-educativa que permite favorecer la adaptación escolar de alumnos con desventaja en contextos interétnicos desde los primeros cursos de escolaridad. A su vez, el trabajo desarrollado por Carmen Mesa y Sebastián Sánchez (1994) tiene por objeto conocer las peculiaridades del bilingüismo de los escolares musulmanes de Melilla, en especial el dominio de la lengua castellana y la influencia de la pre-escolarización y escolarización obligatoria en el rendimiento.

Desde la práctica del aula con alumnos de secundaria en el ámbito de la didáctica de ciencias sociales, Antonio Martín y su equipo (1994) han diseñado y experimentado una propuesta didáctica para la etapa 12-16 que aborda el problema de la diversidad cultural como factor de convivencia pacífica. José V. Merino (1994), desde su óptica de profesor de pedagogía social, realiza un estudio cuyo objetivo ha sido identificar y definir los principios que deben inspirar la atención educativa de los niños inmigrantes: recomendaciones a las administraciones, orientaciones para proyectos educativos y fórmulas concretas de acción.

En cuanto a los trabajos en curso, el de Isabel García Parejo sobre los inmigrantes escolarizados en educación de las personas adultas, pretende delimitar las variables que inciden en los procesos educativos de los inmigrantes adultos, sobre todo en lo que a la enseñanza de la lengua castellana se refiere. El profesor de didáctica José Salazar y su equipo, preocupados por la incidencia de aspectos como los procedimientos utilizados para seleccionar contenidos culturales y distintos planteamientos de distribución de espacios y tiempos, intenta averiguar qué estructura curricular es la más adecuada, y cómo se puede favorecer el cambio de mentalidad de los agentes implicados en el centro (profesores, padres y alumnos). El trabajo en curso de Carlos Giménez trata de estudiar la relación entre las variables de contexto interno y contexto externo del centro escolar, y su influencia en los procesos de integración socioafectiva y educativa de grupos socioculturalmente heterogéneos. La nueva investigación de María José Díaz-Aguado se plantea una serie de objetivos entre los que puede indicarse el comprobar la eficacia de los programas de intervención en condiciones distintas a las estudiadas con anterioridad, como resulta el seguimiento a través de la formación impartida en los centros de profesores, la aplicación conjunta por dos profesores (el profesor tutor y el profesor de apoyo) y la participación de todo un centro en su aplicación. Por último, Sánchez y Mesa, en su nuevo trabajo, pretenden conocer las actitudes hacia la tolerancia y la coopera-

ción de los niños de la ciudad de Melilla, para lo cual se proponen elaborar instrumentos de evaluación apropiados con los que se obtengan datos que les permitan poder diseñar estrategias de intervención.

METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

Como ocurre en la investigación sobre educación intercultural realizada a nivel internacional (Bartolomé y cols, 1994), la mayoría de las investigaciones analizadas pueden ser encuadradas dentro del modelo de investigación ex-post-facto (entre ellas, Sedano, 1994; Bartolomé, 1994; Merino, 1994; Fresno, 1994). El número de trabajos que se acogen a las restricciones y la potencia de la investigación experimental, por el contrario, es muy escaso, quedando representada únicamente por los trabajos de María José Díaz-Aguado (1993) y de Carmen Mesa y Sebastián Sánchez (1994).

Por otra parte, se observa un creciente interés por aplicar nuevos modelos de investigación educativa a esta temática. Entre esos modelos destaca la metodología de investigación etnográfica (Fernández Enguita, 1994; Bartolomé, 1994; Colectivo Ioé, 1994) y el modelo de investigación-acción (Salazar, 1994). Así, la investigación en educación intercultural no sólo recoge aportaciones metodológicas clásicas, sino que se constituye como un ámbito de innovación metodológica del que pueden beneficiarse otras áreas de conocimiento.

En ese sentido, frente a técnicas e instrumentos de recogida de datos clásicos y de uso frecuente y generalizado (análisis de documentos, cuestionarios a padres, alumnos o profesores, escalas de actitudes, entrevistas estructuradas y semi-abiertas, pruebas estandarizadas y tests sociométricos), en estas investigaciones se vislumbran otras técnicas poco desarrolladas en el ámbito educativo como son la observación participante y no participante y, fundamentalmente, el grupo de discusión.

La investigación en educación intercultural no sólo no está libre de los problemas metodológicos que afectan a la investigación educativa, sino que además posee algunas dificultades que le son propias (Bartolomé y cols., 1994). Entre ellas destaca por su especial incidencia el sesgo ideológico y cultural del investigador, que impregna todas y cada una de las fases de la investigación: desde el planteamiento del problema, a la selección de la metodología o la interpretación de los resultados.

Otra dificultad es la utilización de instrumentos de medida con un funcionamiento diferencial para cada grupo cultural. Este problema se refiere básicamente a las pruebas estandarizadas, que habitualmente son elaboradas por el grupo dominante para el grupo dominante, y que, por ello, no recoge la situación real de las minorías. Parece necesario desarrollar técnicas de detección de este comportamiento diferencial y elaborar estrategias para construir pruebas que, aunque no puedan ser neutras, no discriminen injustamente a ningún colectivo.

Por último, cabe destacar el grave problema generado por el hecho de que, al tratarse de un tema de moda, se acerquen a él muchos investigadores sin conocimientos suficientemente profundos de la cultura de los colectivos implicados. Una muestra de ello es que con frecuencia se trata a cada grupo étnico como si tuviera una homogeneidad cultural interna.

LOS DATOS Y ESTADÍSTICAS

Dado el escaso conocimiento que se tiene de los colectivos de otras culturas, toda investigación sobre educación intercultural se plantea, en primer lugar, conocer cuál es la realidad a analizar. Por paragójico que parezca no se sabe con exactitud cuántos extranjeros o cuántos gitanos viven en España; algo se conoce sobre los escolarizados, pero esas informaciones nunca satisfacen toda la curiosidad del estudioso. Los trabajos analizados recurren a dos estrategias para localizar esa información, bien utilizando los escasos datos existentes, bien elaborándolos ellos mismos y presentándolos a la comunidad científica.

Los datos de carácter demográfico y socioeconómico que se poseen sobre el pueblo gitano son escasos y poco recientes. Las fuentes utilizadas por las investigaciones son, fundamentalmente, *el libro blanco: los gitanos españoles,* elaborado por el Instituto de Sociología Aplicada y publicado por el Secretariado General Gitano (1982), el *Estudio cuantitativo de la Comunidad Gitana Española* (Ministerio del Interior, 1986), así como el *Plan Adaluz para la comunidad gitana* (Junta de Andalucía, 1987), y *el Estudio de la Gerencia para el realojamiento de la población marginada de Madrid* (Consorcio para el realojamiento de la población marginada, 1986).

Respecto a la escolarización del pueblo gitano, las fuentes no son ni más completas ni más actuales. La Subdirección General de Educación Compensatoria (1989), para el territorio MEC, señala una evolución de la misma desde 1985 a 1988; igualmente la Asociación Secretariado General Gitano (1992) ofrece estadísticas sobre el proceso de escolarización recogidos de estudios sociológicos realizados entre los años 1980 y 1991. La investigación desarrollada por José Manuel Fresno (1994), basándose en una proyección del Mapa sobre la vivienda gitana en España realizado por el Grupo PASS (1991), muestra la irregularidad de su situacion escolar a través de un diagnóstico de aquellos aspectos que determinan el éxito de la escolarización.

En el caso de la población inmigrante residente en España, la propia complejidad de su situación convierte su estudio en una tarea problemática. Las limitaciones y lagunas existentes comprometen la representatividad de las fuentes utilizadas, lo que lleva a algunos autores a aportar puntualizaciones y realizar contrastes que faciliten una lectura fiable de las fuentes utilizadas. El Colectivo Ioé, por ejemplo, en su trabajo *Estadísticas oficiales sobre extranjeros en España* (1992) recomienda sumar un 25 por 100 al número de inmigrantes ofrecido por las estadísticas oficiales de extranjeros para acercarse a la situación real, dado que éstas no recogen a los indocumentados. Además, esta situación se complica con el aumento significativo que se ha producido en los últimos años.

Si un investigador novel en este campo desea iniciarse en el mismo recogiendo los datos demográficos y sociales más importantes acerca de la situación social de los inmigrantes en el conjunto del territorio estatal, una buena recomendación sería que recurriera a las informaciones que el Colectivo Ioé aporta en sucesivos estudios desde el año 1987. Por la cantidad, diversidad de fuentes y contraste crítico de los mismos, quizá sean los más completos de los aparecidos en el contexto español. Más información se posee sobre zonas concretas del Estado. Por ejemplo, para obtener datos de inmigrantes en Cataluña, es una referencia obligada el estudio del Colectivo Ioé (1992) *La inmigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives* que aborda distintos aspectos relevantes referidos al incremento de los extranjeros y de la inmigración irregular, los asentamientos que se producen, las procedencias de dicha población, la escolarización, etc. Por su parte, en el estudio realizado por J. V. Merino (1994) en la Comunidad de Madrid se aportan datos del Ministerio del Interior sobre refugiados y asilados.

Respecto a los datos de inmigrantes escolarizados, desde el curso 1991-1992 el Ministerio de Educación y Ciencia y las comunidades en ejercicio de su competencia en materia de educación, viene recogiendo las informaciones básicas mediante algunos items dentro del cuestionario general que completa cada director al inicio del curso. A pesar de los innegables problemas metodológicos que aún tienen dicha recopilación, es una completa panorámica global del proceso de escolarización. La aportación de los investigadores en este caso es la de verificar, y completar estas informaciones. En esta línea se encuentra el trabajo del Colectivo Ioé (1994) referente a los marroquíes en Madrid y Cataluña, o el trabajo del Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada (García Castaño, 1995), que elabora el mapa de la escolarización de los inmigrantes de tres provincias españolas, Granada, Girona y Murcia.

LA SOCIEDAD ANTE LAS MINORÍAS

Otro aspecto abordado por las investigaciones es el análisis de las actitudes de la sociedad española ante los colectivos pertenecientes a las «otras culturas». Algunos trabajos han tratado este tema como objetivo básico del estudio, como Calvo Buezas (1993) que analiza la solidaridad y la xenofobia en los estudiantes, mientras que el resto de los investigadores se centran en la situación educativa de los diferentes grupos minoritarios, siendo las actitudes un tema tangencial.

En la sociedad española actual, la tendencia al mosaico cultural, que la caracteriza desde los años ochenta y que se acentúa progresivamente, contrasta con la resistencia de grupos particularistas que impiden con su discurso la integración de las minorías, al mismo tiempo que resaltan las características de su propia identidad étnica. El profesor de sociología Tomás Calvo (1995) analiza cómo esa realidad social se ve reflejada en la escuela. Su estudio, centrado en las actitudes de los alumnos de secundaria, aporta dos conclusiones enfrentadas; por una par-

te, se observa un preocupante auge de las actitudes xenófobas y racistas en un sector del alumnado; por la otra, crece la militancia en favor de la solidaridad y la tolerancia y en defensa de los extranjeros. Este investigador afirma que cuando los prejuicios existen se manifiestan en cualquier tipo de relación, sea cual sea su grado de intimidad. De todas formas, tener prejuicios no significa ser racista. Los que se declaran como partidarios de expulsiones o segregaciones son menos que los no partidarios de relaciones con cierta intimidad entre personas de diferentes grupos. Aún así, aquéllos llegan a un peligroso 11,6 por 100 del total de encuestados. Los gitanos, moros y negros de África son los principales destinatarios de estos sentimientos, actitudes de rechazo que han aumentado significativamente en los últimos cinco años.

Los grupos sociales que menos actitudes racistas provocan son, en palabtras de José V. Merino (1994), los que se aproximan a la raza blanca, a la cultura occidental y a la religión cristiana. De hecho, las actitudes intolerantes hacia otros grupos europeos han descendido. Este mismo autor indica en su investigación una serie de características de los grupos minoritarios que les llevan a caer en gracia o desgracia en la sociedad: el trabajo y la posición socioeconómica, la dedicación o no a una actividad delictiva, las diferencias étnicas y culturales, y el grado de integración alcanzado.

Los trabajos que se centran en cómo se produce la escolarización de los colectivos culturales minoritarios tratan el tema de las actitudes como un aspecto más que configura dicha realidad. Pueden dividirse en dos grupos, en función de las minorías estudiadas: gitanos y minorías étnicas procedentes de otros países.

Respecto al colectivo gitano, Fresno (1994) señala en su trabajo que la escolarización está prácticamente alcanzada, pero existe un hecho que condiciona que estos niños y niñas tengan buenos resultados: la escuela margina sus valores culturales e históricos, provocando sentimientos de infravaloración como grupo. Fernández Enguita (1993) describe esta situación como un conflicto entre la cultura gitana y la «cultura escolar», que se pone de manifiesto en los aprendizajes complejos de ritmos, rutinas y normas escolares. José Manuel Fresno (1994), a partir de los resultados de la aplicación de un test sociométrico, concluye que los alumnos pertenecientes a la minoría gitana tienen un *estatus* significativamente menor que el grupo mayoritario, al igual que respecto a otros grupos minoritarios. Esto indica que los gitanos son los más rechazados en la escuela. Atendiendo al sexo, las niñas gitanas salen mejor paradas, probablemente porque se adecuan al rol del «buen alumno» que desea el profesor en el aula. La falta de protagonismo y los sentimientos de inferioridad (un 60 por 100 de los alumnos y alumnas gitanas no manifiestan su cultura y costumbres en el aula), la desconfianza entre los miembros de distintos grupos, los estereotipos culturales, y la incomprensión de normas y objetivos escolares, llevan a actitudes agresivas o de inhibición en los niños, lo que refuerza la imagen que tienen en la escuela y su aislamiento.

A la hora de diseñar intervenciones que puedan favorecer la integración, Muñoz Sedano (1993) señala que las relaciones organizadas e intencionalmente educativas entre los diferentes grupos reducen el rechazo e incrementan la aceptación mutua entre los mismos. La mera convivencia no basta para anular los estereotipos.

Refiriéndose a la introducción de la atención a la diversidad en los materiales curriculares, Fresno (1994) señala que sólo un 10 por 100 de los proyectos de centro estudiados contemplan a la cultura gitana, y un 60 por 100 ni se lo han planteado. Estos datos se complementan con la formación del profesorado sobre la peculiaridad de este grupo. Sólo un 3 por 100 participa en asociaciones, mientras que un 62 por 100 sólo ha leído algunas cosas sobre ellos. En cualquiera de los casos el profesorado desconoce cómo se puede llevar esta información al aula y carece de recursos para hacerlo.

La escolarización de minorías étnicas procedentes de otros países ha sido estudiada en la Comunidad Autónoma de Madrid (Merino, 1994) y en Cataluña (Bartolomé, 1994; Colectivo Ioé, 1993) y los resultados van en la misma línea que los que se han mencionado respecto a los gitanos.

Margarita Bartolomé (1994) señala que los niños y niñas inmigrantes escolarizados en Cataluña se relacionan, en general, con miembros de su propia minoría, al mismo tiempo que reciben pocas elecciones sociométricas del resto del grupo. Los niños filipinos tienen el mejor nivel de integración mientras que los magrebíes son básicamente ignorados, situándose el resto de los grupos entre ellos.

En cuanto a los profesores, existe una percepción escasa de las implicaciones educativas de una realidad multicultural en el aula, por lo que no se introducen innovaciones curriculares y metodológicas. A lo sumo, se realizan actividades puntuales muy relacionadas con el folclore de estos grupos. Además, se concibe la diferencia cultural como «déficit» que impide el acceso a la cultura mayoritaria y que hay que compensar, o se niega considerando a los niños de igual forma que a los demás (Colectivo Ioé, 1993). En este sentido, la «occidentalización» es entendida como un factor favorecedor de la integración. Desde lo expuesto, se deduce que la atención educativa oscila entre un modelo asimilacionista y otro compensatorio, centrándose en el aprendizaje de la lengua y en otras deficiencias académicas más que en favorecer la integración.

Todo lo anterior indica que los grupos minoritarios tienen en la escuela la misma mala imagen que tienen en la sociedad, existiendo diferencias entre ellos. La diversidad se sigue entendiendo como un problema a subsanar, sin tener mucha idea de cómo hacerlo. Esto se debe a la falta de conocimiento sobre la realidad de estos grupos y al poco respaldo que se obtiene desde las administraciones para ofrecer una intervención educativa adecuada. Es necesario aportar formación al profesorado que atiende a estos grupos con el fin de introducir la atención a la diversidad como elemento configurador de la escuela actual.

SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS

Todos los trabajos que analizan la situación del pueblo gitano en una escuela de «payos» inciden en la necesidad de acercarse a su cultura para poder entender la problemática que su situación conlleva. Todos coinciden en la necesidad de conocer su historia, su estilo de vida, el contexto socioeconómico y laboral en que se desenvuelven, en definitiva, su situación de marginalidad en una sociedad que le es hostil.

La escolarización masiva de estos niños se inició hace aproximadamente veinticinco años, con la creación de las escuelas-puente (Muñoz Sedano, 1993; Fresno, 1994). Estas escuelas tenían la finalidad básica de preparar a los niños gitanos para su posterior incorporación e integración en la escuela ordinaria, ya que el evidente rechazo de la comunidad escolar hacia este colectivo unido a su particular forma de vivir y entender la vida hizo en muchos casos inviable la escolarización que en la escuela ordinaria se intentó llevar a cabo. Aunque desde entonces hasta hoy el número de alumnos gitanos matriculados se haya incrementado considerablemente, son muchos los indicadores que alertan de que en este proceso de escolarización todavía no se ha alcanzado el nivel de normalización deseable. Así, y a pesar de los esfuerzos realizados desde las distintas administraciones educativas y asociaciones no gubernamentales y de los avances que, aunque lentos, se han ido produciendo a lo largo de estos años, los datos no dejan de ser un tanto desalentadores. Se pone de manifiesto una serie de aspectos negativos que definen la situación educativa de estos niños: abandono temprano (comienza a partir de los 8 años, pero es entre los 11 y los 15 cuando se hace especialmente significativo) (Muñoz Sedano, 1993; Fresno, 1994); absentismo escolar (sólo el 36 por 100 asiste regularmente a la escuela) (Muñoz Sedano, 1993); fracaso escolar (el 80 por 100 no llega a adquirir las técnicas instrumentales básicas, y se produce un desfase de dos e incluso más años) (Fresno, 1994).

Muñoz Sedano (1993) resume los problemas de la escolarización en tres categorías: enfrentamiento entre culturas; condicionantes previos a la entrada en la escuela; y problemas subsiguientes a la escolarización.

El más importante de ellos, porque de alguna manera engloba todos los demás, es el evidente enfrentamiento entre dos culturas antagónicas que determina que la concepción que ambas tienen de la educación sea contradictoria, por no decir incompatible: «La sociedad utiliza la escuela como forma casi exclusiva de instrucción y transmisión de sus propios valores, el gitano no le ve mayor funcionalidad que la de enseñar a leer y escribir a sus hijos, y ve como negativos esos valores que se le intentan inculcar» (Muñoz Sedano, 1993).

En cuanto a los condicionantes previos a la entrada en la escuela señala que son de dos tipos: subjetivos y objetivos. Entre los primeros se destacan, por una parte, el rechazo que hacia los gitanos manifiesta la comunidad educativa en general, y por otra, la escasa voluntad de los padres gitanos de enviar a sus hijos a la escuela. Los condicionantes objetivos se refieren a tres aspectos: la diversidad

de códigos lingüísticos que utiliza la escuela y el niño gitano que implica distintos modos de conocimiento, la desventaja social o deprivación sociocultural, y las graves deficiencias económicas familiares y las insalubres condiciones de *hábitats* degradados (Muñoz Sedano, 1993).

Finalmente, los problemas que surgen una vez que se ha producido la escolarización se sintetizan en torno a tres aspectos que ya se han mencionado más arriba, a saber: abandono temprano, absentismo escolar y fracaso escolar.

Por otra parte, las investigaciones que abordan la problemática educativa de los hijos de los inmigrantes parten de la situación de marginación y discriminación que este colectivo padece en la sociedad en general y en la institución escolar en particular, y reflexionan sobre las condiciones de vida de estas personas en una sociedad donde predominan actitudes de rechazo, racistas y xenófobas. Asimismo, presentan las iniciativas que se han tomado desde la escuela para favorecer la integración de estos niños, centrándose, sobre todo, en las provincias de Madrid y Barcelona, en las que, por otra parte, se concentra el 35,4 por 100 de los inmigrantes residentes en España.

Se coincide en resaltar que el aumento masivo del flujo de inmigrantes en los últimos años ha supuesto para la escuela un reto difícilmente abordable con carácter inmediato por la falta de recursos pero, sobre todo, por la falta de una formación específica del profesorado. Desde diferentes sectores de la educación, hay un acuerdo generalizado en afirmar que es necesario facilitar la inserción cultural y social de los inmigrantes respetando su propia identidad, es decir, partiendo de la premisa fundamental del derecho a la diferencia. Pero no hay tanto acuerdo a la hora de llevarlo a la práctica, porque son muchos los implicados y, desgraciadamente, no siempre se observan actitudes positivas hacia las minorías culturales.

Según los datos recogidos en las investigaciones, la mayoría de los centros y de los profesores no atienden la diversidad étnica de sus alumnos desde el proyecto educativo ni desde las programaciones de aula, por tanto, el derecho a la diferencia es todavía un objetivo que está lejos de conseguirse (Fresno, 1994). Desde este punto de vista, la escuela encara el reto de la multiculturalidad desde un enfoque asimilacionista, ya que pretende la adaptación de los grupos culturales minoritarios a la cultura mayoritaria dominante (Merino, 1994; Colectivo Ioé, 1994), y compensatorio, en la medida en que la intervención se dirige a incidir en los problemas de aprendizaje concretos más que a favorecer la integración (Bartolomé, 1994).

En cuanto a la situación educativa de los hijos de los inmigrantes, hay que destacar que varía sensiblemente con respecto a la de los niños gitanos ya que, si bien muchos de ellos comparten con éstos el hecho de pertenecer a un colectivo igualmente marginado y de tener una posición socioeconómica bastante precaria, presentan, además, algún condicionamiento añadido que dificulta su integración escolar. En este sentido, caben ser destacados, fundamentalmente, los problemas de comunicación que supone el desconocimiento de la lengua del

país receptor, y la experiencia, casi siempre traumática, de la inmigración y el desarraigo.

El índice de fracaso escolar en estos niños es considerable, y está en función de una serie de factores principales que determinan actitudes y expectativas distintas en relación a la escuela y que inciden, como es lógico, en la mejor o peor integración de los mismos en el grupo-clase (Colectivo Ioé, 1994): el contexto familiar (intolerancia ideológica, deseo de movilidad social, valoración del trabajo intelectual sobre el manual, etc.), el hecho de dominar o no el idioma vehicular, que a su vez depende en gran medida del ingreso temprano en el sistema educativo (en educación infantil o primeros cursos de primaria), y la posición social familiar anterior a la emigración (origen rural o urbano, grado de emancipación de las madres, grado de escolarización en el país de origen, etc.).

En relación a las necesidades educativas de los hijos de los inmigrantes, Merino (1994) las engloba en dos categorías que, si bien se refieren a la Comunidad Autónoma de Madrid, son extrapolables en su mayoría a cualquier otro ámbito geográfico. La primera de ellas alude a las necesidades educativas generadas por la problemática socio-cultural de los inmigrantes. Por un lado, se destaca la situación permanente de biculturalismo de este colectivo, y por otro, la alta correlación entre inmigración y marginalidad. Con respecto al primer aspecto, es obvio que los niños inmigrantes padecen una especie de «esquizofrenia cultural» (Merino, 1994): la escuela les exige que de inmediato adquieran unas pautas sociales determinadas mientras sus familias les inculcan otras muy distintas, cuando no contradictorias. A este problema del biculturalismo hay que añadir el de la marginación ya que las familias suelen tener un nivel social más bien bajo, lo cual se asocia generalmente a carencia cultural y desgraciadamente a fracaso escolar.

La segunda categoría se centra en las necesidades generadas por las exigencias organizativas del sistema educativo formal. Estas exigencias chocan constantemente con las condiciones de vida de los inmigrantes. La situación de ilegalidad que a veces padecen, los cambios constantes de trabajo y de vivienda, la falta de documentación y de información sobre aspectos como la edad, nivel cultural familiar, escolarización previa en el país de origen, etc., son factores que inciden sobremanera en el acusado absentismo escolar que presentan los hijos de inmigrantes, e impiden llevar a cabo un diagnóstico para elaborar el perfil psicopedagógico de los mismos, requisito imprescindible para poder personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, principio éste que con estos niños cobra, si cabe, una mayor importancia. Además, la diversidad de procedencia de los inmigrantes (árabes, latinoamericanos, portugueses, países del Este) cada uno con su propia cultura, su lengua, sus costumbres, desconcierta de alguna manera a la escuela, que se siente incapaz de asumir la complejidad que esta situación provoca. Complejidad que no sólo se debe a la escasez de recursos específicos y a la poca preparación del profesorado, sino también al rechazo de los padres autóctonos, que muchas veces se niegan a que sus hijos convivan con niños de otras etnias y culturas.

Para evitar esta problemática, y de acuerdo con la actual política educativa que pretende la integración real de estas minorías, se intenta impedir la concentración de dichos alumnos en determinados centros. No obstante, esta política de integración no está consolidada, en tanto en cuanto no son pocos los centros donde se pone de manifiesto la excesiva confluencia de alumnos a la que se alude y que, por tanto, cuestiona seriamente la posibilidad de una integración real. Por otra parte, analizando este fenómeno desde otro punto de vista, se pueden estar presentando situaciones en las que, escudándose en esta política de no concentración de alumnos inmigrantes y gitanos, se esgriman criterios de acogida que no siempre sean pedagógicos y explícitos, sino que, por el contrario, obedezcan a la voluntad de evitar el conflicto (Colectivo Ioé, 1994).

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La investigación en educación no sólo busca describir y explicar la realidad, también intenta invertir ese conocimiento en una mejora de la práctica educativa. Siguiendo esos planteamientos, parte de la investigación en educación intercultural pretende aportar ideas para su aplicación en el aula. Así, dentro de este conjunto de trabajos es posible encontrar desde programas específicos de intervención que se asientan en el trabajo cooperativo y su utilización para la resolución del conflicto, hasta propuestas de intervención partiendo de realidades contextuales bilingües e, incluso, alcanzando un nivel de concreción mayor, propuestas curriculares con experimentación de unidades didácticas.

Sin embargo, y frente a la anterior afirmación, hay que apuntar que el ámbito de la intervención es uno de los menos desarrollados en el conjunto de las investigaciones. No obstante, los cauces para avanzar en estrategias y modelos de intervención comienzan a consolidarse y quizá sea ya el momento de progresar hacia la elaboración de estos modelos prácticos y de materiales curriculares que sirvan como soporte a toda la conceptualización articulada hasta el momento.

Tras el estudio de las distintas investigaciones que profundizan en este campo (Díaz-Aguado, 1992; Martín, 1994; Merino, 1994; Mesa y Sánchez, 1994) hay que destacar algunas de las conclusiones que resultan relevantes como indicadores del estado de la cuestión.

En primer lugar, todas coinciden en señalar la urgencia de emprender y afianzar las ya iniciadas políticas educativas de integración de las minorías, sin perder nunca de vista la posible confusión entre integración y asimilación. Así, se considera que la asimilación es un proceso unidireccional, suponiendo una renuncia a la comunicación intercultural. Un programa de integración, por el contrario, ha de dirigirse tanto a las minorías inmigrantes como a las mayorías autóctonas, basando la comunicación entre culturas en la igualdad y el respeto a la diferencia. En este sentido, la educación intercultural no es ni debe identificarse con la educación de inmigrantes, sino que es la educación de todos para convivir dentro de una sociedad multicultural (Merino, 1994).

En segundo lugar, muchas de las investigaciones hacen un análisis de la vinculación de las acciones y programas de atención a minorías con los programas de educación compensatoria. Con ello, los autores están de acuerdo en señalar que se corre un doble riesgo: de un lado se parte de unos modelos teóricos en los que se considera a los alumnos deprivados socioculturalmente, lo cual es inadecuado además de perjudicial, y, de otro, lleva a olvidar que los valores y actitudes de la educación intercultural han de ser objeto de aprendizaje de toda la población escolar.

También constituye una constante en las investigaciones la importancia como principio educativo que se le confiere a la necesidad de garantizar el aprendizaje de la lengua del país receptor, sin poner en peligro la pervivencia de la lengua del medio familiar, con toda la controversia que esto supone entre los partidarios de programas bilingües y de programas de inmersión. Aquí de nuevo se reclama una adecuada formación del profesorado para afrontar esta tarea que, como es lógico, requiere una metodología específica y unos materiales adecuados.

El profesorado, como principal agente de la intervención educativa, constituye un tema central en todas las investigaciones. Son los agentes clave para una educación eficaz y adecuada. En palabras del profesor Merino (1994), «las instituciones implicadas podrán elaborar y proponer proyectos, programas, orientaciones o normativas excelentes al respecto, pero si los profesores no quieren, no tienen sensibilidad, no están preparados o no pueden hacerlo, cualquier proyecto fracasará. De esta manera, el docente se convierte en un elemento básico en los estudios, tanto en su papel como generador de información, como en su rol de destinatario de las ideas aportadas. Muchos de los trabajos coinciden en señalar la formación de los docentes como la pieza clave de la educación intercultural, siendo éste uno de los temas que suscitan actualmente mayor interés y preocupación en los equipos de investigación y en algunos de los expertos que, como José Antonio Jordán, Francesc Carbonell, Teresa San Román y otros, están especialmente centrados en este ámbito. No debe perderse de vista que este planteamiento ya era formulado clara y explícitamente por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa en 1986 (Fermoso, 1992).

En definitiva, es largo el camino que queda por recorrer en cuanto a la elaboración de sólidas estrategias de intervención educativa entendida desde una óptica intercultural, si bien el tramo recorrido hasta el momento es muy importante y, de una u otra manera, se están sentando las bases y los principios educativos desde los que afrontar esta tarea.

COMENTARIOS FINALES

La primera valoración sobre el conjunto de las investigaciones analizadas debe hacer referencia, sin duda alguna, a la calidad del mismo. A pesar de la juventud de esta línea de investigación en España, la mayoría de los trabajos supe-

rarían con las más altas calificaciones una evaluación de su contenido. La profesionalidad de los investigadores, el interés y relevancia de la temática, la rigurosidad de sus planteamientos metodológicos, el interés de sus resultados y la agudeza de las conclusiones formuladas, justifican la anterior afirmación.

Las temáticas analizadas y los problemas de investigación a los que se intenta dar respuesta, sí reflejan esa juventud. La mayoría de las investigaciones se preocupan todavía de describir la realidad, pocas intentan explicarla, y se reduce a su mínima expresión el número de las que plantean cambiar la realidad, es decir, aportar pautas para la práctica educativa. En un futuro próximo, cuando esta investigación alcance la mayoría de edad, deberán multiplicarse los trabajos que propongan estrategias, modelos y pautas de intervención, tanto para su desarrollo en el aula como para convertirse en medio de actividades de educación no-formal.

En los equipos de trabajo se encuentran pedagogos, sociólogos, psicólogos, antropólogos, docentes..., se puede afirmar, pues, que está representada la práctica totalidad de los ámbitos del saber que investigan sobre educación intercultural. Todas las ventajas que se derivan de esta circunstancia, como por ejemplo la importancia de una visión pluridisciplinar para obtener un conocimiento global de la realidad, tienen como réplica una serie de problemas. Entre ellos sobresale la falta de acuerdo en los conceptos utilizados por cada disciplina. Aunque se observa en las investigaciones un serio esfuerzo por definir los términos que se utilizan en las mismas, es necesario redoblar este esfuerzo para que los avances, a partir de cada disciplina, sirvan de base a otros trabajos.

Este breve artículo no puede finalizar sin hacer una referencia al futuro de la investigación en educación intercultural. Ya se ha comentado la necesidad de continuar trabajando en la aclaración de los conceptos que se utilizan, en la formación de los investigadores o en propuestas de intervención educativa que den el paso de la investigación a la acción transformadora de una realidad injusta en ocasiones. Además, tres vías de trabajo merecen ser destacadas.

En primer lugar, una línea de investigación futura ha de ser, sin duda, la que hace referencia a la intervención educativa con inmigrantes adultos. La actual situación de confusión y de falta de estrategias en intervención, generadas a partir de la escolarización de población extranjera en educación de adultos, viene siendo suplida por un excelente trabajo desde la educación no formal. La investigación debe ayudar a aclarar la situación y facilitar vías para que el sistema educativo cumpla con las funciones que la sociedad le ha asignado.

Otro de los retos sobre los que debe incidir la investigación es el desarrollo de estrategias y planteamientos pedagógicos que faciliten el aprendizaje de la lengua del país receptor a la población extranjera, como herramienta básica e imprescindible para el desarrollo efectivo de cualquier política educativa intercultural, sin que esta práctica instrumental se aleje del que ha de ser el objetivo fundamental de dicha política educativa, a saber, la integración.

Asimismo, e insistiendo en la ya consolidada línea de investigación en el campo de la formación del profesorado, es necesario resaltar que sigue constituyendo un ámbito en el que es necesario profundizar desde la investigación educativa. Dicha formación presumiblemente traería implícito el cambio de actitudes necesario para superar el modelo asimilacionista que actualmente sigue predominando en la escuela y podría dar paso a un modelo coherente de integración e interculturalidad. Además, la formación del profesorado tiene incidencia en aspectos más instrumentales, que les doten de las estrategias metodológicas, didácticas y de formación específica necesarias para práctica educativa.

Es grande la preocupación del Ministerio de Educación y Ciencia por el futuro de la investigación sobre educación intercultural. Su planteamiento sigue siendo nítido: fortalecer los nacientes equipos, abrir cauces a nuevos investigadores, potenciar esta línea y difundir sus resultados. Para hacer efectivas esas ideas, el Centro de Investigación y Documentación Educativa está llevando a cabo en la actualidad una serie de acciones, entre las que destacan dos: en primer lugar, la aparición del tema como una de las líneas de investigación prioritarias en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1995 y, en segundo lugar, la próxima aparición de una colección que recoja las investigaciones de mayor calidad, y contribuya a la difusión y rentabilidad de los trabajos dentro de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

BANKS, J. A. (1981): *Multiethnic Education: Theory and Practice.* Boston, Allyn and Bacon.

BARTOLOMÉ PINA, M. *et al.* (1994): «Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial». *Revista de Investigación Educativa,* 23, pp. 15-92.

BARTOLOMÉ PINA, M. (1994): Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. CIDE, Memoria de investigación inédita.

CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad.* Madrid, Tecnos.

COLECTIVO IOÉ (1992): *Estadísticas oficiales sobre extranjeros en España.* Madrid, CIDE (Informe de investigación).

– (1992): *La inmigració estrangera a Catalunya. Balanc i perpectives.* Barcelona, Institut Catalá d'Estudis Mediterranis, pp. 117-134.

– (1994): Escolarización de niños marroquíes en España. CIDE, Memoria de investigación inédita.

CONSEJO DE EUROPA (1993): *Por una sociedad intercultural.* Madrid, Fundación Encuentro.

CONSORCIO PARA EL REALOJAMIENTO DE LA POBLACIÓN MARGINADA (1986): Estudio para el realojamiento de la población marginada de Madrid. Madrid, Informe inédito.

DÍAZ-AGUADO, M.ª J. y BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos.* Madrid, CIDE.

DÍAZ-AGUADO, M.ª J. (1994): Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos. CIDE, Proyecto de investigación.

FERMOSO ESTÉBANEZ, P. (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid, Narcea.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): La escolarización del pueblo gitano. CIDE, Memoria de investigación inédita.

FRESNO GARCÍA, J. M. (1994): Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica. CIDE, Memoria de investigación inédita.

GARCÍA CASTAÑO, J. (1995): La escolarización de niñas y niños inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología social. CIDE, Memoria de investigación inédita.

GARCÍA PAREJO, I. (1994): Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativa a la Comunidad Autónoma de Madrid. CIDE, Proyecto de investigación.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (1994): Variables claves en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la antropología social. CIDE, Proyecto de investigación.

GRUPO PASS (1991): Mapa de la vivienda gitana en España. Informe inédito.

HUSÉN, T. y OPPER, S. (Eds.) (1984): *Education multicultural y multilingüe.* Madrid, Narcea.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1987): Plan andaluz para la comunidad gitana, 1987. Sevilla, Junta de Andalucía, Informe inédito.

MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (1994): La formación social de ciudadanos críticos. CIDE, Memoria de investigación inédita.

MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1994): La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la comunidad de Madrid. CIDE, Memoria de investigación inédita.

MINISTERIO DEL INTERIOR. Comisaría General de Documentación, (varios años): *Estadística de extranjeros residentes en España.*

– (1986): Estudio cuantitativo de la Comunidad Gitana Española. Informe inédito.

MESA, C. y SÁNCHEZ, S. (1994): Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y estrategias de intervención educativa. CIDE, Memoria de investigación inédita.

MUÑOZ SEDANO, A. (1993): La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid. CIDE, Memoria de investigación inédita.

SALAZAR GONZÁLEZ, J. (1994): Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria. CIDE, Proyecto de investigación.

SÁNCHEZ, S. y MESA, C. (1995): Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa. CIDE, Proyecto de investigación.

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA (1988): Informe sobre minorias étnicas. Madrid, MEC. Informe inédito.

X CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA (1992): *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. 2 tomos. Salamanca, Imprenta provincial.

E S T U D I O S

E S T U D I O S

LOS MAESTROS Y LA REFORMA EDUCATIVA

ANA MARÍA PÉREZ RUBIO (*)

I. LOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN

En los últimos años parece haberse agudizado la crisis, que desde hace tiempo atraviesa el sistema educativo argentino, al aflorar temas tales como el acceso desigual, la inequidad y la exclusión. Como intento de dar solución a tales problemas se sanciona, en abril de 1993, la Ley Federal de Educación (24.195) que plantea un conjunto de cambios con el objeto de elevar la calidad de la misma, y buscar, a la vez, una mayor equidad en la distribución de los saberes y conocimientos. La idea de equidad impone compensar las dificultades, atendiendo a las diferentes demandas de los destinatarios del servicio educativo; se propone, de este modo, contextualizar la educación, es decir, que en cada escuela, en cada equipo docente, en cada aula, se elaboren proyectos que se adecuen a los requerimientos de la realidad en la que se desarrolla el proceso educacional.

La posibilidad de tal transformación se asocia a la necesidad de modificar, además de los aspectos curriculares, la organización y los modos de gestión. Es importante señalar un rasgo novedoso en esta propuesta de cambio: hasta ese momento las estrategias habían orientado a la innovación curricular, a la formación docente, a la asistencia a los alumnos, prescindiendo siempre, del contexto institucional escolar. Ahora, por el contrario, se vuelve la mirada al establecimiento como modelo de organización, y se busca fortalecer y restablecer la responsabilidad institucional a través de los resultados de la acción educativa.

Llevar la atención hacia la organización supone abrir un interesante espacio a la reflexión, que permite ubicar la escuela en la articulación con el todo social y el sistema educativo, identificando sus mutuas influencias y condicionamientos, considerando las prácticas pedagógicas como prácticas sociales institu-

(*) Consejo Nacional de Investigaciones y Técnicas (CONICET). Corrientes. Argentina.

cionalizadas. En verdad, los enfoques que han primado, en los anteriores ensayos de reforma, han soslayado la dinámica organizativa de las prácticas educativas, al percibir a los sujetos como componentes que operan individualmente. La propuesta de contextualizar la educación, por el contrario, implica reconocer que lo social, lo político y lo económico operan como factores condicionantes de las prácticas pedagógicas; implica además que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se da en un vacío social, sino que entraña una situación de interacción enmarcada por una multiplicidad de factores, entre los que se incluyen y articulan las historias personales y sociales de los alumnos, de los docentes y de la institución, y que es a partir de la dinámica de la organización donde se materializa el proyecto educativo.

Cualquiera que sean las características de las reformas que se propongan, sus consecuencias suponen siempre una conversión del personal que se halla involucrado. En esta nueva propuesta, el docente adquiere un papel fundamental en el proceso de mediación de los saberes y los conocimientos, en tanto que se constituye en el responsable de adecuar el proyecto a la realidad de su escuela y de su aula. El maestro se convierte en un agente activo y decisorio, traductor y mediatizador de las prescripciones curriculares en su actuación dentro del aula. Por tanto, su desempeño profesional debe acomodarse a la nueva situación que se le presenta.

En las actuales circunstancias, se plantea la descentralización de las decisiones curriculares y la reestructuración del poder, de la autonomía profesional y de los sistemas de control. Éstos son aspectos que deben ser tenidos en cuenta cuando se trata de considerar el tema de la implantación de los cambios en educación: sólo será posible alcanzar satisfactoriamente los objetivos si, a la vez, se modifica la situación laboral de los docentes y se presta atención a las exigencias reales de medios, condiciones previas, procedimientos necesarios, resistencias y tiempos de realización que requieren cada uno de los principios planteados. Los cambios pedagógicos no se producen ni por simple voluntarismo de los docentes identificados con ciertos principios, ni por la buena intención de los planificadores del sistema educativo; por el contrario, los cambios pedagógicos implican estrategias de largo alcance, una acción continua, y la clarificación de los medios, y los modos de llevar adelante estas innovaciones.

En este contexto, conviene recordar, además, que la profesionalidad docente no implica un conjunto de destrezas, sino que supone un estilo de pensamiento y comportamiento personal. Como señala Gimeno Sacristán (1985), el docente actúa como mediador entre el alumno y la cultura, porque en la situación aúlica traduce el currículum en función de los significados que atribuye tanto a los contenidos planteados como al conocimiento en general y las actitudes que se organizan en torno a él. Por eso, el papel que juega el maestro en este proceso es crucial: la forma de entender y ejercer el rol profesional determina modelos y pautas de actuación que favorecen cierto tipo de relaciones sociales y proporcionan experiencia a los alumnos sobre valores, jerarquías, etc... (Rivas, 1990).

La reforma exige de los docentes la revisión de sus concepciones previas, la puesta en práctica de nuevas tácticas pedagógicas y un reacomodamiento de su autoimagen personal; pero también reclama un cambio en las condiciones objetivas de trabajo en las que se desarrolla su práctica profesional.

En el marco de estas reflexiones, interesa considerar algunos aspectos que permiten identificar la realidad actual del trabajo docente, así como el sistema de representaciones sociales –llamadas por algunos autores teorías implícitas– que sustentan la práctica de los maestros. La información referida al universo subjetivo o representacional deriva de dos estudios empíricos realizados en las escuelas primarias de la ciudad de Corrientes, entre los años 1992-1994.

II. LA SITUACIÓN LABORAL DEL PERSONAL DOCENTE (1)

a) La carrera docente

Un diagrama de la estructura de las carreras docentes en la mayor parte de los países, estaría representado por una figura más parecida a una flecha que a una pirámide equilibrada, que arrancara de una base muy amplia, pues la inmensa mayoría de los docentes de la enseñanza primaria y secundaria abandonan su profesión en el mismo nivel en que la comenzaron, con pocas oportunidades de ascenso a cargos de responsabilidad, o incluso de transferencia a otros niveles de educación, sin un perfeccionamiento profesional consecuente.

Aunque se considere como parte de un orden natural, esta situación es cada vez mayor fuente de frustración en una profesión de alto contenido educacional que ha sufrido pérdidas considerables en los últimos años, en beneficio de otras ocupaciones que ofrecen mayor satisfacción y que, por tanto, atraen y retienen al personal más capacitado de la enseñanza.

Al mismo tiempo, los requisitos en materia de calificaciones previas han aumentado paulatinamente en todos los niveles, especialmente en la enseñanza preescolar y primaria. Sin embargo, ciertos estudios muestran que los requisitos establecidos no siempre corresponden a los niveles reales de calificación del personal docente en su conjunto; pero en cambio ayudan a generar en él esperanzas que difícilmente podrán satisfacerse, habida cuenta de la actual «horizontalidad» de las carreras docentes.

---

(1) Seguimos, en la exposición de este tema, el texto de OIT (1991): *Personal docente: Los retos del Decenio de 1990.* Segunda Reunión partidaria sobre condiciones de trabajo del personal docente, Ginebra.

b) La feminización del trabajo docente

Las mujeres que trabajan en la enseñanza son, desde hace mucho tiempo, más numerosas que los hombres, pero sería exagerado decir que ésta sea una ocupación básicamente femenina. No obstante, los puestos que desempeñan no parecen estar distribuidos equitativamente, ni dentro de la amplia gama de niveles de enseñanza, ni dentro de los diferentes niveles de responsabilidad. El número de mujeres desciende, por lo general, a medida que asciende el nivel de enseñanza y la escala jerárquica.

La situación salarial de su personal, es probablemente una de las razones que explican la alta proporción de personal femenino. Cuando la remuneración media en la enseñanza es baja en relación con otras profesiones que entrañan exigencias parecidas o incluso menores y requieren un nivel intelectual similar, los hombres prefieren desempeñar otras ocupaciones mejor pagadas, dejando los puestros de enseñanza, peor remunerados, a las mujeres, que pasan a ser la fuerza de trabajo sustitutiva.

A la vez, los trabajos que tratan la temática del género señalan que la motivación y los límites de la inserción laboral de las mujeres se relaciona, en muchos casos, con lo que se llama «restricción domiciliaria», que implica la búsqueda de un trabajo que pueda realizarse en la propia vivienda o muy cerca de ella. Se vincula de este modo el trabajo de la mujer con la función biológica de dar a luz y alimentar a sus hijos; es la domesticidad la que determina el papel de la mujer. Esta división entre lo doméstico (privado) y lo público, como definitorios de lo femenino y lo masculino, constituyen el marco que hay que tener en cuenta cuando se analiza la relación trabajo docente y género (Almandoz y Hirschberg, 1992, pp. 61).

Una segunda restricción estaría determinada por los límites al horario impuestos por la necesidad de compatibilizar el rol productivo con el rol reproductivo. Se destacan así dos rasgos de la desigualdad ocupacional de las mujeres:

- subordinación del rol productivo al reproductivo;
- predominio de las mujeres en oficios «femeninos» de menor jerarquía y remuneración que los varones.

c) La carga de trabajo

La labor del personal docente ha dependido siempre, en gran parte, de dos variables muy importantes, a saber: sus horas de trabajo, dentro y fuera de la escuela, y el número de alumnos que deben enseñar por clase. Estos dos factores influyen en el volumen de trabajo y en la intensidad del mismo, intensidad que repercute cada día más en la calidad de la vida laboral y en la calidad de la enseñanza dispensada.

Hoy en día se reconoce en todas partes, a pesar de los mitos populares, que las horas de enseñanza (contactos o aula), estipulados por la ley o los convenios colectivos, representan únicamente una parte de las horas efectivas de trabajo de la mayoría de los docentes. Pero no se suele admitir, tan fácilmente, que los cambios que se están produciendo en sus funciones, en respuesta a las nuevas exigencias dentro y fuera de los establecimientos escolares, se traduzcan en una mayor intensidad del trabajo diario y semanal.

Tampoco este cambio en las funciones ha sido acompañado por una modificación en el sistema normativo. A las funciones sustantivas, de transmisión y creación de conocimientos, se suman, ahora, la necesidad de responder a la incorporación masiva de población al sistema educativo, aumentando el número de alumnos por aula y reduciendo el tiempo de clase en turnos intermedios. Como respuesta a esta coyuntura, se suman a las funciones relativas los aspectos administrativo, comunitario y asistencial en un intento de lograr mejores aprendizajes. De este modo, se ha visto desplazada la función pedagógico-educativa, que deja de ser la función central para pasar a ocupar un lugar secundario.

Las tareas administrativas, que se suman a las estrictamente docentes, abarcan una gran diversidad de actividades, por ejemplo, las reuniones con los padres, la elaboración de los planes de estudio, la formación en el trabajo, la correspondencia, el trabajo de organización, etc. Según los estudios sólo se dedica a la enseñanza el 44 por 100 de las horas de trabajo del personal docente, mientras que más del 36 por 100 del tiempo se emplea en jornadas preparatorias y administrativas.

Pero, a la vez que los componentes *administrativos* se muestran sobredimensionados en el establecimiento escolar, se hallan devaluados como actividad en el imaginario docente, considerando que se desvirtúa la esencia misma de ese trabajo, pues se reducen posibilidades de dedicación a la preparación de las clases o al contacto con los alumnos.

Tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, los educadores consideran, a veces, este aumento de tareas no docentes como uno de los principales factores de estrés y de descontento (Tovar, Gorriti y Morillo, 1989). Según un estudio realizado en USA (Hock, 1988), las causas de estrés y descontento más comúnmente citadas son la baja estima de que goza la enseñanza, la insuficiencia de salarios, la falta de participación en las decisiones relacionadas con el empleo, los problemas escolares y las tareas administrativas. Ahora bien, el «papeleo» encabezaba esta enumeración por ser el factor que mayor efecto negativo tenía. El personal docente consideraba que se los estaba tratando como a oficinistas.

Otros factores, que tienen igual repercusión en los docentes, son el tamaño y la ubicación de los establecimientos, las dificultades que entrañan las necesidades en materia de desarrollo económico y social de las zonas rurales, los problemas

de disciplina en las escuelas urbanas, las limitaciones en la infraestructura escolar, y la necesidad de ayudar a los alumnos socialmente desfavorecidos.

Así, tanto el deterioro salarial, las malas condiciones de infraestructura y equipamiento y la sucesiva complejidad del trabajo institucional producen una significativa modificación de la condición laboral, del educador, que lleva consigo un alto grado de vulnerabilidad, inestabilidad y riesgo.

d) El contenido del trabajo

La normativa que regula el trabajo docente en nuestro país se encuentra expresada en tres cuerpos: *el estatuto del docente, el reglamento escolar y el currículo del nivel primario.* Es el *Estatuto del docente,* el que marca las relaciones contractuales laborales entre el empleador y el docente, mientras que el Reglamento Escolar regula las relaciones en el interior de la institución en lo que se refiere a la división social y técnica de la tarea en la escuela. *El currículo* representa la propuesta educativa formal y oficial y se hace cargo de los contenidos considerados valiosos.

Dentro de esta normativa no se halla, claramente, precisada la extensión de la jornada laboral, planteándose así ambigüedades y contrasentidos, al instituirse la jornada reducida, basada en el desgaste de la tarea y la necesidad de complementar el trabajo realizado en el aula con el trabajo extraescolar. Pero, la remuneración se establece en términos de horas semanales que pasa el profesor frente a los alumnos, mientras que las tareas de evaluación, planificación y preparación de clases no se contemplan ni remuneran.

Existe libertad, además, para la acumulación de cargos, y de aquí surge la manera de la que los docentes tratan de superar el deterioro de su salario, pero esta misma libertad que explica también los índices de ausentismo y la superposición de tareas demandadas, al mismo tiempo, por instituciones diferentes. En estos últimos tiempos se ha sumado, además, una cantidad de sub-roles subordinados a la figura del maestro: los componentes *comunitarios* y los componentes *asistenciales,* que han afectado, de diferentes maneras, al quehacer de los docentes, que han tenido que ejercer funciones que antes estaban destinadas a otras instituciones: alimentación, salud, orientación familiar. Cada una de estas dimensiones incide en la calidad de lo que se enseña y aprende y modifica de modo importante el contenido del trabajo del profesor.

Como señalan Almondoz y Hirschberg (1992, p. 17), la ampliación de estas funciones no se realizó de forma planificada, ponderando su impacto en lo institucional y en las tareas docentes. De esta suerte, estos nuevos contenidos del trabajo del maestro pasaron a integrarse como funciones sustantivas de su labor, ampliándose las tareas que, habitualmente, se realizan en las escuelas, pero perdiendo espacio relativo las funciones pedagógico-didácticas que son las que definen a la institución escolar.

e) La imagen social

La docencia: ¿oficio o profesión?

Un factor importante a considerar en el análisis de la situación del docente, es el respeto del que gozan los educadores en la sociedad en general, y en particular, por parte de los alumnos, porque de ello dependerá que encuentren más o menos dificultades en el desarrollo de sus tareas. En la sociedad tradicional existía cierto acuerdo entre los integrantes de la comunidad sobre lo que se debía esperar de los maestros. Su rol estaba definido con claridad. Pero, esto ha cambiado en nuestros días y, conjuntamente con el tránsito del nivel medio al nivel terciario de la formación docente, se ha planteado la discusión acerca del carácter profesional o no profesional de la docencia.

En general, se considera que una profesión surge cuando un número de personas logra practicar una técnica definida basada en una educación especializada, cuyo fin es proporcionar servicio o asesoramiento. A la vez, desde la sociología de las profesiones se señala también, como requisito para que un trabajo sea considerado profesional, un alto grado de autonomía en el desempeño de la tarea.

El trabajo docente se acercaría a un trabajo profesional puesto que implica el dominio de la «tecnología» o saber docente. Pero, en este caso, es fundamental la presencia de la instancia de concepción y planificación. Cuando el docente se limita a la mera aplicación de acciones concebidas por otros, su labor puede identificarse como la de un «práctico idóneo» en lugar de ser considerada como un trabajo profesional, y entonces, el maestro sólo aparece, formando parte de un complejo aparato en el que se destaca la subalternidad jerárquica de su tarea como empleado de una gran burocracia educativa (Hansen, 1983).

Precisamente, una de las razones del menor prestigio, en cuanto a imagen social, del que goza la docencia en comparación con otras profesiones, está relacionada con la forma en que se regula su actividad. Esta última está sometida a un detallado sistema de controles y regulaciones administrativas que burocratizan su tarea, disminuyendo su grado de autonomía en la planificación y la concepción y aún en ejecución, a través de lineamientos curriculares muy prescriptivos, circulares o instructivos puntuales, y a través de estilos institucionales de tipo autoritario.

La docencia: un sacerdocio

Otra de las imágenes que ha prevalecido con frecuencia es la del maestro como «apóstol de la educación». En relación con este tema, Andrea Alliaud (1994) reseña, en un interesante artículo, las características del proceso de profesionalización docente en nuestro país. Dicha autora sostiene que, en Argentina, el magisterio como institución social tiene un origen y un devenir histórico que

determinó y definió muchas de las características que en la actualidad lo constituyen.

En sus orígenes, a fines del siglo pasado, el magisterio presentó una serie de rasgos particulares que hicieron de esta actividad una «misión» antes que una profesión (íd.). Si bien, el título docente, expedido por las escuelas normales asegura, en principio, la formación de un cuerpo de especialistas, la escuela pública, desde un comienzo, se dedicó, principalmente, a educar antes que a instruir, a las clases más bajas de nuestra población. Es decir, aparece con la finalidad de formar o socializar al «hombre nuevo», habitante de una sociedad que se iba modernizando (*op. cit.*, p. 64).

De este modo, la función específica del maestro, la instrucción, la enseñanza, se diluye y va cobrando forma el maestro «socializador, moralizador, educador». El modelo prescrito para tal función es la de maestro ejemplar, transformado en modelo viviente de las virtudes que enseña. Así, las exigencias para con el «ser» del maestro adquieren preponderancia frente a las exigencias del saber. Tal modelo produce un sello particular en el devenir de la profesionalización docente: la educación, concebida como un bien preciado, se transforma en una «misión» social y transforma, a su vez, la docencia en un «sacerdocio», función que exige para su ejercicio de una fuerte vocación o llamado interno que implica la entrega y el sacrificio. Dentro de esta ideología, fueron formadas las maestras de la tradición normalista, cuya influencia se extiende hasta bien avanzado el presente siglo.

El maestro: un técnico de la educación

Hacia mediados y fines de la década de los sesenta, bajo la influencia del discurso desarrollista, surgió una nueva perspectiva que pretendía diferenciarse de la anterior, en cuanto a principios teóricos, metodológicos y técnicas de formación docente, que fue, el profesionalismo tecnocrático (Suárez, 1994).

Desde esta corriente, se enfatiza el «carácter eminentemente profesional del trabajo docente y la necesidad de implementar una capacitación específica y habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garanticen una labor educativa más eficaz en las escuelas» (p. 290), desdibujándose la imagen vocacional que planteaba el normalismo. A partir de allí, la función social básica de la educación sería la capacitación y el entrenamiento de mano de obra cualificada, para ocupar puestos de trabajo específicos en procesos productivos cada vez más complejos y diversificados. Como consecuencia de esto, se replantea la formación docente que pasa del nivel medio al nivel terciario y comienza a hablarse de los «profesionales de la educación». Sin embargo, desde 1968, año en que en Argentina se cambió la formación secundaria por la terciaria, se han suscitado numerosos problemas en el reclutamiento de los docentes. Para empezar se perdió la tradición normalista, que nunca fue reemplazada, reduciéndose tanto el número de egresados como el de ingresantes, siendo necesa-

rio llenar los cargos con personas sin título docente habilitante (Grassi, 1994). Además, en esta instancia, los maestros se convertían, de acuerdo a ciertos patrones metodológicos y técnicos prescritos, en meros transmisores del saber escolar producido por los especialistas en el gabinete.

Esta perspectiva, que quiso constituirse como la superadora de la tradición vocacional normalista, derivó en una significativa descalificación profesional, más que en su jerarquización (Grassi, 1994; Suárez, 1994; Puiggrós, 1994).

El maestro: un proletario de la educación

Finalmente, y junto con el surgimiento de las organizaciones gremiales docentes, se configura una nueva imagen acerca de la función social del trabajo docente: la del trabajador de la educación, en la que, sin desconocer ni ignorar las exigencias específicas de la formación se da prioridad a su carácter de asalariado y a su inclusión en el colectivo de trabajadores, cuya condición laboral se encuentra en crisis por bajas remuneraciones y situaciones de riesgo en el desempeño de la tarea (Almandoz y Hirschberg, 1992).

Así, existen, actualmente, corrientes de opinión que se refieren a la proletarización del trabajo docente, que ponen de manifiesto la complejidad del mismo en cuanto a su doble dimensión de trabajo asalariado y de trabajo profesional. Para éstas, el trabajo del maestro, en el contexto del ajuste, comparte las mismas condiciones laborales que el resto del colectivo de trabajadores. La preparación de maestros con bases poco profesionales para responder a la masificación, el atraso en la formación técnico científica, la pérdida de especificidad de la tarea en función de la carga asistencial, la sobreocupación obligada por las bajas remuneraciones, son algunos de los más significativos factores que inciden en este cambio en la situación ocupacional del maestro (Grassi, 1994).

Esta concepción de proletarización tiene como supuestos la homogeneidad del colectivo de docentes, sin hacer distinciones por función, nivel, formación profesional o rama de la enseñanza, y la asimilación de éstos al conjunto de la clase trabajadora como agregado social mayor, lo que implica un intento por superar la dicotomía entre trabajadores manuales y trabajadores intelectuales (OIT, *op. cit.*). Además, considera que los docentes como trabajadores asalariados, han sufrido importantes modificaciones en su composición interna: aumento cuantitativo, feminización, pérdida de salario, desjerarquización y parcelación de su tarea en cuanto a separación concepción y ejecución.

III. LO QUE PIENSAN LOS MAESTROS: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En verdad, es numerosa la bibliografía que señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceso interacción educativa no se da en un vacío social,

sino que se manifiesta con motivo de prácticas significativas, en las que se hallan involucrados actores sociales que responden tanto a situaciones objetivas, como a un conjunto de normas, modelos de comportamiento esperados y sistemas de valores de referencia diferentes, aportándole, la lógica de la propia historia personal y social.

Desde este enfoque, y centrando la atención en la figura del docente, se otorga un papel relevante al contexto social, conjuntamente con los procesos de pensamiento del profesor, para una mejor comprensión de la situación educativa. García (1987) señala que dicho comportamiento obedece a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.). A la vez, Kornblit y Mendes Diz (1993) destacan la importancia de la vivencia y la percepción que tienen las personas de la situación en que se hallan inmersas, como factor condicionante de la propia actuación.

Desde esta misma óptica, los autores alemanes (Dann, Schlee & Wahl, 1982) consideran que la acción profesional de los maestros está determinada, parcialmente al menos, por las teorías subjetivas de éstos, incluyendo términos tales como los de «psicología del sentido común», «conocimientos de la educación», o «teorías profesionales».

Los investigadores franceses (Gilly, 1980; Mugny et Carugati, 1985), por su parte, emplean el concepto de *teorías subjetivas* de los maestros, *representaciones sociales* o bien *teorías implícitas*. Estas teorías subjetivas se definen como un conjunto de cogniciones actualizables, referidas a la percepción de sí mismo y a la percepción del mundo, disponiendo de una estructura de argumentación, que aunque implícita, puede ser reconstruida paralelamente a la estructura de las teorías científicas, consideradas como objetivas.

Pérez y Gimeno (1988) señalan que una manera de entender el pensamiento y actuación del docente es «calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo». En nuestro país, Gibaja (1992) se ha ocupado de analizar «las creencias y pensamientos de los maestros, su imagen del rol docente o sus percepciones de la actividad escolar, aspectos de lo que podría llamarse la *cultura del maestro*» (p. 6). Como menciona la doctora Gibaja, estos enfoques constituyen una nueva manera de mirar la docencia, en la que se busca comprender la definición que los maestros hacen de su situación.

Desconocer esto y reducir el análisis del problema educativo a una mera cuestión de métodos de enseñanza, o a carencias de la población destinataria, implica ignorar la importancia del campo social y las particularidades de los actores sociales involucrados. Sin embargo, con harta frecuencia se ha pretendido cuestionar la actuación de los docentes, responsabilizándolos de no impartir una enseñanza renovadora.

Nadie parece advertir desde los niveles de gobierno, que los maestros, o los docentes en general, se mueven en un ámbito de «alto riesgo» Almondoz-Hirschberg, 1992; Kornbilt-Mendes, 1993), marcado por el desconcierto, el desánimo y la insatisfacción, y que en tales condiciones es difícil que mejore la calidad de la enseñanza.

Partiendo de esta perspectiva, hay que analizar el sistema de representaciones sociales que caracteriza al colectivo de maestros, correspondientes a la imagen del quehacer docente, a la imagen del otro en la situación escolar –los alumnos, las autoridades escolares– y la identidad profesional o imagen que de sí mismos tienen los maestros.

Los datos corresponden a dos muestras de maestros de escuelas primarias públicas de la ciudad de Corrientes, obtenidas en dos oportunidades, 1990 para el análisis de la representación de la docencia y la representación del otro, y 1992 para el estudio de la propia imagen (2) (Pérez, 1992, 1994).

a) El «quién soy yo» de los maestros

En el prólogo de *El profesor acosado* (Kornblit y Mendes Diz, 1993), Esteve afirma que existe una verdadera crisis de identidad del colectivo docente, debido a los sentimientos contradictorios acerca del sentido mismo del trabajo que realizan:

> «El desconcierto generalizado sobre los objetivos, el contenido y los métodos de su esfuerzo enseñante, unido a una pobre valoración material y a un escaso reconocimiento social de su trabajo, les ha conducido a una exasperación palpable en sus manifestaciones verbales, en el desarrollo de huelgas y en sus actitudes ante la enseñanza, que denotan un auténtico conflicto manifiesto. Sin embargo, ni la aceptación de acuerdos coyunturales, ni la concesión de modestas subidas salariales, ni los proyectos de reformas en la enseñanza lograrán cerrar el capítulo de esa crisis encubierta que está en el fondo del problema, y que yo me he atrevido a caracterizar como una crisis de identidad» (p. 10).

Tal como se señalara anteriormente, en la institución escolar se ha producido un pasaje desde una alta valoración social hasta una baja valoración social del rol docente. A principios de siglo, pertenecer al sistema educativo, ser maestro, era un verdadero privilegio que permitía la incorporación a un ámbito respetable y prestigioso, con posibilidades de autorrealización y pertenencia significativa (Martiña, 1992, p. 79).

Hoy en día, en cambio, el trabajo docente ha sido calificado como un «trabajo de riesgo» (Almandoz, 1992) participando de casi todos los indicadores de es-

---

(2) En ambos casos se trabajó con la técnica de frases incompletas, recurriendo al análisis multivariado de correspondencias para el tratamiento de la información.

trés que se consideran habitualmente: sobrecarga de tareas, bajo reconocimiento social, atención a otras personas, rol ambiguo, incertidumbre respecto a la función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, individualismo e impotencia (Kornblit y Mendes Diz, *op. cit.;* Martiña, *op. cit.*).

De los datos obtenidos en el estudio empírico mencionado, es posible identificar las siguientes auto-imágenes:

Señorita maestra o la vocación del magisterio

Hemos hallado cierta tendencia a definirse a través de rasgos que se ajustan al estereotipo femenino: sociable, amable, buena, solidaria, moderada, pacífica, en contraposición con respuestas de iniciativa que suelen atribuirse preferentemente a los roles masculinos. Corresponde señalar, sin embargo, que con frecuencia, en los estudios sobre identidad, no se encuentran diferencias en la atribución de roles de género entre hombres y mujeres, en razón de que existe una tendencia a adjudicarse características favorables, independientemente de la connotación sexual (Doise, 1990). Podría explicarse esta diferencia debido a la fuerte asociación que existe entre los atributos femeninos y el rol docente.

Cabe recordar que, en la primera etapa de fundación de las escuelas normales, éstas eran «escuelas normales de maestras», y aunque luego esta tendencia se revierte, la mujer continúa siendo la educadora por excelencia, porque «es un hecho probado por la experiencia que las maestras, en las escuelas, *si bien instruyen menos, educan más*». (Conferencia doctrinal de maestros de la Capital, cit. Alliaud, 1994). Las escuelas de formación docente buscan maestras que eduquen o madres educadoras, antes que instructoras o enseñantes (íd.).

Esta concepción, propia de la etapa fundacional, no ha cambiado, esencialmente, ni en la sociedad en general ni en la concepción de las propias maestras que con harta frecuencia definen la docencia como una *vocación sublime* de amor, entrega, altruismo, o don divino, o bien como *un proceso recíproco de dar y recibir el amor de los niños.* A la vez, la definición que hacen del alumno también está basado en lo afectivo, con una imagen idealizada de la niñez, donde el otro aparece básicamente necesitado de amor y protección, (Pérez, 1992, 1994).

En este sentido, la investigación socio-educativa ha aportado elementos sobre la importancia que los docentes dan, en su trabajo, «al dar afecto», (Gibaja, 1992; Almandoz & Hirschberg, 1993). Sin diferenciar por sector social, las maestras ven a sus alumnos como «carenciados afectivos».

Desde estas concepciones, el trabajo docente se convierte en un trabajo «ciclópeo» debido a que, dadas las representaciones desvalorizantes del rol de la familia de los alumnos, las maestras depositan en el vínculo afectivo que mantienen con el niño, fuertes expectativas de solucionar sus carencias o sus problemas.

No maestra, sino niñera

El predominio del asistencialismo como quehacer principal impone una sensación de vaciamiento que distorsiona la tarea escolar específica. Por eso, algunos maestros se han autodefinido, en particular en relación con los padres, como *nanas, niñeras, mucamas,* donde no sólo aparece desvalorizada la propia imagen, sino totalmente desvirtuada la función, que se transforma así en la de ser simples cuidadoras de niños y el desligamiento consiguiente de la función de enseñante.

La incorporación del *asistencialismo* a la vida cotidiana de la escuela, destinada a los cada vez más amplios sectores marginados, constituye un aspecto crítico de la práctica docente. «El tema de asistencia y escuela tiene múltiples facetas: jaquea a los funcionarios y a los técnicos que deben pronunciarse destacando que junto a esta urgencia debe continuar la tarea de enseñanza, irrita a los gremios docentes, desubica a los maestros y los llena de insatisfacción, dado que sienten que están realizando tareas por las que no reciben remuneración o para las que no han sido formados o contratados. Esto conlleva, además, a cuestionar la pertinencia de la asistencia en la escuela, al deterioro de la función pedagógica y la alteración de las condiciones de trabajo de los maestros» (Grassi, 1994, p. 99).

Otro lugar común es que se supone que los niños de los sectores sociales marginados carecen tanto de afecto como de bienes materiales. Por tanto, las escuelas destinadas a ellos terminan priorizando como objetivos no ya el aprendizaje sino el cumplimiento de funciones socializadoras y de contención afectiva (id.).

El maestro, mero engranaje del sistema burocrático

Los maestros se ven con frecuencia no valorados, sumisos y resignados ante la situación profesional poco satisfactoria. A través de sus manifestaciones, las entrevistadas parecen ser un maestro sin capacidad de iniciativa y casi doblegado frente a los sacrificios que impone el ejercicio profesional.

Las respuestas desvalorizantes, puestas de manifiesto, tienen que ver menos con la expresión de las propias características individuales y más con lo interaccional, donde la identidad es conferida por los otros *(manejada, presionada, sin derechos, obreros rasos, explotados)* o con las respuestas que tal situación promueve *(resignada, sufrida, estoica).*

Tal imagen de desaliento y ausencia de ideales deja espacio para suponer que el desempeño docente ha de ser poco eficiente. Falta la convicción y el sentirse involucrado en la tarea, el sentimiento de autorrealización y un cierto margen de autonomía, elementos esenciales para el logro de resultados satisfactorios.

La consolidación nacional y política del país y la necesidad de garantizar el progreso social y económico hizo que la educación se convirtiera en una tarea del Estado. Y, al ser el Estado el principal empleador, se contruyeron modos de trabajo propios de la administración pública, bajo patrones de autoridad y control que redujeron, notablemente, la autonomía y la creatividad profesional, con procedimientos excesivamente burocráticos, uniformes y con mecanismos de control estrictos y formales. Así, los docentes adquirieron una conciencia que se corresponde más a la de un empleado público que al desempeño de una profesión autónoma (Abrile de Vollmer, 1994).

b) La docencia es...

Ante a la pregunta *¿qué es la docencia?*, una importante proporción de maestras eligieron definirla como una *tarea difícil, pero gratificante; de amor, entrega y altruismo.* Frente a esta idealización de la tarea, no fueron pocas las que emplearon expresiones de crítica a la situación actual: *profesión digna, pero desvalorizada; ha sido desjerarquizada, olvidada por las autoridades; frustrante: hay problemas económicos, burocratismo, incomprensión.* Al mismo tiempo, debe hacerse notar que son limitadas las referencias a la profesionalidad, a la mención expresa de la formación pedagógica y profesional, en estricto sentido. Se enfatiza, en cambio, la función de formación sobre la de instrucción, dando relevancia al papel de la vocación y la experiencia en el aula sobre la capacitación y actualización.

Aunque puedan parecer preocupantes, estas respuestas no resultan, de ningún modo, sorprendentes (Gibaja, 1992; Pérez, 1994). Inés Abrile, en un informe sobre la situación docente, señala que: «Del análisis de los Estatutos Docentes en lo que respecta a deberes y derechos que hacen a definición del trabajo docente se constata:

- silencios significativos en aquello que respecta a las funciones pedagógicas. En la mayoría de ellos se hallan ausentes, o cuando se formulan, entran en categoría de zona gris por un alto grado de ambigüedad (por ejemplo, "desempeñar digna, eficaz y lealmente las funciones inherentes a su cargo", sin especificarlas),

- más que los factores profesionales, entendidos como dominio de saberes específicos para el desempeño de la función se da primacía a los factores personales, que son más difíciles de garantizar en sus etapas de preparación, adiestramiento y control.

  Expresiones tales como "observar una conducta acorde con los principios de la moral y las buenas costumbres... no desempeñar actividades que afecten la dignidad de docente", abundan en los estatutos analizados,

- en relación a las funciones de la institución escolar se otorga atención a los aspectos valorativos y actitudinales de la función de socialización de la es-

cuela y está ausente, en casi todos, la función de transmisión y distribución de conocimientos significativos» (p. 6).

c) Acerca de los alumnos

Cuando se trató de definir a los alumnos, probablemente, el aspecto que debería destacarse era el énfasis puesto en lo afectivo conjuntamente con las escasas menciones vinculadas a lo intelectual y el desarrollo del pensamiento. Otros autores (Gibaja, 1992) también han encontrado en sus estudios, una menor asignación de importancia a los aspectos intelectuales en la actividad escolar, siendo por el contrario mayor la proporción de los que priorizan la significación de la formación integral y de los aspectos afectivos y valorativos. Los niños son, así, *ángeles, almas tiernas, como hijos, necesitados de afecto y comprensión.* Obviamente, estas expresiones retoman la idea de la maestra como «segunda mamá», tan cara a las concepciones tradicionales del magisterio. Sin embargo, la relación educativa debe estar sustentada básicamente en la búsqueda del conocimiento y del saber, el educador debe entablar una verdadera relación educativa con el niño y no sólo motivada por el placer de estar con ellos. Esa capacidad de establecer buenas relaciones debe acompañarse de un deseo constante de instruirlos, de transmitirles conocimientos (Braslawsky, 1992).

Otro aspecto a destacar es el protagonismo del maestro en este proceso educativo: *arcilla maleable en manos del maestro; forman una díada con el maestro, tienen al maestro como modelo;* quizá en deterioro del protagonismo que debería tener el niño en el proceso de construcción de su propio conocimiento. Parece que se está hablando de una escuela centrada en el maestro, en la que el niño se transforma en un ser que recibe el conocimiento como algo externo, terminado, que sólo debe registrar y no incorporar a través de un proceso de asimilación activa. Otra es, sin duda, la propuesta de una escuela nueva o activa, sugerida por la nueva Ley de Educación y en la que el alumno debe ser el constructor de su propio aprendizaje y el docente el mediador del mismo.

d) Cómo ven a las autoridades

En general, consideran que los directores de las escuelas deberían ejercer el rol de guía, coordinador y organizador de la marcha de la institución escolar. Sin embargo, no son muchos los que expresan opiniones favorables acerca de su desempeño, señalando en cambio que *son rígidos, que están burocratizados; se olvidan que antes fueron maestros y se deshumanizan; dan privilegio al papeleo sobre la enseñanza y el niño.* Otro elemento que es importante destacar es la escasa capacitación atribuida a los directivos: *no son adecuados los criterios de promoción, la importancia dada al papeleo oculta su falta de capacidad.*

Con respecto a los niveles superiores de autoridad (supervisores, Consejo de Educación y Ministerio) perciben un *absoluto alejamiento y desconocimiento de lo que*

sucede en la escuela, todo se planifica desde la oficina, y por la escuela se los ve poco. Pero también los consideran *representantes de una estructura arcaica e ineficiente.*

De estas aseveraciones quizá podría presuponerse un predominio de formas de «culturas institucionales de tipo tecnocrático», de acuerdo a los modelos propuestos por Frigerio y Poggi (1992) que, por otra parte, se relaciona con lo dicho anteriormente acerca de la lógica de la organización del sistema educativo.

Vamos a señalar dos consecuencias derivadas de este modelo de gestión. Desde el punto de vista de la dimensión pedagógico-didáctica, el currículo prescrito funciona como un «instructivo» que demanda un rígido cumplimiento, de este modo, la actividad pedagógica, va perdiendo, poco a poco, significación (íd.). Desde el punto de vista de los actores involucrados en la institución esta gestión es altamente insatisfactoria, porque el manejo se hace de manera totalmente impersonal, desconociendo las necesidades de los actores, sus inquietudes y motivaciones, sin dar espacio para la creatividad ni la innovación.

e) El nivel de satisfacción percibido

Los docentes han puesto de manifiesto un bajo nivel de satisfacción tanto desde la perspectiva individual como profesional. La mayoría de las entrevistadas no están satisfechas consigo mismas, ni con su identidad profesional. Se estableció además una marcada asociación entre ambas respuestas, lo que habla de la importancia que el plano laboral reviste en la determinación de la satisfacción personal.

La satisfacción en el trabajo es un conjunto de sentimientos favorables y desfavorables mediante los cuales los trabajadores perciben su labor. Los estudios sobre este tema diferencian entre factores que están directamente relacionados con la satisfacción en el trabajo (la naturaleza de la tarea) y el contexto laboral (los sentimientos respecto al ambiente de trabajo). Un porcentaje importante de las maestras no se sienten satisfechas laboralmente, debido a la peculiar situación por la que atraviesa el trabajo docente en la actualidad.

La desvalorización de la profesión posee, según el estudio realizado por Kornblit y Mendes Diz (1993) antes citado, uno de los mayores pesos entre los factores contextuales más estresantes para el desempeño docente, seguido por el sentimiento de inutilidad de la educación con relación a la realidad social actual, la exigencia de muchos cambios y la falta de consenso respecto de este rol.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

De nuestro intento de reseñar la situación docente, tanto desde una perspectiva objetiva como subjetiva, conviene retener algunos aspectos, que consideramos sustanciales.

En relación con las condiciones de trabajo:

- rigidez de los sistemas educativos y de la organización escolar;
- inestabilidad de las políticas educativas;
- sobrecarga de trabajo;
- aumento de responsabilidades sin aumento de autoridad;
- congelación de los salarios en relación con otras profesiones con igual o menor nivel de cualificación;
- uniformidad de los salarios, sin remunerar la calidad del trabajo;
- falta de posibilidades de hacer carrera;
- deterioro de los edificios, instalaciones y equipamiento escolar;
- tiempo insuficiente para las actividades extraescolares.

En relación con la dimensión subjetiva del trabajo docente:

- altos niveles de insatisfacción del profesorado con respecto a sí mismo y a su papel ocupacional;
- mención, para autodefinirse, de los arquetipos habituales en la literatura especializada, esto es: apóstol de la educación; técnico de la educación;
- relevancia de la cuestión del reconocimiento social como parámetro para autocalificarse, presentando una imagen de maestro no contemplada como arquetipo pedagógico: el docente marginado, desvalorizado;
- prioridad de lo formativo-afectivo sobre lo pedagógico-instruccional;
- escasa autonomía en el desempeño de la función que conlleva una disminución de la autoestima;
- distancia social y empática entre las funciones de conducción y las funciones docentes.

Al mismo tiempo y a partir de los cambios planteados por la reforma educativa se espera, por parte de los maestros:

- autonomía de decisión, elaboración y ejecución del proyecto curricular a partir del trabajo sistemático en equipo con los demás compañeros;

- atención especial a la integración de la diversidad de los alumnos en un proyecto de educación comprensiva que atienda las necesidades individuales;

- preocupación por desarrollar una cultura de la autoevaluación y de la evaluación tanto del funcionamiento del propio centro, como de su propio trabajo;

- flexibilidad e interés junto con los conocimientos técnicos esenciales, que le permitan la evaluación del entorno social y escolar y su adaptación al mismo;

- atención a las propuestas de participación de los alumnos en el conjunto de las actividades escolares y en las de programación, evaluación y organización (Vinas Cirera, 1991).

Resulta evidente, entonces, que desde las condiciones de trabajo y desde la cultura profesional de los maestros, nos enfrentamos a dificultades para una implantación, sin más, de la reforma educativa. Y ninguno de estos dos aspectos puede ser considerado de forma independiente sin caer en planteamientos reduccionistas: las condiciones de trabajo derivan en una cultura profesional dominante, y esta última, a su vez, incide en el modo en que definen las condiciones de trabajo (Salinas Fernández, 1994).

Por eso, una de las tareas esenciales del momento actual es la de encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes, y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. Asimismo, es preciso construir una nueva mentalidad que prescinda del esencialismo místico y se ajuste más a la realidad, repensando los supuestos y las líneas programáticas que orientan los procesos formativos. Esto implica buscar la superación de imágenes arquetípicas tradicionales, que no se adecuan a los requerimientos de la presente situación educativa.

> «Superar al apóstol y al técnico que responde acríticamente a directivas, mandatos y conocimientos diseñados sin su participación, promoviendo la formación de agentes activos, críticos e idóneos frente a las exigencias de las cambiantes situaciones pedagógicas, es quizá el eje en que debe girar el debate para contribuir a elaborar estrategias alternativas y superadoras de la formación docente» (Suárez, 1994, p. 296).

Además, y dado que los docentes sufren una *crisis de identidad,* acompañada de malestar, escepticismo y desencanto, aparece como urgente la necesidad de una *revalorización de la profesión docente.* Martiña (1992, p. 78) señala justamente, que «no hay sistema que sobreviva al empobrecimiento sistemático de sus miembros». Es imposible un proceso de autorrealización genuino que pueda desarrollarse, sin el sentimiento de que la tarea que se lleva a cabo tiene una significación social, para nosotros y para los demás. Por eso, resulta fundamental evi-

tar la situación de desánimo del cuerpo docente, si lo que buscamos mejorar es la calidad de la enseñanza. La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a los maestros; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo. Y esto no implica sólo una demanda de reivindicaciones salariales. También requiere la clarificación y el reconocimiento de las tareas que el docente *debe realizar* (tutoría, relación con los padres, con el entorno) junto con las que *no debe realizar* (burocráticas/administrativas); la racionalización y organización de su horario y los medios para poder llevar a cabo sus funciones y sus proyectos específicos (Viñas Cirera, 1992). El sistema educativo que no prevea la puesta al día de los educadores, que no devuelva a éstos su motivación y entusiasmo para el ejercicio de la actividad, se convertirá en un sistema totalmente ineficaz.

Para terminar, deseamos recurrir una vez más a las palabras de Martiña, quien diferencia entre una cultura del cumplimiento, propia de la organización educativa burocratizada-tradicional, y una cultura del cuidado, «para crecer, ver crecer y ayudar a crecer», que pareciere adecuarse al modelo de gestión que propone la Ley Federal de Educación. En esa construcción de una cultura del cuidado hacia las jóvenes generaciones, para este autor aparece como prioridad *el cuidado de los cuidadores,* porque los maestros, adolecen de muchas de las condiciones consideradas necesarias para poder cuidar. Por eso, señala, es necesario *«cuidar a los que cuidan para que puedan seguir cuidando»,* para que el trabajo docente deje de ser un trabajo de riesgo, y en cambio ayude *«a desarrollar a las personas para que hagan mejor su trabajo, porque hacer mejor el trabajo hace crecer a las personas»* (p. 102).

BIBLIOGRAFÍA

ABRILE, M. I.: *Informe final sobre la situación docente,* Programa de Reforma e Inversiones en el sector educación (AR-0122), policopiado.

ALLIAUD, A. (1994): «¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina». *La educación,* 117, pp. 63-74.

ALMONDOZ, M. R. y HIRSCHBERG, S. (1992): *La docencia. Un trabajo de riesgo.* Colombia, Grupo Editorial Norma.

BIANCHI, A. (1979): «Aspectos psicosociales de la profesión docente». *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas,* 20, pp. 21-41.

BRASLAWSKY, B. (1992): «Teoría socio-histórica cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial». *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas,* 11.

DANN, H.; SCHLEE, I. y WAHL, D. (1984): «Vorwot der Veranstalter», en Christiane Vandenplas-Holper «Les Théories Implicites du Développement et de l'Education». *European Journal of Psychology of Education, II,* 1, pp. 17-39.

ESTEVE, J. (1989): *Malestar docente.* Madrid, Narcea.

FISHER, G. (1990): *Psicología Social.* Madrid, Narcea.

FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1992): *Las instituciones educativas. Cara y Ceca.* Buenos Aires, Troquel.

GRASSI, HINZTE y NEUFELD (1994): *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural.* Buenos Aires, Espacio Editorial.

GIBAJA, R. (1992): *La cultura de la Escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza.* Buenos Aires, AIQUE.

GILBERT, R. (1983): *¿Quién es bueno para enseñar?* Buenos Aires, Gedisa.

GILLY, M. (1980): *Maître - élève: rôles institucionnels et représentations.* París, Presses Universitaires de France.

SACRISTÁN, G. (1985): *El currículum. Una reflexión sobre su práctica.* Madrid, Morata.

HANSEN, J. (1983): «Perfil psicoprofesional del docente de nivel primario. El maestro ideal». *IIE,* 39, pp. 3-26

FERNÁNDEZ, J. A. (1993): «Sobre el malestar de los profesores europeos». *Cuadernos de Pedagogía,* 220, pp. 18-24.

HOCK, R. (1988): «Professional burnout among public school teachers». *Public Personnel Management,* junio-septiembre, en OIT. *Personal docente: los retos del decenio de 1990.* Ginebra.

KORNBLIT, A. M. y MENDES DIZ, A. L. (1993): *El profesor acosado. Del agobio al estrés.* Buenos Aires, Humanitas.

LEIVOBICH, A. M. (1989): «Los que enseñan». *Ideas y propuestas para la educación argentina,* Academia de Educación. Buenos Aires, EUDEBA.

MARTIÑA, R. (1992): *Escuela Hoy: Hacia una cultura del cuidado.* Colombia, Grupo Editoral Norma.

MUGNY, G. y CARUGATTI, M. (1985): *L'intelligence au pluriel.* Lausanne: Delsal. Citado por Christiane Vandenplas-Holper, *op. cit.*

OIT (1991): *Personal docente: los retos del decenio de 1990;* Segunda Reunión paritaria sobre condiciones del trabajo del personal docente. Ginebra.

ORTEGA, F. (1990): «La indefinición de la profesión docente». *Cuadernos de Pedagogía 186,* pp. 69-70.

PÉREZ, A. M. (1992): «La representación social del hecho educativo. La perspectiva del maestro». *Revista IRICE.* CONICET-UNR, 5, pp. 63-90.

– (1994): *El rol docente visto desde la perspectiva del maestro. Un estudio acerca de la identidad social del maestro.* (Informe de investigación). CONICET. Universidad Nacional del Nordeste.

PUIGGROS, A. (1994): *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana.* Buenos Aires, AIQUE.

SACRISTÁN, G. (1985): *El currículum. Una reflexión sobre su práctica.* Madrid, Morata.

SACRISTÁN, J. G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): «El profesorado de la Reforma». *Cuadernos de Pedagogía 220,* pp. 95-99.

SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994): «Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio». *Cuadernos de Pedagogía 226,* pp. 81-87.

SUÁREZ, D. (1994): «Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso». *La educación, II,* 118, pp. 285-300.

TOVAR, T.; GORRITI, L. y MORILLO, E. (1989): *Ser maestro: condiciones del trabajo docente en Perú.* Santiago, UNESCO/OREALC, citado por OIT, *op. cit.*

VANDENPLAS-HOLPER, CH. (1987): «Les Théories Implicites du Développement et de l'Education». *European Journal of Psychology of Education, II,* 1, pp. 17-39.

VIÑAS CIRERA, J. (1992): «Profesionalidad docente». *Cuadernos de Pedagogía 205,* pp. 60-61.

ZAVALLONI, M. (1975): «L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une sciencie». Moscovici, *Introduction à la Psychologie Sociale.* París, Larousse, pp. 245-263.

E S T U D I O S

EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE SEROPOSITIVOS DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

AMANDO VEGA FUENTE (*)

EL PROBLEMA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES SEROPOSITIVOS

Si todavía no hemos tomado conciencia del problema del SIDA en la escuela, cada poco tiempo surgen noticias que cuestionan el sistema educativo en sus valores más profundos. Ainara Locos, una niña de dos años, se ha visto marginada por una guardería tarraconense por los rumores de que es portadora del virus del SIDA. La niña empezó el curso con normalidad, pero poco a poco los padres del resto de los niños fueron retirando a sus hijos de este centro, y de los treinta matriculados, sólo quedaron diez. La madre decidió repartir por las tiendas del pueblo fotocopias de los análisis que demuestran que la niña no tiene anticuerpos (*Comunidad Escolar, 21,* X, 1992). Son noticias que surgen cada poco tiempo y que demuestran que el sistema educativo sigue estando lejos de los ideales que propone y defiende.

En el País Vasco, hasta septiembre de 1992, como casos pediátricos se habían declarado 46 casos menores de 13 años (3 por 100 del total de casos). Por sexo, 22 son niñas (47,8 por 100) y 24 son niños (52,2 por 100). El 91,3 por 100 de los casos (42) han adquirido la infección por transmisión vertical; en los 4 restantes el mecanismo de transmisión ha sido el haber recibido sangre o componentes derivados de la misma. 17 de los niños/as han fallecido (Elizalde y otros, 1993).

Conviene recordar que la problemática del SIDA no parece disminuir, sino todo lo contrario. Las previsiones para el año 2000 son de 15-20 millones de personas infectadas y 5-6 millones de casos acumulados, aunque se reconoce la dificultad de hacer previsiones a más de 5 años vista (Nájera, 1991). Por otro lado, este incremento parece afectar, sobre todo, a mujeres y niños, con un aumento de huérfanos debido a la muerte de sus padres por esta causa, y con todas las implicaciones familiares y sociales que esto provocará.

(*) Universidad País Vasco. Departamento Didáctica y Organización Escolar. San Sebastián.

Por otra parte, el sistema educativo actualmente está comprometido en una profunda reforma de su estructura y contenido, en una búsqueda de la calidad educativa, de la adaptación a las necesidades de los sujetos, de las respuestas a las demandas de la sociedad actual, asumiendo cualquier problemática que tenga relación con el desarrollo educativo de las personas, como puede ser en este caso, el SIDA. No hay que olvidar que la enseñanza obligatoria se extiende hasta los dieciséis años (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

EL SIDA CUESTIONA EL SISTEMA EDUCATIVO

Una de las grandes preocupaciones entre padres y educadores es el posible contagio de sus hijos o alumnos con el SIDA. Existe el miedo, más bien pánico, sobre la posibilidad de que su hijo pueda pincharse con una jeringuilla tirada en el patio del colegio o por contacto con otro niño afectado por el VIH. Se entienden así las reacciones airadas de padres ante la integración escolar de niños afectados por el SIDA, hasta el punto de retirar a sus hijos del centro educativo donde se presenta el caso.

Sin embargo, el posible contagio del virus no es el auténtico problema, sino el hecho de que los aspectos más graves relacionados con el SIDA sean sistemáticamente olvidados por los educadores: por una parte, la indefensión física, psíquica y social de los niños y adolescentes infectados y, por otra, la posibilidad de infección entre los no infectados por compartir jeringuillas en el consumo de heroína u otra droga, así como por tener relaciones sexuales sin tomar las precauciones oportunas, aspectos olvidados normalmente en la escuela. El rechazo escolar de los niños seropositivos es, como señala Mendoza (1993), «una de las formas más incomprensiblemente irracionales de marginación».

En este sentido, el sistema educativo no puede permanecer con los ojos cerrados ante la problemática tremenda del SIDA. Basta pensar en el deterioro provocado en los inviduos por la enfermedad, para tomar conciencia de que la infección por el VIH consigue precisamente todo lo contrario que la educación, es decir, si la intervención educativa tiene como meta promover la autonomía, la independencia, la libertad, la problemática del SIDA no conduce más que a la deficiencia y la destrucción. La gran tarea del sistema educativo, no es sólo prevenir la infección, sino también ofrecer la atención educativa más adecuada a los sujetos afectados, al mismo tiempo que informar con objetividad a la comunidad a la que pertenece para evitar temores infundados y comprometer a los ciudadanos en un ejercicio de solidaridad. En definitiva, se trata de educar a la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) de acuerdo con sus necesidades, sin falsos alarmismos.

Y es aquí donde conviene destacar el compromiso educativo de la escuela con aquellas personas ya infectadas que, por su situación, presentan o pueden presentar unas necesidades educativas especiales. No puede existir una verdadera comunidad educativa si los problemas de las personas son marginados. En

este sentido, la enfermedad del SIDA, por sus implicaciones personales y sociales, incide también en los diferentes niveles de la personalidad: físico, psíquico, social y personal (espiritual), razón que exige el pleno compromiso del sistema educativo y de sus instituciones.

La problemática de la adolescencia

Precisamente en la adolecencia, se producen una serie de comportamientos que no favorecen unas relaciones sexuales seguras, por lo que esta edad se convierte, de forma especial, en un momento de riesgo de infección del VIH (Diclemente, 1990). Como elementos claves se pueden indicar:

1. Es una época caracterizada por la búsqueda de la identidad y el aprendizaje de los roles sexuales, por lo que se producen tanto las relaciones heterosexuales como las homosexuales.

2. Existe, al mismo tiempo, «una sobreestimación de la propia invulnerabilidad», valorando las situaciones en términos concretos e inmediatos, sin tener en cuenta efectos a largo plazo. En cuanto al SIDA, significa que los adolescentes tienen una percepción muy baja de su posible infección por el VIH.

3. Finalmente conviene recoger, aquí, la influencia que en estas edades suele tener el grupo de amigos, con sus normas y valores, de forma que cualquier comportamiento apoyado por el grupo tiende a repetirse, sin valorar posibles implicaciones para la salud.

No hace falta extenderse en este punto, pues son muchos los estudios que confirman esta problemática. Sí conviene destacar que, aunque los estudiantes parecen tener información sobre el SIDA (Mendoza, Sagrera, 1991) no es suficiente para actuar de forma adecuada en las situaciones de riesgo; hecho que se agrava aún más en los colectivos marginales dado la carencia de apoyos educativos adecuados a sus necesidades (Vega, 1991).

La problemática del niño y adolescente seropositivo

En el caso de los alumnos afectados por el virus del SIDA, además de los aspectos señalados, conviene recalcar que se trata de individuos en una evidente situación de carencia, indefensos ante no pocas enfermedades; situación que les convierte en claros «sujetos con necesidades educativas especiales» (MEC, 1989), pues las deficiencias físicas provocan también unas carencias psíquicas, afectivas y sociales, entre las que conviene recordar la marginación y el rechazo social.

Pero el problema más grave es la problemática que se oculta tras la manifestación de rechazo que surge con frecuencia cuando llega la noticia de la existencia de un niño o adolescente seropositivo en la escuela, pues ataca a las bases más profundas del sistema educativo. La solidaridad y la integración no son precisamente valores plenamente asumidos por el sistema educativo actual. No hay que olvidar, como señalan Gimeno y Pérez (1992), «las funciones que cumple la enseñanza escolarizada en las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la consolidación de la democracia de carácter formal; y social y económicamente por la permanencia, cuando no el incremento, de la desigualdad, la injusticia y la discriminación de importantes grupos de población». En concreto, los drogadictos aparecen hoy como uno de los colectivos más rechazados, problemática que se agrave por el SIDA, con todas las derivaciones hacia los hijos infectados por el virus, víctimas sin culpa.

De todas formas conviene recordar, aquí, la postura positiva de muchos adolescentes hacia los enfermos del SIDA. En el estudio de Mendoza y Sagrera (1991), el 34 por 100 se muestra favorable a la integración sin rechazo en las clases y dispuestos a visitar a un amigo enfermo, mientras que sólo un 1 por 100 expresa un abierto rechazo.

Finalmente, no se puede olvidar la posibilidad de que existan individuos seropositivos no detectados, incluso con el desconocimiento del propio sujeto afectado, con los posibles efectos de difusión del virus, sobre todo entre los adolescentes, a través de las relaciones sexuales no protegidas.

LA RESPONSABILIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los educadores de los centros educativos, en general, no parecen tener conciencia clara de todas las implicaciones que la problemática del SIDA pueda tener para el futuro desarrollo de los individuos. Tan sólo muestran preocupación en el caso de que exista algún alumno seropositivo conocido dentro del recinto escolar, dejando de lado las posibles relaciones sexuales sin garantías adecuadas, el posible consumo de drogas por vía intravenosa, los riesgos que corre el propio afectado... Por esta razón, precisamente, se actúa con gran cautela cuando un alumno seropositivo participa en las actividades normales del centro y parece conveniente informar únicamente al director y a los profesores más directamente relacionados con el alumno afectado de SIDA (Echeverría y otros, 1991), para no complicar la situación.

Así pues, no sólo existe una enfermedad física sino que también puede hablarse de la «enfermedad social» que afecta a niños y adolescentes seropositivos, y a sus familias, con la incomprensión, el rechazo, la falta de apoyo social y ausencia de sensibilidad por parte de algunos poderes públicos y, sobre todo, la marginación (Omenaca, 1990). No extraña que en el congreso internacional «Independencia 92» se solicitara declarar el SIDA como «nueva deficiencia» y promover un trabajo en común con las organizaciones de discapacitados ya existentes (Villalobos, 1992).

Ante esta situación, el sistema educativo no puede permanecer impasible, pues la educación no es ajena a ninguna problemática que aparezca en la sociedad, por compleja que ésta sea. Donde hay personas por medio, la educación tiene «algo que decir», al perseguir el pleno desarrollo de los individuos.

Pero, al mismo tiempo, no se pueden perder de vista los valores de fondo que sostienen las diferentes posturas relacionadas con la problemática del SIDA. Aunque se hable de una «escuela para todos», lo que implica que la escuela ha de asumir todos los problemas que la sociedad tiene y que, de una forma o de otra afectan a los alumnos, en la práctica se constata cómo la escuela «transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad «natural» de resultados, en función de capacidades y esfuerzos individuales (Pérez, 1990).

La escuela, sin embargo, no destaca precisamente por «saber leer» la realidad de lo que pasa en la sociedad, por lo que difícilmente podrá «escribir» otra realidad diferente, más allá de la impuesta por la sociedad establecida, a través de instrumentos tan poderosos como los medios de comunicación social que, en el caso del SIDA, siguen transmitiendo una imagen dramática que nada facilita la comprensión de sus diferentes problemas y el compromiso social; imagen que la escuela ni siquiera se ha planteado analizar en un intento de «educar» a la comunidad educativa. En este momento, los pocos programas que se han puesto en marcha, en relación con el SIDA, dentro de los recintos escolares, vienen normalmente de la mano de servicios sanitarios y sociales, sin que exista dentro del sistema educativo una mayor inquietud.

En esta misma línea, no creo que la respuesta ideal sea ocultar la problemática del SIDA como respuesta al rechazo social existente. Desde una postura educativa coherente con la verdad y la justicia, no se puede jugar a dos caras (integrar, pero ocultar la problemática real), pues se transmite un doble mensaje: por una parte, que no existen riesgos de infección a través de la normal convivencia, pero por otra conviene ocultar los casos, para evitar situaciones de rechazo.

¿Que hacer entonces? Aunque en este momento pueda ser útil mantener el anonimato, resulta imprescindible tener un conocimiento de la realidad, precisamente para poder comprometer a toda la comunidad educativa, en el apoyo y la solidaridad con el afectado, así como para poder exigir los recursos que sean necesarios para su mejor desarrollo educativo. Partiendo de este planteamiento y desde el propio sistema educativo se debe avanzar hacia posturas claras y coherentes con la realidad del problema; el recurso a la ocultación es una muestra clara de que la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos) no ha adquirido la madurez necesaria hacia la que conviene orientar los esfuerzos educativos. No hay que olvidar, por otra parte, que se pueden dar indicios para que un día u otro se conozca la existencia del problema del SIDA (manifestaciones físicas, estancias hospitalarias, etc.). De todas formas, conviene respetar la voluntad de los propios afectados, así como de su familia, siempre que

sea en beneficio del sujeto. Pero no puede caerse en ocultamientos que no hacen más que provocar perjuicios mayores, sean físicos, psíquicos o sociales, problemática ya superada en otras deficiencias. De todas formas, sería imprescindible una reflexión profunda entre los educadores, del mismo modo que lo hacen otros profesionales (Casas, 1993).

Las tareas educativas de la escuela

Aunque en los puntos anteriores ya se han comentado algunas funciones de la escuela, se pueden destacar aquí, dos grandes tareas que, en cierto modo, enmarcan todo el quehacer educativo en relación con el SIDA. La escuela tiene que:

1. Saber actuar ante los individuos infectados con el VIH, de acuerdo con la propia situación personal (asintomático, desarrollo de la enfermedad, trastornos psicológicos relacionados con el SIDA), y con su entorno familiar, escolar y social en general.

2. Prevenir futuras infecciones a través de la intervención educativa, especialmente, en los niños y adolescentes.

Esta tarea educativa, sin embargo, no resulta tan fácil como a simple vista pueda parecer. Los estereotipos existentes sobre el SIDA no permiten tratar de forma normalizada y positiva todos los aspectos relacionados con esta enfermedad. Por otra parte, el sistema educativo tiene unas características propias, que no facilitan respuestas educativas rápidas a los problemas sociales. De todas formas, lo más importante es conseguir que esta problemática sea acogida en toda su complejidad, dentro del Proyecto Educativo del Centro para, desde allí, concretar las intervenciones educativas más adecuadas a las necesidades reales que puedan presentarse dentro o fuera del centro.

En esta línea de intervención, pueden señalarse una serie de criterios que pueden orientar la intervención del educador:

1. Asume como tarea propia la educación sobre el SIDA y todos los problemas asociados a esta enfermedad.

2. Acepta como propios otros contenidos relacionados con el SIDA como pueden ser el consumo de drogas, las relaciones sexuales y las enfermedades infecciosas, etc.

3. Muestra sensibilidad hacia otros estilos de vida como los propios de las minorías étnicas, los homosexuales u otros grupos marginales, con una actitud siempre positiva hacia las personas.

4. Utiliza, en su acción educativa, todos los recursos profesionales disponibles relacionados con el currículum, métodos y materiales didácticos, servicios de apoyo y cuanto pueda ser útil para una mejor adaptación a las necesidades educativas.

5. Integra su compromiso educativo, en relación con el SIDA, dentro de un proyecto común, en coordinación con otros compañeros, profesionales especializados en el tema y otros miembros de la comunidad.

No hay que olvidar, aquí, que la educación sobre el SIDA, en definitiva, se identifica en su planteamiento y objetivos con: la educación en general. Y la educación no es otra cosa que «la puesta en marcha de los medios adecuados para asegurar la formación o el desarrollo de los individuos y grupos sociales dentro de una óptica de promoción de la salud colectiva».

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE LA PROBLEMÁTICA DEL SIDA

Actualmente la Reforma Educativa puesta en marcha abre nuevas posibilidades de actuación ante la problemática del SIDA, ya que ofrece un marco más integrador y exige la flexibilidad del sistema como mecanismo preventivo y normalizador. De este modo, se insiste en la responsabilidad de buscar adaptaciones adecuadas a las necesidades, especiales o no, de los alumnos, dentro de un proyecto educativo asumido por toda la comunidad educativa (MEC, 1989).

A la hora de cuestionar la intervención educativa, en relación con niños o adolescentes infectados, se les puede considerar como «sujetos con necesidades educativas especiales». Y, en este sentido, son dos los aspectos a considerar: por una parte, la aceptación positiva del infectado, lo que implica una previa intervención sobre la comunidad educativa para que asuma su problemática y colabore en todo el proceso educativo y, por otra, la intervención relacionada con el propio afectado teniendo en cuenta sus características especiales y lo que conviene para su pleno desarrollo educativo, sin perjudicar a otros miembros de la escuela.

Por lo que se refiere a los individuos no infectados, la meta educativa es conseguir que aprendan a tomar decisiones sanas en aquellas situaciones donde pueden aparecer riesgos de contraer la infección del virus del SIDA (consumo de drogas, relaciones sexuales, etc.).

Al educador le corresponde poner los medios para conseguir este objetivo, no sólo con intervenciones propiamente preventivas, sino también con un diagnóstico e intervención precoz cuando sea preciso, así como con las actuaciones terapéuticas que se necesiten. Se trata de promover el cambio de conductas de riesgo por opciones sanas que faciliten la realización de la persona.

La educación puede contribuir no sólo a reducir la transmisión de la infección de VIH y por tanto, los casos de SIDA sino, sobre todo, puede evitar el aumento del rechazo y de actitudes negativas hacia los afectados, motivadas más por ignorancia que por datos objetivos. Al mismo tiempo orienta a los propios infectados para que actúen de la forma más sana posible dentro de su problemática. Pero en la educación no hay «soluciones mágicas» que sirvan para todos y cada uno de los sujetos; la intervención será diferente según la situación del sujeto o del colectivo, en nuestro caso, en relación con el SIDA.

La educación, en este sentido, no puede desentenderse de la prevención en ninguno de sus niveles, primario, secundario o terciario. Ante la tarea educativa en sí, poco importa que un sujeto esté o no infectado por el VIH. Lo que importa es que estamos ante una persona, sujeto de la educación, que puede perder su libertad al quedar infectado por el VIH. La educación tiene que dar las respuestas que sean necesarias en cada caso.

Este planteamiento que, en teoría, puede parecer una utopía, sobre todo si la problemática del SIDA es vista de forma general, en la práctica resulta más fácil si partimos de casos concretos, de individuos con nombres y apellidos, como muestran experiencias ya realizadas. Es precisamente el individuo que ya tiene problemas de SIDA, quien más apoyo educativo necesita, tanto dentro de la escuela (profesores, padres, compañeros, etc.) como fuera (familiares, amigos, vecinos, etc.), para enfrentarse con su situación de la forma más educativa posible.

Se entiende así que la intervención educativa en su más profundo sentido nos lleva a un replanteamiento de las actuaciones anteriores, más informativas que educativas, puntuales, desconectadas del medio sociofamiliar, sin nexo con la educación escolar, improvisadas y con una ausencia total de coordinaciones de todos los servicios implicados en el problema. La educación sobre el SIDA exige un compromiso social que implica a la familia, a la escuela y a toda la sociedad, con una política coherente que integre todos los esfuerzos con un objetivo común: dar respuesta a los problemas de esta enfermedad. Desde este planteamiento, se pueden concretar los principales campos de intervención educativa: la comunidad educativa, los sujetos infectados y los profesionales de la educación.

La intervención educativa sobre la comunidad educativa

Uno de los problemas que más puede impactar en el medio educativo es la existencia de niños o adolescentes infectados por el VIH, ya que (se piensa) puede infectar a otros compañeros. La solución fácil de no aceptar a estos niños en los centros educativos, no respeta los derechos elementales de las personas, por lo que gobiernos y programas educativos tienden a proteger al paciente seropositivo y a aplicar las leyes antidiscriminatorias.

Las manifestaciones de cualquier tipo de rechazo hacia las personas con problemas relacionados, de forma directa o indirecta con el SIDA, constituyen una llamada de atención a los educadores para estimular la reflexión de la comunidad educativa en su esfuerzo por conseguir actuaciones coherentes con la problemática real. Hasta ahora no se ha demostrado la existencia de un solo caso de transmisión del virus a través de la convivencia escolar normal.

Las orientaciones sobre aspectos relacionados con el SIDA en los centros escolares han sido ofrecidas por organismos internacionales y por departamentos de educación de nuestro país. La circular del MEC para los centros escolares del año 1988 recoge los aspectos básicos a tener en cuenta en cualquier centro educativo (Vega y otros, 1993).

Al mismo tiempo, habrá que poner en marcha, si no se han puesto ya, las medidas de higiene elemental para evitar situaciones peligrosas. Se trata de conseguir la «integración inversa», es decir, que la comunidad educativa sea capaz de acoger a las personas con problemas relacionados con el SIDA, al mismo tiempo que colabora en los programas educativos a ellas dirigidos, sin correr riesgo alguno de infección.

La intervención educativa sobre el individuo infectado

Las personas infectadas por el VIH han de ser objetivo de una intervención educativa preferente, tanto para cubrir sus necesidades educativas personales como para que colaboren en la no difusión de la infección. En este sentido, Nájera (1991), entiende que la educación para la salud ha de ofrecer:

a) apoyo psicológico para aceptar la situación y orientar de forma positiva su propia vida;

b) orientaciones y compromiso para responsabilizarse ante sus propios compañeros de relaciones sexuales;

c) información sobre el uso de anticonceptivos, y el aborto terapéutico;

d) información sobre revisiones periódicas, así como sobre la necesidad de evitar agresiones al sistema inmunitario (infecciones, vacunaciones, etc.).

Estos planteamientos son igualmente válidos para las personas afectadas de SIDA, aunque en este caso la situación resulta mucho más grave, parecida a la de los enfermos terminales.

En el caso de que existan situaciones aún más problemáticas (con agresiones, violencia, etc.), habrá que estudiar las medidas más positivas a tomar, siempre desde una perspectiva integradora y normalizada (Diclemente y otros, 1991).

Intervención educativa ante los profesionales afectados por situaciones de riesgo

Es importante destacar la importancia básica de la formación de los educadores, es decir, de todos aquellos profesionales comprometidos con el pleno desarrollo de niños y adolescentes en el ámbito escolar. Por supuesto, no se trata sólo de que tengan conocimientos adecuados sobre la problemática del SIDA sino también de que dispongan de las actitudes, valores y recursos educativos adecuados para la intervención educativa, sea preventiva o terapéutica.

En este marco, hay que tener en cuenta la posibilidad de contagio entre todos aquellos profesionales, que por su trabajo, tienen una relación más directa y, a veces comprometida, con personas infectadas con el VIH o enfermos de SIDA. Estos profesionales necesitan conocer todas las formas de contagio para tratar de forma conveniente a sus pacientes y las medidas oportunas de higiene y seguridad. Las precauciones serán las mismas que para otras posibles situaciones de infección. A este respecto, pueden ser de utilidad las recomendaciones del MEC (1988).

EL SIDA EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

En el Proyecto de Reforma (MEC, 1989), la salud como meta aparece recogida en los objetivos generales de las tres etapas (Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria). La educación para la salud aparece como una línea transversal que ha de «empapar» toda la dinámica educativa de los centros.

Tenemos pues, perfilado, un marco adecuado dentro del sistema educativo que permite considerar la problemática del SIDA en toda su amplitud. Pero son los centros quienes han de analizar, en cada caso, las características propias del problema que les incumbe, para poder ofrecer respuestas educativas adecuadas dentro del propio Proyecto Educativo.

Si el Proyecto Educativo del Centro tiene que ser elaborado por la comunidad educativa, se estudiará en cada caso cuál es el modelo organizativo que mejor responde a las necesidades de la población escolar a quien se dirige la educación sobre el SIDA, así como la disponibilidad de recursos humanos y materiales. Este enfoque permite que todos los temas relacionados con el SIDA, se traten dentro de los centros escolares de la forma más normalizada posible, para lo que puede ser útil disponer de un currículum sobre SIDA que sirva de marco guía para todos los temas relacionados con esta enfermedad (Diclemente, 1989).

De todas formas, no podemos quedarnos satisfechos únicamente con la respuesta curricular, entendida ésta en el sentido tradicional, por más que esté perfectamente elaborada y aplicada con precisión en sus programas. Junto a esta educación formal, no se puede dejar de lado la educación informal, aquélla que no está incluida dentro de los programas, tan importante o más que la primera,

dada su influencia en las actitudes y hábitos; tanto la que tiene lugar dentro de la escuela como fuera de la misma, con la participación o no de los centros (Vega, 1983). No hay que olvidar que, en definitiva, se trata de ofrecer la oportunidad de crecer como personas, de aprender a vivir.

También hay que valorar la importancia básica de un clima escolar sano, que constituye el caldo de cultivo para el crecimiento adecuado de cada niño según sus características propias. Si la educación tiene como meta el pleno desarrollo del individuo, la escuela en conjunto debe constituir un lugar por excelencia donde el niño se encuentre consigo mismo, con los demás, con el mundo, en una interrelación positiva para su crecimiento físico, psíquico, social o espiritual (currículum oculto). En este sentido, habrá que tener en cuenta, como aspectos básicos, las relaciones interpersonales, el medio físico escolar, la programación adecuada y el funcionamiento general de la escuela, sin olvidar las variables organizativas.

Finalmente, no olvidar todos aquellos servicios que puedan complementar, reforzar, compensar o corregir aspectos relacionados con la educación para la salud, estén dentro o fuera del marco escolar. Como la escuela, por sí sola, no puede enfrentarse con tarea educativa sobre la problemática del SIDA, necesita apoyo y la colaboración de la familia y la comunidad.

Como síntesis, puede decirse que no existirá una auténtica educación sobre el SIDA mientras que ésta no se integre plenamente en la tarea educativa general. La intervención educativa ha de estar plenamente integrada no sólo en el currículum, sino en toda la dinámica escolar. Sólo una escuela sana puede llevar a cabo una educación para la salud porque, en definitiva, la educación para la salud, así como la educación sobre el SIDA, confunde sus raíces más profundas con las propias de la educación general.

Directrices para la intervención educativa

Para delimitar el plan de intervención en el centro educativo habrá que concretar, en primer lugar, aquellos principios básicos que configuren la filosofía del mismo. Estos principios pueden resumirse en los puntos siguientes:

1.º Todos los estudiantes han de recibir, según su nivel, una información adecuada sobre el SIDA. Hay que evitar tanto la simplificación del tema como cualquier tipo de dramatización del mismo.

2.º El centro educativo tendrá en cuenta a los estudiantes que se encuentren en situación de riesgo (consumo de drogas, situación familiar, etc.) para proveerles de los recursos educativos adecuados a sus necesidades.

3.º Los profesores tienen que asumir que normalmente la problemática del SIDA es una consecuencia de otros problemas y mantener en la escuela un cli-

ma que favorezca en los estudiantes un desarrollo de hábitos sanos y unos sentimientos positivos hacia sí mismos.

4.º El centro educativo promoverá la implicación de los padres y de los otros miembros de la comunidad para prevenir y tratar las situaciones de riesgo de infección, así como para apoyar la plena integración de los afectados.

5.º El centro educativo en ningún momento, será utilizado para la promoción de cualquier tipo de conducta que pueda tener implicaciones negativas para la salud de los estudiantes, entre las que conviene tener en cuenta las actuaciones de marginación y discriminación de los afectados.

6.º La escuela dispondrá de unas normas firmes y coherentes ante todos los aspectos relacionados con la problematica del SIDA, tanto para los afectados por el virus como para los no afectados.

7.º La comunidad educativa prestará una atención especial a todos aquellos alumnos infectados por el virus del SIDA en cualquiera de sus fases, de forma que ofrezca los recursos educativos convenientes para cada situación.

8.º Finalmente, la escuela promoverá programas dentro o fuera del recinto escolar, cuando por los condicionantes existentes convenga atender problemas específicos (por ejemplo, relaciones sexuales no seguras).

Estos aspectos señalados quedarán integrados en el Proyecto Educativo de cada centro, que es, precisamente, «lo que define y da entidad propia a cada centro, al señalar lo que se quiere conseguir y concretar la forma de lograrlo». Es el sistema educativo, en su conjunto, quien mejor puede ofrecer una intervención coherente ante la problemática del SIDA. Desde la perspectiva profesional del educador, su responsabilidad educativa se extiende no sólo a los que no están infectados sino también a todos aquellos individuos afectados por el VIH/SIDA, sin discriminación de ningún tipo, en el amplio marco de la educación para la salud.

BIBLIOGRAFÍA

BAYES, R. y RIBES, E. (1988): «Un modelo psicológico de prevención de enfermedad: su aplicación al caso del SIDA», *Papeles del Psicólogo,* pp. 41-42, 122-125.

CASAS, M. (1993): «Drogodependencias, SIDA y ética profesional: el dilema de la confidencialidad». CADAFALCH, J. y CASAS, M. (1992), *El paciente heroinómano en el Hospital General.* Barcelona, CITRAN, pp. 59-70.

COMUNIDAD DE MADRID (1992): *Sida y escuela. Prevención en convivencia.* Madrid, Consejería de Salud.

DANIELS, V. G. (1988): *SIDA, Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida.* México, Manual Moderno.

DE MIGUEL, J. (1991): «El problema social del SIDA en España», *REIS, 53,* pp. 75-105.

DICLEMENTE, R. J. y otros (1991): «Prevalence and correlates of cutting behavior: risk fot HIV transmissión», *J. Amer. Acad. Child Adoles. Psychiatry, 30,* 5, pp. 735-739.

ELIZALDE, B. y otros (1993): «Situación del SIDA en el País Vasco», en VEGA, A. (coord), *La educación ante el SIDA: problemática y respuestas.* San Sebastián Universidad de País Vasco, pp. 21-28.

ELZO, J. y otros (1992): *Drogas y Escuela IV.* San Sebastián, Escuela U. D. Trabajo Social.

ECHEVERRÍA, J. y otros (1991): «La escolarización del niño infectado por el VIH», *Jano, 22-28,* febrero, pp. 111-114.

GARCÉS, J. (1991): «Los servicios sociales ante la epidemia del SIDA», *Revista Servicios Sociales, 18,* pp. 47-49.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1991): *Els Serveis Socials i la SIDA.* Barcelona, Dep. Bienestar Social.

GILCHRIST, L. D. (1990): «The role of schools in community-based approaches to prevention of AIDS and intravenous drug use», en LEUKEFELD, C. G. BATTLES, R. J. y AMSEL, Z., *AIDS and intravenous drug use: future directions for community-based prevention research.* Ropckville, NIDA.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (1992): *Comprender y transformar la escuela.* Madrid, Morata.

KIRBY, D. (1992): «School-based programs to reduce sexual rik-taking behaviors», *J. School Health, 62,* 7, pp. 280-287.

LACOSTE, J. A. (1993): «Estudio psicológico de la infección por VIH y SIDA en la infancia», en VEGA, A. (coord.) , *La educación ante el SIDA: problemática y respuestas.* San Sebastián, Universidad del País Vasco, pp. 53-62.

LACOSTE, J. A. (1993): «Problemática psicosocial vinculada a la infección por VIH y SIDA en niños y adolescentes», en VEGA, A. (coord.), *La educación ante el SIDA: problemática y respuestas.* San Sebastián, Universidad del País Vasco, pp. 41-52.

LÓPEZ, F. y otros (1992): «Abusos sexuales de menores», *Informe de Investigación.* Salamanca.

MACCOBY, N. (1990): «Comunication and Health education research: potencial source for education for prevention on drug use», en LEUKEFEL, C. G.; BATTJES, R. J. y AMSEL, Z., *AIDS and intravenous drug use: futures directions for community-based prevention research.* Rockville, NIDA.

MARTÍNEZ, M. F. y otros (1990): «El SIDA en los medios de comunicación social», en RODRÍGUEZ, J., *Aspectos psicosociales de la salud y de la comunidad.* Barcelona, PPU, pp. 93-104.

MENDOZA, R. (1993): «SIDA: cómo actuar en la escuela», *Salud entre todos,* febrero (suplemento).

MENDOZA, R. y SAGRERA, I. (1991): *Los escolares y la salud.* Madrid, MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Proyecto de Reforma de la Enseñanza.* Madrid, MEC.

– (1988): «Circular sobre el SIDA a los centros escolares», en VEGA, A. (coord.) (1993), *La educación ante el SIDA: problemática y respuestas.* San Sebastián, Universidad del País Vasco.

– (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, MEC.

NÁJERA, R. y otros (1987): *El SIDA, un problema de salud pública.* Madrid, Díaz de Santos.

NÁJERA, P. (1990): «Educación para la salud en la prevención del SIDA», en NÁJERA, R. (ed.), *SIDA: de la Biomedicina a la sociedad.* Madrid, Eudema, pp. 295-307.

– (1991): «La próxima década», *Jano,* 22-28 de febrero, vol. XL, 940, pp. 127-128.

OMEÑACA, E. (1990): «El SIDA, las mujeres y los niños. Una enfermedad familiar». *El País,* 27 marzo, p. 34.

OMS (1992): *La educación sanitaria escolar en la prevención del SIDA y de las enfermedades de transmisión sexual.* Ginebra, OMS.

ORDOÑANA, J. R. y GUTIÉRREZ, J. J. (1991): *SIDA y adolescencia.* Murcia, Consejería de Sanidad.

PÁEZ, D. y otros (1991): *SIDA, imagen y prevención.* Madrid, Fundamentos.

– (1993): «Evaluación del cambio de actitudes, creencias y actitudes ante el SIDA: estado de la cuestión y una propuesta metodológica», en VEGA, A. (coord.), *La educación ante el SIDA: problemática y respuestas.* San Sebastián, Universidad del País Vasco, pp. 85-100.

PÉREZ, A. I. (1992): «Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia», en GIMENO, J. y PÉREZ, A. I., *Comprender y transformar la escuela.* Madrid, Morata, pp. 17-33.

PERRY, C. L. y JESSOR, R. (1986): «Doig the cube: *preventing drug abuse through adolescent health promotion»,* en GLYNN, T. J. y otros, *Preventing adolescent drug abuse: intervention strategies.* Rockville, NIDA, pp. 51-75.

RICART, M. (1993): «Información sobre el SIDA en las escuelas catalanas», *Comunidad Escolar,* 5, mayo, p. 9.

RUDER, A. M. y otros (1990): «AIDS education: evaluation for school and worksite based presentations», *New York State Journal of Medicine.* Marchs, pp. 129-133.

TABOADA, J. A. y otros (1990): *O VIH/SIDA na Comunidade escolar.* Santiago, Xunta de Galicia.

UBILLOS, S. y PIZARRO, M. (1993): «Programas de educación sanitaria para jóvenes no escolarizados», en VEGA, A. (coord.), *La educación ante el SIDA: problemática y respuestas.* San Sebastián Universidad del País Vasco, pp. 151-170.

URZELAY, A. y otros (1993): «Consideraciones sobre un programa de prevención del SIDA dirigido a adolescentes», en VEGA, A. (coord.), *La educación ante el SIDA: problemática y respuestas.* San Sebastián, Universidad del País Vasco, pp. 137-150.

VEGA, A. (1983): *Los educadores ante las drogas.* Madrid, Santillana.

– (1991): *Pedagogía de Inadaptados Sociales.* Madrid, Narcea.

– (1993): «Papel de los centros educativos ante el SIDA», en VEGA, A. (coord.), *La educación ante el SIDA: problemática y respuestas.* San Sebastián, Universidad del País Vasco, pp. 136-150, 111-124.

VEGA A. (coord.) (1993): *La educación ante el SIDA: problemática y respuestas.* San Sebastián, Universidad del País Vasco.

VILLALOBOS, E. (1992): «Independencia 92. Congreso Internacional y exposición sobre la discapacidad». *Boletín Real Patronato,* pp. 101-109.

WHO (1988): *AIDS. Prevention and control.* Oxford, Pergamon Press.

ZULAICA, D. y USIETO, R. (1991): *SIDA, un desafío para la comunidad.* Madrid, Centro de Estudios Sociales Aplicados.

E S T U D I O S

EDUCAR EN DEMOCRACIA HOY

MANUEL MENOR CURRÁS (*)

En la historia más reciente de la educación española, si los años setenta representaron un esfuerzo de generalización, las dos décadas siguientes podrían calificarse como las de su democratización. A partir del artículo 27 de nuestra Constitución, la perspectiva democrática está constantemente presente en la planificación educativa (1) y, si nos atenemos a los documentos orientadores y preceptivos de la Reforma educativa en marcha, puede incluso resultar reiterativa la amplia lista de expresiones que explícita e implícitamente tienden a mostrar esta intencionalidad.

Con ser todo ello importante y ser normativas en nuestros Centros las formas democráticas, no significa, sin embargo, que hayamos logrado educar «en» democracia. Lógico y obligado es que la «política educativa» general sea coherente con los principios constitucionales, pero «educar en democracia» requiere, además, traducir a la dinámica cotidiana de las aulas la vivencia de las exigencias democráticas, pronunciarse activamente por una «educación política» de amplio espectro, con implicaciones en las actividades, valoraciones y relaciones que se generan desde los más ocultos intersticios funcionales del sistema.

Es en este tramo que media entre las líneas democratizantes de la «política educativa» institucional y las de la real «educación política» que directa o indirectamente se enseña y aprende donde cabe encontrar distancias, y retos ambiciosos a enfrentar. A menudo parecen divergentes o paralelas destinadas a no encontrarse, como si de dos culturas extrañas se tratara. Analizar ese diferencial, probablemente creciente, dados los nuevos retos que imponen las circunstancias actuales a la cultura democrática, y el horizonte para superarlo, es lo que se propone en esta reflexión.

(*) Profesor de Enseñanza Secundaria. I. B. Isabel La Católica. Madrid.

(1) NOGUEIRA, R.: *Principios Constitucionales del Sistema Educativo Español.* Madrid, MEC, 1988.

1. LA CULTURA DEMOCRÁTICA HOY

Tal como interesa contemplarla aquí, se considera la *polis* griega y el constitucionalismo clásico como referentes originarios, aunque también la larga y compleja andadura posterior. Se nutre ciertamente de las exigencias más profundas que en aquellas etapas llevaron a su formulación primera, pero tiene en cuenta, más cercanamente, las que desde la *gran transformación* europea (2) han ido configurando nuestra actual manera de entender y relacionarnos con la realidad social.

Aquellas primeras formulaciones mantienen todavía vivo el valor de la racionalidad como conquista y como proceso en construcción, a pesar de los múltiples obstáculos. Las sucesivas aportaciones han contribuido a su profundización; la han hecho más compleja y más rica, y no menos crítica, ante los problemas del presente. De este modo, la cultura democrática nos sigue pareciendo hoy renovadamente incitadora y utópica (3), siempre inalcanzable en sus últimas consecuencias pero capaz de dar sentido a nuestra acción. Sabedores de que es expresión práctica de la razón, necesitamos –como dijera B. Russell (4)– creer en ella como en nuestra tabla de salvación y de esperanza en un futuro más humano.

La esperanza, de todos modos, sólo se construye con los esfuerzos y luchas del presente, salvo que creamos que cualquier progreso o avance es un logro irreversible del mañana. Entre tanto, los cambios últimos de la humanidad, tan profundos que no pocas voces sugieren que nos encontramos en la divisoria de dos mundos, nos sitúan ante nuevas responsabilidades y renovadas fragilidades. Si la racionalidad democrática les ha de hacer frente sin perder de vista los ideales de igualdad y libertad –por no añadir el tan poco clarificado de la fraternidad–, éstas podrían ser dos referencias principales en la reformulación de sus signos de identidad en este momento:

1.1. *La ampliación de la «polis»*

Vivir en democracia no es un estado de gracia definitivo. No es algo dado, «natural», sino una conquista que hay que ir haciendo constantemente. No se trata, por tanto, de un proceso necesariamente lineal; en cada país y en cada espacio social puede tener avances y retrocesos, y cada una de sus fases viene a ser un modo pactado de autorregulación social entre distintas fuerzas que tratan de compensarse entre sí.

---

(2) POLANYI, K.: *La gran Transformación.* Madrid, La Piqueta, 1989.

(3) HORTAL, A.: «La democracia como institucionalización de una utopía», en *Estudios Eclesiásticos, 53,* 1976, pp. 197-208.

(4) RUSSELL, B.: *Nuevas esperanzas para un mundo en transformación.* Buenos Aires, Hermes, 1984, p. 270.

El empleo indiscriminado del término «democracia», demasiado permeable semánticamente, y señuelo de muy diversos modos de entender la relación del poder con el pueblo, no debiera ser indiferente. Muchas decisiones que nos afectan, por más que pretendan llevar el marchamo democrático, no dejan de ser con cierta frecuencia arbitrarias o vinculadas con intereses muy poco generales. Separar lo falso de lo auténtico no siempre es fácil. Nos exige, en todo caso, permanente atención para que cuanto afecta a la gestión y garantía de los derechos, libertades y responsabilidades fundamentales no quede vacío de sentido.

Desde otro punto de vista, el dinamismo de la democracia y la infinitud de demanda de su aplicación se ven aumentados actualmente por la amplitud y diversidad de los problemas a que ha de hacer frente el poder y la actividad política. En teoría, el entramado ordenancista, como salvaguarda de libertades y deberes fundamentales en estas sociedades democráticas, tiende a ser crecientemente complejo, de ahí que el ejercicio del espíritu democrático deba, al mismo tiempo, plantearse por parte de los ciudadanos de manera continuada y vigilante en los nuevos ámbitos que la rápida movilidad social presenta de continuo.

Entre los muchos hechos que afectan a esta recomposición y, consiguientemente, a la cultura democrática en nuestros días, cabría mencionar principalmente dos: la tensión entre la llamada «cultura de la satisfacción» (5) y atención de los problemas sociales persistentes en nuestra sociedad, y la urgencia de compaginar una nueva y necesaria conciencia de ciudadanía universal con las no bien armonizadas ciudadanías de escala más reducida.

a) «Cultura de la satisfacción» *versus* Estado Social

Comentaristas y líderes políticos contraponen, a menudo interesadamente, el discurso de «lo económico» y el de «lo político». Bajo tan discutible oposición no es infrecuente encontrar otras actitudes, sobre todo, esa sorda pugna motivada por la permanente oposición entre los instalados, favorecidos por el poder en sus más variadas formas, y cuantos desde una conciencia de discriminación pugnan por un reparto más justo y participativo.

Hoy, cuando las diferencias programáticas entre partidos con capacidad de vertebrar soluciones políticas se han difuminado sensiblemente, este acento de atención a lo social ha pasado a ser su más llamativo signo distintivo, la clave interpretativa de su particular sentido de la libertad, justicia e igualdad. La disposición que muestran para atender a los más desfavorecidos –donde aparecen las bolsas más llamativas de quienes no votan porque nada esperan– se convierte, de este modo, en peculiar baremo de sensibilidad democrática. Por ello, en la medida en que los partidos simbolizan aspiraciones sensibles de los ciudadanos,

---

(5) GALBRAITH, J. K.: *La cultura de la satisfacción*. Barcelona, Ariel, 1992.

resulta inquietante el lúcido análisis de Galbraith –paradigmático respecto a EE.UU. y ampliamente suscribible para Europa o España–, para quien los «satisfechos» no somos partidarios de emplear recursos en la atención de los más desheredados y proclamamos de hecho la bondad del darwinismo social.

Para probarlo, ahí están los nueve millones de pobres que, según Cáritas, tiene nuestro país (6), o los 32 millones de EE.UU. (7). Ellos nos recuerdan, cual nuevos metecos, parias o cuarto mundo, que no habremos vertebrado éticamente nuestra sociedad democrática si, como afirma Cobo Suero, no ponemos «en práctica eficazmente en la sociedad aquella forma superior de justicia distributiva que enmarcada en la política social, incorpora a su proceder la práctica de la solidaridad» (8).

Desde esta perspectiva, estímulo de la democracia será proponer para la economía la eficacia de la producción de la riqueza, pero sin olvidar simultáneamente la finalidad política de la justicia de su distribución. Frente a la renovada cultura del pragmatismo del mercado, que nos invade como panacea de todos los problemas, habrá que seguir proclamando y luchando por una cálida cultura de la solidaridad. Una racionalidad democrática desprovista de esta apertura solidaria sólo será una tecnología de poder sin esperanza, a sabiendas –como escribía Fromm– de que «la consecuencia más grave de la ruina de la esperanza es la destructividad y la violencia» (9).

b) Hacia una nueva ciudadanía universal

En los futuros libros de Historia, probablemente el año 1992 pase a figurar como un hito relevante de cambio de época, similarmente, por ejemplo, al emblemático 1789. El artículo 1 de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* proclamaba entonces –26 de agosto de 1789– que los «hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos». La Conferencia de Río, de junio de 1992, a pesar de todas sus limitaciones, ha marcado la señal de que, a fin de que aquella proclama pueda seguir siendo válida o al menos inspirarnos para intentarlo, es ya imprescindible y urgente abordar determinados problemas a escala mundial y con la participación de todos.

«La nueva frontera consiste –glosaba Álvaro Espina algunos meses después– en transformar el sistema productivo para hacerlo compatible con la regeneración de la Tierra, posibilitando al mismo tiempo la generalización de los bene-

---

(6) En 1989, hablaba de ocho millones (Cfr.: *Pobreza y desigualdad II,* dossier, abril 1989).

(7) *Informe sobre desarrollo humano, 1992, (PNUD),* New York, ONU, 1992.

(8) Cobo Suero, J. M.: *Contribución a la crítica de la política social.* Madrid, Universidad de Comillas, 1993, p. 17.

(9) Fromm, E.: *Espoir et Revolution.* N. York, Stock, 1970, p. 37.

ficios del desarrollo a toda la humanidad» (10). Inmersos en la vorágine de los pequeños problemas cotidianos, no nos resulta fácil abrir la mente a esta dimensión universalista, y llevados por el desinterés y la decepción, pretextamos ambigüedad y falta de referencias claras. Pero lo cierto es que nuestras sociedades satisfechas tienen todavía una gran incapacidad para distinguir entre «crecimiento» y «desarrollo». La ideología del «crecimiento» –como afirma Daly (11)– nos sigue resultando mucho más atractiva, al ofrecernos el señuelo de una cómoda solución a los problemas ecológicos y de subdesarrollo sin exigirnos la disciplina moral del compartir, y esto a pesar de que los comportamientos históricos muestran que no por crecer o tener más se comparte más o se generaliza una calidad de vida mejor (12).

Si los fundamentos de una sociedad, lo que la mantiene en movimiento positivo, es sobre todo el ideal de «saber vivir» de acuerdo con objetivos atrayentes y normas de verdad y justicia a las que ajustarse colectivamente (13), los movimientos sociales y políticos surgidos hasta ahora con sensibilidad hacia estos planteamientos no parece que pasen a ser, por el momento, más que un infantil «Pepito Grillo». De hecho, las instituciones internacionales de que nos hemos dotado no tienen todavía los recursos e independencia imprescindibles para una actuación consecuente (14) en la aldea global. Nuestras preocupaciones, por ahora, parecen más entretenidas con la conciliación, nada desdeñable por otra parte, de un precario equilibrio de los asuntos domésticos con la modernización de nuestra ciudadanía.

Atados entre la tradición y las urgencias económicas del presente nos resistimos a abandonar lo que hemos aprendido. Somos reacios a las exigencias paradigmáticas que exige la adaptación al cambio y nos cuesta aceptar esquemas axiológicos nuevos de largo alcance. Todo presagia, sin embargo, que urge una revolución cultural que tenga presentes, aunque sólo sea por egoísmo, las condiciones de interdependencia de la humanidad a escala planetaria (15). La crisis ambiental y la pobreza del subdesarrollo, cada vez más percibidos como indisociados en una etapa de transición entre pasado y futuro, nos pueden dar la posibilidad de cambiar nuestras formas de ver la realidad, de desarrollar una conciencia moral de la especie humana más ecológica y solidaria y de ejercitar –so pena de extinción (16)– una nueva ciudadanía universal.

---

(10) ESPINA, A.: «La tercera revolución industrial», en *El País,* Madrid, 25-3-1993, p. 16.

(11) DALY, H.: «Economía, ecología y desarrollo sustentable», en *Documentación Social, 89,* Madrid, oct-dic. 1992, pp. 85-107.

(12) Cfr.: MISHAN, E. J.: «El crecimiento de la abundancia y la disminución del bienestar», en DALY, H. (Comp.), *Economía, Ecología y Ética,* México, FCE, 1989.

(13) PHARO, P.: *Politique et savoir vivre.* Paris, L'Harmatan, 1992.

(14) FLORES, G. y otros: *¿Un nuevo orden internacional?* Madrid, De la Torre, 1992.

(15) SCHNEIDER-KING: *La primera revolución global. Informe del Consejo al Club de Roma.* Barcelona, Círculo de Lectores, 1992.

(16) WILLIAMS, M.: «Nuevas visiones para los años 90: La Tercera Conferencia en memoria de Bárbara Ward», en *Documentación Social, op. cit.,* pp. 127-140.

Ahí está en todo caso, un futuro que con sus urgencias ya es presente para nuestra cultura democrática, capaz de poner a prueba nuestros peculiares modos de interpretar la igualdad y la solidaridad.

1.2. *Racionalidad y democracia hoy*

Contemplados a escala de la especie humana, los lentos y escasos resultados de implantación de una profunda cultura democrática pueden ser vistos como un avance o como un lastre. Depende del grado de serenidad o de impaciencia del observador y de su afán de seguridad absoluta.

No es difícil la tentación del pesimismo ni la de la apelación a la irracionalidad o al mito. Ciñéndonos a nuestro mundo occidental, donde la democracia parece haber adquirido mayor carta de naturaleza, es relativamente frecuente el uso del diván freudiano para desgranar quejas y lamentos de denuncia, como éstos de Julien:

> «Las viejas palabras se gastan a fuerza de no traducirse en actos. ¿Es aún posible escribirlas sin hacer el ridículo? Libertad, igualdad y justicia: y aún más que todo esto, la democracia habia abierto la esperanza de una sociedad fraterna. Pero las sociedades occidentales están marcadas por la morosidad, la resignación, la avaricia, que suponen la indiferencia para con el prójimo o la avidez y la inmoralidad y no dejan sitio a la fraternidad... ¿Cómo es posible que el Occidente próspero y científicamente avanzado haya llegado a renegar de sus ambiciones democráticas? ¿Por qué existe la pobreza, la injusticia, las libertades anémicas...? (17).

Los derechos existentes encerrados en viejas definiciones, las libertades individuales demasiado frágiles, una justicia social mal asegurada, unos privilegios fuertemente protegidos, no son, evidentemente, un buen balance para las promesas que suscita la democracia. Como tampoco lo es el que las instituciones que la sustentan parezcan a menudo trincheras inasequibles, impermeables a los problemas de la calle (18) e insensibles a los asuntos que hemos aludido.

Con todo, el adormilante mimo encantador de una «conciencia desgraciada» no nos debiera hacer perder de vista que, a pesar de sus limitaciones y fallos e, incluso, de los feudalismos persistentes, esta forma compartida de concebir y valorar lo político que llamamos cultura democrática tiene las posibilidades más enriquecedoras, en cuanto que es medida de la racionalidad humana. Frente al impulso de las salidas irracionales, la racionalidad democrática permite redefinir nuestras decisiones equivocadas o decepcionantes. Será cuestión

---

(17) JULIEN, C.: *El suicidio de las democracias,* Barcelona, Hogar del Libro, 1985, pp. 239-244.

(18) Cfr.: MAHEU, L. y SALES, A.: *La recomposition du politique.* Paris, L'Harmatan, 1991.

de plantearnos nuevos objetivos, evaluar mejor las previsiones, calibrar la disponibilidad de fuerzas y medios, pero sólo en democracia es posible plantear alternativas compartidas a la cansina o desilusionante realidad, cuando nos convencemos y decidimos que puede y debe ser cambiada: «Si no hemos alcanzado el ideal que profesamos –decía Kurland–, es porque, cínicamente, no hemos intentado alcanzarlo» (19).

La democracia apela al uso de la razón, cualidad humana eminentemente activa. Implica la reflexión permanente y la conciencia crítica. No casa con ella la pereza mental de culpabilizar sistemática y miméticamente al «sistema», ni el sentarnos pasivamente a esperarlo todo del Estado-Providencia. Ni funciona sola, ni los conflictos sociales desaparecen por inercia. Implica tensión permanente; por su propia naturaleza, estará, pues, siempre en crisis. Lo cual no debe impedir el aprecio de los logros alcanzados ni paralizar sus virtualidades de influjo en decisiones futuras.

Apela, además, a una concepción optimista del ser humano. Da por supuesto que nada es necesariamente inevitable o incorregible. Frente a la irracionalidad agresiva, destructora e imprevisora, exige de las energías individuales el aprovechamiento de la racionalidad imaginativa positivante, para pensar nuevas formas de vida, organizarlas y hacerlas viables. Es la dinámica con que soñaba Russell: «Cuando todo esto sea, no solamente comprendido, sino profundamente sentido, será fácil vivir de una manera que nos traiga la felicidad y, al mismo tiempo, lleve la felicidad a los demás. Si los hombres pudieran pensar y sentir de esta manera, se desvanecerían, no solamente sus problemas personales, sino también todos los problemas de la política mundial, hasta los más abstrusos y difíciles...» (20).

Nacida para desarrollar las potencialidades más representativas del hombre, la democracia, como la ciencia, procede por sucesivas aproximaciones, y sólo se fortalece si contribuye activamente a construir un mundo más enriquecedor y habitable para todos. Y ésta es también su utopía, en la medida que representa el afán transformador de la sociedad hacia un horizonte más liberador, en medio de otras fuerzas que se aplican en contra de esa posibilidad de deliberación –hoy técnicamente realizable, como señalaba Marcusse– (21). Una utopía que, a diferencia de las imaginadas por Platón o por Moro, es alcanzable en este mundo terrenal desde planteamientos racionales y morales rigurosos y entusiastas.

Éstas son, pues, seguramente, algunas de las tensiones y exigencias más profundas de la cultura democrática hoy. Reflexión activa, capacidad prospecti-

---

(19) KURLAND, PH. B.: «The judicial process», en *The New York Times*. 12-12-1970 (Citado por JULIEN, *op. cit.*, p. 246).

(20) RUSSELL, B., *op. cit.*, pp. 19-20.

(21) MARCUSSE, H.: *El final de la utopía*. Barcelona, Ariel, 1968, p. 10.

va, conciencia crítica, disponibilidad al cambio, solidaridad y cooperación; capacidad de pensar la raza humana –al modo de Rusell– «marchando juntos hacia la prosperidad y no separados hacia la destrucción y la muerte» (22). Una cultura de la vida que parece reclamar, en definitiva, un renovado aire de humanismo y de racionalidad, capaz de usar sus revolucionarios avances científicos-técnicos en una proyección compartida y no en el del dominio irracional presentido por Goya.

2. LAS «CULTURAS EDUCATIVAS»

Con el optimismo de Paul Ricoeur (23), proclamemos de entrada que la educación puede jugar un importante –o fundamental– papel en favor de tales apremios y horizontes. El abanico de constructos que ésta ofrece parece indicar, sin embargo, que no necesariamente lo hace o, cuando menos, que no se aplica a ello con el interés requerido.

Parodiando a Kant, a propósito de las relaciones de la Filosofía con la Teología, cuando decía que «no se aclara bien si su servicio consiste en preceder a su señora, llevando la antorcha, o en seguirla, recogiéndole la cola» (24), algo similar podría decirse a propósito de las relaciones de ancilaridad entre educación y sociedad. Cabe, adicionalmente la sospecha de que esta mirada más o menos periódica que la sociedad lanza sobre la escuela siempre que le aqueja algún problema, para tratar en principio de erradicarlo y seguir a continuación mirando hacia otro lado, no tenga más sentido que el estrictamente catártico de mantener la conciencia tranquila, una vez hallado tan plástico refugio de soluciones.

No es irrelevante esta constatación. Al menos para no confundir el plano de lo desiderativo –en este caso, las demandas actuales de la cultura democrática hacia la escuela– con el del hacer de la educación política real, y para establecer, después, caminos de reflexión que potencien la escuela hacia la educación en democracia que demanda el momento actual.

Fluctuantes entre lo que se puede y se debe hacer, las «culturas educativas» detectables son variopintas. Todavía los hechos y la imaginación compiten a veces por superarse en respuestas contradictoriamente postmodernas y/o prehistóricas, tipo *Florido pensil.* El paisaje de las maneras de entender y hacer, del sentir y valorar, que la práctica escolar transmite es, en todo caso, ambiguo. Destacaremos aquí algunas de las más remorosas.

---

(22) RUSSELL, B., *op. cit.*, p. 205.

(23) Cfr.: BLANCO, C.: «Recargar la energía», en *El País (Educación),* 23-3-1993, p. 8, cols. 2-3.

(24) KANT, E.: *La Paz perpetua.* Madrid, Espasa, 1979, p. 130.

2.1. *¿Tensiones de cambio?*

Si partimos de cierta inseparabilidad entre el organismo y su medio, escuela y sociedad en este caso, y de la democracia como «ideal» de ambos, como quería Dewey (25), podría decirse que los grandes investigadores e innovadores de la pedagogía han sido a su manera relevantes reformadores sociales. Sus propuestas críticas a la escuela provienen de un afán de cambio de la sociedad. Desde esa óptica, es lastimoso que sus interesantes aportaciones sean presentadas a menudo como meras elucubraciones teóricas, sin relación alguna con la realidad educativa, mientras ésta, por otro lado, es sobreentendida como un magma neutro y autónomo, siempre cansino y alérgico a semejantes propuestas.

Esas ideas de cambio –incluso cuando son levemente traducidas en propósitos reformistas oficiales– son intuidas, mayoritariamente, casi siempre como un cuestionamiento de lo existente, revulsivo de las rutinas burocratizadas de la organización. Las ideas están ahí, pero o son pura historia o son interiorizadas por sensibles minorías. Se trata de un asunto estrictamente individual y puramente voluntario; el grueso del estamento educativo, mientras tanto, pretexta todo género de argumentos para no salirse de su pasivo acomodo a lo ya visto y conocido, hasta el punto de que, cuando por irremediable acaba incorporando lentamente alguna pauta renovadora, lo más normal es que lo haga en su versión más formal y mecánica.

Indefiniblemente, esa confluencia de actitudes opuestas que se dan cita en el sistema educativo, con todas sus gamas intermedias, aparte de mostrar sus dificultades reales para impregnar a la sociedad de una razonable cultura educativa, produce la sensación de que todo vale. La misma que ya cantaban los *Carmina Burana* a comienzos del siglo XIII:

> «Antaño florecía el estudio/ ahora ya para el tedio;/ en tiempos triunfaba el saber,/ pero acabó prevaleciendo el jugar./ Antes de tiempo aparece/ la picardía en los niños,/ que por malevolencia/ rechazan la sabiduría./ Siglos atrás, en cambio,/ apenas se permitía a los discípulos/ descansar después/ de estudiar noventa años./ Ahora los chicos de diez/ se han sacudido el yugo y se ven libres/ y, así, se jactan de maestros;/ los ciegos despeñan a los ciegos,/ vuelan sin plumas las aves,/ los borricos tañen la lira,/ los bueyes triscan por las cortes/ y los pregoneros de la esteva se hacen caballeros...» (26).

Más allá de toda ironía, si «todo vale», ¿para qué cambiar? Si tenían razón, por ejemplo Brunner, al acusar a la escuela de que no desarrolla la inteligencia, o Rogers al tildarla de que impide el aprendizaje de lo que realmente importa, ¿en qué se ha traducido todo ello?... ¿A quién resulta productivo el desaliento de

---

(25) LANSON, D. E. y LEAN, A. E.: *John Dewey: visión e influencia de un pedagogo*. Buenos Aires, Nova, 1966, p. 83.

(26) «Florebat olim studium», en *Carmina Burana*. Barcelona, Seix-Barral, 1978, p. 51.

cuantos quisieran que la enseñanza fuera más coherente con lo que debe ser y hacer?

En ese panorama no es fácil que dentro del propio sistema educativo se generen hoy con la suficiente amplitud las ideas vigorosas que se atrevan a transformarla en la dirección profunda que se señalaba más arriba. ¿Existe la energía necesaria para una revitalización en ese sentido?

2.2. *Del nominalismo del cambio*

La yuxtaposición comparativa de las «culturas» que conviven en los centros educativos permite advertir, similarmente a lo detectado por Henningsen respecto a los métodos de la ciencia pedagógica, «un huerto abigarrado en el que hay cosas viejas y nuevas» (27) que, en su mayor parte, no dicen no a su propio presente social y, por consiguiente, operan en forma estabilizadora de dominio.

Probablemente a la educación le sucede lo mismo que a Venecia, en cuya conservación futura los diversos planes políticos actúan, según Brodsky, como violadores: ninguno, sin embargo, «quisiera verse a sí mismo como tal, y menos que le cojan. A ello se debe la mezcla de objetivos y metáforas, alta retórica y fervor lírico que hincha por igual los pechos de tonel de los diputados y commendatori» (28). ¿No suenan a algo de esto muchos apartados genéricos de las legislaciones educativas, sobre todo si se comparan con la prosaica estrechez de miras y presupuesto al articular su propia viabilidad práctica?

En este sentido, y aunque podría venir al caso, no es momento de traer a colación la amplia producción documental originada por nuestra más reciente reforma educativa (29), cuyas carencias y contradicciones han suscitado no pocas voces críticas. Para Blas Cabrera, por ejemplo, con motivo de la LOGSE «se ha dilapidado una posibilidad, tal vez única, de generar una amplia reflexión sobre la educación en España» (30), y, en apreciación de Julia Varela, «nos encontramos ante una ley más postmoderna que socialista, una ley que responde a una imagen de modernidad, al menos en teoría, pero que se aleja de la búsqueda de una mayor igualdad» (31).

---

(27) HENNINGSEN, J.: *Teorías y métodos en la ciencia de la educción.* Barcelona, Herder, 1984, pp. 14 y 74.

(28) BRODSKY, J.: *Marca de agua. Apuntes venecianos.* Barcelona, Edhasa, 1993, p. 89.

(29) A modo de ejemplo y ciñéndonos a la LOGSE, Cfr.: CARBONELL, J.: *La reforma educativa a lo claro.* Madrid, Popular, 1990, pp. 42-45. DEL VAL, J.: «La reforma de las palabras», en *Cuadernos de Pedagogía, 182* (junio 1990), p. 76. VIÑAO FRAGO, A.: «¿De qué reforma se habla cuando se habla de Reforma?, en *Ídem., 176* (dic. 1989), pp. 59-81...

(30) CABRERA, B.: «¿Dónde está el cambio en la educación?», en *Archipiélago, 6* (Monogr.: *Educar: ¿para qué?, 6*), 1991, pp. 79-89.

(31) VARELA, J.: «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», en *Ibídem.*, p. 71.

La cuestión hoy ya no es la del cuantitativismo de la igualdad –a pesar de no pocos problemas persistentes (32)–, sino más bien la de su aspecto cualitativo; centrada al menos, y sin entrar en otras consideraciones, en el cuidado puesto en instrumentar los medios adecuados para cumplir los objetivos que las propias leyes se trazan. A falta de una auditoría social más consistente, ése será un termómetro valioso para calibrar el esfuerzo real de la política educativa para que la escuela desarrolle sus potencialidades y, en particular, las que hoy demanda la cultura democrática.

2.3. *¿Es posible el cambio?*

No se trata de probar la teoría de Parménides o la paradoja de Zenón entre Aquiles y la tortuga, ni tampoco de repetir, sin más, los análisis de los teóricos de la «reproducción», siempre interesantes si se toma nota de ellos para potenciar todo esfuerzo positivo. Esta duda sobrepasa situaciones coyunturales de malestar, inquietud o frustración; surge desde la consideración de algunas pautas latentes en la «cultura escolar».

Como centro de todo figuraría esa especie de contradicción nuclear que sobrevuela al sistema educativo en muchos de sus tramos y estructuras, consistente en que, por un lado, su sentido originario tiene que ver prioritariamente con la preparación de los individuos para la vida en sociedad. Tendría ante todo, pues, un sentido proyectivo, de avanzadilla y descubrimiento, eminentemente propedéutico. Por otro lado, sin embargo, los hábitos y valores que, de manera predominante, se transmiten en el ámbito educativo tienden a reafirmar, más o menos poderosamente, la conservación de ideas, conceptos, actitudes, hábitos y percepciones del entorno. La identidad con el pasado es tan fuerte, en ocasiones, que apenas queda resquicio para la apertura y diálogo enriquecedor con lo nuevo o distinto.

Cuando los modos de vida funcionaban más estable y lentamente, esta contradicción no resaltaba tanto, por no ser tan perentoria la modificación de destrezas, valores y conceptos. Hoy, sin embargo, en que la aceleración de los cuestionamientos de la realidad crece exponencialmente día a día, la cultura escolar sigue alimentando la inercia secular: la sacralidad de los apuntes, el dogmatismo del libro de texto, la destreza mecánica de la respuesta correcta, la calificación competitiva, la oposición asignaturas fuertes/asignaturas débiles, la despreocupación por el saber, el desdoblamiento continuo...

En momentos de tanta mudanza, tal conjunto de valores contribuye a crear la sensación de una especie de inamovilidad intrínseca, poco acorde con la movilidad conceptual y axiológica que demanda hoy la «educación en democracia».

---

(32) MUÑOZ REPISO, M. y otros: *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid, CIDE, 1992. FLECHA, R.: *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, El Roure, 1990, *passim*.

La duda inicial se prolonga así en un océano de preguntas: ¿tiene la organización educativa la lucidez y generosidad suficientes para prescindir de sus lastres? ¿Qué conceptos y técnicas, qué valores ha de saber mantener como relevantes?... ¿Qué oportunidad cabe al «aprender a aprender»?

Es obvio que este orden de cosas no es indiferente. La educación, más que como concepto funciona como precepto encubridor de múltiples y opuestas expectativas y prácticas sociales. En lo que se espera de la escuela, el estudio se convierte, a menudo exclusivamente, en pura estrategia de la diferencia y en una manera de comprar un fragmento del poder. Dentro de la aparente neutralidad de las leyes del sistema educativo, no parece sino que cada cual haya de encontrar su propio campo y estilo de juego para sus particulares intereses, con primacía sobre cualquier otra consideración.

Éste de la educación parece, pues, un sistema que tendiera principalmente a mantenerse a sí mismo, casi al margen de las necesidades profundas de su entorno más amplio o estableciendo con él leves acomodos, más o menos justificables de su papel mediático. En la confrontación de las culturas, escolar y democrática, este pragmatismo sin ideas puede ser el gran problema de fondo vigente en su codificación, el mismo que hace todavía provocadoras algunas reflexiones del reiteradamente citado Bertrand Russell en 1966:

> «Los efectos perjudiciales de los factores políticos sobre la educación tienen dos fuentes: primera, que los intereses de un grupo determinado se ponen por encima de los intereses de toda la humanidad; segunda, que se da una fuerte tendencia a la uniformidad tanto en el grupo social como entre los burócratas. De estos dos males, el primero es actualmente el mayor, pero si el primero fuera eliminado, el segundo, se haría aún mucho más grave. Lo más corriente es que la educación se ponga en favor del propio Estado, de la propia religión, del sexo masculino y de los ricos...
>
> El resultado de semejante situación es que la educación se ha convertido en parte de la lucha por el poder que sostienen las diferentes religiones, clases y naciones. El alumno no es considerado como persona, sino como recluta: el sistema educativo no está al servicio de su bienestar, sino al servicio de ulteriores propósitos políticos...» (33).

3. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: UN MISMO HORIZONTE

Aunque detectemos problemas e inadaptaciones en nuestras escuelas no por ello vamos a prescindir de ellas. Tenerlas no deja de ser una importante conquista, a poco que miremos a un pasado no tan lejano, y un privilegio, si

---

(33) RUSSELL, B.: *La educación y el orden social* (1966). Barcelona Edhasa, 1988, p. 181.

consideramos su existencia a escala mundial. Un brasileño o un somalí diría que primero la escuela y, después..., ya veremos (34).

Contemplada la educación como logro y como derecho, lo que se impone –igual que en la democracia– es no verla como algo dado, definitivamente logrado, que funcionara por sí solo. Como ella, necesita de la racionalidad atenta y vigilante para fortalecerse, humanizarse y dotarse de renovado sentido. Sin la iniciativa social de los ciudadanos, ambas tienden a esclerotizarse estereotipadamente.

Desde ese horizonte compartido por educación y democracia, en el que problemas, objetivos, proyectos y exigencias son casi siempre indisociables, podemos adentrarnos en el sentido central de esta reflexión: ¿Cómo preparar a las actuales generaciones para hacer frente a los grandes problemas del presente y del inmediato futuro que les tocará vivir? ¿Cómo dotar a nuestros hijos para reconocer, entender y orientarse –captar los significados y vivir con sentido, que diría Rogers– en el mundo actual? ¿Cómo potenciar las implicaciones de la racionalidad democrática desde la escuela?

Saber que no existen soluciones mágicas para estas preguntas no debe impedir formularlas. Requiere, eso sí, un poco de idealismo insatisfecho como base para intentar alguna vía de respuesta. Si la democracia, decíamos, tiene su carga de utopía, la educación es pura burocracia si no está contagiada por ella.

3.1. *Hacia una sociedad discente*

Este concepto globalizador –empleado por W. Harman (35), siguiendo a Robert Hutchins– tal vez pueda valernos como marco de referencia, integrador de esfuerzos y anhelos en este momento en que económica y tecnológicamente estamos capacitados para el aprendizaje en su sentido más amplio.

Similarmente a lo que sucedía con la Paideia ateniense, hoy se puede propugnar una sociedad en la que la autorrealización y la dignidad humana sean los objetivos principales, de tal modo que todos los ciudadanos se sientan estimulados a desarrollar sus mejores capacidades y cualidades. Para esto, la educación debería ser entendida, ante todo, más como concepto que como precepto; por tanto, no como una actividad aislada –a ciertas horas, en determinados sitios y en una edad específica– sino que pasaría a ser el objetivo central de toda la sociedad. Ella, además, englobaría las aspiraciones más sentidas de modernización y eficiencia, vertebrándolas con la apuesta constante por la

---

(34) GADOTTI, M.: «As relaçoes Note-Sul. A integraçao latinoamericana e a educaçao comunitaria» (De una exposición oral en el *Seminario Latinoamericano sobre procesos metodológicos en Educación Comunitar,* La Catalina, Costa Rica, 22-26 de oct. 1990), ejemplar fotocopiado, p. 19.

(35) HARMAN, W.: «La sociedad informática: el próximo desafío de la sociedad industrial», en *El desafío de los años 90.* Madrid, Fundesco, 1986, p. 157 y sigs.

tolerancia, la abnegación y el esfuerzo, la autoexigencia y el rigor, como valores políticos y cívicos. Ella, en fin, expresaría la firme determinación de la sociedad por hacer frente a sus problemas con un profundo sentido de moralidad y racionalidad.

La funcionalidad de este enfoque puede ser muy atractiva. Permite integrar una concepción ecológica de la «tecnología apropiada» para no perjudicar el medio, conservar los recursos y redefinir los roles sociales desempeñados por el trabajo productivo. Pero, sobre todo, implica una perspectiva muy dinámica para la autorrealización personal, que conecta con un profundo sentido ético de la existencia, de tal modo –explica Harman– que «la educación en un sentido más amplio (estudios, investigación, exploraciones, autoanálisis y participación en la comunidad de ciudadanos conscientes para construir un mundo mejor) contribuye a la mejora y a la realización humanas.

Estas actividades son humanitarias y no son contaminantes ni embrutecedoras... Son ilimitadas las oportunidades que se nos ofrecen, una vez que se libera la mente separando las funciones de trabajo creativo y distribución de la renta» (36).

Esta «sociedad discente» implica transformaciones drásticas del orden presente. Parece, pese a ello, plausible como base de compromiso ético y como fundamento del sentido de la educación en un mundo cada vez más urgido por la necesidad de conciencia de una ciudadanía universal.

3.2. *Modernizar la escuela*

En ese horizonte conceptual cobran mayor sentido dinamizador todas las aspiraciones pedagógicas, optimistas y optimizadoras, del papel de la educación, especialmente desde que Helvetius dijera, en el siglo XVIII, que todo lo puede (37). Los objetivos de «des-establecer» (I. Illich), «liberar» (P. Freire), «alternativa» (A. Gramsci)..., y tantos otros de los grandes reformadores de la enseñanza, pueden entenderse en la misma dirección de urgencia de cambio permanente en la escuela para dotarla del humanismo racional imprescindible.

«Modernizar» es la propuesta de Freinet (38). Sugiere continuidad en el cuidado y atención al discurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, agilidad y afán cuidadoso de que tengan un entorno profundamente humano, coherencia de toda la organización consigo misma y con las necesidades nuevas de la sociedad..., romper las rutinas esterilizantes. Viene al caso para no considerar ni a la democracia ni a la educación como entes abstractos o neutros, sin relación algu-

---

(36) *Ibídem.*

(37) Cfr.: LUZURIAGA, L.: *Historia de la Educación y de la Pedagogía.* Buenos Aires, Losada, 1980, p. 165.

(38) FREINET, C. y SALENGRAS, R.: *Modernizar la Escuela* (1960), Barcelona, Laia, 1972.

na con la historia ni con la realidad concreta, sino como algo vivo a construir permanentemente.

Sin embargo, modernizar no debiera confundirse con el afán de originalidad, cuestión ésta más vinculada con la moda y, a menudo, con la pura apariencia, falsamente encubridora y no menos burocrática. Afortunadamente, la modernización ya está en los clásicos, porque es sólida lucidez y trabajo riguroso. Leerlos depara, frecuentemente, la alegre sensación de frescura en sus denuncias y en sus propuestas incitadoras (39).

En todo caso, modernizar la escuela pasa por borrar la pasividad, el conformismo, el dogmatismo, la inteolerancia, el autoritarismo, la inflexibilidad y el conservadurismo que el pasado tiene enquistado de mil maneras en su presente. Esa educación no tratará de crear en los estudiantes la ilusión de la certidumbre, sino que equipararles para abordar un juicio crítico los cambios, no sólo los científico-técnicos, sino también los que comporta un tratamiento solidario de las nuevas exigencias ambientales –sociales, políticas y ecológicas– en que han de vivir.

Es, por tanto, una serie diferente de conceptos y valores la que propugna apasionadamente. Para crear personalidades activamente investigadoras, flexibles, creadoras, innovadoras y tolerantes, capaces de enfrentarse a la incertidumbre y a la compleja ambigüedad sin perder el norte ni la capacidad de reflexión.

Educación moderna será la que prepare a los estudiantes para detectar falsas verdades y falsificaciones; la que les faculte para hacer preguntas significativas a la realidad y les disponga para poder reconstruir constantemente el aprendizaje. No otra cosa es lo que implica hoy educar en democracia.

Esta educación, sin embargo, la que quiere creerse en serio su capacidad de innovación y liderazgo, sólo es viable si promueve un debate permanente, reflexivo y cooperativo sobre sí misma, con capacidad y medios objetivables para modificarla. De otro modo, entre el ordenancismo y la desidia, difícil será poblar de ese sentido los espacios y tiempos educativos, aspirar a introducir la vida real en las aulas con la más mínima preocupación por transformarla y, mucho menos, aspirar a dar claves a su clientela para que pueda vivir en armonía consigo misma y con su entorno.

---

(39) Véase, por ejemplo, ésta de Cossío: «Lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo. Este es el gran problema: podríamos decir casi el único. Programas, métodos y organización deben venir después, porque no tendrían valor alguno sin el maestro. Todas las reformas que se intenten, sin contar con órganos adecuados para realizarlas, serán inútiles y aun contraproducentes...» (Cossío, M. B.: «La reforma escolar», en *Revista Nacional*, 31-8-1899, p. 321.

3.3. *Democracia en clase*

Muchos de estos deseos, «objetivos» y «contenidos» se pueden leer ahora en el *BOE,* sin estar seguros de que esto signifique realmente todavía un avance consistente. Sí lo estoy, en cambio, de que todo –incluida esta misma reflexión– puede ser palabrería grandilocuente, vaguedad y pura retórica si, al final, el discurso cotidiano de lo que se vive y siente a diario en las aulas, a través del conjunto integral de relaciones que en el amplio tiempo de la escolarización se generan, es vacío, contradictorio o, simplemente, absurdo y crispante, por hipócrita, adoctrinante o, peor aún, por estrictamente reaccionario. A riesgo de imprecisiones, entiendo que ahí, en la percepción de sus directos agentes, reside el más auténtico sentido de la educación, al margen de cualquier otra verbalización, institucional o particular. Por eso, todas las reformas, incluso las mejor intencionadas y planificadas, corren el riesgo de quedar pronto lánguidas y desbaratadas en sus aspectos más motivadores y atractivos.

Dentro de la subjetividad que tiene esta reflexión, podría decirse que la primera condición que presupone, dentro de la clase, el educar en democracia hoy pasa por la disposición continuada hacia la investigación, la relativización provisional y la profundización rigurosa en las exigencias nuevas. Sólo así se puede hacer uso reflexivo y sereno de la inteligencia para proponer nuevos medios, nuevas metas y modificar lo que es válido. Sin excluir otros valores, hay que reivindicar este género de desarrollo activo de la mente como el valor más intrínsecamente propio de la educación: sólo él posibilita, por otra parte, un planteamiento autónomo, dialéctico y crítico con la realidad, tal como conviene a una verdadera cultura democrática.

Tal vez en este momento cierta psicologización excesiva de la enseñanza, tendente a convertirla en pura tecnología, esté confundiendo excesivamente los términos. A la enseñanza le son directamente atribuibles y exigibles los aspectos cognoscitivos y el desarrollo de la consciencia. Se puede y se debe, enseñar a hacer «valoraciones» fundamentadas y deontológicamente consistentes. Los demás valores, dialógicos y relacionales, dependen sobre todo del clima de sutiles relaciones que se genere en el aula, del tono de la organización y, en buena medida, de la *auctoritas* del profesor para fomentarlos y optimizar las situaciones. Todo contribuye a «educar», lo uno y lo otro y, en un sentido lato, todo es enseñanza. Conviene, en todo caso, no confundir los planos.

Un segundo nivel de condiciones tendría que ver necesariamente con ese clima actitudinal y dialógico. Entiendo que entraña aspectos más complejos que el de la mera presencia, de pasada o transversalmente, de alguna cuestión curricular sobre democracia (40), libertad o convivencia. Tales iniciativas sólo serán interesantes a condición de que se asuma que el logro de las destrezas y actitudes que con ello se pretenden es corresponsabilidad ineludible de cada

(40) MENOR, M.: «La educación cívico-social», en *Historia 16,* Madrid, 17 (julio 1990), pp. 119-121.

equipo educativo, y no de un profesor especial (41). Porque, ante todo, es una cuestión de modelo y de estilo educativo, capaz de erradicar los hábitos inapropiados profundos (42) y de impregnar con otros más valiosos y convincentes (43) la vida escolar. Con la conciencia añadida de que el microespacio de cada clase y cada centro educativo traducirá las mismas tensiones y aporías que se plantean en el macroespacio social.

No será, pues, simple y sencilla la preocupación por facilitar la experiencia de la democracia, sobre todo, por la renovada atención que requiere. Wasburne, por ejemplo, advierte que, «aunque se ha reconocido que la educación es un fundamento necesario para una actividad democrática exitosa, incluso en su sentido más estricto, la organización de las escuelas ha sido tradicionalmente autoritaria» (44).

Llegados a este punto, son muchos los aspectos concretos sobre los que cada escuela y cada clase ha de pronunciarse activamente. Sería, desde luego, una grave contradicción entenderlas y hacerlas vivir como un feudo especial del aprendizaje, indiferentes a la armonización de las libertades, derechos y responsabilidades. No menos contradictorio, por más astuto, es, sin embargo, plantearse la cuestión de manera estrictamente formalista cuando, como decía Dewey, «aprendemos sólo aquello que hacemos».

En cualquier caso, construir con fundamento ese aire democrático en la clase conlleva decisiones explícitas que afectan por completo a los aspectos más variados de su vida cotidiana, como apuntaba, por ejemplo, Jarolimek (45). De esos aspectos destaquemos, entre otros, establecer situaciones de enseñanza razonablemente naturales y agradables, que permitan el desarrollo del mutuo respeto y cortesía; vivir las normas que el grupo se ha dado para reconocer sus necesida-

---

(41) Equipo apoyo reforma EE.MM.: *Hacia la Reforma: la evaluación de Educación para la Convivencia.* Madrid, MEC, 1986 (Documentación para los centros experimentales, Clave: 86/62), p. 22.

(42) En caso contrario, podría suceder con la «democratización» algo similar a lo que Curle explica respecto a la «africanización»: «Se acertó al africanizar o asiatizar el *currículum,* pero apenas se avanzó nada. Un curso rápido acerca de la historia de África impartido a los estudiantes... no les restituyó la cultura de la que habían sido despojados progresivamente... en los años anteriores» (CURLE, A.: *Educación liberadora.* Barcelona, Herder, 1977, p. 163).

(43) No todo, ni necesariamente por pasado, es desechable. «Hemos visto a la escuela –comentaba Chateau– propagar en la masa cierto infantilismo que no conocieron en absoluto los campesinos analfabetos, pero perspicaces del siglo pasado. La experiencia social tenía, en este caso, más eficacia que una escuela mal orientada, aun cuando pretenda ser democrática...» (CHATEAU, J.: *Filosofía y política de la educación.* Buenos Aires, Nova, 1966, p. 263).

(44) WASBURNE, C.: *Educación para una conciencia mundial* (1954), Buenos Aires, Losada, 1967, p. 63.

(45) JAROLIMEK, J.: *Las ciencias sociales en la educación elemental.* México, Pax, 1980, pp. 212-214.

des organizativas y de comunicación; proporcionar oportunidades para que todos puedan desarrollar sus capacidades e iniciativas individuales; desarrollar el sentido de colaboración del grupo; responsabilizarse en la toma de decisiones; compartir; aceptar responsabilidades; brindar ocasiones de desarrollo de la creatividad; apreciar y respetar a las personas y grupos diferentes; introducir y analizar los problemas en la dinámica de la clase... (46).

Al margen de si éstas son o no expresiones frecuentes en los documentos oficiales, en la «educación democrática» no debiéramos confundir lo que decimos con lo que hacemos, ni lo que podemos con lo que realmente queremos hacer. Y tampoco olvidar que, al final, si el ambiente diario –tan importante en el currículum «oculto» de las aulas– no conjuga éstos o similares verbos, nuestras palabras más ilustres se quedan sin sentido.

Podemos concluir volviendo de nuevo a la interpretación que, como educadores, nos plantea el artículo 27.2 de la Constitución: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Ya en el discurso de presentación de nuestra Carta Magna, Hernández Gil recordaba que la democracia es algo más que una técnica o una normativa: que «existe una democracia en profundidad... que es formación, costumbre. Supone el constante reconocimiento del otro como igual y distinto. Es diálogo abierto y superación de dogmatismos cerrados... Afirma las responsabilidades individuales, fortalece los vínculos de solidaridad... Es, en muchos aspectos, un problema de sensibilidad y de conducta» (47). En síntesis, ahí se condensa el horizonte de lo que debe ser esta «educación política» y, dentro de las responsabilidades que nos atañen en nuestras aulas, también el de nuestra particular «política educativa».

El problema es que se trata de un camino a recorrer y no existen recetarios. En esta situación, nuestra tarea parece asemejarse, de algún modo, a la que Bobbio señala para el filósofo: «Estamos todos dentro... Sabemos que la vía de salida existe, pero sin saber exactamente dónde se halla procedemos por tentativas, por aproximaciones sucesivas...» (48).

---

(46) Equipo de Apoyo Reforma EE.MM., *op. cit.*, pp. 23-40.

(47) Hernández Gil, A.: «Discurso de 27-12-1978 en el Congreso de los Diputados» (extracto).

(48) Bobbio, N.: *El problema de la guerra, las vías de la paz.* Barcelona, Gedisa, 1982, p. 22.

E S T U D I O S

LA EDUCACIÓN MORAL DE LA CIUDADANÍA. UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

FERNANDO BÁRCENA ORBE (*)

INTRODUCCIÓN

Como concepto filosófico que reúne un conjunto de valores e ideales, la democracia es una antigua idea que hunde sus raíces en la Grecia del siglo V a. C. Actualmente, la democracia, como sistema político y forma de organización de la vida social, parece universalmente aceptada, aunque a pesar de su larga tradición y antigüedad, cuando se pone en marcha, se vuelve en ocasiones sumamente débil y frágil.

Inspirada como está en elevados ideales y valores, con frecuencia las prácticas «democráticas» de nuestras modernas sociedades occidentales parecen alejarse de la *democracia ideal.* En este sentido, podemos decir que la democracia posee una *intrínseca fragilidad,* una debilidad que le es constitutiva por propia naturaleza. Dicha debilidad, bajo determinadas condiciones o circunstancias, pueden llegar al punto de colocarla en alto riesgo de destrucción. Y por el contrario, la democracia se torna más segura y se fortalece cuando en la sociedad se dan otra serie de condiciones y circunstancias más positivas.

Podemos llamar al primer tipo de condiciones *condiciones debilitadoras de la democracia* y a las segundas *condiciones fortalecedoras de la democracia.* La relación entre ambos tipos de condiciones es, por así decir, de relación inversa. Cuando se dan las primeras, menos posibilidades de aparición tienen, en principio, las segundas; y cuando se dan estas últimas, en menos riesgo parece que estamos de que florezcan las primeras. Ahora bien, esta relación entre debilitamiento y fortalecimiento de la democracia tiene una naturaleza especial; pues a pesar de la presencia de las segundas, nunca dejan de estar ausentes, de algún modo, las condiciones que debilitan la democracia. Y es que la democracia no es un modo de organización social y política, de naturaleza técnica, que responda siempre

(*) Universidad Complutense de Madrid.

con éxito a reglas fijas y muy racionales. No responde como algo «necesario» –a pesar de la necesidad que todos tenemos de un gobierno democrático– sino dentro del mundo de lo «contingente», de aquello que es posible por libertad. Su éxito, o fracaso, depende de los ciudadanos y de los políticos, de su nivel de preparación para la participación, la gestión y administración de los asuntos comunes. Por ello, la búsqueda de la vitalidad y fortalecimiento de la democracia exige que ciudadanos y políticos mantengan un buen nivel de *tensión.*

Como ocurre, sin embargo, con todo deporte competitivo, mantener de una forma continuada este nivel de tensión a menudo desgasta. Es entonces cuando ciudadanos y políticos deben renovar sus fuerzas. Para ello deben poner a disposición del buen funcionamiento de la democracia sus mejores facultades y actitudes –facultades como la razón, la capacidad de juicio– y aspirar a extender determinados ideales –como la libertad y la igualdad, que constituyen los específicos valores de la democracia–, así como determinadas condiciones que facilitan que aquellos valores se generalicen, como la participación, el pluralismo, la tolerancia, la solidaridad, el diálogo, etc. Dentro de este contexto, el juego libre de la discrepancia y del diálogo, el debate y la deliberación pública, la discusión y la reflexión conjunta sobre los asuntos comunes, contribuye a un mayor fortalecimiento, dinamismo e imaginación democráticas.

Las condiciones de debilitamiento de la democracia poseen un rasgo especial, en el de sentido de que, como hemos señalado, tienden a *desnaturalizar* la democracia. Este efecto que producen, sin embargo, introduce un interesante elemento de discusión para toda teoría de la democracia: aquel según el cual la democracia posee una naturaleza fija o una esencia verdadera y más o menos permanente. En efecto, todo lo que se puede desnaturalizar implica la existencia de una cierta naturaleza. ¿Es ello cierto en el caso de la democracia?

En mi opinión, un repaso de los orígenes e historia de la idea de la democracia muestra que la respuesta a esta pregunta puede ser negativa (1). La democracia fue una *invención,* es decir, un artificio. Es algo más cultural que natural. Aunque el hecho de no ser natural no implica que sea *antinatural* o contrario a nuestra humana naturaleza. Sólo digo que es un efecto o *consecuencia* de la acción de los hombres, cuya naturaleza es la de un ser esencialmente político y social.

La democracia exige, así, una definición subjetiva, supone opciones de valor, un referente normativo de ideales y aspiraciones. Así pues, si determinadas condiciones pueden lograr «desnaturalizarla», por tal desnaturalización habrá que entender otra cosa que no presuponga la idea de que la democracia es algo fijo a la búsqueda de un *a priori.* Propongo llamar a este fenómeno la desnaturalización simplemente *desvirtuamiento:* lo que deja de ser *virtud* o lo que pierde sus

(1) Un análisis histórico de la democracia puede encontrarse en J. DUNN, *Democracia. El viaje inacabado (508 a. C. 1993 d. C.),* 1995. En esta línea de inexcusable referencia es la obra D. HELD, *Modelos de democracia,* 1992.

propiedades, sus excelencias, sus virtudes o virtualidades. Planteadas así las cosas, queda más claro el efecto negativo que determinadas condiciones pueden producir en la democracia. Este desvirtuamiento se da, al menos, cuando se presentan las siguientes circunstancias: 1) cuando las prácticas democráticas se alejan de los ideales, valores y fines específicos de la democracia (libertad e igualdad); y 2) cuando las prácticas democráticas presuponen un modelo de democracia en que se confunden los planos de lo *real* y de lo *realista*. Es decir, cuando de la constatación de que la evolución política lleva a un modelo específico de democracia, se pasa sin más a considerar que, pese a todas sus imperfecciones, tal modelo es el único capaz de hacer viable la democracia, rechazando por tanto la validez de cualquier otro. Esta última circunstancia conlleva una sustitución del *deber ser* por el *ser*. Con ello se desvirtúa la democracia, al incrementarse la distancia entre la *democracia ideal* y la *democracia real* (2).

Este aumento de distancias produce un auténtico resquebrajamiento de la democracia, e ignora hasta qué punto no hay democracia real sin tecnología, sin un sistema de fines, de valores y de ideales, esto es, sin un marco axiológico de referencia ético-político. Posiblemente nunca alcancemos tales fines y valores. Pero es precisamente la tensión que produce su búsqueda la que nos acerca a la democracia ideal, el elemento indispensable de su perfeccionamiento y fortalecimiento. Como dice Jáuregui en *La democracia en la encrucijada*, «no cabe una democracia sin postulados ético-políticos, por utópica que resulte su consecución. El logro del ideal democrático resulta tan imposible como imprescindible su búsqueda permanente». Y es justamente esta conexión entre lo imposible y lo indispensable, acota este autor, «lo que debe definir la relación entre el ideal democrático y la democracia real» (3).

De acuerdo con estos argumentos, podemos preguntarnos por los principios fundamentales, o condiciones necesarias, de una democracia que atienda a la conexión referida. Según Alain Touraine (4) tales elementos son *a)* representatividad de los gobernantes; *b)* limitación del poder de los gobernantes, y *c)* sentido de la ciudadanía. La correcta articulación de estos principios o elementos da lugar a tres dimensiones esenciales de la democracia: *a)* dimensión social; *b)* dimensión moral, y *c)* dimensión cívica.

En este artículo destacaremos la importancia de la *ciudadanía* como elemento fundamental de fortalecimiento de la vida democrática. Toda democracia descansa sobre la responsabilidad de los ciudadanos de un país. Pero el proceso de responsabilización de la ciudadanía demanda, sobre todo, una fuerte educación cívica, esto es, una formación de los ciudadanos como seres políticos. Dicha formación contribuye a una generalización y extensión de los ideales y valores específicamente democráticos –la libertad y la igualdad, primordialmente– a través

(2) Cf. G. JÁUREGUI, *La democracia en la encrucijada*, 1994.
(3) *Ibid.*, pp. 20-21.
(4) Cf. A. TOURAINE, *¿Qué es la democracia?*, 1994, pp. 49-80.

de la adquisición y aplicación a las diversas circunstancias sociales de determinados principios de procedimientos democráticos, como la participación, la tolerancia, la solidaridad, etc.

A este razonamiento subyace una determinada tesis pedagógica que conviene explicitar adecuadamente. Entre los teóricos y filósofos de la educación existe un acuerdo acerca de que lo que da valor educativo a una determinada práctica pedagógica es la forma en que los fines y los medios se relacionan de un modo intrínseco, o lo que es lo mismo, cuando en los medios o los procedimientos se va cumpliendo el fin o los valores que dan virtualidad educativa a los fines del proceso pedagógico. Esto equivale a decir que un objetivo o finalidad educativa nunca es, del todo, un fin terminal de la acción, sino un principio de acción o principio de procedimiento.

Si aplicamos estas ideas a la consideración del valor educativo de la forma de vida social democrática, resultará, en primer término, la necesidad de preguntarse por los específicos valores y fines de la democracia. Esta pregunta exige una delimitación clara de tales valores, para evitar concluir que corresponde a la democracia el diseño de los comportamientos individuales de las personas. Además de los valores democráticos, existen otros muchos (culturales, religiosos, sociales, estéticos, etc.) que se hacen presentes en una sociedad democrática, pero que no se confunden con ellos. En este sentido, por valores específicamente democráticos habrá que entender, como señala Jáuregui, aquellos que poseen un valor en sí mismo, es decir, los que no son simples medios instrumentales para el logro de otro fin. En este sentido, valores como el pluralismo, la participación, el diálogo, la tolerancia, etc, o bien son condiciones de la democracia o situaciones que favorecen el desarrollo de los específicos valores de la democracia. ¿Cuáles son estos últimos? Como ya hemos dicho, fundamentalmente la libertad y la igualdad. Aquellos otros valores –el pluralismo, la participación, etc.– funcionan, con respecto a estos últimos, como principios de procedimiento democrático, es decir, principios sin los cuales no sería posible lograr la libertad y la igualdad ni extenderlos o generalizarlos.

De este modo, por tanto, la democracia cumple con sus propios valores –con sus fines y bienes internos– cuando gracias a tales principios de procedimiento democrático en cada actividad o práctica democrática se van cristalizando la igualdad y la libertad. Esto es lo que vuelve educativa a toda democracia, y lo que hace de sus prácticas actividades intrínsecamente morales.

Esta idea presupone admitir, claro está, que el proceso de educación de la ciudadanía puede llegar a constituirse en una forma genuina de actividad educativa y que, como acontece con el ejercicio de toda práctica educativa, también la práctica de la educación cívica, en una democracia, exige mucho más que el ejercicio de una función meramente técnica. Supone adoptar un compromiso con la realización de una actividad dotada de una dimensión moral inherente.

Desde la antigua tradición aristotélica de la filosofía práctica –para la cual ética y política mantienen una fuerte relación inmanente– se explica bien qué significa asumir tal clase de compromiso. Ahora bien, las conclusiones de una filosofía práctica como la aristotélica no sólo tienen efectos para una teoría de la acción educativa, sino también, desde una perspectiva más social y política, en la construcción de una filosofía de la educación cívico-política (5). En este sentido, este artículo se inscribe también, aunque desde una perspectiva de análisis pedagógico, dentro del actual debate entre el liberalismo y el comunitarismo, al que posteriormente se hará mención.

Es esa segunda dimensión explicativa de la filosofía práctica la que se desea recuperar en este trabajo, cuyo objetivo final es analizar dos dimensiones específicas de la educación cívica, a partir de la idea de que la ciudadanía, más que la mera adquisición de un «estatus» –un conjunto de derechos reconocidos por un Estado– es una *práctica* de compromiso. De acuerdo con este planteamiento, como explicaré más adelante con detenimiento, una ciudadanía educada es una ciudadanía con una personalidad o carácter moral formado en el ejercicio de determinadas habilidades morales –determinadas virtudes cívicas– y capaz del ejercicio del juicio político.

El artículo está dividido en cuatro partes. En la que sigue explico algunas de las razones que tengo para concebir la problemática de la educación cívica en relación con la educación moral, esto es, con la formación de la dimensión moral de la persona, y señalo que el desarrollo de la competencia cívica debe incluir, al menos, dos dimensiones éticas básicas, que se explican más adelante. La segunda está dedicada a delimitar el concepto de competencia cívica como una competencia *relativa*. En la tercera describo con algún detalle el marco conceptual que sirve de fundamento a este trabajo: la teoría del comunitarismo ético. En la última parte, que está dividida en dos secciones, se exploran las dos dimensiones éticas de la educación cívica: la formación de la personalidad moral del ciudadano, en la primera sección, y la formación del juicio cívico y de una inteligencia representativa, en la segunda.

---

(5) Recientemente he tenido la oportunidad de publicar un libro en el que intento destacar la aportación de la filosofía práctica aristotélica para la reconstrucción de la educación como actividad moral y práctica reflexiva. Cf. F. BÁRCENA, *La práctica reflexiva en educación*, 1994. Una versión previa, y más amplia, de esta obra obtuvo mención honorífica en la modalidad de Investigación Educativa en la convocatoria del año 1992 de los Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas. Vid. F. BÁRCENA, «La educación como práctica reflexiva. El pensamiento práctico en la acción educativa», en Ministerio de Educación y Ciencia: *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas 1992*, 1994, pp. 215-240.

I. LA PERSPECTIVA MORAL DE LA EDUCACIÓN CÍVICA: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué relación mantiene la formación de la personalidad moral del sujeto con su educación como *ciudadano*? ¿Son la misma cosa «educación moral» y «educación cívica»? Estas preguntas tienen una importancia mayor de lo que habitualmente se cree. Muy a menudo se da por supuesto que la educación cívica es un aspecto incluido en el problema más amplio de la educación moral, aunque es difícil –pero no imposible– encontrar lo que se dice buenas razones que avalen tal relación. En este artículo me propongo dar algunas respuestas a estos interrogantes fundamentales, e intentaré mostrar que una u otra cuestión mantienen entre sí un vínculo interno sumamente relevante.

Concretamente, me propongo defender la idea de que la educación de la ciudadanía, en el contexto de nuestras sociedades democráticas occidentales –liberales, pluralistas y multiculturales– requiere una educación moral del ciudadano especialmente basada en dos dimensiones esenciales, que se encuentran estrechamente relacionadas entre sí: la formación de la personalidad moral, en primer lugar, y la educación del juicio político, en segundo término. En mi opinión, estos pilares constituyen dos dimensiones éticas básicas de la educación cívica. Y deben ser tenidas en cuenta por dos tipos de razones.

La necesidad de formación del juicio cívico –de ambos, el componente más cognitivo de la dimensión ética de la educación cívica– viene explicada por el hecho de que uno de los rasgos típicos de nuestras sociedades pluralistas y multiculturales es la ausencia de un fundamento claro, y globalmente aceptado por todos, que sirva de base para nuestras deliberaciones y juicios sobre asuntos públicos. La carencia de sistemas éticos e ideológicos uniformes en la base de las prácticas sociales y el hecho de que se reconozca como rasgo principal de la vida política y democrática el principio de discusión y discrepancia fomenta la incertidumbre ciudadana y, consecuentemente, parece requerir un esfuerzo orientado a la formación de una ciudadanía capaz de enjuiciar la política y los asuntos de la vida pública, no a título meramente individual, es decir, desde el esquema de una cultura del individualismo, sino desde la perspectiva de la deliberación común. En este sentido estoy de acuerdo con la opinión expuesta por Barber en su libro *Strong Democracy* cuando señala que el ámbito de la política es el de la acción –el de una *praxis*–, o más específicamente aún, el de aquellas acciones públicas en las que resulta necesario realizar elecciones razonables ante situaciones de conflicto y en ausencia de un fundamento o fundamentos privados o independientes para el juicio (6). En toda acción con consecuencias públicas es necesario proceder a un proceso de deliberación, diálogo y elección colectiva en la que construimos nuestros juicios desde un pensamiento común o, como más adelante diré, siguiendo a Hannah Arendt, desde una *inteligencia representativa*.

---

(6) Cf. B. BARBER, *Strong Democracy*, 1984, p. 40 y ss.

La segunda dimensión ética de la educación cívica –la formación del carácter moral del ciudadano– se impone ante las tensiones y tendencias que, originadas desde dentro de la cultura del individualismo, o del liberalismo de la autorrealización, amenazan con hacer incompatibles pluralismo y sentido de la comunidad. Sin una fuerte conexión entre sentido de la ciudadanía y sentido de la honestidad y la decencia personal, la educación de la ciudadanía quedaría atrapada, con toda probabilidad, en el círculo de una competencia absoluta, a la que tan sólo estarían llamados los expertos y los administradores de la política, y a su vez el ciudadano carecería de un medio imprescindible –el sentido ético, que va más allá del cumplimiento de unas normas deontológicas– para juzgar y apreciar la política desde el prisma de la sensibilidad moral.

De acuerdo con esta doble convicción, podría pensarse que el tratamiento que voy a ofrecer sobre la educación moral de la ciudadanía democrática forma parte, de algún modo, de lo que, en el contexto de la filosofía moral y política contemporáneas, se conoce hoy como *comunitarismo ético.* Como es sabido, con esta expresión nos referimos a un conjunto de doctrinas y teorías morales contemporáneas, especialmente norteamericanas –defendidas por autores con Sandel, Taylor, Macintyre o Walzer (7)– que rechazan los postulados liberales, tanto kantianos como utilitaristas, sobre el concepto de individuo y racionalidad.

Los «teóricos» del comunitarismo –hasta donde es posible referirse a esta postura en los términos de una teoría unificada, asunto nada fácil de asegurar– quienes defienden la naturaleza esencialmente política del ser humano –la concepción del individuo no como individuo, sino como *ciudadano–,* la importancia de la *comunidad* y de las *tradiciones* en el proceso de constitución de la identidad personal del sujeto, rechazan, en mayor o menor medida, los presupuestos de la filosofía y las teorías éticas modernas, aduciendo para ello argumentos elaborados tanto por Aristóteles como por Hegel, en contra de pensadores liberales contemporáneos como Rawls o Dworkin.

Los términos del debate entre los pensadores liberales y los teóricos del comunitarismo incluyen dos clases de referencias fundamentales.

En primer término, aquéllas relacionadas con la disputa moral en torno a la ética del deber y la ética de la virtud y, en segundo término, aquéllas relativas a la naturaleza de la democracia y de la ciudadanía. En el debate, por tanto, se implican dos temas fundamentales: un tema moral y un tema político.

Por supuesto que éstos no son los únicos. Además existen determinadas disputas epistemológicas, referidas a la naturaleza del conocimiento y la racionalidad humanas y al menos cuatro cuestiones polémicas, coincidentes con las cuatro clases de críticas que los comunitaristas realizan a los pensadores

---

(7) Véase A. MACINTYRE, *Tras la virtud,* 1987; M. SANDEL, *Liberalism and the limits of justice,* 1982; CH. TAYLOR, *Sources of the self,* 1989 y *La ética de la autenticidad,* 1994; M. WALZER, *Esferas de la justicia,* 1993.

liberales: el concepto de yo y de individuo; el concepto de comunidad; el concepto y ámbito de la justicia distributiva; y la relación entre lo justo (lo correcto) y el bien moral.

Así pues, en este debate nos encontramos con cuatro cuestiones polémicas dentro de las coordenadas más amplias –el tema moral y el tema político– que configuran lo que ya se conoce como el *debate liberal-comunitario.*

He querido referirme aquí a este debate porque sin él no se entendería el marco conceptual dentro del cual se inscribe este artículo y las ideas que voy a defender sobre la educación moral de la ciudadanía. Como he dicho, mi postura es, en cierto modo, cercana al enfoque comunitarista, aunque no de una forma absoluta. Por ejemplo, me parece que no podemos desacreditar de un modo global la tradición filosófica del liberalismo –el liberalismo en la pluralidad de sus voces– sino, más bien, reformularlo, intentando corregir aquellas tendencias que, dentro del mismo, en nuestras modernas sociedades lo están pervirtiendo.

En el fondo, el comunitarismo, como ética o nueva filosofía pública, no es más que la reacción crítica a los errores o las tendencias que, dentro de una misma tradición liberal resultan aversivas para el ciudadano o la sociedad (8).

El comunitarismo tiene, así, algo de reactivo –pero no de reaccionario, en el sentido en el sentido negativo del término–, algo de terapéutico –pero no de paternalista–, algo de diagnóstico de la situación. Curiosamente, incluso, los autores antes citados, a los que normalmente se señalan como teóricos comunitaristas, en distintas ocasiones han puesto reparos, cuando no lo han negado abiertamente, al hecho de ponerles tal etiqueta. Por eso, no es vano preguntarse, ¿existe una teoría unificada del comunitarismo? (9).

No voy a intentar responder a esta pregunta, al menos de una forma intencional. La verdad es que no sé si tiene respuesta y si al final de este artículo la tendrá o no. De momento, no es una cuestión que me preocupe. Insisto: lo que me interesa es afirmar, e intentar mostrar, que la educación de la ciudadanía no se puede hacer bien sin la ayuda de una educación moral del ciudadano, a través de dos vías fundamentales: la formación de buenos rasgos o cualidades del carácter y la formación de su capacidad de juicio cívico-político.

Para cumplir con mis objetivos, me serviré de algunas tesis comunitaristas, porque es en su seno donde se defiende parte de lo que yo trataré de argumentar aquí, y porque sinceramente pienso que, sobre todo en lo que se refiere a

---

(8) Ésta es la opinión que mantiene, por ejemplo, Market Daly en la introducción a M. DALY, *Communitarianism. A New Public Philosophy,* 1984.

(9) Esta pregunta se la formulan muchos estudiosos del debate. Un interesante tratamiento del mismo, presentado en forma de diálogo entre dos interlocutores, puede encontrarse en D. BELL, *Communitarianism and its critics,* 1993. Véase la excelente revisión del tema de S. MULHALL y A. SWIFT, *Liberals and Communitarians,* 1992.

los temas que aquí se van a tratar, no es posible avanzar sin identificarse con un marco conceptual y con una tradición de pensamiento específico, lo que no significa que a uno no le preocupe que dicho marco conceptual y tradición se encuentre en buen orden, es decir, que sea racional.

Este punto es muy importante, como he intentado mostrar en trabajos anteriores (10), ya que la ciudadanía es, para decirlo cuanto antes, un concepto esencialmente contestable (11), que se usa en contra de otros usos y compuesto de tres características: abierto (y revisable); evaluativo (o apreciativo); que implica la descripción de un núcleo intrínsecamente complejo de prácticas (de comunicación, de participación, de servicio a la comunidad).

Estos tres rasgos apuntan en una misma dirección: la ciudadanía es un concepto radicalmente polémico, pero no hasta el punto de no poder encontrar un núcleo incontestable de significado. ¿Cómo?: aceptando la pertenencia a una tradición de investigación, pensamiento y práctica cívico-política y contrastando con otras tradiciones de pensamiento rivales (12). Este es un buen procedimiento para decubrir el mencionado núcleo de significado incontestable de la ciudadanía. Tal procedimiento no puede ser explicado ahora en toda su extensión. Lo sugiero tan sólo, y me baso en su enunciado, a los efectos de evitar hacer pensar que mi posición es relativista.

---

(10) Cf. F. BÁRCENA, «Educación cívica y personalidad democrática. La ciudadanía como dimensión social del desarrollo humano». Comunicación presentada al *Simposium Internacional sobre Desarrollo humano y educación,* Madrid, 28-30 de octubre de 1991; Europeísmo, civilidad y educación del juicio cívico». Comunicación presentada al *II Congreso Nacional de Teoría de le Educación,* Madrid, 7-9 de marzo de 1991; «Filosofía pública y educación. El compromiso de la educación cívica en la democracia fuerte, Teoría de la Educación», *Revista Interuniversitaria, 3,* 1991, pp. 59-74; «Ciudadanía y contestabilidad», *Cuestiones Pedagógicas,* (en prensa); F. BÁRCENA, F. GIL y G. JOVER, «Los valores de la dimensión europea de la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea», *Revista Complutense de la Educación, 5,* (1), 1994, pp. 1-35.

(11) La noción de «conceptos esencialmente contestables» pertenece a W. B. GALLIE, «Essentially Contested Concepts», *Proceedings of the Aristotelian Society, 56,* 1955-1956. Ver también, W. CONNOLLY, *The Terms of Political Discourse,* 1983, y E. B. GORHAM, *National Service, Citizenship and Political Education,* 1992. W. Carr defiende lo mismo en W. CARR, «Education for Citizenship», *British Journal of Educational Studies, 39,* (4), 1991, pp. 373-385. Es interesante leer A. MACINTYRE, «The essential contestability of some social concepts», *Ethics,* vol. 84, 1973-1974, pp. 1-9.

(12) Para la formulación de esta idea me baso en los últimos trabajos de ALASDAIR MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética,* 1993 y *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos,* 1994. Es sumamente interesante el libro dedicado a la discusión del pensamiento y obra de este autor, J. HORTON y S. MENDUS, *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre,* 1994. Una interesante y bien argumentada crítica, desde la filosofía de la educación, a la posición de MacIntyre sobre al racionalidad de las tradiciones puede encontrarse en B. CRITTENDEN, «Conflicting Traditions and Eduction in a Democracy: Can Liberalism Provide Defendible Common Values?, *Curriculum Inquiry, 24,* (3), 1994, pp. 293-326.

En realidad, considero que existe la posibilidad de elaborar un concepto moral de ciudadanía –una buena ciudadanía– cuando la pensamos, más que como mera adquisición de un *estatus,* en los términos de una *práctica* de compromiso moral (13). Sólo que, además, pienso que el proceso de definición del rol de la ciudadanía es un proceso esencialmente dialógico, intersubjetivo, algo en suma que no se puede hacer si abandonamos el diálogo, la conversación y, por supuesto, la educación moral, en los términos ya mencionados.

Ahora bien, al plantear la discusión sobre el sentido de la cidadadanía en los términos de una *práctica,* de alguna forma mi propia posición se aleja también del enfoque comunitarista para acercarse más a la filosofía política de Hannah Arendt, pensadora en la que he podido encontrar una fuente de inspiración excelente sobre el tema que voy a tratar y una vía de salida muy sugerente al debate sobre «el bien común» entre liberalistas y comunitaristas. Como señala d'Entrèves en *The Political Philosophy of Hannah Arendt,* la concepción arendtiana del «interés público no se reduce a la suma de las preferencias individuales o a la idea de un bien común indiferenciado. Ya que la *pluralidad* es considerada por ella como el principio político *par excellence,* el bien que una comunidad intenta lograr siempre es un bien *plural,* es decir, que refleja tanto las diferencias entre las personas, esto es, sus intereses y opiniones distintivas, como la comunalidad que les hace estar juntos en tanto que ciudadanos, o sea, la solidaridad y la reciprocidad que cultivan como políticamente iguales (14).

II. EL SENTIDO DE LA COMPETENCIA CÍVICA

El objetivo de este apartado es delimitar el uso que, a partir de ahora, vamos a dar a la expresión «competencia cívica». Dicho en términos muy amplios, por educación cívica hay que entender el intento de proporcionar al sujeto una preparación –desde las diferentes agencias educativas: la familia, el sistema educativo, el Estado, por ejemplo–, en términos de conocimiento e instrucción, habilidades y formación de actitudes, que le capacite y le vuelva competente, como miembro activo de la sociedad, de la comunidad social.

La educación cívica es, por tanto, la educación del sujeto en tanto que miembro de la ciudad. Es la educación o formación de su dimensión de «pertenencia» a una colectividad. De acuerdo con esta acepción, el proceso de educación cívica es un proceso de formación amplio y extenso en el tiempo. Hay fases

---

(13) La idea de la ciudadanía como *práctica* se encuentra formulada en A. OLDFIELD, *Citizenship and Community. Civic Republicanism and the modern world,* 1990. La misma es compartida y formulada en R. BELLAH y otros, *Hábitos del corazón,* 1989; *The Good Society,* 1991.

(14) PASSERIN, M. D'ENTREVES, *The Political Philosophy of Hannah Arendt,* 1994, p. 151. Sobre este tema, véase también el interesante libro de PH. HANSEN, *Hannah Arendt. Politics, History and Citizenship,* 1993, pp. 89-128, y el análisis que ofrece P. J. STEINBERGER, *The concept of Political Judgement,* 1993, p. 47 y ss.

de la educación cívica del hombre que coinciden plenamente con etapas de la socialización primaria, en el seno de la familia. A medida que vamos creciendo, desarrollándonos, y en función de las circunstancias de todo tipo que nos toque vivir, al proceso de nuestra educación como ciudadanos, contribuyen muchas otras personas –no sólo nuestros padres– y múltiples tipos de saberes y conocimientos.

Un asunto que, con todo, conviene aclarar cuanto antes es la distinción entre educación del ciudadano, *en tanto que ciudadano* –o, simplemente educación cívica– y *educación* del ciudadano, *en tanto que derecho universalmente reconocido.* Con esta última nos referimos, sin más, al derecho que todo ser humano tiene a la educación, con independencia de su estatus como ciudadano de una nación. Con la primera, a un aspecto o dimensión de la educación humana: aquélla que, como decíamos antes, va referida a la dimensión del hombre como sujeto perteneciente a una comunidad social y política determinada.

En este último sentido, la educación cívica se sirve, sin confundirse con ellas, tanto de la educación moral como de la educación política. Ya que un ciudadano competente no es sólo el que sabe encontrar razones fundadas para hacer uso del sufragio universal, destinando su voto en una dirección concreta, sino el que, además, se preocupa por conocer el funcionamiento de las instituciones políticas y el que cultiva determinadas cualidades éticas en su carácter cuando participa en la esfera pública. Determinadas virtudes morales, como la fortaleza y el coraje, cuando se ejercen en el seno de la esfera pública, se transforman en virtudes cívicas o públicas, como la valentía cívica del ciudadano que es movido a desobedecer una ley injusta con el deseo de transformarla en una ley justa.

Así pues, educación cívica, educación moral o educación política, constituyen dimensiones reales del desarrollo humano y, por consiguiente, aspectos complementarios en la tarea de construcción de una personalidad ciudadana madura. Forman parte, en suma, de la estructura de toda teoría pedagógica de la civilidad.

El objetivo fundamental de la educación cívica se puede resumir en la idea del incremento de la competencia del hombre en tanto que ciudadano, en su papel o rol de agente cívico. En efecto, como se señala en el proyecto americano CIVITAS, todo ciudadano tiene el derecho a determinar el rol que desea jugar dentro del proceso político. Con el objeto de poder realizar inteligentes decisiones, y como ayuda en su proceso de autodefinición, los ciudadanos deben comprender las diferentes tradiciones relativas a las obligaciones cívicas, puntos de vista alternativos sobre derechos y responsabilidades cívicas, puntos de vista alternativos sobre derechos y responsabilidades cívicas, medios efectivos de participación y problemas más habituales que plantea la ciudadanía (15).

---

(15) Cf. CENTER FOR CIVIC EDUCATION, *CIVITAS. A Framework for Civic Education,* 1991, p. 611.

Así pues, ser un ciudadano competente significa llegar a comprender que somos gobernantes y gobernados. Por eso, el proceso educativo de formación de la competencia cívica, y de definición del rol de la ciudadanía, incluye, entre sus objetivos más básicos, ser capaz de analizar y evaluar las diferentes concepciones rivales de la ciudadanía –porque la ciudadanía, como dijimos, no es un concepto incontestable–, ser capaz de adoptar y defender una posición personal sobre las responsabilidades que entraña la ciudadanía y conocer lo que un buen gobierno, en una democracia constitucional, requiere de nosotros como ciudadanos.

De acuerdo con este punto de vista, el tipo de competencia requerida para el ejercicio de la ciudadanía no es, exclusivamente, y en cierto sentido del término, una competencia *absoluta,* sino *relativa* (16). No lo es porque, de acuerdo con la tradición filosófico-política de la democracia liberal proteccionista, dentro de la cual existe una línea de distinción muy clara entre competencia e incompetencia en asuntos políticos, los gobernantes de la sociedad serán sólo los ciudadanos más diestros y expertos en la gestión de los asuntos económicos y políticos. Dentro de este modelo, la gestión política queda encerrada en el ámbito de la *pericia política,* en la condición de experto y profesional.

Pero enclaustrar la gestión de la vida social y política en «las firmes manos de los expertos» entraña sus riesgos, como se han encargado de señalar muchos críticos de la tradición liberal. Supone partir de un concepto de razón política del que la mayoría de los ciudadanos quedan marginados, y supone, también, ignorar las virtualidades que la deliberación pública, la reflexión y la capacidad de juicio tienen cuando se aplican a la gestión de la vida cívica en democracia.

En el fondo, un concepto de competencia menos estricto –la competencia relativa–, pero no por ello menos exigente (más bien, a menudo ocurre lo contrario) nos ayudará a redefinir el concepto mismo de la ciudadanía, qué es lo que significa ser un buen ciudadano, algo en suma no muy distinto a lo que entraña ser una buena persona, en el sentido moral de la expresión.

Por consiguiente, en este artículo se defenderá preferentemente un sentido *relativo* de competencia cívica. Que sea «relativo», como he indicado, no supone que la competencia o la habilidad cívica implique acciones limitadas o que la actuación del ciudadano se reduzca a ámbitos estrechos de participación política. Significa más bien que tal «competencia» es relativa –*técnicamente* menos exigente– por comparación a la competencia que normalmente se solicita de un líder político o político profesional, pero, desde el punto de vista moral, esto es, desde la óptica del compromiso ético que implica el ejercicio de la ciudadanía, es una cuestión muy ardua.

En este sentido, hay que preguntarse por el contenido de la competencia cívica: ¿qué destrezas entraña básicamente? Concebida como práctica o conjunto de

---

(16) Esta idea es la que se defiende en R. PRATTE, *The civic imperative,* 1988.

actividades y capacidades, la idea de la ciudadanía implica cuatro atributos esenciales: *a)* ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos; *b)* devoción por el bien público; *c)* educación o desarrollo moral, y *d)* sentido y disposición para el servicio a la comunidad (17).

En la próxima sección prestaremos atención al primer (a) y tercer atributo (c), por ser los elementos a través de los cuales se predispone al ciudadano para los demás.

III. UN MARCO CONCEPTUAL PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA: LA PERSPECTIVA COMUNITARISTA

A pesar de la gran cantidad de literatura actualmente disponible sobre el denominado «comunitarismo», o tal vez precisamente por ello, no resulta fácil embarcarse en la tarea de proceder a una exposición sistemática y clarificadora del núcleo doctrinal de esta tradición ético-política (18). En efecto, como ha escrito Thiebaut, el comunitarismo posee sus verdades, pero también sus ambigüedades y tensiones internas (19). Y, hasta cierto punto, el mismo contexto geográfico en el que este enfoque ha cuajado –sobre todo el continente americano– dificulta aún más la labor, al no permitir una fácil transpolación de las conclusiones del debate liberal-comunitarista al continente europeo (20).

---

(17) C. STIVERS, «Citizenship Ethics in Public Administration», en COOPER, T. L. (ed.): *Handbook of Administrative Ethics,* 1994, p. 437 y ss.

(18) Tanto el liberalismo como el comunitarismo no constituyen concepciones unívocas de la ciudadanía, sino que es más exacto referirse a tales enfoques en plural, es decir, como concepciones «liberalistas», y «comunitaristas» respectivamente. Los términos de este interesante debate, en el contexto de la literatura angloamericana, pueden encontrarse, entre otros, en S. AVINERI y A. DE-SHALIT (ed.), *Communitarianism and individualism,* 1992; A. E. BUCHANAN, «Assesing the Communitarian Critique of Liberalism», *Ethics, 99,* 1989, pp. 852-882; J. L. COHEN y A. ARATO, *Civil Society and Political Theory,* 1992; M. DALY, *Communitarianism. A New Public Philosophy,* 1994; A. ETZIONI, *The Spirit of Community. Rights, Responsabilities and the Communitarian Agenda,* 1993; R. B. FOWLER, *The Dance with Community. The Contemporany Debate in America Political Thought,* 1991; A. GUTMANN, «Communitarian Critics of Liberalism», *Philosophy and Publics Affairs, 14,* (3), 1985, pp. 308-322.; M. NOVAK, *Free Persons and the Common Good,* 1989; D. RASSMUSEN, *The Universalism versus Communitarianism,* 1990; C. TAYLOR, «Cross Purposes: The Liberal Communitarian Debate», en ROSENBLUM, N. (ed.): *Liberalism and the Moral Life,* 1989, pp. 159-182. M. WALZER, «The communitarian Critic of Liberalism», *Political Theory, 18,* (1), 1990, pp. 6-23. En España, la recepción del debate puede seguirse en V. CAMPS, *Paradojas del individualismo,* 1993; A. CORTINA, *Ética aplicada y democracia radical,* 1993; A. GURRUTXAGA, «El sentido moderno de la comunidad», *Reis, 64,* 1993, pp. 201-219; E. G. MARTÍNEZ, «La polémica de Rawls con los comunitaristas», *Sistema, 107,* 1992, pp. 55-72; C. S. NINO, «El nuevo desafío comunitarista», en *Etica y derechos humanos,* 1989, pp. 129-198; C. THIEBAUT, *Los límites de la comunidad,* 1992.

(19) C. THIEBAUT, *Los límites de la comunidad,* 1992.

(20) Una consideración de las implicaciones del debate liberal-comunitarista desde la perspectiva europea, puede encontrarse en F. BÁRCENA y G. JOVER, «Los valores de la di-

Más aún, muchos piensan que el comunitarismo, en sentido estricto, no existe. De existir, el comunitarismo sería una forma más de liberalismo, especialmente crítico, con ciertas tendencias aversivas del mismo –el individualismo liberal– e insertado en la tradición del pensamiento de Tocqueville.

En este sentido, la doctrina comunitarista mantiene una relación, compleja en cierto modo, y extraña también, en cierto grado, si la contemplamos desde el continente europeo, con la tradición americana del *republicanismo cívico* (21), pero en la cual conviene detenerse. Para algunos autores –como Bellah, Oldfield e incluso Pettit (22)– la tradición republicana puede sin duda defenderse como alternativa superadora de las tensiones no resueltas entre los teóricos del liberalismo y los comunitaristas.

El republicanismo cívico expresa un cuerpo de ideas y doctrinas cuyo origen más directo se encuentra, de un lado, en Aristóteles, y de otro, en las repúblicas romana y veneciana. Su evolución histórica acaba dejando una clara marca en el humanismo cívico de finales de la Edad Media y comienzos de la época moderna, quedando posteriormente replanteada –en el siglo XVIII– tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos. A partir de entonces, puede decirse que dentro de esta tradición existen dos claras orientaciones: el republicanismo cívico aristocrático –de carácter más bien conservador– y el republicanismo cívico democrático, menos elitista que el anterior y también más radical.

Según Bellah, en la tradición republicana la motivación de los ciudadanos para el despliegue de la acción pública es la virtud cívica, que transforma las acciones guiadas a partir de los propios intereses (23). Los defensores del republicanismo clásico desean generar una nueva visión de lo público, que se asienta en la convicción de que el bien común no es una suma de beneficios privados, sino el que beneficia al conjunto de la sociedad y conduce a la «felicidad pública». «Incluye –señala Bellah– todo lo que hace que la vida pública sea disfrutada en lugar de temida, desde unos servicios públicos adecuados hasta la confianza y la amistad cívica» (24).

---

mensión europea de la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea», *Revista Complutense de la Educación, 5,* (1), 1994, pp. 1-35.

(21) Los trabajos más citados sobre este tema son J. G. A. POCOCK, *The Machiavelican Moment: Florentine Political Theory and the Atlantic Republican Tradition,* 1995; G. BOCK, Q. SKINNER y M. VIROLI, *Machiavelli and Republicanism,* 1990. Además puede consultarse W. M. SULLIVAN, *Reconstructing Public Philosophy,* 1986; ver también R. DAHL, *La democraciay sus críticos,* 1992, pp. 35-49 y 360-370.

(22) R. BELLAH, *Hábitos del corazón,* 1989; R. BELLAH, *The Good Society,* 1992; A. OLDFIELD, *Citizenship and Community,* 1990; PH. PETTIT, «Liberal/Communitarian: MacIntyre's Mesmeric Dichotomy», en HORTON, J. y MENDEUS, S. (ed.): *After MacIntyre,* 1994, pp. 176-204.

(23) R. BELLAH, *op. cit.,* 1989, p. 396.

(24) *Ibid.,* p. 393.

Virtud cívica y bien público son, por tanto, las nociones clave en torno a las cuales giran las propuestas fundamentales que se contienen en la tradición del republicanismo cívico. Ahora bien, dichas propuestas encuentran un fundamento claro en determinados presupuestos, que –a pesar de las diferencias que sobre otros puntos mantienen entre sí– comparten esta tradición con los ideales democráticos defendidos por la Grecia clásica. Tales presupuestos, o convicciones sustantivas, se pueden situar en dos grandes grupos de ideas.

El primero está constituido por ideas relacionadas con la consideración del ser humano como ser esencialmente social y político. En cuanto tal, se considera, por un lado, que el hombre bueno es también un buen ciudadano, o dicho de otro modo, que el buen ciudadano es una dimensión de la persona moralmente buena. Por otra parte, se considera que un buen sistema político es una asociación constituida por buenos ciudadanos que poseen el atributo de la virtud cívica, que es la predisposición encaminada a procurar el bien de todos en los asuntos públicos. El buen sistema político, de acuerdo con ello, no sólo refleja la virtud de sus integrantes, sino también la procura y alienta (25).

El segundo grupo de ideas está constituido por la convicción de que el sistema político óptimo es aquel en el que, de un lado, todos los ciudadanos son considerados como iguales en diversos aspectos importantes –por ejemplo ante la ley– y de otro, promueve la participación del pueblo en su gobierno.

En otro sentido, sin embargo, la tradición republicana se separa claramente de las ideas democráticas de la Grecia clásica, pues junto a la afirmación de la importancia de la virtud cívica, también subraya con énfasis su fragilidad, y la posibilidad de la corrupción, tanto en el pueblo como en sus líderes. La afirmación de esta idea encuentra su explicación en un rasgo típico de toda «sociedad civil», a saber, que el pueblo no es una totalidad homogénea ni está constituido por un grupo de individuos que comparten las mismas ideas e intereses. Lo normal es que la sociedad civil esté constituida por grupos que se distribuyen o se agrupan en torno a tres elementos básicos: el aristocrático (los pocos), el democrático (los muchos) y el monárquico (uno). Así, la tarea esencial de los republicanos será elaborar una constitución que refleje los intereses de uno, de pocos y de muchos, dando lugar con ello a un gobierno mixto, tal y como, históricamente, pareció darse en la república romana –con su sistema de Cónsules, Senado y Tribunos del pueblo– y mucho después –en el siglo XVIII– en Inglaterra, con su ordenamiento constitucional de la Monarquía, la Cámara de los Lores y la Cámara de los Comunes.

Pero los acontecimientos que tuvieron lugar en este siglo, especialmente en Gran Bretaña y Estados Unidos, modificaron en gran parte los primeros planteamientos republicanos, dando origen a una orientación republicana más radicalizada –menos aristocrática y en cambio más democrática–, algunos de cuyos

(25) R. DAHL, *op. cit.*, 1992, p. 36.

representantes más insignes fueron, entre otros, Maquiavelo, los Whigs radicales del siglo XVIII y Thomas Jefferson. Así como para la visión republicana aristocrática el papel del pueblo –aunque importante– debía limitarse, porque era más lo que había de temerse de él que lo que había que confiar, para el republicanismo democrático el elemento más temible eran los pocos, más que los muchos. Aquí el bien público *es*, sin más, el bienestar del pueblo, y no un estratégico balance entre los intereses de éste y los intereses de los pocos. Ambos puntos de vista comparten la idea de que la concentración del poder debe evitarse, por peligrosa; pero difieren en sus respectivas soluciones al problema: los primeros, abogando por un gobierno mixto que equilibre los intereses de uno, de los pocos y de los muchos; y los segundos, recelando de la idea de que los diferentes intereses estén realmente representados en distintas instituciones. Como es sabido, ante la imposibilidad de encontrar soluciones que conformen a ambos puntos de vista, la tradición republicana transformó la idea del gobierno mixto por la idea de la separación constitucional e institucional de poderes –legislativo, ejecutivo y judicial– que puso en boga Montesquieu, el verdadero artífice de la sociogénesis de la moral.

A partir de aquí, como ha subrayado Dahl, la tradición republicana transmitió a las posteriores generaciones defensoras de la democracia diversas cuestiones sin resolver. En primer lugar, la cuestión relativa al mejor modo de entender, representar y equilibrar los intereses existentes en el marco de un sistema democrático indudablemente más complejo; en segundo término, la cuestión, más bien técnica, del diseño de un sistema republicano capaz de manejar los conflictos a que dan lugar tal diversidad de intereses; en tercer lugar, –dada la importancia otorgada a la virtud cívica, sin la cual no es posible lograr el bien público–, la cuestión del establecimiento de una república en sociedades de gran tamaño, esto es, la inevitable cuestión del número, dada la transformación que se ha dado entre la pequeña ciudad-Estado y el Estado-nación; y, por último, la cuestión de la aplicación de la teoría republicana, en particular, a la escala de la nación moderna, y en general, a las modernas ideas democráticas, en las que la discrepancia, la capacidad de disenso y el pluralismo son sus rasgos constitutivos más llamativos (26).

Así pues, para esta concepción el individuo alcanza la condición de ciudadano con el ejercicio de los deberes propios de la práctica de la ciudadanía. Esto significa que la ciudadanía, como dice Oldfield, no es una práctica natural, sino que implica una cierta educación y motivación. Para este autor, de la lectura atenta del republicanismo cívico se puede concluir que la práctica de la ciudadanía supone varias condiciones básicas: *a)* los sujetos necesitan ser fortalecidos –en términos de conocimientos, habilidades, información y bienestar– para llegar a ser agentes efectivos de la sociedad; *b)* en segundo término, necesitan gozar de determinadas oportunidades, en términos de una mayor descentralización del

(26) R. DAHL, *Ibíd.*, p. 39.

poder político y económico, y *c)* necesitan estar suficientemente motivados para implicarse seriamente en la práctica de la ciudadanía (27).

Los autores comunitaristas han recogido, en su mayor parte, este cuerpo general de ideas de la tradición del republicanismo cívico. En el centro de la controversia en torno a la ciudadanía y a la democracia, protagonizada por ellos y los liberalistas, se encuentran, como sugerí más atrás, dos cuestiones estrechamente relacionadas, una de carácter *epistemológico* y otra de orden más bien *político*. La primera se centra en la cuestión de hasta qué punto es posible o no articular una concepción formal, universal y deontológica de la justicia, sin que antes se presuponga una concepción sustantiva –histórica y culturalmente específica– del bien. El segundo tema del debate se interroga por la posibilidad de la realización de la libertad en el mundo moderno, y si debe ser explicada en términos de los derechos individuales de los ciudadanos o de las comunidades particulares en que se desarrollan éstos.

La lista de temas que, a partir de aquí, protagonizan el debate es extensa, pero se pueden resumir en cuatro grandes apartados, como ya comenté. El primero tiene que ver con la definición misma del punto de vista ético y moral. El segundo, con la cuestión de la separación entre lo justo y lo bueno. En tercer lugar, se debate sobre la propia concepción del yo, del sujeto, y, por último, la cuestión del análisis liberal de la sociedad y la pretensión, comunitarista, de retornar a un sentido más fuerte de comunidad.

De acuerdo con el punto de vista de la tradición filosófica del liberalismo, el respeto por los derechos del individuo y el principio de neutralidad política es el patrón de legitimidad de las democracias constitucionales. En tanto que individuos, los ciudadanos son poseedores de derechos morales cuyo reconocimiento sirve para limitar la intervención de los otros y la esfera de la vida privada, la cual tiene primacía moral sobre el ámbito común, la esfera pública. En última instancia, tales derechos no provienen de convención social alguna o de la tradición, sino de lo que se considera como lo más privativo del individuo, su propiedad más preciada: la autonomía moral y la dignidad. Por su parte, los comunitaristas sostienen que el ideal liberal de la autonomía se basa en una concepción abstracta e incoherente del yo como sujeto de derechos. No rechazan el ideal de autonomía, sino la concepción de la persona en que se basa. Les acusan de ser incapaces de reconocer en la ciudadanía participativa un modo de identidad social, y de no superar el riesgo que conlleva la posición liberal de que el individuo, en último término, sólo sea capaz de situarse ante las formas de vida colectiva desde una posición meramente individualista e instrumental, a la postre utilitarista.

Por contra, los comunitaristas defienden, en primer lugar, que los individuos se socializan en comunidades, dentro de un contexto histórico y social, el cual les

---

(27) A. OLDFIELD, Ibid., 1990, p. 145.

proporciona una identidad colectiva: la ciudadanía. Ésta no es meramente la adquisición de un título o un estatus, sino una práctica moral de compromiso orientada a la participación en el ámbito público, la formación de «virtudes públicas», y la articulación moral del bien público. Y en segundo lugar, los comunitaristas ven en la comunidad una fuente de valores, deberes y virtudes sociales, muy distintos de los derechos individuales liberales que éstos confieren a una abstracta concepción del yo.

El comunitarismo agrupa por tanto, aquellas teorías morales y políticas contemporáneas que sostienen que el individuo puede desarrollarse como ser humano y agente político sólo dentro del contexto de una comunidad. De acuerdo con esta tesis, las doctrinas comunitaristas se apoyan, sobre todo, en la filosofía de Aristóteles y de Hegel, y rechazan el liberalismo de inspiración kantiana como el utilitarista, y especialmente sus nociones de ser humano y de racionalidad.

De acuerdo con Aristóteles, defienden que la virtud política y moral sólo pueden lograrse en el seno de la *polis,* de la comunidad política. Con Hegel, afirman que las diversas formas de comunidad (familia, corporaciones, Estado) son esenciales para la formación y realización de las capacidades morales y políticas de los individuos. El comunitarismo pretende surgir, así, como una nueva filosofía de lo «público», especialmente crítico con el liberalismo, tanto en su versión utilitarista como kantiana, que antes vimos.

Frente a ambas posturas, el comunitarismo defiende un concepto de racionalidad asentado en los conceptos de reflexión, deliberación y evaluación moral, y una imagen del hombre como ser político o social por naturaleza: un ente concreto arraigado y situado en comunidades y contextos concretos y específicos.

Un planteamiento de las relaciones entre el individuo y la sociedad exclusivamente basado en la prevalencia de la idea de los derechos individuales, es limitado, de acuerdo con este enfoque. De hecho, los individuos son capaces de percibirse a sí mismos de modo que no reduzcan las formas de vida colectiva a un papel exclusivamente instrumental. Particularmente, son capaces de reconocer que tienen ciertos deberes y obligaciones que trascienden ese mínimo cívico del mutuo respeto. Pueden llegar a reconocer que poseen una cierta identidad social, que se expresa de muchas formas en la vida colectiva.

En este sentido, muchos autores están convencidos de que el liberalismo individualista no es una buena base para elaborar una idea más coherente de la vida social y más participativa de la ciudadanía, pues pensar en la asociación humana –la sociedad o la comunidad– como en un mal necesario no es precisamente el punto de partida ideal para proporcionar una convincente concepción del bien común. Los principios generales del comunitarismo cívico son, en definitiva:

1. Se concibe el individuo como un ser esencialmente social. Es constitutivo de la propia autoidentidad –como individuo– el establecimiento de un conjunto de lazos sociales, compromisos y roles comunes.

2. La determinación de cómo deberíamos vivir las personas depende de una determinación previa de qué tipo de relaciones sociales y participación comunitaria tienen que ser valoradas como buenas por sí mismas. El bien es previo a la justicia (lo correcto). Toda noción de «derechos», tal y como funciona desde un planteamiento liberal, olvida el papel constitutivo de la comunidad en la conformación del yo.

3. Las personas no pueden alcanzar un conocimiento del bien humano de un modo espontáneo, y no pueden aprenderlo solamente por medio de una introspección solitaria o filosóficamente abstracta. No se alcanza tal conocimiento separadamente de los fines que se deben perseguir aquí y ahora, en el marco de una comunidad concreta. Para saber cómo debemos vivir y cómo deben organizarse las comunidades, debemos ser adiestrados y educados en las excelencias del carácter (virtudes cívicas) y debemos servir como aprendices en la comunidad, heredera de una tradición moral –que nada tiene que ver con la tradición defendida por el conservador Burke– que tiene que ayudarnos a formar nuestro carácter (28).

4. El conocimiento de la organización de la sociedad depende de una visión integral del bien de la comunidad. Pero el pluralismo de la sociedad moderna impide lograr una comunidad cívica dotada de tradiciones propias y de una *ethos* común, por lo que el ciudadano debe concentrarse en el aprendizaje y ejercicio de ciertas virtudes públicas, en comunidades locales y grupos que, intencionalmente, provoquen una participación real y continuada.

Con el objeto de construir tal ideal de ciudadanía, hemos de plantearnos, al menos, dos posibles vías de trabajo, que dan lugar a sendos debates. Las dos tienen que ver con la educación moral de la ciudadanía, o si se prefiere decirlo de otro modo, con la dimensión ética de la formación cívica. La primera –que trataremos a continuación– se refiere a la formación de un ciudadano maduro, realmente virtuoso y formado en determinadas virtudes públicas o cívicas y capaz de construir su carácter moral. La segunda está relacionada con una dimen-

---

(28) El concepto de *tradición,* tal y como es elaborado por MacIntyre, ha sido muy mal interpretado por sus críticos. Este autor rechaza en *Tras la virtud,* y en sus libros posteriores, el concepto que defendía Burke, y señala: «Las tradiciones, cuando están vivas, incorporan continuidades en conflicto. En realidad, cuando una tradición se convierte en burkeana, está agonizando o muerta». Lo mismo vale respecto de su defensa de la *comunidad,* a propósito de la cual hace notar: «el hecho de que el yo deba encontrar su identidad moral por medio de comunidades como la familia, el vecindario, la ciudad y la tribu y en su pertenencia a las mismas, no entraña que yo deba admitir las *limitaciones* morales particulares de esas formas de comunidad», *op. cit.,* pp. 272-273.

sión de formación más cognitiva: la educación del juicio político y la construcción del pensamiento que da validez a la capacidad humana de juicio político: el pensamiento o inteligencia representativa.

IV. DOS DIMENSIONES ÉTICAS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

1. *La construcción del carácter moral*

Una de las consecuencias que tiene todo planteamiento comunitarista sobre la educación cívica, de acuerdo con la descripción que en el apartado anterior he ofrecido del mismo, es el siguiente: *llegar a ser un buen ciudadano es equivalente a, o en todo caso no muy distinto del hecho de llegar a ser una buena persona.* Para comprender bien lo que entraña esta afirmación debemos explicar dos conceptos: el concepto de «moral», y sus relaciones con el término «ética», y el concepto de «bien» o «bueno».

Comencemos con la primera noción. Desde Kant, es usual distinguir entre ética y moral. Derivada del vocablo griego *ethos,* el término ética tiene dos significados esenciales: en primer lugar, uso, hábito o *costumbre* (moralmente buena) y, en segundo término, *carácter.* En este último sentido, ética indica el carácter de la persona afianzado como actitud básica de la virtud. Así, decimos que actúa éticamente aquél que, en vez de adaptarse acríticamente a las reglas de comportamiento y escalas de valores heredadas, eleva a hábito invariable, en cambio, hacer lo que en cada caso sea correcto, de acuerdo con su reflexión e inteligencia. La palabra latina *mos* es una traducción de los dos conceptos griegos de *ethos* y significa, tanto buena costumbre como carácter.

Aunque no es inapropiado utilizar como sinónimos ambos términos, sin embargo, en filosofía moral, como decíamos antes, se ha acordado distinguirlos, reservando el sustantivo *ética,* así como el adjetivo *ético* exclusivamente a la ciencia filosófica cuyo objeto de estudio es la acción moral del individuo y empleando el término *moral* para distinguir el contenido de las normas, juicios de valor, etc. (29).

De acuerdo con estas distinciones, la referencia a «dimensiones éticas» de la educación cívica significará el estudio de los aspectos morales contenidos en la formación del individuo en tanto que ciudadano. Cuando hablamos de «carácter moral» del ciudadano lo que hacemos es indicar que el individuo, en tanto que ciudadano o miembro que pertenece a la ciudad, es decir, a una comunidad social y política concreta, es susceptible de poseer un conjunto de disposiciones, cualidades o rasgos que le llevan a actuar y a comportarse de un modo determinado, en la dirección que marca lo inteligido por él, en cada circunstancia concreta, como éticamente correcto.

---

(29) Cf. A. PIEPER, *Etica y moral. Una introducción a la filosofía práctica,* 1991, pp. 21-26.

Esto último nos lleva al concepto de «bien». Aún a pesar de que en nuestras sociedades pluralistas existen concepciones divergentes, y hasta opuestas, sobre el bien personal, la vida buena o lo que vuelve deseable una forma de vida, es posible dar una definición amplia del término «bueno», que tenga, desde el punto de vista educativo o pedagógico, una cierta importancia e interés. Propongo dos sentidos de la palabra bueno: un sentido *epistemológico* y un *sentido moral.*

En sentido epistemológico es bueno aquello –por ejemplo, el contenido de una convicción, creencia, etc.– que es racional y razonable y digno de ser defendido, aceptado o enseñado. Lo que tiene una cierta razonabilidad. En sentido moral, es buena aquella acción o actuación personal que está inspirada en: *a)* criterios éticos o en principios éticos de procedimiento, y *b)* aquella acción o actuación cuya realización pretende, de modo intencional, deliberado y consciente, promover en los demás, actuaciones de principio, o principios de procedimiento educativo.

De acuerdo con ambos sentidos, una buena actuación, conducta o práctica no se confunde, aunque tampoco se opone necesariamente, a una actuación, conducta o práctica con éxito o eficaz. A ésta le interesa lograr el resultado, lo pretendido, con independencia de cómo se realice el proceso. Para la primera, el proceso es tan importante como su resultado. Será buena persona o buen ciudadano aquel cuyas creencias, convicciones o actuaciones no atentan contra el sentido común y son razonables –y, por tanto, no las impone abusivamente a otros–y aquel cuyas acciones o actuaciones están inspiradas en razones o motivos morales y promueven en los demás, actuaciones de principio, en vez de respuestas acríticas. Una buena persona, como un buen ciudadano, por tanto, es razonable en lo que cree –aunque haya otros muchos que no compartan sus creencias, convicciones e ideas– y actúa de modo que en sus acciones y tras su conducta deja traslucir razones morales que lo avalan evitando, en todo caso, irrumpir abusivamente en los procesos de deliberación interna de los demás o pretender que éstos adopten un compromiso inquebrantable e irreflexivo acerca del tipo de creencias o convicciones que privadamente defiende. Por tanto, ni manipula a los otros ni intenta adoctrinarles.

En este punto, es necesario hacer algunas puntualizaciones sobre el concepto de carácter. Sigo aquí la exposición de Nacy Sherman, en su estudio *The Fabric of Character.* Para esta autora, el carácter tiene que ver con las actitudes, sensibilidad y creencias que influyen o afectan el modo en que una persona ve, actúa y conduce su vida. El carácter está compuesto por determinados rasgos, disposiciones o cualidades permanentes, que denominamos virtudes cuando son moralmente buenas y vicios cuando no lo son. El carácter es, así, un modelo o patrón de actuación permanente que se va formando o construyendo, bien a través de las correspondientes virtudes morales, o deformando mediante determinados vicios o inclinaciones moralmente incorrectas (30).

---

(30) Cf. N. SHERMAN, *The fabric of Character. Aristotle's theory of virtue,* 1989, pp. 1-7.

La formación del carácter implica formación de hábitos, pero no de cualquier manera. Por una parte, se trata de hábitos –repetición de actos– apoyados o basados en un pensamiento de tipo práctico, es decir, en lo que Aristóteles llama *phrónesis*, buen juicio en la acción o sabiduría práctica. Y, por otro lado, se trata de hábitos que permiten la repetición de acciones cada vez más refinadas y que suponen un progreso cualitativo con respecto a acciones pasadas o anteriores. Así, toda formación de hábitos implica el ejercicio, por así decir, de una *práctica crítica* y acciones virtuosas, en el sentido de ser acciones que combinan un juicio sobre las circunstancias donde se actúa, emociones reactivas y niveles de elección y decisión entre cursos alternativos de acción. En este tipo de actuaciones, nuestro *querer* se inclina de una determinada manera.

Cuando formamos nuestro carácter, por tanto, conseguimos elevar nuestro nivel de percepción moral de las situaciones particulares, mejoramos nuestra capacidad de elección y nuestros juicios –al estar basados en buenos rasgos del carácter–, somos capaces de una mejor colaboración con los demás –al permitirnos definir nuestras relaciones por los vínculos propios de la amistad y el aprecio– y nos educamos como agentes morales; nos hacemos humanamente competentes.

El ciudadano competente necesita, de acuerdo con estas ideas, formarse como un buen ciudadano, lo que es igual a tener que formarse, o educarse moralmente, como una buena persona. Para ello, necesita formar su carácter moral, mediante el cultivo de los buenos rasgos que le proporcionan el ejercicio de las pertinentes virtudes cívicas.

Estas son, en su raíz, tipos de virtudes morales, aunque adjetivadas como virtudes cívicas o públicas, esto es, pertinentes a la esfera de lo común. ¿Qué funciones cumplen estas virtudes? Un primer argumento que puede ofrecerse es que, como señala Victoria Camps, «aunque nuestras creencias sean dispares e inconmensurables, por muy plural que sea la sociedad contemporánea, si algo significa la moral, es el compartir un mismo punto de vista respecto a la necesidad de defender unos derechos fundamentales de todos y cada uno de los seres humanos. Pues bien, la asunción de tales derechos si es auténtica, ha de generar unas actitudes, unas disposiciones, que son las virtudes públicas» (31). Se trata de virtudes «públicas» o «cívicas» porque, como hace notar Roos Poole, «una moral concreta expresa las exigencias de una forma concreta de vida social; es la voz de la sociedad y a los miembros de esa sociedad se dirige. Su función es guiar la conducta según maneras que estén en consonancia con esa forma de vida social». En este sentido, la moral, más que una razón, es una exigencia, un compromiso: «si ha de haber –continúa Poole– una concepción de la moral que mire por nuestros verdaderos intereses, ha de ser aquella que podamos reconocer establecida dentro de una forma de vida que nos resulte coherente, satisfactoria y llena de sentido. Si ha de haber alguna razón por la cual debamos hacer lo que

(31) V. CAMPS, *Virtudes públicas*, 1990, p. 24.

es debido, será porque somos capaces de reconocer que obrar así es propicio para –quizá hasta constitutivo de– nuestro propio bienestar. Las exigencias morales han de reconocerse no como imposiciones externas, sino como requisitos de nuestra propia naturaleza» (32).

De acuerdo con la exposición de Macintyre en *Tras la virtud* la función de las virtudes es, por tanto, doble. En primer lugar, son cualidades humanas adquiridas cuya posesión y ejercicio nos vuelve competentes para lograr los bienes internos a las prácticas sociales y cuya carencia nos impide lograr cualquiera de tales bienes, con lo que tales prácticas quedarían orientadas a los bienes externos contingentes a las prácticas y éstas podrían deteriorarse moralmente. En segundo término, las virtudes son las disposiciones que nos sostienen en el tipo más adecuado de búsqueda de lo bueno, ayudándonos a vencer los riesgos, distracciones y peligros que encontremos. Las virtudes, en este sentido, nos procuran un creciente autoconocimiento y creciente conocimiento del bien (33).

Junto a las distintas comunidades y el proceso mismo –sistemático o no– de educación moral de los individuos, la sociedad política es un factor importante de formación del carácter de los ciudadanos, en el sentido que estamos comentando, sobre todo garantizando la convivencia ordenada y pacífica –mediante la ley, el derecho y la implantación de la justicia– de personas y comunidades, sin la cual no es posible la educación moral (34).

La construcción del carácter moral de los ciudadanos, en un contexto social moderno y pluralista, permite sostener la vida democrática e impedir que se pervierta. Nos facilita acceder a una mejor comprensión de la ecología moral que sostiene las vidas de todos nosotros. En una situación actual como la nuestra, que precisa un incremento sin precedentes de nuevas posibilidades, tanto técnicas como éticas la formación del carácter de la ciudadanía, en suma, nos permite situar las nuevas posibilidades de desarrollo tecnológico en un contexto básicamente moral, como garantía para la construcción de una «buena sociedad» (35).

La perspectiva que adopto acerca del proceso de desarrollo moral del sujeto, en tanto que individuo y como ciudadano es hasta cierto punto fundamental, una tarea heroica. Es decir, desde el prisma de la construcción del carácter, a través del ejercicio de las virtudes cívicas o excelencias, el ciudadano maduro o virtuoso –el *spoudaiós* aristotélico– es un proyecto heroico.

Emilio Lledó ha dejado muy claro este significado de la virtud en sus estudios de los poemas homéricos. En los estudios sobre la ética de Homero, dice Lledó, se ha insistido en el carácter agonal de sus personajes. El sistema de valo-

---

(32) *Ibíd.*, pp. 204-205.
(33) A. MACINTYRE, *Tras la virtud*, 1978, pp. 237 y 270.
(34) Cf. G. ABBA, *Felicidad, vida buena y virtud*, 1992, pp. 268-282.
(35) Cf. R. BELLAH y otros, *The Good Society*, 1982, p. 5.

res en que se asienta la obra de Homero, en realidad toda sociedad homérica, parece establecido sobre la superioridad, especial competencia y excelencia de sus protagonistas. El héroe que revela su excelencia, su *areté,* manifiesta una cierta elevación –*es aristós*– lo que supone «esfuerzo» y «valor»; el esfuerzo por ser el mejor, en el contexto de una competencia leal, y también el reconocimiento, ser nombrado *aristós:* «su vida queda proyectada en un marco social para el cual vive y al que, en el fondo, sirve. La hazaña nunca es completamente individual. El individuo humano es también, como su misma naturaleza le enseña, indigente. Ser el mejor requiere que alguien lo sepa e, incluso, que lo comunique (36). La virtud es, así, comunicable –aunque como saber, una sabiduría incomunicable– y comunicación; precisa un discurso.

En este sentido, el héroe es un modelo, es un ejemplo. La virtud de este virtuoso no es una abstracción, una *theoría* despegada del contexto social. Esto se ve bien en el héroe épico homérico. No es nada, ni nadie, sin la acción, sin una hazaña que pueda ser contada, comunicada –por el lenguaje poético– recordada o rememorada, en el seno de una *comunidad ética de memoria.*

La acción del héroe –del virtuoso, como ideal ético de conducta y modelo moral– es una acción arriesgada y esforzada, por eso requiere la fuerza de la virtud. Este modelo moral de héroe, del personaje de las sociedades heroicas de Homero, muestra –lo que es importante para nuestro tema– que el hombre es principalmente lo que hace. Juzgar a un hombre, es, dice Macintyre, juzgar sus acciones, sus hazañas, sus excelencias, sus virtudes, en definitiva. Este modelo de sociedad nos enseña algo importante: que moral y estructura social son, de hecho, una y la misma cosa. Y lo que tenemos que aprender de tales modelos de sociedad es, por tanto, doble:

Primero, que toda moral está siempre en cierto grado vinculada a lo socialmente singular y local y que las aspiraciones de la moral de la modernidad a una universalidad libre de toda particularidad son una ilusión; y segundo, que la virtud no se puede poseer excepto como parte de una tradición dentro de la cual la heredamos y la discernimos de una serie de predecesoras, en cuya serie las sociedades heroicas ocupan el primer lugar» (37). Así pues, somos lo que el pasado ha hecho de nosotros. La sociedad heroica forma, así, parte de nosotros, en los términos de un pasado y origen, que no puede ser abandonado, aunque sí actualizado. La formación de nuestra propia *cultura moral,* una forma de cultura cívica, implica el recuerdo, la rememoración y actualización de esta parte de nuestra historia y nuestro pasado, representado en el héroe, como ideal moral y ético de conducta libre.

El ciudadano moralmente educado, construido en su carácter, requiere la virtud, la excelencia, concretada en el ejercicio de virtudes cívicas, que moldean su querer, su voluntad y arrojo en la acción pública. Es un actor, pero también

---

(36) E. LLEDÓ, *Memoria de la ética,* 1994, p. 31.
(37) A. MACINTYRE, *Tras la virtud,* 1987, pp. 161-162.

un espectador. Y en tanto que actor y espectador, en tanto que sujeto activo o agente cívico, el ciudadano, al actuar como tal, tensa su actividad entre el *drama* y el *discurso* de la vida pública. Su acción es *expresiva* y, simultáneamente, *comunicativa*. En su actuación expresa sus juicios y los comunica. Se comunica. Su educación moral requiere, por tanto, la formación de su humana capacidad de juicio político.

2. *El juicio cívico y la formación de una inteligencia representativa*

En el transcurso del debate entre los teóricos del liberalismo y los comunitaristas uno de los temas ocasionalmente analizados por algunos autores es el del juicio político como ingrediente esencial de educación de la ciudadanía y de formación política en una democracia. Habitualmente, este tema lo encontramos tratado por autores que, o son abiertamente comunitaristas, o defienden ideas y tesis cercanas a este enfoque y a las grandes tradiciones de pensamiento político, como la tradición del republicanismo cívico.

Pese a que existen escasas investigaciones sistemáticas sobre el juicio cívico-político (38), una revisión de la literatura especializada en el debate liberal-comunitarista nos permite afirmar que las referencias a la cuestión citada están no sólo plenamente justificadas, sino que además están en estrecha relación con lo que muchos críticos de la tradición liberal califican de fuerzas obstaculizadoras de una ciudadanía activa.

Estos obstáculos son de dos tipos. Por una parte, el predominio –desde el punto de vista filosófico, cultural y social– de esquemas de pensamiento liberales, de corte individualista (39), para los cuales las relaciones entre el ciudadano y el Estado están basadas en un principio de desconfianza y según el cual, también, la identidad del individuo sólo se configura desde una ciudadanía solitaria, que tiende a abandonarse a la placidez de la vida privada y del ámbito íntimo. Y por otra parte, la generalizada creencia de que la administración del sistema político es prerrogativa exclusiva de expertos especialmente cualificados. Se estima

---

(38) Un interesante tratamiento del juicio político, como elemento esencial de reconstrucción de la ciudadanía puede encontrarse en R. BEINER, *Political Judgment,* 1983. El mismo autor ha recogido el conjunto de las conferencias impartidas por H. Arendt sobre la filosofía política de Kant, en una edición en la que incluye un extenso ensayo sobre la idea del juicio en H. ARENDT, *Lectures on Kant's Political Philosophy,* 1982.. Sobre el mismo tema, puede consultarse, con críticas al planteamiento de Beiner, B. BARBER, «Political Judgment: Philosophy as Practice», en *The Conquest of politics. Liberal Philosophy in Democratic Times,* 1988; pp. 193-212. B. BARBER, *Strong Democracy,* 1984; S. BENHABIB, «Judgment and the moral foundations of politics in Hannah Arendt's thought», en *Situating the Self,* 1992, pp. 121-144; E. VOLLRATH, *Die Rekonstruktion der politischen Urteilskraft,* 1977; P. J. STEINBERGER, *The concept of political Judgement,* 1993.

(39) Un interesante tratamiento de la reconstrucción del «yo liberal» puede encontrarse en J. CRITTENDEN, *Beyond individualism,* 1992.

que la gestión de la vida social y política desborda, por su complejidad, las posibilidades de la ciudadanía, lo que obliga a no tener en consideración la opinión, la capacidad de reflexión, la inteligencia y, sobre todo, la capacidad de juicio de los ciudadanos, la cual no satisface los cánones predominantes de racionalidad –funcional y burocratizada– y de «inteligencia» política establecidos.

Según la consideración de muchos autores la combinación de estos tipos de obstáculos obliga a un creciente conformismo del ciudadano, a una abdicación de la condición de ciudadanía, y al paulatino abandono de ésta al ámbito de la vida privada –dentro de la cual el sujeto a la vez se recrea y sufre el malestar político debilitándose con ello la vitalidad de la vida democrática y su sentido de responsabilidad cívica.

Según Ronald Beiner, este hecho es muy claro, y de graves consecuencias. En su ensayo *Political Judgment* (40) defiende con énfasis la necesidad de investigar la naturaleza del «juicio político» a la vista de la conciencia implícita dominante de las sociedades políticas contemporáneas. Estas, señala Beiner, parecen atadas a un «vínculo peculiar»: «Por una parte, la racionalidad se identifica exclusivamente con la conducta gobernada por reglas, donde las reglas por las que nos dejamos guiar pueden ser explícitamente especificadas y estar al alcance del análisis, de acuerdo con cánones estrictos del método racional. Por otra parte, se supone que las cuestiones relacionadas con las normas éticas y fines políticos están más allá de todo escrutinio racional: nos retiramos aquí a una subjetividad celosamente guardada, en la que todo cuestionamiento de nuestras elecciones o prioridades es considerado como una forma de intrusión moral, una invasión del ámbito de los «valores y preferencias» individuales. Por consiguiente, el monopolio de la inteligencia política se deja en manos de expertos, administradores y técnicos de la política, quienes coordinan las reglas de administración y toma de decisiones que están en armonía con los cánones reinantes del método, el procedimiento racional y la experiencia» (41).

De esta suerte, la competencia del ciudadano queda restringida al ámbito de las elecciones de sus propios valores –en el terreno de la vida privada– dejando en manos de los políticos –cosa que no se discute– el monopolio de la vida política y de las cuestiones públicas. El resultado es la sofocación de la razón política, la desvalorización de la capacidad de juicio de los ciudadanos y, en definitiva, una crisis –social, cultural y también política y cívica– sobre la cual Nicolás Tenzer comenta en *La sociedad despolitizada* lo siguiente: «...si la política se derrumba –y con ella el ámbito público– es porque ya no hay interés en los asuntos comunes y porque la propia sociedad se disgrega. Si desaparece la conciencia de la existencia de una sociedad, la idea misma de cultura común pasa a ser un sinsentido, y el individuo pierde todo punto de referencia. Hay crisis política por-

---

(40) Cf. R. BEINER, *Political Judgment,* 1993 (se cita por la traducción española: México, FCE, 1987). Ver también R. BERNSTEIN, *Beyond Objectivism and Relativism,* 1983.

(41) R. BEINER, *op. cit.,* 1987, p. 9.

que la sociedad ha perdido su cohesión y lo político se autorrepresenta como demasiado ilegítimo para restituirla; hay crisis de la sociedad, porque la cultura que constituía su basamento se ha diluido junto con los mecanismos de interrelación en los que hallaba su origen; hay crisis de la cultura, por ser crisis del pensamiento, del deseo mismo de pensamiento que, a fin de cuentas, empuja a los hombres hacia el otro –pues no hay pensamiento absolutamente solitario– y contiene la exigencia de un proyecto» (42).

Para Tenzer, esta «crisis política» está revestida de tres aspectos principales. En primer lugar, por el estrechamiento del ámbito político, porque unos encierran la política en una visión particularista y encuadradora de los problemas y otros en visiones mesiánicas e historicistas. En segundo término, por el sentimiento de inutilidad de la política, porque ante la imposibilidad de una auténtica participación del ciudadano en el modelo de sociedad que se desea configurar, se anula toda posibilidad de debate público y todo posible interés por la política. Y, en tercer lugar, por la desaparición del sentimiento de comunidad, de la voluntad de alcanzar un sentido común –que no es ajeno a la conformación de una opinión pública y a la habilitación del ciudadano para la capacidad de juicio y deliberación cívica.

Estos aspectos tienen una consecuencia política y socialmente letal, según Tenzer: «La política, a la hora en que se disuelven las comunidades tradicionales, es fundamentalmente el establecimiento de una comunicación entre ciudadanos, es decir, de una discusión guiada por principios comunes, el primero de los cuales es el consenso sobre la necesidad de edificar una sociedad política. ¿Qué es el sentido de la sociedad? No el reconocimiento pasivo de la pertenencia a una nación, sino la percepción del carácter indispensable del vínculo entre los hombres y el afán de conducir concretamente –por el progreso social, por el diálogo, por la educación, por las artes– este vínculo social a su grado máximo de densidad. Cuando, por razones que más tarde analizaremos, la comunicación desaparece y las palabras pierden su sentido común, el espacio público se disuelve y la sociedad entra en la era de la imprevisibilidad radical» (43).

Ahora bien, no toda situación de crisis supone una experiencia negativa y sin salida o resolución. Pues incluso la misma palabra «crisis» está emparentada tanto con la voz «criterio» como con «crítica», ambas relacionadas, en algunas dimensiones, con la noción de juicio. Así, tal vez, precisamente por estar en crisis, sea posible escapar de este aparente «callejón sin salida» a través de la puerta que el juicio mismo nos deja abierta. Tal es la opinión de Beiner –en el trabajo citado más atrás–en el sentido de que el juicio humano es esa forma de actividad mental no sujeta a reglas especificadas que entra en juego más allá de los confines de la inteligencia gobernada por reglas y normas al detalle. El juicio, lejos de lo que estas palabras pudieran llegar a sugerir, no supone el

(42) N. TENZER, *La sociedad despolitizada,* 1992, p. 18.
(43) *Ibíd.,* p. 19.

ejercicio de una actividad mental absolutamente anárquica, desde el punto de vista de la ausencia total de reglas y principios, sino que más bien exige un esfuerzo para mantener la validez general de sus dictados, para no perder de vista las exigencias de las circunstancias donde se aplica y para no quedar encerrado –sin perder por ello un ápice de libertad– en el reino de la subjetividad más determinante.

Pero por encima de todo, la simple consideración de que el juicio es una capacidad susceptible de ser ejercida por todos los ciudadanos para formarse opiniones y gobernar su conducta práctica en cuestiones públicas y comunes, constituye una herramienta suficiente para romper el predominio y abuso del experto, del administrador, del profesional de la política, en sus pretensiones de apoderarse de la competencia cívica.

Así, «la facultad de juzgar es una aptitud general compartida por todos los ciudadanos, y si el ejercicio de esta facultad es calificación suficiente para la participación activa en la vida política, tenemos entonces una base para exigir el privilegio de la responsabilidad que nos ha sido arrancado por motivos de competencia especializada. A la postre, lo que se busca en este estudio –nota Beiner– es una redefinición de la ciudadanía (44).

Una pensadora que ha insistido en la idea del juicio como habilidad fundamental del hombre como ser político es Hannah Arendt. Para Arendt, la esencia de la vida política y comunitaria es el debate (45). Es por medio del diálogo público por el que los ciudadanos deben, en la esfera de lo público, lograr un acuerdo como base de legitimidad de las instituciones democráticas. Este debate requiere capacidad de deliberación pública y facultad de juicio.

En sus estudios sobre esta cuestión, Arendt ofrece una teoría del juicio político situado entre la tradición aristotélica de la *phrónesis,* por un lado, y la teoría kantiana del *juicio estético.* En su ensayo *La crise de la culture* señala que el elemento común al arte y a la política es que ambos forman parte del mundo público. Lo que mediatiza el conflicto entre el artista y el hombre de acción, dice, es la *cultura animi,* un espíritu formado y cultivado cuyo rasgo esencial es la capacidad de discernimiento y juicio. Sin embargo, esta facultad entraña una dimensión esencialmente política, incluso percibible en la *Crítica del juicio* de Kant. En efecto, Kant se refiere al gusto como a una especie de *sensus communis* y afirma que la máxima propia del juicio es la máxima de la forma de *pensar extensiva,* es decir, el pensar «en el lugar de cada otro» *(Crítica del juicio,* sec. 40).

En este sentido, la educación de la ciudadanía tiene que ver, sobre todo, con la formación del juicio político, el cual encuentra su lugar propicio en un intercambio de ideas y opiniones con los demás. Cuando consideramos un asunto determinado, lo tenemos que tratar desde el mayor número de puntos

---

(44) R. BEINER, *op. cit.,* 1987, p. 22.
(45) Sigo aquí las ideas de H. ARENDT, *La condición humana,* 1993, p. 21 y ss.

de vista, para representarnos las ideas y opiniones de quienes no se hayan presentes. Pensamos –dice– en el lugar de cualquier otro, porque mi juicio de un problema específico no depende sólo de mi percepción del mismo, sino también de mi representación de algo que no percibo.

En la construcción del juicio político, en realidad nos ponemos –y esto como una genuina exigencia ética– en el lugar de los demás, hasta ocupar una posición que en realidad no nos corresponde. Alargamos o extendemos nuestra deliberación –nuestra inteligencia misma– más allá de la posición que ocupamos. En estos casos, al juzgar las realidades como ciudadanos y seres políticos, no nos limitamos a decir algo. En realidad, más bien, decimos de algo, atribuimos un valor a las cosas que juzgamos, y hacemos que nuestra representación del fenómeno sea comprensible, perdurable y funcional.

Por eso mismo, el juicio político, al elaborarse y desarrollarse en un contexto comunitario y público, en realidad sólo puede ser ejercido en el contexto del juego de un libre intercambio de opiniones. Y, en este sentido, es representativo, o denota el ejercicio de una inteligencia representativa, una inteligencia que procede intentando adoptar la perspectiva del otro. Así, todo juicio político supone la elaboración de una particular teoría de la mente, de orden representacional (46).

La validez del juicio político, por tanto, depende de nuestra habilidad para pensar «representativamente», una habilidad que sólo puede ser adquirida y evaluada en un foro público en el que los ciudadanos tienen la oportunidad de intercambiar sus opiniones sobre asuntos particulares y comprobar, mediante el diálogo y la conversación, si están de acuerdo con las opiniones de los otros. Por ello el proceso de formación de la opinión, de los criterios y del juicio nunca es una actividad solitaria, sino que precisa un encuentro con diferentes opiniones y puntos de vista.

---

(46) Hannah Arendt deriva el concepto de «inteligencia representativa» de la teoría del juicio estético, o juicio del gusto, de Kant, para derivar a partir de éste sus implicaciones políticas. Ver H. ARENDT, «La crise de la culture. Sa portée sociale et politique», en *La crise de la culture.* 1972, pp. 253-288. El tema está bien tratado en M. P. D'ENTREVES, *The Political Philosophy pf Hannah Arendt,* 1994. El concepto de «representación mental» es fundamental en ciencias cognitivas, sobre todo para el núcleo central de éstas, el llamado *cognitivismo,* para el cual «la mente opera manipulando símbolos que representan rasgos del mundo o representan el mundo como si fuera de tal manera». F. J. VARELA, *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana,* 1992, p. 32. No obstante, este concepto está muy discutido hoy, en especial por quienes quieren incluir en él las nociones de intencionalidad, funcionalidad y significatividad, como por ejemplo A. RIVIERE, *Objetos con mente,* 1991. La mente –señala este autor– es algo que se dice de ciertos objetos y el lenguaje, por tanto, está impregnado de ella. La historia de este campo de investigación está excelentemente bien tratada en H. GARDNER, *La nueva ciencia de la mente,* 1988. Personalmente, uso el término de representación en un sentido menos técnico –y por ahora alejado, aunque no absolutamente extraño– del debate en ciencias cognitivas.

Por medio de esta inteligencia o pensamiento representativo que fundamenta el juicio político, se hacen presentes las opiniones de los demás, mediante la conversación y el diálogo público (47), en el proceso de deliberación. Este pensamiento, a la vez exige y facilita un juicioso y razonable intercambio de ideas con los demás.

La facultad de juicio político reposa, en definitiva, sobre un acuerdo potencial con el otro (48). En el juicio, el proceso mental no es simplemente, como ocurre con el razonamiento puro, un diálogo con uno mismo. Más bien es una comunicación anticipada con el otro, con el cual tengo que encontrar, finalmente, un acuerdo. Es en este acuerdo potencial, del que deriva el juicio, donde radica su validez específica.

Por eso, todo juicio político acaba siendo una síntesis viva de distanciamiento y compromiso con la acción, de desapego y de participación, en suma, de compromiso apasionado y distanciamiento crítico. Una síntesis en el que el orden de lo teórico y las exigencias de la práctica se combinan imaginativamente de cara a la formación de una opinión cívica y pública.

El análisis del juicio cívico, como condición facilitadora de una formación de la ciudadanía, y con la mirada puesta en la construcción de una teoría política del pensamiento representativo –tareas que obviamente no pueden ser ahora ni siquiera discutidas a grandes rasgos– nos sitúa, espero que esto sí haya quedado al menos sugerido implícitamente, en una perspectiva alejada del comunitarismo. Este busca, como hemos visto, algún tipo de unidad –moral, social o política– capaz de abonar un *ethos* mínimamente unitario. Sin embargo, la mera sugerencia de la existencia de una inteligencia representativa, como fundamento que da validez al juicio –y que extiende nuestra posición hasta llevarnos a ocupar un lugar que en realidad no nos corresponde, cuando nos vemos obligados a elegir razonablemente ante la existencia de un conflicto con consecuencias públicas– nos sitúa, de hecho, en lo más parecido a la «democracia fuerte» formulada por Barber, doctrina que de ningún modo es comunitarista, aunque tampoco pretende ser una alternativa radical al argumento liberal (49).

---

(47) Sobre la conversación como fuente de educación moral, ver N. NODDINGS, «Conversation as Moral Education», *Journal of Moral Education, 23,* (2), 1994, pp. 107-118.

(48) Esta idea es central en la filosofía política de Hannah Arendt, y me gustaría resaltarla como merece. Para ella, la opinión –en contra del juicio contrario de Platón y Hobbes, por ejemplo– debe recuperarse como una vía de defensa de la *deliberación política* y con el objeto de valorar la importancia del discurso político que se elabora *desde* la *pluralidad* de opiniones.

(49) Cf. B. BARBER, *Strong Democracy,* 1984, p. 117 y ss.

BIBLIOGRAFÍA

ABBA, G. (1992): *Felicidad, vida buena y virtud.* Barcelona, Eiunsa.

ARENDT, H. (1972): «La crise de la culture. Sa portée sociale et politique», en *La crise de la culture.* París, Gallimard, pp. 253-288.

– (1982): *Lectures on Kant's Political Philosophy.* Chicago, University of Chicago Press.

– (1993): *La condición humana.* Barcelona, Paidós.

AUBENQUE, P. (1963): *La prudence chez Aristote.* París, P. U. F.

AVINERI, S. y DE-SHALIT, A. (ed.) (1992): *Communitarianism and individualism.* Oxford, University Press.

BARBER, B. (1984): *Strong Democracy.* Berkeley, University of California Press.

– (1988): «Political Judgment: Philosophy as Practice», en *The conquest of politics. Liberal Philosophy in Democratic Times.* Princeton University Press, pp. 193-212.

BÁRCENA, F. (1991): *Educación cívica y personalidad democrática. La ciudadanía como dimensión social del desarrollo humano.* Comunicación presentada al *Simposium Internacional sobre «Desarrollo humano y educación».* Madrid, 28-30 de octubre de 1991.

– *Europeísmo, civilidad y educación del juicio cívico.* Comunicación presentada al *III Congreso Nacional de Teoría de la Educación.* Madrid, 7-9 de marzo de 1991.

– «Filosofía pública y educación. El compromiso de la educación cívica en la democracia fuerte. Teoría de la Educación», *Revista Interuniversitaria, 3,* pp. 59-74.

– (1994): «Ciudadanía y Contestabilidad», *Cuestiones Pedagógicas* (en prensa).

– «La educación como práctica reflexiva. El pensamiento práctico en la acción educativa», en Ministerio de Educación y Ciencia, *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas 1992.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, pp. 215-240.

– *La práctica reflexiva en educación.* Madrid, Editorial Complutense.

BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1994): «Los valores de la dimensión europea de la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea», *Revista Complutense de la Educación, 5,* (1), pp. 1-35.

BEINER, R. (1983): *Political Judgment.* Londres, Methuen.

BELL, D. (1993): *Communitarianism and its critics.* Oxford, Clarendon.

BELLAH, R. (1989): *Hábitos del corazón.* Madrid, Alianza.

– (1991): *The Good Society.* Nueva York, Alfred A. Knopf.

BENHABIB, S. (1992): «Judgment and the moral foundations of politics in Hannah Arendt's thought», en *Situating the Self.* Nueva York, Routledge, pp. 121-144.

BERNSTEIN, R. (1983): *Beyond Objectivism and Relativism.* Filadelfia, University of Pennsylvannia Press.

BOCK, G.; SKINNER, Q. y VIROLI, M. (1990): *Machiavelli and Republicanism.* Cambridge Univeristy Press.

BUCHANAN, A. E. (1989): «Assesing the Communitarian Critique of Liberalism», *Ethics, 99,* pp. 852-882.

CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas.* Madrid, Espasa-Calpe.

– (1993): *Paradojas del individualismo.* Barcelona, Crítica.

CARR, W. (1991): «Education for Citizenship», *British Journal of Educational Studies, 39,* (4), pp. 373-385.

CENTER FOR CIVIC EDUCATION (1991): CIVITAS. *A Framework for Civic Education.* Calabasas, C. A., Center for Civic Education-National Council for the Social Studies.

COHEN, J. L. y ARATO, A. (1992): *Civil Society and Political Theory.* Massachusetts, The MIT Press.

CONNOLLY, W. (1983): *The Terms of Political Discourse.* Oxford, Martin Robinson.

CORTINA, A. (1993): Etica aplicada y democracia radical. Madrid, Tecnos.

CRITTENDEN, B. (1994): «Conflicting Traditions and Education in a Democracy: Can Liberalism Provide Defensible Common Values?», *Curriculum Inquiry, 24,* (3), pp. 293-326.

CRITTENDEN, J. (1992): *Beyond individualism.* Oxford University Press.

DAHL, R. (1992): *La democracia y sus críticos.* Barcelona, Paidós.

DALY, M. (1994): *Communitarianism. A New Public Philosophy.* Belmont, California, Wadsworth Publishing Company.

DUNN, J. (1995): *Democracia. El viaje inacabado (508 a. C.–1993 d. C.).* Barcelona, Tusquets.

ETZIONI, A. (1993): *The Spirit of Community. Rights, Responsabilities and the Communitarian Agenda.* Nueva York, Crown Pub. Ltd.

FOWLER, R. B. (1991): *The Dance with Community. The Contemporany Debate in America Political Thought.* Lawrence, University of Kansas Press.

GALLIE, W. B. (1955-1956): «Essentially Contested Concepts», *Proceedings of the Aristotelian Society, 56*

GARDNER, H. (1988): *La nueva ciencia de la mente.* Barcelona, Paidós.

GORHAM, E. B. (1992): *National Service, Citizenship and Political Education.* Nueva York, State University of New York Press.

GURRUTXAGA, A. (1993): «El sentido moderno de la comunidad», *Reis, 64,* pp. 201-219.

GUTMANN, A. (1985): «Communitarian Critics of Liberalism», *Philosophy and Publics Affairs, 14,* (3), pp. 308-322.

HABERMAS, J. (1994): «Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa», *Eutopía. Documentos de trabajo* (2.ª época), vol. 43, pp. 1-16.

HANSEN, Ph. (1993): *Hannah Arendt. Politics, History and Citizenship.* Cambridge, Polity Press.

HELD, D. (1992): *Modelos de democracia.* Madrid, Alianza.

HORTON, J. y MENDUS, S. (1994): *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre.* Cambridge, Polity Press.

JÁUREGUI, G. (1994): *La democracia en la encrucijada.* Barcelona, Anagrama.

KYMLICKA, W. (1991): *Liberalism, community and culture.* Oxford, Clarendon.

LLEDÓ, E. (1994): *Memoria de la ética.* Madrid, Tecnos.

MACINTYRE, A. (1973-1974): «The essential contestability of some social concepts», *Ethics,* vol. 84, pp. 1-9.

– (1987): *Tras la virtud.* Barcelona, Crítica.

– (1993): *Tres versiones rivales de la ética.* Madrid, Rialp.

– (1994): *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos.* Madrid, Eiunsa, S.A.

MARTÍNEZ, E. G. (1992): «La polémica de Rawls con los comunitaristas», *Sistema, 107,* pp. 55-72.

MULHALL, S. y SWIFT, A. (1992): *Liberals and Communitarians.* Oxford, Basil Blackwell.

NINO, C. S. (1989): «El nuevo desafío comunitarista», en *Etica y derechos humanos.* Barcelona, Ariel, pp.129-198.

NODDINGS, N. (1994): «Conversation as Moral Education», *Journal of Moral Education, 23,* (2), pp. 107-118.

NOVAK, M. (1989): *Free Persons and the Common Good.* New York, Madison.

OLDFIELD, A. (1990): *Citizenship and Community. Civic Republicanism and the modem world.* Londres, RKP.

PASSERIN d'ENTREVES, M. (1994): *The Political Philosophy of Hannah Arendt.* Londres, Routledge.

PETTIT, Ph. (1994): «Liberal/Communitarian: Macintyre's Mesmeric Dochotomy», en J. Horton y S. Mendeus (ed.), *After MacIntyre.* Cambridge, Polity Press, pp. 176-204.

PIEPER, A. (1991): *Etica y moral. Una introducción a la filosofía práctica.* Barcelona, Crítica.

POCOCK, J. G. A. (1975): *The Machiavellican Moment: Florentine Political Theory and the Atlantic Republican Tradition.* Princeton, Princeton University Press.

POOLE, R. (1993): *Moralidad y modernidad. El porvenir de la ética.* Barcelona, Herder.

PRATTE, R. (1988): *The civic imperative.* New York, Teachers College Press.

RASSMUSEN, D. (1990): *The Universalism versus Communitarianism.* Cambridge, The MIT Press.

RIVIERE, A. (1991): *Objetos con mente.* Madrid, Alianza.

SACRISTÁN, D. y MURGA, M. A. (1994): *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de le educación.* Madrid, UNED.

SANDEL, M. (1982): *Liberalism and the limits of justice.* Cambridge University Press.

SHERMAN, N. (1989): *The fabric of Character. Aristotle's theory of virtue.* Oxford, Clarendon.

STEINBERGER, P. J. (1993): *The concept of political Judgment.* The University of Chicago Press.

STIVERS, C. (1994): «Citizenship Ethics in Public Administration», en T. L. Cooper (ed.), *Handbook of Administrative Ethics.* New York, Marcel Dekker, Inc.

SULLIVAN, W. M. (1986): *Reconstructing Public Philosophy.* Berkeley, University of California Press.

TAYLOR, C. (1989): «Cross Purposes: The Liberal Communitarian Debate», en N. Rosenblum (ed.), *Liberalism and the Moral Life.* Cambridge, Harvard University Press.

TAYLOR, Ch. (1994): *La ética de la autenticidad.* Barcelona, Paidós/UAB.

TENZER, N. (1992): *La sociedad despolitizada.* Barcelona, Paidós, p. 13.

THIEBAUT, C. (1992): *Los límites de la comunidad.* Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

TOURAINE, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Madrid, Temas de Hoy.

VARELA, F. J. (1992): *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana.* Barcelona, Gedisa.

VOLLRATH, E. (1977): *Die Rekonstruktion der politischen Urteilskraft.* Stuttgart, Ernst Klett Verlag.

WALZER, M. (1990): «The communitarian Critic of Liberalism», *Political Theory, 18,* (1), pp. 6-23.

– (1993): *Esferas de la justicia.* México, FCE.

E S T U D I O S

LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA

MARISA PEREIRA GONZÁLEZ (*)

1. INTRODUCCIÓN

La educación para la carrera o *career education,* como planteamiento educativo dirigido a favorecer la preparación para el trabajo y estimular el desarrollo de la carrera de las personas, ha despertado gran interés a nivel internacional por la relevancia de su propósito y por la viabilidad de su aplicación práctica. El objetivo de este trabajo es el de presentar y analizar la fundamentación teórica y las bases de la educación para la carrera, en un intento de contribuir a clarificar su comprensión en nuestro contexto.

Como punto de partida es necesario destacar que todos los autores, estudios e investigaciones coinciden en señalar que la educación para la carrera se fundamenta en los *procesos de desarrollo.* «Empezando en 1970, los primeros proyectos de demostración de *career education* subvencionados por la USOE, centraron principalmente su atención en la conciencia y exploración como partes esenciales del desarrollo de la carrera. El primer libro de educación para la carrera publicado en este período (Hoyt *et al.,* 1972), tenía, como una de sus principales secciones, una discusión del desarrollo de la carrera como parte de la *career education.* La primera declaración de la política oficial de la USOE en *career education* contenía una lista de 25 "asunciones programáticas" de educación para la carrera, 23 de las cuales están directamente relacionadas con algún aspecto de la conciencia, exploración, planificación, y/o toma de decisiones de carrera» (Hoyt, 1974; Hoyt y Shylo, 1987, p. 17).

Es por tanto un hecho consensuado que la educación para la carrera parte de y se fundamenta en las *teorías del desarrollo de la carrera.* Por otro lado, el entramado teórico que ha ido configurando nuestro campo desde sus orígenes hasta la aparición de éstas es bastante complejo, y, en él, las diferentes teorías, desde su particular óptica, han ido tratando de contribuir a la comprensión y explica-

(*) Universidad de Oviedo.

ción de los fenómenos relacionados con el desarrollo del individuo en este sentido. Prueba de esta complejidad, es la dificultad al analizar las distintas teorías y la falta de acuerdo entre los principales compiladores cuando se proponen clasificarlas. Esto queda de manifiesto, tanto en relación con las sistematizaciones procedentes del extranjero (Hewer, 1963; Osipow, 1968; Crites, 1969, 1981; Roth, Hershenson y Hilliard, 1970; Tolbert, 1982; Dixon y Glover, 1984; Brown y Brooks, 1985; Herr y Cramer, 1988; Bujold, 1989...), como con las presentadas por autores españoles (Castaño, 1983; Salvador y Peiró, 1986; Hernández Fernández, 1987; Rivas, 1988; Rodríguez Moreno, 1988...). Su examen revela la gran cantidad de contribuciones existentes, la falta de claridad en su delimitación, las interconexiones entre los distintos enfoques y la importancia y pluridimensionalidad de los fenómenos relacionados con el desarrollo vocacional. Con este trabajo no se pretende analizar y presentar todo este entramado teórico, sino establecer las conexiones entre las *teorías del desarrollo de la carrera* y la *educación para la carrera* y comprobar en qué medida las primeras proporcionan un cuerpo sólido y fundamentado de conocimientos útiles y básicos a la segunda. Sin embargo, antes es obligada una breve referencia a la relación de la educación para la carrera con todo ese entramado teórico al que aludíamos.

2. CONTRIBUCIONES PROCEDENTES DE DISTINTAS TEORÍAS

La educación para la carrera no está construida a partir de un conjunto absolutamente nuevo de ideas. Muchos de los fundamentos que están en su base proceden del campo de la orientación y de la orientación vocacional y profesional, en particular. Por tanto, los conceptos que se articulan en la formulación de la *career education* provienen en cierta medida de distintas teorías que ofrecieron sus aportaciones particulares al desarrollo de nuestro campo. Entre los elementos que fueron gestados en planteamientos anteriores y que están presentes de algún modo en la educación para la carrera, pueden destacarse los siguientes:

1) En la *teoría de rasgos y factores* por ejemplo, ya se parte de la necesidad de ayuda vocacional que las personas precisan. También la importancia de la información ocupacional se considera de gran relevancia y los «rasgos», que a partir de sus presupuestos se empezaron a concretar y medir, forman también parte destacada de la formulación de la educación para la carrera.

2) Las *teorías psicoanalíticas* son interesantes en la medida en que subrayan los factores de personalidad, en que tienen en cuenta la importancia y posibilidad de conflictos internos y poseen el valor de fundamentarse en la continuidad del desarrollo humano. Además, su aproximación «cualitativa», a través del «estudio de casos», supone la confirmación de la importancia concedida a la persona, como sujeto individual con su particular problemática y desarrollo, que también es una de las ideas centrales en la educación para la carrera.

3) Por otro lado, la *teoría de la personalidad de Rogers* o los *enfoques centrados en el cliente,* han desarrollado tópicos de gran importancia como los del autoconcepto, la autocomprensión y la auto-realización. Otra de sus aportaciones más interesantes, asimismo presente en la educación para la carrera, es la parte de sus planteamientos que confiere al sujeto la responsabilidad de su desarrollo y el valor que se le da al individuo y a la libertad humana. No olvidemos que la educación para la carrera dirige su intervención a proteger la libertad de elección del sujeto en relación a su carrera. Son las actitudes positivas –basadas en la libertad, respeto y optimismo– generadas en estas teorías, las que resultan valiosas desde nuestra óptica. Además, conceden un sentido evolutivo y constructivo a la experiencia y a la exploración que también está presente en la *career education.*

4) Las *teorías de Roe* sobre la satisfacción de las necesidades, su relación dinámica y su funcionamiento como motivadoras de la conducta también añaden algunos aspectos interesantes. La importancia concedida al clima familiar, a las experiencias familiares tempranas en la conformación de la personalidad y la elección ocupacional y a las actitudes de los padres, conecta con el relevante papel atribuido a la familia y su participación en la *career education.*

5) En esta búsqueda de relaciones, es destacable la *teoría tipológica de Holland* por su énfasis en la importancia de los tipos de personalidad y de los intereses asociados a éstos y por la relevancia que concede al autoconocimiento para la elección. También por su combinación de factores personales y sociales y, además, por la introducción de conceptos evolutivos del desarrollo para explicar dicha elección. A esto se añade el interés y utilidad de su clasificación de las profesiones, que se emplea como recurso en algunos de los programas desarrollados de educación para la carrera.

6) Las *teorías sociológicas* además suponen una aportación valiosa en relación a la educación para la carrera en la medida en que tienen en cuenta la importancia de influencias medioambientales y de factores sociológicos en el proceso de desarrollo de la misma. La *career education* aprovecha la información procedente de este grupo de teorías intentando poner los medios para neutralizar en lo posible algunos de los determinismos que impiden la libre elección en este sentido. Recordemos que uno de los objetivos prioritarios de la educación para la carrera es reducir los prejuicios y estereotipos sexuales, raciales o sociales que puedan condicionar y limitar una verdadera libertad en las elecciones relacionadas con la carrera.

7) El conjunto de *planteamientos de la toma de decisiones* aplican la teoría de decisión al desarrollo vocacional y se centran en los procesos de toma de decisiones. Destacan la necesidad de información –tanto sobre sí mismo, como sobre el entorno– y que el sujeto resuelva por sí mismo sus problemas y juegue un papel activo en dichos procesos. El aprendizaje de las estrategias y destrezas implicadas en la toma de decisiones es fundamental

desde esta perspectiva, que considera que dichos procesos son de carácter retroalimentativo. Por otro lado, subrayan los aspectos motivacionales (valores, creencias, aspiraciones) y la relevancia de las expectativas, planes y propósitos del sujeto. Todas sus aportaciones son de gran importancia y valor para la educación para la carrera, que hace de la toma de decisiones uno de sus principales objetivos, posibilitando y proporcionando gran variedad de experiencias de aprendizaje para facilitar la adquisición de tales destrezas.

Al señalar *algunos* de los elementos que, procedentes de otras teorías, están presentes en la educación para la carrera, no estoy afirmando que ésta los haya incorporado exactamente tal y como han sido formulados en su origen; se trata de ideas, conceptos y aspectos que ya han sido desarrollados desde otros planteamientos y que han ido refinándose y evolucionando a través de los años, y que, por su valor e interés, forman parte de la formulación y articulación de la educación para la carrera. Sin embargo, como se señaló en un principio, el fundamento esencial de la *career education* lo constituyen los *procesos de desarrollo de la carrera* y, por tanto, las teorías elaboradas en torno a ellos.

3. LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE LA CARRERA

Las teorías del desarrollo de la carrera tienen su origen en los años cincuenta y surgieron en contraposición a los planteamientos clásicos con los que se trabajaba. Éstos consideraban que el objeto central de la orientación profesional era la elección vocacional única, que se realiza en un momento dado, y trataban de optimizarla a través de un adecuado emparejamiento entre los rasgos y características del sujeto (aptitudes, intereses, limitaciones, etc.) y las exigencias y requisitos de las profesiones. Por el contrario, en el marco teórico del desarrollo de la carrera se destaca la dinámica del proceso continuo y evolutivo, en el que el desarrollo se produce a lo largo de toda la vida de la persona, a través de una serie de etapas que pueden establecerse y definirse en relación a este desarrollo. Aunque muchos autores han posibilitado el desarrollo de este marco teórico, la contribución más relevante es la del profesor Donald E. Super con su teoría del desarrollo vocacional, con las investigaciones del *Career Pattern Study* (1) y sus demás aportaciones al campo (2).

---

(1) En relación con las conclusiones obtenidas por el Career Pattern Study es interesante el artículo de Super (1985*a*) *Coming of Age in Middletown.*

(2) En el discurso realizado por el profesor DONALD E. SUPER en la Universidad de Sherbrooke (durante el acto en el que se le invistió como Doctor Honoris Causa de dicha Universidad, en noviembre de 1989) hizo un rápido repaso a su carrera, partiendo de sus trabajos iniciales con Phoebe Overstreet, que le llevaron a la creación, junto con sus colegas de una nueva disciplina, la de la psicología de las carreras, en cuya base científica ha trabajado desde entonces. A partir de los años setenta, el profesor Super comenzó a trabajar con su equipo en la elaboración de test de desarrollo vocacional, en adaptaciones para

Como se ha señalado, este trabajo tampoco pretende exponer el corpus teórico de los planteamientos del desarrollo de la carrera: se trata de establecer *sus conexiones con la educación para la carrera.* Antes, aunque sea muy brevemente, conviene hacer algunas matizaciones conceptuales que serán de interés para precisar más claramente qué se entiende por los conceptos básicos en este contexto. Es necesario distinguir los términos de *desarrollo de la carrera, orientación para la carrera, educación para la carrera, educación vocacional y educación ocupacional.*

En primer lugar, la *carrera* la constituye «la totalidad de trabajo que uno realiza a lo largo de su vida» y la *career education* «la totalidad de las experiencias a través de las cuales uno aprende y se prepara para comprometerse con el trabajo como parte de su manera de vivir» (Hoyt, 1975*a,* p. 4). Debe destacarse asimismo, como se verá al analizar el concepto de trabajo, que éste incluye también el trabajo no remunerado. La *educación vocacional,* por su parte, se refiere a aquélla en relación con la «vocación», es decir, con el «rol de trabajo principal en un momento dado» («todas aquellas actividades y experiencias a través de las cuales uno aprende sobre el principal rol de trabajo» (Hoyt, 1975*e,* p. 162) y la *educación ocupacional,* con el «rol de trabajo principal en el mundo del empleo pagado» («todas aquellas experiencias a través de las cuales uno aprende a trabajar en el mundo del empleo pagado» (Hoyt, 1975*e,* p. 162; Hoyt, 1975*h,* p. 161) (3).

Esto significa, que la *educación para la carrera* es un concepto más amplio y global –puesto que hace referencia a todo trabajo, ya sea pagado o no– y en él se incluyen la educación vocacional y la ocupacional; *la educación vocacional* por su parte, se restringe a los principales roles de trabajo y engloba dentro de su ámbito a la *educación ocupacional* cuyo propósito es el más limitado ya que se ciñe únicamente al empleo remunerado.

A esto se añadirían además, otras *características diferenciadoras,* como son el hecho de que la *educación vocacional* se dirige sólo a un segmento de la población, prioriza lo relativo al empleo pagado, es un programa instructivo centrado en destrezas específicas y se concentra en la «entrada» al mundo laboral; a diferencia de la *educación para la carrera* que está destinada a todos los individuos de todos los niveles, en la que se considera tanto el empleo pagado como el no pagado, tratándose de un esfuerzo especial del sistema realizado mediante la infusión curricular y que enfatiza la importancia de habilidades generales para la carrera logradas a través de las disciplinas académicas y que pretende proveer al

---

otros países y en medidas de valores; también ha estudiado la importancia relativa de los roles de estudiante, de trabajador y de otros roles de la vida cotidiana (CDI –*Career Development Inventory*–, ACCI –*The Adult Career Concerns Inventory*–, SI –*The Salience Inventory*–). Su producción ha sido muy estimulante y de gran relevancia (ver el vol. 41 del *Educational and Vocational Guidance* de 1984 dedicado a él).

(3) La educación vocacional es equivalente en nuestro contexto a la formación profesional.

sujeto de lo necesario para adaptarse al cambio, a lo largo de su vida profesional y de trabajo (Hoyt, 1977, pp. 7-8).

Por otro lado, aunque se han expuesto diversas definiciones del *desarrollo de la carrera,* éstas coinciden en considerarlo como la «constelación total de factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos y de suerte que, combinados, conforman la carrera de un individuo dado a lo largo de la vida» (Hoyt, 1991*a,* p. 1). Finalmente, la *orientación para la carrera* «es un conjunto –preferiblemente un programa sistemático– de procesos, técnicas, o servicios diseñados para ayudar al individuo a entender y actuar proprocionándole unautoconocimiento y un conocimiento de las oportunidades de trabajo, educación y tiempo libre y ayudándole a desarrollar habilidades de toma de decisiones para poder crear y dirigir el propio desarrollo de la carrera» (Herr, 1982, p. 241).

De este modo, lo más relevante es que tanto la educación, como la orientación para la carrera, tienen un origen común fundamentado en los procesos de desarrollo de la misma. Como señala Hoyt, el desarrollo de la carrera es el proceso, mientras que la educación y la orientación para la carrera son los vehículos para implementar dicho proceso (Hoyt, 1991*b,* p. 3). También hay que destacar, por otro lado, que gran parte de sus objetivos son muy similares y que muchos de ellos se solapan (los exclusivos de la *career education* son la pretensión de reformar el sistema educativo y el de priorizar la preparación para el trabajo como objetivo de la enseñanza). La orientación para la carrera quedaría –como la educación vocacional– incluida dentro del amplio concepto de educación para la carrera, aunque también es cierto que es posible desarrollar un programa de orientación para la carrera independientemente y sin la existencia de un programa de educación para la carrera. Esto está relacionado con la diferencia fundamental entre ambas, que estriba en la metodología de intervención que les caracteriza: en el caso de la educación para la carrera la metodología se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que la orientación para la carrera suele asociarse a programas de actuación dirigidos o coordinados por orientadores o gabinetes de orientación (4).

3.1. *Conexiones entre las teorías del desarrollo de la carrera y la educación para la carrera*

Una vez hechas estas aclaraciones conceptuales, el estudio detallado de las teorías del desarrollo y de la educación para la carrera permite señalar las *principales conexiones entre ambas:*

1) Las teorías del desarrollo de la carrera parten, para la explicación de estos procesos, de las necesidades de los sujetos. Del mismo modo, son

---

(4) Para un análisis detallado de las diferencias y similitudes entre ambas ver HOYT y SHYLO (1987, pp. 18-19) o PEREIRA, GINGRAS y DUPONT (1994).

estas necesidades las que dan origen al planteamiento de la formulación realizada por la educación para la carrera y las que específicamente es preciso determinar con los distintos grupos de la población con los que se trabaja.

2) Las teorías del desarrollo de la carrera se elaboran centrándose en la persona desde una perspectiva individual de desarrollo. Este mismo aspecto caracteriza a la *career education* cuando plantea actividades educativas que permiten una mayor individualización, tanto al considerar su objetivo prioritario de la preparación del sujeto para el desarrollo de su carrera (que como tal es única y particular) y al concretar sus demás objetivos específicos, como al determinar el tipo de estrategias evaluativas para valorar su efectividad. La participación activa del individuo pasa a ser la nota fundamental y la persona se implica y responsabiliza de su propia evolución. Este afán de la educación para la carrera de recalcar la potencialidad humana, el autodesarrollo y la autonomía proceden de ese modelo de desarrollo.

3) Las teorías del desarrollo de la carrera conciben este desarrollo de las personas como parte de su desarrollo global y, establecidas bajo presupuestos evolutivos, consideran la existencia de distintas etapas en dicho proceso, que abarcan toda la vida de la persona desde la infancia hasta la vejez. En este sentido, la educación para la carrera tiene por objeto también el desarrollo de la carrera de TODAS las personas –y no de un segmento determinado de la población– y se dirige al desarrollo de la carrera global y no únicamente a un particular aspecto de éste o a un período determinado. La *career education* se plantea en todos los marcos educativos y no solamente en la educación pública primaria y secundaria. Además, considera todas las etapas del desarrollo de la carrera que, como establecen las teorías del desarrollo, se extienden a lo largo de toda la vida.

4) Las etapas evolutivas que componen el desarrollo de la carrera de la persona se delimitan y concretan claramente desde este corpus teórico, en el que se describen las peculiaridades propias de cada etapa y las conductas, comportamientos y tareas, características de dichos períodos. Éstos sirven de base para la formulación programática de la *career education,* para la especificación de las razones que justifican la necesidad del programa, para establecer los objetivos correspondientes en cada momento del desarrollo de la carrera de los individuos y para la concreción de los resultados a evaluar. De este modo, la educación para la carrera incluye las etapas de conciencia, motivación, exploración, toma de decisiones, preparación, entrada, progresión, mantenimiento y declive en la carrera. Por tanto, también cuando nos referimos al marco educativo formal, los planteamientos teóricos nos permiten concretar los objetivos específicos más adecuados para cada curso y los aspectos en los que se debe hacer más hincapié en cada nivel, para así poder planificar e

implementar las experiencias programadas, secuenciales e integradas necesarias. Este carácter procesual, implica trabajar bajo presupuestos evolutivos y progresivos a lo largo de toda la escolarización del sujeto y que todas las conclusiones de las teorías del desarrollo de la carrera sean muy tenidas en cuenta a la hora de considerar las carreras en el currículum escolar.

5) La importancia concedida a las experiencias infantiles en el desarrollo de la carrera como diferenciadoras de capacidades y motivaciones, se conecta con otro de los supuestos característicos de la *career education,* que recalca la necesidad del desarrollo temprano de estos programas desde el momento mismo que el sujeto inicia la escolaridad. Con la concepción del trabajo subyacente, ya no sólo las tareas como estudiante, llevadas a cabo desde los primeros meses de escolaridad, son consideradas trabajo, sino también muchas de las realizadas por el niño en edades más tempranas. Además, estas teorías del desarrollo han demostrado la importancia de los primeros años de vida en la configuración de las actitudes hacia el trabajo y hacia uno mismo, del autoconcepto, de los valores, hábitos de trabajo, etc. Por eso, los programas de educación para la carrera se plantean desde los primeros cursos y no como los tradicionales programas de orientación en los últimos años de secundaria. Por tanto, es necesario subrayar la idea de que, cuando decimos que los programas de educación para la carrera son comprensivos, estamos haciendo referencia, entre otras cosas, a que implican a todos los sujetos, de todos los niveles y edades y a que, cuando se trata del sistema educativo formal, se dirigen a todos los alumnos de todos los cursos, desde el primero hasta el último.

6) Estas teorías aseguran que no se trata de una elección vocacional única, limitada a un período temporal concreto, sino que son sucesivas y múltiples elecciones las que configuran el proceso. La *career education* parte de estos planteamientos: considera las sucesivas elecciones centrándose en el proceso y no en el contenido de la elección y también en la capacidad de la gente para desarrollar este proceso a través de la adquisición de las habilidades que se requieren para llevarlo a cabo. Por eso se enfatiza la necesidad de trabajar en la toma de decisiones vocacionales, posibilitando y enseñando al sujeto, desde la edad más temprana, a asumir su responsabilidad y a habituarse a tomar sus propias decisiones. Asimismo, las teorías del desarrollo vocacional establecen la posibilidad de modificación de los procesos de desarrollo de la carrera, que conecta con el interés e importancia de la intervención educativa de la *career education.* La educación para la carrera se basa además en la idea, desarrollada por Super, de que existen diversas y múltiples posibilidades de desarrollo para cada persona, de ahí el propósito de facilitarle los conocimientos, habilidades y estrategias que precisa para proteger su libertad en los procesos de elección, decisión y conformación de su futuro en relación al trabajo.

7) La preferencia y necesidad de estudios longitudinales que ha caracterizado a los planteamientos teóricos del desarrollo de la carrera, también se relaciona con el requerimiento de esfuerzos longitudinales que consideren todas esas etapas en las programaciones de la *career education* y en sus proyectos de evaluación y seguimiento para comprobar su efectividad.

Una vez expuestas estas conexiones y en relación a ellas, resulta ilustrativo seleccionar una de las múltiples definiciones de *career education.* Por ejemplo, la *Americans Educators' Encyclopedia* se refiere a la educación para la carrera en los siguientes términos: «*Career education:* La mayor redirección en educación sugerida por el Comisionado de Educación Sidney P. Marland para dirigirla al mundo del trabajo. La *career education* incluye:

1) Conocimiento de la carrera y conocimiento del mundo del trabajo;

2) profundizar en la exploración de los grupos ocupacionales;

3) preparación para la carrera;

4) conocimiento y comprensión del sistema económico de EEUU, y

5) especialización de la carrera.

La *career education* se extiende desde los primeros años hasta la vida de trabajo del individuo» (Dejnozka Kapel, 1982, p. 79).

La lectura detenida de esta definición es un buen ejemplo que evidencia que los términos con que se define la educación para la carrera proceden de las teorías del desarrollo de la carrera. En todos los objetivos que se proponen se incluyen conceptos elaborados por las teorías del desarrollo de la carrera, como conocimiento de la carrera, exploración, preparación para la carrera, especialización, etc. En relación a este tema, es interesante el trabajo llevado a cabo por la profesora Marcelle Gingras. En su investigación, dirigida por Pierrette Dupont y realizada con objeto de elaborar una estrategia de evaluación de las necesidades de los estudiantes de secundaria, Gingras realiza un análisis muy brillante de los fundamentos de la educación para la carrera. En conexión con lo anterior afirma: «Uno de los argumentos aportados a este respecto es que los términos empleados en educación para la carrera son muy utilizados en el vocabulario de base propio de las teorías del desarrollo de la carrera. Mencionemos simplemente a título de ejemplos aquéllos de trabajo, carrera, profesión, conocimiento de sí mismo, conocimiento del mundo del trabajo, toma de decisión, elección profesional, intereses, aptitudes y madurez vocacional. Así, un primer punto de asociación entre estos dos dominios se establece al utilizar una terminología común» (Gingras, 1990, p. 28).

Posteriormente, Gingras analiza los principales conceptos clave que ponen de manifiesto dicha relación; por una parte, la ideología concerniente a la noción

de trabajo subyacente y, por otra, algunos de los términos especializados que se emplean, como el de madurez vocacional, el concepto de sí mismo, la exploración profesional y la toma de decisiones.

> «Este análisis de los fundamentos de la educación para la carrera nos permite establecer los principales puntos de interdependencia entre este concepto y las teorías del desarrollo de la carrera. Observamos que estos dos dominios utilizan la misma terminología, que conceden una gran importancia al trabajo y que los programas elaborados a partir de esta nueva aproximación educativa son una de las maneras posibles de operativizar las consideraciones teóricas relativas a las etapas de la vida, a las tareas de desarrollo, a las nociones de madurez vocacional y de autoconcepto, así como a los procesos de exploración y toma de decisiones» (Gingras, 1990, p. 35).

Seguidamente se abordan, brevemente, algunos de estos conceptos tan relevantes al establecer las conexiones entre las teorías del desarrollo de la carrera y la educación para la carrera.

3.2. *Otros conceptos comunes importantes*

3.2.1. El trabajo

Las teorías del desarrollo de la carrera conceden particular atención al *trabajo,* destacando su importancia como objetivo primordial en la vida de las personas. En relación a este concepto estas teorías elaboran sus definiciones de desarrollo de la carrera. Por su parte, la educación para la carrera comparte dicha preocupación planteando como principal objetivo el preparar a los individuos para el trabajo, es decir, también se construye en relación a este concepto. «La *career education* se conceptualiza en torno a las cuatro letras de la palabra *work*» (Hoyt, 1975*c,* p. 387).

Son muchos los artículos, estudios y referencias que se han escrito sobre este tema (Hoyt, 1975*c;* Hoyt, 1975*g;* Hoyt, 1975*h;* Hoyt, 1975*i;* Hoyt, 1975*j;* Herr, 1987; Hoyt, 1989; Hoyt, 1990; Hoyt, 1991*c*...). Entre algunas definiciones recogidas por Hoyt en su trabajo titulado *Quotable Quotes about the four letter word «WORK»* destaca la de Super:

> «La sistemática persecución de un objetivo valorado por uno mismo (incluso si es sólo por supervivencia) y deseado por otros: dirigido y sucesivo, requiere el gasto de un esfuerzo. Puede ser compensado (trabajo pagado) o no compensado (trabajo voluntario o hobby). El objetivo puede ser el disfrute intrínseco del trabajo mismo, la estructura dada a la vida por el rol de trabajo, o el tipo de tiempo libre que facilita» (Super, 1976) (5).

---

(5) También son compatibles con la definición de HOYT, además de la de SUPER, la de JEPSEN (1990) y la de RAYNOR (1982). (HOYT, 1991*c,* p. 3).

Hoyt en un artículo titulado *The concept of Work: Bedrock for career development* (1991*a*) realiza una reflexión muy interesante en torno a este concepto. Parte de un hecho destacado, el cambio de denominación, tras muchas discusiones, de la *National Vocational Guidance Association (NVGA)* que pasó a ser *National Career Development Association (NCDA)* y que se fundamentó en un proyecto dirigido por Susan Sears, planteado con el propósito de obtener consenso sobre los 42 términos más usados por los profesionales del desarrollo de la carrera. Entre ellos, los considerados especialmente importantes para ese cambio de denominación fueron los de *desarrollo de la carrera, carrera* y *trabajo.*

> «*Desarrollo de la carrera:* La total constelación de factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos y de suerte que, combinados, configuran la carrera de cualquier individuo dado a lo largo de la vida.
>
> *Carrera:* La totalidad de trabajo que uno hace a lo largo de su vida.
>
> *Trabajo:* Esfuerzo consciente, distinto del implicado en otras actividades no productivas y descanso dirigido a producir beneficios socialmente aceptables para uno mismo y/u otros» (Hoyt, 1991*b*, p. 23).

De este modo, el «desarrollo de la carrera» es sólo comprensible cuando se define la palabra «carrera» y la palabra «carrera» es sólo comprensible cuando se define la palabra «trabajo». Este planteamiento, como puede observarse, está en desacuerdo con las definiciones de «carrera» de Tolbert (1980) como «una secuencia de ocupaciones» y con la de Norris, Hatch, Engelkes y Winborn (1979) como «la total composición de actividades a lo largo de la vida». Hoyt considera que la concepción de Tolbert es demasiado restrictiva y la de Norris y col. demasiado amplia, para ser significativas (Hoyt, 1991*c*, p. 3). Él por su parte, ha dedicado gran esfuerzo, durante muchos años, a conceptualizar el trabajo y en diversos escritos explica las ideas implícitas en su definición, que es la adoptada actualmente a nivel nacional en la política oficial de la NCDA sobre el desarrollo de la carrera (NCDA, 1993), y que vuelve a recalcar en el artículo referido (Hoyt, 1991*a*, p. 24; 1989, p. 24). Éstas son:

1) El trabajo puede ser pagado y no pagado (de este modo, se considera asimismo trabajo el realizado en la familia, el efectuado en el tiempo libre, el voluntario y el de los estudiantes).

2) El trabajo es una necesidad básica de todo ser humano. Es la necesidad de *hacer* –de *llevar a cabo*–, de llegar a ser *alguien* a través de lo que se hace.

3) Las palabras clave de la definición de trabajo son:

   – *Consciente:* la persona debe *elegir* comprometerse en la actividad. Si está forzado o existe coerción en su realización no es «trabajo».

- *Esfuerzo:* se requiere cierto grado de dificultad en la realización de la actividad. Si no requiere esfuerzo no puede ser llamada «trabajo».

- *Productividad:* se busca cierto propósito de conseguir algo. El «trabajo» implica objetivos e intencionalidad.

- *Beneficio:* el esfuerzo debe dirigirse a ayudar, no a hacer daño, en la sociedad. La persona que realiza un «trabajo» siempre recibe algún beneficio intrínseco. A menudo, también otros.

4) El que un esfuerzo dado sea considerado o no «trabajo» depende de las razones por las que la persona elige comprometerse en él y no en la naturaleza del esfuerzo mismo. Por ejemplo, ¿jugar al golf es trabajo? Para algunas personas la respuesta es «sí» y para otras «no».

5) Puesto que la «carrera» representa la totalidad del trabajo realizado a lo largo de la vida de una persona, cada uno tiene sólo una «carrera». Podemos cambiar de empleos y/o ocupaciones muchas veces. Esto no significa que se cambie de carrera, ésta se *desarrolla* empezando en los años de preescolar y se extiende hasta el retiro.

Como puede observarse en estos escritos, Hoyt precisa muy claramente las implicaciones del concepto de trabajo que están en la base del desarrollo de la carrera y de la *career education.* Otra idea clave es su diferenciación entre lo que él denomina *work* y *drudgery* como polos opuestos de un continuo, relacionados también con las dimensiones «voluntario/involuntario» y «gustar/disgustar» (Hoyt, 1991*c,* p. 2). Finalmente, otros temas de gran interés, en conexión con el concepto de trabajo, se han desarrollado en relación tanto con las teorías del desarrollo de la carrera como con la educación para la carrera:

1) Por una parte, entre las razones aducidas para explicar el éxito de la *career education* se señala la de haberse construido en relación al *trabajo,* que es una palabra significativa para todo el mundo, de la que todos conocemos algo y con la que todos tenemos algo que ver –puesto que en un momento o en otro, todos trabajamos–. «El trabajo como base conceptual permite que la educación para la carrera sea apropiada para todas las personas, de todas las edades, en todos los tipos de marcos educativos» (Hoyt, 1975*i,* p. 116). Además, la vinculación al trabajo permite contar con la colaboración de la comunidad y acercar la educación general y vocacional (Hoyt, 1975*i,* pp. 117-118).

2) También se destaca el *carácter humanístico* del término, en cuanto se dirige a producir beneficios para uno mismo y los demás, superando otros planteamientos del trabajo que aducían responsabilidades externas para trabajar (Hoyt, 1975*g,* pp. 109-110) «... el uso de esta definición de "trabajo" como núcleo conceptual de la *career education* añade un elemento humanis-

tico al concepto que va más allá del aspecto económico» (Hoyt, 1975*i*, p. 114). «Considero el "trabajo" como un derecho humano más que como una obligación social» (Hoyt, 1991*a*, p. 25).

3) El objetivo fundamental es el de hacer el trabajo *posible, significativo y satisfactorio* para la persona, de modo que sea capaz de encontrar el trabajo que busca, que ese trabajo produzca beneficios a alguien y que dicho trabajo de más sentido y significado personal a su vida (Hoyt, 1975*d*, p. 158). Por tanto, se recalca la *significatividad personal del trabajo* para el individuo tantas veces ignorada actualmente. Son frecuentes las alusiones a la «alienación de los trabajadores» (Hoyt, 1975*i*, p. 116; Hoyt, 1975*b*, p. 329). El trabajo se concibe como auto-realización del individuo y contribución a sus sentimientos de valor propio, dignidad e importancia (Hoyt, 1975*d*, p. 154). «Es decir, no estamos especialmente interesados en que la gente sienta la necesidad social de trabajar, sino que estamos interesados en ayudar al individuo a descubrir la manera en que el trabajo puede llegar a ser una parte más significativa y gratificante de su vida» (Hoyt, 1975*b*, p. 329). Puesto que el trabajo, como lo establecen las teorías del desarrollo de la carrera, es parte central en la vida de las personas, la educación para la carrera intenta hacer que éste sea significativo y estimular el desarrollo de actitudes positivas hacia el trabajo.

4) A este énfasis en la necesidad individual y psicológica del trabajo (para hacerlo significativo) hay que añadir la *necesidad del trabajo desde una perspectiva económica* (para la subsistencia de cualquier sociedad autosuficiente y para la supervivencia social) *y desde una perspectiva sociológica:* el valor social y la dignidad de todo trabajo honesto, la interdependencia de las distintas formas de trabajo, la utilidad de unos trabajos para los otros... (Hoyt, 1975*j*, pp. 120-121).

5) Otro de los temas fundamentales, en relación al trabajo, procedente de las teorías del desarrollo de la carrera y que también posibilita el éxito de la educación para la carrera, es la enseñanza de buenos *hábitos de trabajo* (llegar puntual al trabajo, completar las tareas empezadas, hacerlo lo mejor posible, cooperar con el compañero, mantenerse ocupado...). El presupuesto de base es que éstos conducen a un mayor logro académico del estudiante, al mismo tiempo que le proporcionan habilidades que le serán muy útiles en su vida profesional (Hoyt, 1975*g*, pp. 110-111; Hoyt, 1977, p. 10).

6) Por último, la importancia de los *valores de trabajo,* también ha sido desarrollada desde la teoría y como objetivo en las planificaciones prácticas de educación para la carrera. Se trata de proveer a la persona del conjunto de valores universalmente aceptados (tales como la idea de que todo trabajo honesto es digno, de que todo trabajo supone una contribución social, de que el trabajo implica una potencial gratificación tanto personal como financiera, etc.) y ayudarla a clarificar la diversidad de esquemas de valores, para que cada uno pueda elegir un

conjunto de valores de trabajo, personalmente significativos, que le lleve a querer trabajar (Hoyt, 1975*j*, pp. 125-126; Hoyt, 1975*c*, p. 389). Se trata de que los individuos se familiaricen con los valores relacionados con el trabajo, que los integren en su particular conjunto global de valores y que los apliquen sus vidas (Hoyt, 1975*d*, p. 158). De este modo, uno de los principales cambios implícitos en las definiciones adoptadas por la NVGA/ACDA radica en la «importancia de los valores de trabajo de manera que se proteja la libertad de elección del individuo» (Hoyt, 1991*a*, p. 27).

3.2.2. La madurez para la carrera

La madurez para la carrera es otro de los constructos nucleares de las teorías del desarrollo y de la educación para la carrera que se concreta en relación a ella con el fin de estimular su desarrollo (6). La madurez para la carrera se sustenta en una serie de importantes premisas que ya se han ido señalando. El proceso de desarrollo de la carrera es parte integral del proceso de maduración del individuo (Super, 1953; Super y Overstreet, 1960) y podemos referirnos a él a través de la existencia de una serie de períodos o etapas con sus correspondientes tareas de desarrollo (Super, 1963). El desarrollo de dichas tareas cambia con la edad, experiencia, vicisitudes sociales y cambios físicos y psicológicos (Super y Kidd, 1979) y la habilidad del individuo para enfrentarse a dichas tareas refleja el nivel de madurez para la carrera (Super, 1953; Super, 1955) (7). «La madurez para la carrera... es percibida como la habilidad del individuo para hacer frente a las tareas necesarias para la carrera o vocacionales durante una etapa particular de la vida. Esta habilidad se evalúa comparándose con otros individuos que se están enfrentando a las mismas tareas en el mismo período vital» (Super, 1963; Ralph, Halpin y McEwan, 1986). «La madurez para la carrera puede ser definida como la preparación para hacer frente a las tareas de desarrollo vocacional» (Jepsen, 1984).

Desde que este concepto ha tomado posición central en la teoría e investigación sobre el desarrollo de la carrera, como señalan Salvador y Peiró (1986, pp. 50-53), han proliferado las definiciones de la madurez vocacional que pueden agruparse en tres grupos siguiendo a Forrest (1971). El primero la define como el nivel alcanzado por un individuo en el continuo del desarrollo vocacional que va desde el nacimiento hasta la muerte (es la definición de Super, de 1955). Se compara la conducta del sujeto con la conducta típica de las personas en diferentes etapas de la vida y el nivel de madurez se fija en el período en el que las ta-

---

(6) Este concepto lo analizan, en nuestro contexto, SALVADOR y PEIRÓ en un interesante libro titulado *La madurez vocacional* (1986).

(7) Estas ideas pueden completarse, entre muchos otros, a través de los estudios de SUPER y col., 1957; SUPER y OVERSTREET, 1960; SUPER, 1977; JORDAAN y HEYDE, 1979; y SUPER, 1985*b*.

reas de desarrollo son más similares a las de ese sujeto concreto. En el segundo grupo, se relativiza el grado de desarrollo comparando la etapa en la que se encuentra con la edad cronológica; se compara la etapa observada con la esperada en función de la edad (la idea de «cociente de madurez vocacional» fue acuñada por Crites). A este tipo de definiciones se les conoce como *madurez vocacional I.* «En otros términos, son las *tareas* que desempeña la persona las que reflejan su madurez vocacional» (Bujold, 1989, p. 176). El tercer grupo de definiciones compara la conducta del individuo con las de los otros que realizan el mismo tipo de tareas de desarrollo en la misma etapa *(madurez vocacional II).* Un ejemplo de esta definición es la citada anteriormente por Super en el año 1963 y la usada por Super y col. en el *Career Pattern Study* y el CDI. «La madurez vocacional II, por su parte, pone el acento sobre la *manera* en que la persona desempeña las tareas de desarrollo. Ella se define, en efecto, como el grado de madurez del comportamiento vocacional de la persona en el período en el que se encuentra actualmente (sea o no el estadio en el que debería estar), puesto de manifiesto por su manera de desempeñar las tareas de este período, comparándolas: *a)* con la manera con la cual otros individuos desempeñan esas mismas tareas de desarrollo, o *b)* con la que esta misma persona desempeña esas tareas más tarde en el curso de este período» (Bujold, 1989, p. 176) (8). Según sus propios autores, tanto la MV I como la MV II, proporcionan una indicación del nivel de desarrollo del repertorio de conductas en relación a la carrera; la MV I es más tosca y la MV II más precisa y objetivizable. A todo ello también añaden que «debe destacarse que la madurez vocacional es un concepto operativo y normativo que no implica juicios de valor» (Super y Overstreet, 1960).

Por otro lado, cuando se trata de este concepto es conveniente, para una más clara delimitación terminológica, diferenciarlo del término *adaptación. «Madurez para la carrera,* ¿qué es después de 25 años de investigación? es una monografía de la NVGA (Super, 1974) en la que se presentaban varios modelos. Estos incluían: 1) los modelos originales del *Career Pattern Study* que acuñaron el término; 2) el propuesto por Crites en base a sus primeros trabajos, y 3) un modelo teórico basado en la investigación reflejando los últimos hallazgos. Pocos años más tarde se propuso una modificación del modelo (Super, 1977; Super & Kidd, 1979) para los adultos, y la investigación empírica (Super & Knasel, 1979) permitió nuevos refinamientos. Se propuso que, para los adultos, el término *career maturity* fuese cambiado por *career adaptability»* (Super, 1983, p. 557). «La *adaptación* es apropiadamente definida como la consecuencia o resultado de la conducta, sea en términos de éxito (realización) o de satisfacción (actitud). La persona profesionalmente adaptada es aquélla que hace lo que le gusta hacer, se siente satisfecha con ello y obtiene éxito al hacerlo. La *madurez* es definida como el repertorio de conductas de enfrentamiento a tareas que conlleva consecuencias, comparado con el repertorio conductual de un grupo de iguales. Se trata, pues, de un constructo evolutivo y no de un constructo de consecuencias; la persona pro-

(8) DAVID JEPSEN alude a esta misma distinción en su artículo *Career Maturity: The Construct and its Measurement* (1984).

fesionalmente madura es la que se enfrenta adecuadamente con tareas propias de la etapa en que se encuentra, y que obtiene, por lo general, los resultados deseados» (Salvador y Peiró, 1986, p. 53).

Se trata de destacar el hecho de que, pese a que a veces se confundan, son dos constructos diferentes, aunque sean interdependientes y que son dos formas distintas de evaluar el desarrollo de la carrera. Casserly (1983), para elaborar un instrumento capaz de evaluar la adaptación a la carrera, *Repertory Grid Technique* parte también de esa diferenciación entre los conceptos de *career adaptability* y *career maturity*. Bujold nos remite «a su vez» a ella, señalando que Super y sus colaboradores consideran que «el grado de madurez vocacional alcanzado por un individuo determina en parte su adaptación vocacional, dado que éste supone un repertorio de conductas que depende del grado de desarrollo al que el individuo ha llegado. Pero al mismo tiempo, la adaptación vocacional alcanzada es un determinante de la madurez vocacional, pues ella facilita o restringe el desarrollo de modos de comportamientos adaptados a las nuevas etapas de la vida» (Bujold, 1989, pp. 176-177).

El concepto multidimensional de la madurez para la carrera constituye pues un objetivo prioritario de las investigaciones sobre el desarrollo de la carrera y se ha invertido gran esfuerzo en concretar sus principales determinantes, elaborar instrumentos de medida que permitan evaluarla y en diseñar programas –*career education*– que posibiliten su estímulo y desarrollo mediante las estrategias de intervención adecuadas. Nuevamente la conexión entre las teorías del desarrollo de la carrera y la educación para la carrera queda de manifiesto a través de su relación con la madurez para la carrera. Es decir, tanto una como otra, están en estrecha conexión con ella: en su estudio (de su definición, análisis, estructura, condicionantes...) centran su esfuerzo las teorías del desarrollo de la carrera y en su evaluación y estimulación, mediante la elaboración de programas educativos apropiados, se concentran los estudios de la educación para la carrera, partiendo para ello de la información y conclusiones relevantes procedentes de dichas teorías.

3.2.3. El autoconcepto

Las teorías del desarrollo de la carrera también han concedido gran importancia al *autoconcepto* o a la *imagen de sí mismo*. Uno de los diez clásicos presupuestos de Super (1953) establece que el proceso de desarrollo vocacional consiste en el desarrollo y aplicación del autoconcepto y que se trata de un proceso en el que el autoconcepto es el resultado de la interacción de las aptitudes heredadas, la constitución nerviosa y hormonal, la oportunidad de realizar diversos roles y el resultado obtenido en el desempeño de estos roles a partir de las evaluaciones de superiores e iguales. En la revisión que hace de estos presupuestos en el año 1984, tal y como lo muestra Bujold (1989, p. 156), Super se ratifica en sus posicionamientos, asegurando además que la satisfacción que obtenemos en el trabajo es proporcional al grado en el que hayamos podido

actualizar el autoconcepto. «... el proceso de ajuste vocacional es el proceso de aplicación del autoconcepto, y el grado de satisfacción alcanzado es proporcional al grado en que aquel se ha aplicado» (Super, 1953). «La orientación vocacional la definió Super en 1951 como "un proceso de ayudar a la persona a desarrollar y acentuar una adecuada imagen de sí mismo, su rol en el mundo del trabajo, y convertirlo en realidad, con satisfacción para él y beneficio de la sociedad"» (Hoyt, 1975*f*, p. 86).

Según Super, el autoconcepto se forma a partir de las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo. Éstas se refieren a los distintos aspectos de uno mismo y tienen significado al ponerlas en relación con otros aspectos. Se trata así, de un sistema de imágenes de uno mismo relativas a las percepciones que tenemos de los distintos roles que desempeñamos en diversas situaciones (como trabajador, ciudadano, miembro de una familia, etc.) (9), por lo que sería incorrecto hablar de la imagen de uno mismo como si sólo fuera una. De este modo, el autoconcepto vocacional es la constelación de atributos propios que la persona considera como pertinentes para su planificación vocacional y que se traducen o no en una preferencia vocacional. Super desarrolla en su teoría cómo este concepto se forma, se transfiere hacia las ocupaciones y finalmente se actualiza (Bujold, 1989, pp. 178-179).

Miller, haciendo hincapié en este tema, afirma que, en las teorías del desarrollo de la carrera, el autoconcepto se percibe como el principal factor. «El autoconcepto es la visión subjetiva que de sí mismo tiene el individuo. Esta percepción puede ser positiva o negativa, realista o no (...). La variedad y naturaleza de los modelos de roles (personas significativas) que el individuo usa para definir su autoconcepto es la principal influencia medioambiental. La toma de decisiones para la carrera es vista como el proceso de aplicación del autoconcepto a través del trabajo, aprendizaje y actividades de tiempo libre. La toma de decisiones implica dos procesos, conocidos como identificación y diferenciación. Durante el proceso de identificación, los individuos se definen a sí mismos en términos de otros individuos que conoce y admira. Estos modelos de roles pueden ser padres, compañeros, profesores u otros. Como los individuos desarrollan su autoconcepto identificándose con los otros, eligen actividades basadas en este autoconcepto. Como participan en estas actividades, reciben *feedback* del medio ambiente. Basándose en el *feedback,* los individuos modifican su autoconcepto. Durante este proceso de prueba con la realidad, los individuos se diferencian a sí mismos de los modelos de roles y modifican su autoconcepto. Esta teoría indica que la exposición a variedad de diversos modelos de roles ocupacionales es crítica para el desarrollo de la carrera» (Miller, 1985, pp. 9-10).

---

(9) DONALD E. SUPER en su artículo *A Life Span, Life Space Approach to Career Development* (1980, p. 283) sostiene que son nueve los roles principales que la gente puede jugar a lo largo de su vida: el de niño, estudiante, el que se desempeña en el tiempo libre, ciudadano, trabajador, pareja *(«spouse»),* el del hogar *(«homemaker»),* padre y pensionista.

Por otra parte, en una revisión de la literatura concerniente al desarrollo vocacional realizada en 1987 por Phillips, Cairo, Blustein y Myers (1988, pp. 123-124) también se subraya la importancia concedida a la *identidad/autoconcepto* en las teorías del desarrollo de la carrera durante los últimos años; se intenta averiguar cómo se forma la identidad del individuo y cómo, una vez formado, el autoconcepto afecta a las conductas vocacionales. Entre las investigaciones relacionadas con el autoconcepto, se puede citar el trabajo de Jonhson, que examina los antecedentes del desarrollo de la identidad vocacional de tipo social relacionándolos con los tipos de personalidad de Holland. Blustein también se centra en factores sociales de tipo cognitivo y sugiere que la claridad y estabilidad del autoconcepto depende de las diferentes maneras en que los individuos dirigen su atención a sí mismos en situaciones sociales *(self-monitoring)* y de la localización de su identidad interna o situacional, observando que baja atención a sí mismos en situaciones sociales y localización interna de su identidad están positivamente relacionados con la madurez vocacional. Arnold y Masterson demostraron que las personas con mayor seguridad en su autoconcepto exploraban más que los inseguros y Larkin sugiere que los problemas en la formación de la identidad del ego se manifiestan como miedo al éxito.

De este modo, las teorías del desarrollo de la carrera conceden especial importancia al autoconcepto, a su origen y conformación, a los elementos asociados a él y a sus posibles determinantes y a la manera en que influye en los aspectos del desarrollo vocacional de la persona. Este mismo concepto es especialmente relevante para la educación para la carrera que, teniendo en cuenta todas las aportaciones procedentes del campo teórico, continuamente recalca la necesidad de trabajar, estimulando y favoreciendo la adquisición de un autoconcepto positivo, que permita un conocimiento propio, positivo y realista, destacando siempre, no las dificultades y carencias, sino las potencialidades y capacidades. Por otro lado, entre los objetivos operativos de la *career education* se subraya la necesidad de un adecuado autoconocimiento de las aptitudes, intereses, capacidades, valores, habilidades, etc., (Hoyt, 1991*b;* Hoyt y Shylo, 1987). Por tanto, como muy bien argumenta Gingras (1990), el concepto de sí mismo o autoconcepto es otra de las conexiones relevantes entre las teorías del desarrollo de la carrera y la educación para la carrera.

3.2.4. La exploración

Otro de los temas que es preciso abordar es el de la exploración tal y como es entendida desde la perspectiva de las teorías del desarrollo de la carrera y desde la educación para la carrera. Bujold (1989, pp. 183-185) nos remite para analizar este concepto a los escritos de Jordaan quien realizó un capítulo de la monografía de Super, en 1963. Jordaan identifica cinco elementos esenciales para la definición del comportamiento exploratorio: la búsqueda, la experimentación, la investigación, el ensayo y la prueba de hipótesis. El comportamiento exploratorio son «las actividades mentales o físicas emprendidas con el fin o la esperanza, más o menos consciente, de obtener información sobre uno o sobre su me-

dio ambiente, o de verificar o de llegar a fundar una conclusión o una hipótesis para ayudar a alguien a elegir una ocupación, a prepararse, entrar, adaptarse y a progresar en ella» (Jordaan, 1963, p. 59) (10).

Considera que este comportamiento permite a la persona acumular datos utilizables en la formulación de la imagen de uno mismo y de las ocupaciones y, además, es un medio de verificar y modificar la necesidad de estas imágenes en contacto con la realidad. Asimismo destaca que los resultados del comportamiento exploratorio depende, no sólo de habilidades, sino también de actitudes; que la habilidad para resolver problemas se basa en la exploración vocacional que se precisa para formar juicios e inferencias; y esta habilidad implica la aptitud de formular hipótesis acerca de lo que se debe buscar, de la manera en que se debe buscar y del lugar. Implica además la aptitud de interpretar las informaciones obtenidas y de decidir qué informaciones y qué aspectos de una situación son útiles para determinar la elección de los objetivos y el comportamiento apropiado para lograrlos. Por otro lado, Jordaan también establece diez dimensiones bipolares en relación a la exploración, como por ejemplo, intencional/fortuita, sistemática/accidental, orientada hacia uno mismo/orientada hacia el medio ambiente, pertinente/no pertinente para el plan vocacional, etc. Por último, existe un gran número de factores que pueden facilitar, moderar y bloquear completamente la exploración. Entre los factores *propios del individuo* cita la capacidad de tolerar la tensión, la incertidumbre, la ambigüedad y la frustración, la objetividad y aptitud para formular juicios, la confianza en uno mismo, la autonomía, la madurez, la apertura, la imagen de uno mismo... También intervienen *factores externos* como la urgencia de la necesidad de elegir y otros problemas y conflictos procedentes del entorno que impiden una exploración suficiente. Además, es importante el hecho de que es posible estimularla ampliamente a través de los padres, compañeros y otras posibilidades que se le ofrecen al joven de realizar juego de roles (Bujold, 1989, pp. 184-185).

Por otro lado, la exploración juega un papel tan central y particular para la persona en un determinado momento de su vida, que es el nombre que Super asigna a una de las etapas del proceso de desarrollo de la carrera. La *etapa de exploración* supone según Super:

a) Búsqueda y cuestionamiento de la información (disponibilidad para el uso de recursos, evaluación de recursos) y

b) Uso de recursos (pasos dados para la obtención de información de enseñanza secundaria y postsecundaria) (Salvador y Peiró, 1986, p. 52).

Además, las subetapas que le corresponden a la etapa exploratoria (15 a 24 años), según la teoría de las etapas vocacionales de la vida, son: la tentativa (15-17), transición (18-21) y prueba (22-24) (Miller, 1985, p. 10).

---

(10) Traducido del francés: BUJOLD, 1989.

«... la etapa exploratoria comprende tres subetapas. La primer es la subetapa tentativa en la temprana y mediana adolescencia cuando la principal tarea a realizar es identificar posibles campos apropiados y niveles de trabajo, en otras palabras, especificación parcial. La subetapa de transición sigue en la adolescencia avanzada y en los primeros años como adulto; ahora, el individuo cambia de la escuela al trabajo o de la educación superior o cualificación y convierte una elección generalizada en otra más específica. Finalmente, durante la subetapa de prueba, el individuo aplica su preferencia vocacional, encuentra un trabajo en la línea de sus intereses expresados y de su formación y lo intenta. El compromiso con la ocupación puede ser todavía provisional; de cualquier manera, puede fortalecerse o debilitarse por las experiencias encontradas en el trabajo o en la formación. Si se debilita, el individuo puede subsecuentemente cambiar sus metas y repetir el proceso de cristalización, especificación, y aplicción de una preferencia vocacional» (Jordaan y Heyde, 1979, pp. 4-5).

De este modo, siendo el comportamiento vocacional característico y propio de los jóvenes y adolescentes, la exploración ha recibido considerable atención desde la investigación. Jordaan (1974, p. 273) asegura que se dispone de mucha información sobre esta etapa porque los investigadores consideran muy útil estudiarla y porque existen numerosos estudios longitudinales que recogen datos sobre ella). La educación para la carrera, partiendo de estos presupuestos teóricos, determina los objetivos que es preciso plantear para trabajar con los jóvenes en cada momento y, basándose en ellos, pone un acento especial en las conductas exploratorias de todo tipo. Por ejemplo, Hoyt (1975*m*, p. 130) se refiere a la importancia de las actividades de exploración de habilidades vocacionales prácticas *(hands on),* de las actividades de simulación, de los programas activos de experiencias de trabajo, planteados de diversas maneras, etc. De este modo, la preparación que se busca para el trabajo requiere tener en cuenta y favorecer la posibilidad de exploración tanto del propio sujeto como del mundo laboral y ocupacional. Dado que, como lo han demostrado las teorías del desarrollo, las conductas exploratorias son susceptibles tanto de estímulo como de bloqueo, la *career education* planifica programas que estimulan las conductas exploratorias utilizando todos los recursos posibles (comunidad, familia, etc.).

3.2.5. La toma de decisiones

El desarrollo teórico de los procesos decisionales también es muy importante y, aunque en muchas de las clasificaciones de las teorías se presenta como una aportación particular y como un grupo teórico específico, lo cierto es que han desarrollado interesantes contribuciones para explicar los procesos decisionales en relación a la carrera. En este sentido, son de enorme interés, y también desde los planteamientos de la educación para la carrera se les concede especial atención.

Estas teorías se centran principalmente en describir los procesos de toma de decisiones. La mayoría de los autores en este área, como David Tiedeman, basan

su trabajo en la variedad de características individuales y también en el reconocimiento de la influencia de factores ambientales en el desarrollo de la carrera. Asumen que el principal factor que influye en la toma de decisiones es el de los valores personales; también aceptan el carácter procesual del desarrollo de la carrera y la implicación de la persona a lo largo de toda la vida en procesos de toma de decisiones, motivados por las crisis a las que se enfrenta en su desarrollo. La toma de decisiones para la carrera, es un proceso sistemático que puede describirse y que los sujetos pueden aprender (Miller, 1985, p. 11):

> «Este proceso empieza reconociendo en los individuos la necesidad de tomar una decisión. Después, los individuos clarifican sus valores para guiar el proceso de toma de decisiones. Luego, de este proceso de clarificación de valores, identifican las muchas alternativas posibles, ya sea trabajando solos o con asistencia de otros. Después, evalúan cada una de las alternativas en términos de la ganancia potencial (ventajas), costo (tiempo, dinero y esfuerzo) y probabilidad de éxito.
>
> Tras evaluar las alternativas, seleccionan la que parece mejor para ellos. Cuando una alternativa ha sido seleccionada, establecen un plan para desarrollar su elección. Finalmente, llevan su decisión a la práctica. Cuando esto ocurre, reciben el *feedback* del entorno. Usando este *feedback*, deciden si su elección es satisfactoria o si es necesaria una nueva decisión.»

Por otra parte, en la teoría del desarrollo de la carrera, Donald E. Super considera detenidamente los «puntos de decisión», que ocurren antes y al tiempo de tomar o plantearse un nuevo rol o al hacer cambios significativos en el rol existente. Por ejemplo, en la entrada en la Universidad cuando hay cierta libertad de elección, al tener que decidir cómo usar el tiempo libre, al incorporarse al mundo laboral, etc. (Super, 1980, pp. 290-295). Es decir, a lo largo de la vida las personas debemos constantemente tomar decisiones, pero aunque unas sean más relevantes que otras, siempre estamos comprometidos en este tipo de procesos. Puesto que, como se ha demostrado desde el corpus teórico, es posible aprender a tomar decisiones de manera más sistemática, razonada y coherente, la educación para la carrera hace de éste uno de sus objetivos principales, bajo el presupuesto de que si enseñamos y habituamos a los alumnos desde su edad más temprana, a tomar sus propias decisiones, buscando la información, evaluándola y aceptando las consecuencias de la alternativa elegida, estarán preparados para enfrentarse a los procesos decisionales más importantes de su vida. Hoyt destaca, en relación a este tema, la definición de Gelatt en 1962: «Una buena decisión es aquella en la que el que decide considera las alternativas y probabilidades y está preparado para aceptar la responsabilidad de las consecuencias» (Hoyt, 1975*f*, p. 86).

Hoyt se refiere al proceso de elección de carrera subrayando que son tres las cuestiones fundamentales en relación a ella:

1) Cuestión de valores: ¿Qué es importante para mí?

2) Cuestión de opciones: ¿Qué es posible para mí?

3) Cuestión de predicción: ¿Qué es probable para mí?

> «La sabiduría de la decisión de elección de carrera se basa en las maneras en las que el individuo es capaz de reunir los datos apropiados relativos a estas tres cuestiones, de modo que sea capaz de combinar tales datos con su propio sistema de valores personales y de manera que pueda responder a cada pregunta por el mismo, y en su habilidad de construir relaciones significativas entre las respuestas dadas a las tres preguntas que le conducirán hacia una elección de carrera razonada» (Hoyt, 1975*f*, p. 89).

Es decir, la educación para la carrera hace de la toma de decisiones uno de sus objetivos importantes, bajo la presuposición de que la asistencia sistemática en las tentativas de toma de decisiones durante los años de la escuela elemental y secundaria, incrementará la habilidad del alumno para acometer procedimientos aceptables para la toma de decisiones de carrera (Hoyt y High, 1982, p. 236). Así pues en sus programas se trabaja desde estos planteamientos, aprovechando el conocimiento generado por la investigación teórica y favoreciendo y facilitando el aprendizaje de estos procedimientos de toma de decisiones, al tiempo que se estimula, mediante los programas planificados, que el alumno pueda contestar a esos interrogantes. Por tanto, los procesos de toma de decisiones son otro de los puntos importantes de conexión entre las teorías del desarrollo de la carrera y la *career education.*

4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Al comenzar este trabajo se destacó que la educación para la carrera se fundamenta sólidamente en las teorías del desarrollo de la carrera. Para completar la fundamentación teórica de la *career education,* debe subrayarse también que *tiene una sólida base en los procesos de enseñanza y aprendizaje.* En una entrevista publicada en 1991 el Dr. Hoyt afirma que «la *career education* combina el "proceso de desarrollo de la carrera" con el "proceso de enseñanza/aprendizaje". Ser un experto en *career education* requiere experiencia y compromiso en ambos procesos» (Feller, 1991, p. 7). Ello es debido a que uno de los rasgos característicos de la educación para la carrera es la *infusión de sus contenidos y objetivos en el proceso regular de enseñanza y aprendizaje, en el currículum escolar* (11). Por tanto, todos los principios y leyes que rigen el aprendizaje son tenidos en cuenta al planificar los programas de educación para la carrera. Es decir, son los procesos de enseñanza/aprendizaje los que fundamentan el desarrollo práctico de los programas de educación para la carrera:

> «Mientras que el desarrollo de la carrera ha sido utilizado como proceso para ilustrar la naturaleza de desarrollo de la *career education,* el proceso de ense-

(11) Ver, por ejemplo, DUPONT (1985, 1989) o RODRÍGUEZ MORENO (1988).

ñanza-aprendizaje ha sido el principal vehículo empleado para desarrollar prácticamente el concepto» (Hoyt, 1975*c*, pp. 387-388).

«La *career education* intenta utilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje como su principal metodología de intervención» (Herr, 1982, p. 241).

También se recalca la importancia de este aspecto al concretar las diferencias entre la orientación para la carrera y la educación para la carrera:

«Aunque ambas estén fundamentadas en los procesos de desarrollo de la carrera, la educación para la carrera lo está, además en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La orientación para la carrera no lo está» (Hoyt y Shylo, 1987, p. 19).

Por otro lado, conviene señalar que los cuatro cambios básicos que la *career education* pretende conseguir en el proceso de enseñanza/aprendizaje a través de su implementación, son los siguientes (Hoyt, 1977*a*, pp. 9-10):

1) «La *career education* intenta servir como vehículo para dar sentido de significatividad y finalidad (propósito) al proceso de enseñanza/aprendizaje por parte de profesores y estudiantes.» En este artículo, argumenta que uno de los medios para aumentar el logro académico es poner a los estudiantes que quieran aprender con profesores que quieran enseñar. El esfuerzo de la *career education* enfatiza que una de las razones por las que es importante aprender una materia es que las personas la emplean para su trabajo y este planteamiento puede motivar a los estudiantes a aprender y a los profesores a enseñar.
2) La educación para la carrera intenta cambiar el proceso de enseñanza/aprendizaje a través del énfasis consciente en el logro positivo de los estudiantes (reforzar el trabajo cuando se realiza).
3) La educación para la carrera pretende incrementar la variedad del proceso de enseñanza/aprendizaje a través de la implicación activa de toda la comunidad. Esta variedad motivará a los estudiantes a aprender más.
4) La educación para la carrera trata de hacer un esfuerzo consciente y concienzudo que enfatice la práctica de buenos hábitos de trabajo. Si se enseña a los estudiantes a practicar buenos hábitos de trabajo en clase, esos hábitos serán útiles en el aprendizaje de las habilidades básicas y en la vida profesional posterior del alumno.

En estrecha conexión con lo anterior, en su artículo sobre el trabajo, y comparando la alienación de los trabajadores en su actividad laboral con la «alienación» frecuente de estudiantes y profesores en el sistema educativo, Hoyt (1991*a*, pp. 25-28) sugiere que para que el proceso de enseñanza/aprendizaje mejore su «productividad» –tanto del profesorado como del alumnado– habría que aplicar los mismos recursos que se ha demostrado que son útiles para incrementar la

productividad en el medio laboral. Ello supone la conveniencia defendida por la educación para la carrera de:

1) Mostrar la importancia del trabajo que realizan tanto de profesores como de alumnos. El verificar el valor y la utilidad de las actividades que desempeñan tiene una enorme capacidad motivadora.

2) Recompensar a las personas que sean «trabajadores» –y no *drudgers*–, por ejemplo, a los que realmente lo intentan y no sólo a los que cumplen. Se tienen de esta manera en cuenta los principios del aprendizaje, la importancia del refuerzo y la necesidad de una evaluación cualitativa y no simplemente sumativa.

3) Crear y utilizar variedad de ambientes de trabajo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (conectando con el otro rasgo característico de la educación para la carrera que supone la utilización de una amplia gama de recursos y posibilidades a través de la colaboración comunitaria).

4) Enfatizar y reforzar la práctica de hábitos de trabajo productivo (bajo el presupuesto de que éstos mejoran el logro académico y favorecen la adquisición de habilidades positivas y útiles a lo largo de todo el desarrollo de la carrera).

De este modo, la educación para la carrera se fundamenta en las teorías del desarrollo de la carrera y también en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y todos los elementos básicos del desarrollo de la carrera a los que se ha hecho referencia son los mismos que se incluirán en la elaboración de instrumentos de evaluación y que se tendrán en cuenta al planificar el desarrollo real de sus programas. Del mismo modo, tras el análisis precedente, podemos concluir con Herr (1972, p. 69) que la base filosófica, histórica y teórica que sustenta a la *career education* es amplia y profunda, por lo que la validez de constructo de la educación para la carrera está sólidamente demostrada y fundamentada.

5. LA NECESIDAD DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA EN NUESTRO CONTEXTO

El objetivo de este documento ha sido el de contribuir a la clarificación de la fundamentación teórica de la educación para la carrera. Sin embargo, para terminar, conviene destacar la importancia y urgencia del desarrollo de este campo en nuestro contexto aludiendo, aunque sea brevemente, a la magnitud de las necesidades de educación para la carrera, evidenciadas en nuestros trabajos.

La evaluación de las necesidades de educación para la carrera de los estudiantes asturianos en las diferentes modalidades del sistema educativo, al final de la secundaria, se ha efectuado utilizando el *Cuestionario de Educación para la*

Carrera (CEC). Este instrumento es el resultado de la adaptación del *Questionnaire sur l'éducation à la carrière (QEC),* elaborado por Pierrette Dupont y Marcelle Gingras desde el *Centre de Recherche sur l'education au Travail.*

El CEC se compone de 95 items que permiten valorar las actitudes y creencias de los jóvenes con respecto al trabajo y su preparación para la carrera. Además de que sus cualidades métricas, estudiadas al realizar la adaptación del instrumento, son satisfactorias, se han analizado las respuestas de 2,997 estudiantes asturianos (de 3.º de BUP, COU, último año de experimentación de la Reforma y último año de FP II) seleccionados por un procedimiento de muestreo estratificado proporcional y aleatorio, distribuidos en dos muestras representativas de la población.

Los principales aspectos destacables con respecto a los análisis efectuados son los siguientes:

1) A pesar de que los estudios diferenciales en función del sexo, tipo de centro y grupo permiten detectar algunas diferencias significativas, lo más importante es la magnitud y relevancia de las necesidades de educación para la carrera de los jóvenes que finalizan su educación secundaria en las distintas modalidades de nuestro sistema educativo.

2) En general, la actitud de los jóvenes hacia el trabajo es positiva (el 89 por 100 de los estudiantes están de acuerdo o completamente de acuerdo con las afirmaciones planteadas), pero debido a la posible influencia de un efecto de deseabilidad social en sus respuestas, es necesario hacer hincapié en la necesidad de trabajar en el desarrollo de actitudes y valores positivos con respecto al trabajo desde los presupuestos de la educación para la carrera.

3) Solamente el 69 por 100 de los estudiantes aseguran haber realizado algunas de las actividades fundamentales necesarias para la planificación y toma de decisiones de la carrera.

4) La evaluación del conocimiento que necesitan para el desarrollo de su carrera pone de manifiesto grandes problemas. Desconocen en gran medida los aspectos relacionados con el mundo del trabajo (entre el 82 por 100 y 64 por 100 afirman no conocer nada o muy poco sobre ellos); tampoco están informados sobre sus posibilidades educativas y formativas (manifiestan este desconocimiento entre el 63 por 100 y el 43 por 100 de los estudiantes, dependiendo de los items). Creen, sin embargo, que es mejor el conocimiento de sí mismos (aunque entre el 14 por 100 y el 36 por 100 todavía plantea problemas al respecto).

5) También se han evidenciado enormes problemas con respecto al conocimiento de los principales aspectos de las profesiones que les interesan, indispensable para especificar y cristalizar sus preferencias vocacionales

(entre el 74 por 100 y el 63 por 100 afirman ignorar las características y contraprestaciones del trabajo que les interesa y entre el 60 por 100 y el 52 por 100 no conocen sus requisitos y exigencias).

6) Son del mismo modo sumamente preocupantes sus problemas con respecto a las estrategias de búsqueda de empleo: su falta de habilidades y conocimientos sobre cómo buscar, encontrar, conservar y progresar en un empleo (entre el 79 por 100 y el 65 por 100 afirman desconocer los procedimientos básicos de búsqueda de empleo).

7) La crítica que hacen con respecto a la ayuda recibida en el desarrollo de su carrera de diferentes personas y fuentes es también alarmante. La mayor ayuda procede de los recursos personales y familiares (aunque se considera «moderada» y entre el 47 por 100 y el 34 por 100 afirman que esta ayuda ha sido poca o ninguna). También (entre el 80 por 100 y el 45 por 100) se muestran insatisfechos con la ayuda obtenida del conjunto de recursos materiales (libros, vídeos, películas, programas escolares, etc.). Pero lo más llamativo es la crítica planteada al sistema educativo, que aseguran, ignora sus necesidades en este sentido (entre el 85 por 100 y el 71 por 100 denuncian el escaso o nulo apoyo obtenido de directores de centros, orientadores, psicólogos, tutores y profesores).

8) Tampoco se ha favorecido el desarrollo de las actividades exploratorias requeridas para el desarrollo de su carrera (el 78 por 100 de estos jóvenes aseguran que nunca o muy raramente han efectuado este tipo de actividades de exploración).

Estos resultados ponen de manifiesto la situación crítica y la problemática relativa a la preparación para el trabajo de estos jóvenes, así como la magnitud de sus necesidades en relación al desarrollo de sus carreras. Parece urgente cuestionar la educación que les estamos ofreciendo y plantear la conveniencia de planificar y desarrollar programas de educación para la carrera que respondan a estas necesidades, con la base de los fundamentos analizados. Es necesario enfatizar la importancia del papel de la educación en la preparación para el trabajo, infundir los objetivos relacionados con el desarrollo de la carrera en todas las asignaturas del currículum escolar, desde el inicio de la escolaridad, y trabajar a través de un esfuerzo cooperativo que aproveche en lo posible todos los recursos disponibles.

BIBLIOGRAFÍA

BROWN, D. y BROOKS, L. (1985): *Career choice and development*. San Francisco, Jossey Bass Publishers.

BUJOLD, CH. (1989): *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*. Québec, Gaëtan Morin.

CASSERLY, M. C. (1983): «A Prototype Measure of Career Adaptability», *Natcon,* 5, pp. 55-76.

CASTAÑO, C. (1983): *Psicología y orientación vocacional. Un enfoque interactivo.* Madrid, Marova.

CRITES, J. O. (1969): *The maturity of vocational attitudes in adolescence.* Iowa City, University of Iowa.

– (1981): *Career Counseling. Models, Methods and Materials.* Nueva York, Mc Graw-Hill.

DEJNOZKA, E. L. y KAPEL, D. E. (1982): *Americans Educators' Encyclopedia.* Westport, Connecticut, Greenwood Press.

DIXON, D. N. y GLOVER, J. A. (1984): *Counseling. A problem-solving approach.* Nueva York, John Wiley & Sons.

DUPONT, P. (1985): «Un modèle d'éducation à la carrière basé sur le développement vocationel des jeunes», *Connat,* 9, pp. 47-75.

– (1988): «Vers un nouveau modèle d'éducation à la carrière pour les écoles du Québec, *L'orientation scolaire et professionnelle,* 17 (4), pp. 309-322.

GINGRAS, M. (1990): *Elaboration d'une stratégie d'évaluation des besoins d'éducation à la carrière chez les finissants du secondaire,* Tesis doctoral. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

FELLER, R. (ed.) (1991): «Spirit of America Profile: Ken Hoyt», *AVA, Guidance Division,* 18 (2).

HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. (1987): *La elección vocacional: Concepto y determinantes.* Murcia, Caja Murcia.

HERR, E. L. (1982): «Career Guidance», *Encyclopedia of Educational Research.* New York, Harold Mitzel: The Free Press, vol. I, 5.ª ed.

– (1987): «Education as Preparation for Work: Contributions of Career Education and Vocational Education», *Journal of Career Development, 13* (3), pp. 16-30.

HERR, E. L. y CRAMER, S. H. (1988): *Career Guidance and Counseling trough the Life Span. Systematic Approaches.* Boston, Scott, Foresman and Company.

HEWER, V. H. (1963): «What do theories of vocational choice mean to a counselor», *Journal of Counseling Psychology, 10* (2).

HOYT, K. B. (1975*a*): *An Introduction To Career Education. A Policy Paper of the U.S. Office of Education.* Washington, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

– (1975*b*): «Answering the Critics Career Education», *Career Education: Contributions to an Envolving Concept.* Utah, Olympus Publishing Company-Salt Lake City, 27, pp. 321-333.

– (1975*c*): «Evaluating Career Education's Implications for Instruction», *Career Education: Contributions to an Envolving Concept.* Utath, Olympus Publishing Company-Salt Lake City, 33, pp. 385-395.

- (1975*d*): «A conceptual view of career education», *Career Education: Contributions to an Envolving Concept.* Utah, Olympus Publishing Company-Salt Lake City, 11, pp. 144-159.

- (1975*e*): «Career, Vocational and Occupational Education: An Approach to Definig Differences», *Career Eduction: Contributions to an Envolving Concept.* Utah, Olympus Publishing Company-Salt Lake City, 12, pp. 160-167.

- (1975*f*): «Career Education and Career Choce», *Career Education: Contributions to an Envolving Concept.* Utah, Olympus Publishing Company-Salt Lake City, 5, pp. 82-91.

- (1975*g*): «Seven Secrets to the Success of Career Education», *Career Education: Contributions to an Envolving Concept.* Utah, Olympus Publishing Company-Salt Lake City, 7, pp. 103-112.

- (1975*h*): *Career Education: Contributions to an Envolving Concept.* Utah, Olympus Publishing Company-Salt Lake City.

- (1975*i*): «In Defense of the Word "Work" in Career Education», *Career Education: Contributions to an Envolving Concept.* Utah, Olympus Publishing Company-Salt Lake City, 8, pp. 113-118.

- (1975*j*): «The World of Work. A Component in Career Development Programs», *Career Education: Contributions to an Envolving Concept.* Utah, Olympus Publishing Company-Salt Lake City, 9, pp. 119-134.

- (1977): *A Primer for Career Education.* Washington, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

- (1989): «The concept of work: Updating a point of view», *Career Planning and Adult Development Journal,* 5 (2).

- (1990): «The Need for Vocational Guidance Over the Life Span», *7th International Conference on Vocational Guidance.* Japan, Ashiya University.

- (1991*a*): «The Concept of Work: Bedrok for Career Development», *Future Choices* Youth Policy Institute, 2 (3), pp. 23-30.

- (1991*b*): Documento dirigido a la LOEO de Ohio evaluando el informe de Career Education firmado por Jennifer Priet.

- (1991*c*): *«Work», «Career», and «Development»: Bedock Concepts for Career Development Professionals.*

HOYT, K. B. y HIGH, S. C. (1982): «Career Education», *Encyclopedia of Educational Research.* Nueva York, Free Press.

HOYT, K. B. y SHYLO, K. R. (1987): *Career education in Transition: Trends and Implications for the Future.* Ohio, Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.

JEPSEN, D. A. (1984): «Career Maturity: The Construct and its Measurement», *The Vocational Guidance Quarterly,* 32 (4).

JORDAAN, J. P. (1974): «Life Stages as Organizing Modes of Career Development», *Vocational Guidance and Human Development.* Boston, Houhtton Mifflin, Herr, E. L. (ed.).

JORDAAN, J. P. y HEYDE, B. M. (1979): *Vocational Maturity During High School.* New York, Donald E. Super (ed.), Teachers College Press.

MILLER, J. V. (1985): *Establish a Career Development Theory Competency Based Career Guidance Modules.* Ohio, The National Center for Research in Vocational Education.

NCDA (1993): *Career Development: A Policy Statement of the 1992-1993 Board of Direction.* Alexandria, VA, National Career Development Association.

OSIPOW, S. H. (1968): *Theories of Career Development.* Nueva York, Meredith Pu. Co.

PEREIRA, M.; GINGRAS, M. y DUPONT, P. (1994): «Relaciones entre orientación para la carrera y educación para la carrera», *XV Congreso Internacional de Recursos Humanos. Orientación y Mercado Laboral.* Madrid, UNED.

PHILLIS, S. D., *et al.* (1988): «Career Development and Vocational Behavior», *Journal of Vocational Behavior,* 33, pp. 119-184.

RALPH, J.; HALPIN, G. y MCEWEN, M. (1986): *Personality and Demographic Variables Related to Career Development and Career Concerns,* Paper presented at the American Educational Research Meeting in Washington DC.

RIVAS, F. (1988): *Psicología Vocacional: Enfoques del Asesoramiento.* Madrid, Morata.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1988): *La orientación educativa.* Barcelona, CEAC.

– (1988*a*): «The Integration of Career Education in the School Curriculum», *Prospects,* 18 (2), pp. 505-513.

ROTH, R. M.; HERSHENSON, D. B. y HILLIARD, T. (1970): *The psychology of vocational development: Readings in theory and research.* Boston, Allyn & Bacon.

SALVADOR, A. y PEIRÓ, J. M. (1986): *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención.* Madrid, Alhambra.

SEARS, S. (1982): «A Definition of Career Guidance Terms: A National Vocational Guidance Association Perspective», *The Vocational Guidance Quarterly,* 31 (2), pp. 137-143.

SUPER, D. E. (1953): «A theory of vocational development», *American Psychologist,* 8.

– (1955): «The dimensions and measurement of vocational maturity», *Teachers College Record,* 57.

– (1963): «The definition and measurement of early career behavior: A first formulation», *Personnel and Guidance Journal,* 41.

– (1976): *Career education an the meaning of work.* Washington DC, U.S. Goverment Printing Office.

- (1977): «Vocational Maturity in Mid-Career», *Vocational Guidance Quarterly*, 25, pp. 294-302.

- (1980): «A Life Span, Life-Space Approach to Career Development», *Journal of Vocational Behavior*, 16, (3), pp. 282-298.

- (1983): «Assessment in Career Guidance: Toward Truly Development Counseling», *The personnel and guidance journal*, pp. 555-552.

- (1985*a*): «Coming of Age in Middletown. Careers in the Making», *American Psychologist*, 40 (4), pp. 405-414.

- (1985*b*): «New Dimensions in Adult Vocational and Career Counseling». Occasional Papel n.º 106. OSU, Columbus (ED 261 189).

SUPER, D. E. *et al.* (1957): *Vocational Development. A Framework for Research.* New York, Teachers College.

SUPER, D. E. y KIDD, J. M. (1979): «Vocational Maturity in Adulthood: Toward turning a model into a measure», *Journal of Vocational Behavior*, 14.

SUPER, D. E. y OVERSTREET, P. L. (1960): *The vocational maturity of ninth grade boys.* New York, Teachers College Press.

TOLBERT, E. L. (1982): *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional.* Barcelona, Oikos-Tau.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR TUTOR ACERCA DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

MARÍA JOSÉ LEÓN GUERRERO (*)

1. EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

El estudio del conocimiento que tienen los profesores que actualmente están llevando a cabo la integración escolar es necesario y útil para mejorar el propio proceso de integración escolar y la formación de este colectivo. Este hecho nos lleva a plantearnos la necesidad de establecer una sistematización y/o tipología del mismo, de forma que se puedan establecer los conocimientos necesarios y, a partir de los mismos, sentar las bases de una propuesta formativa cuyo contenido esté basado en las demandas, necesidades y conocimiento práctico de los profesionales que están poniendo en práctica la integración escolar en sus aulas. De igual modo, pretendemos mostrar, por medio de mapas cognitivos, y mediante la experiencia personal y única de dos profesoras, Flora y Antonia, la representación gráfica de sus estructuras cognitivas en relación a determinados aspectos del proceso de integración escolar y de su práctica, con el objeto de estimar qué tipos de conocimiento son los más ricos y complejos.

Por otro lado, utilizamos los mapas cognitivos como instrumentos propiciadores de procesos de reflexión sobre el conocimiento tácito que guían la acción de estos profesores constituyéndose además, como un elemento de desarrollo profesional para éstos.

En síntesis, en este trabajo nos proponemos describir detalladamente, desde el análisis de los mapas cognitivos elaborados por estas profesoras, cuáles son realmente los núcleos de conocimiento que ellas estiman necesarios para la práctica de la integración y su correspondencia con los señalados por los investigadores (Goldhammmer y otros, 1977; Molina, 1987; Goodspeed y Celota, 1990...).

(*) Universidad de Granada.

1.1. *El conocimiento de los profesores y su estructura*

Para algunos estudiosos del proceso cognitivo, el conocimiento es un cúmulo de información personal, habilidades, experiencias, creencias y memorias del individuo» (Alexander, Schallert y Hare, 1991, p. 317).

Este uso del término conocimiento contrasta con el dado en el campo de la epistemología donde el conocimiento «son verdades justificadas que se asumen por universales o absolutas» (Alexander, Schallert y Hare, 1991, p. 317).

En nuestro caso, nos decantamos por conceptualizar el conocimiento como la «información basada sobre la evidencia, derivada desde la investigación científica, desde la práctica o desde ambas. Éste es, empírica o socialmente, validado sobre la base de la aceptación científica o métodos profesionales o estándares...» (Kennedy; Sabar y Shafirin, 1985, p. 103). Aceptamos esta definición porque supone la superación del debate planteado por algunos autores sobre las diferencias o analogías entre teorías científicas y teorías de la práctica (Bromme, 1984; Rodrigo, 1985; Pollard y Tann, 1987).

A la organización del conocimiento práctico en la mente del profesor, en relación a determinados tópicos de la enseñanza, se le ha denominado «estructura de conocimiento» (Elbaz, 1983; Roheler y Duffi, 1987; Prawat, 1989). Estas estructuras son definidas por Elbaz (1983) como el «cuerpo organizado de conocimiento que los seres humanos almacenan en la memoria, a largo plazo, en forma de conceptos, jerarquías, esquemas, redes proposicionales y sistemas de producción».

La importancia de estas estructuras de conocimiento viene dada porque permiten la unión entre los distintos elementos que componen el conocimiento base sobre la enseñanza. Por ello, han surgido una serie de trabajos cuyo objetivo básico ha sido el de mostrar dicha estructura. Esta línea de trabajo parte de los siguientes supuestos:

1. Los profesores organizan el material dentro de una estructura coherente, con la intención de abordar los procesos cognitivos de los alumnos.

2. Este hecho hace posible comprender el producto de los procesos cognitivos a través del material estructurado.

3. Como consecuencia de esto, es posible conocer la relación entre las estructuras de conocimiento de los estudiantes y los profesores (Ghaye, 1989).

Conceptos tales como estructura cognitiva, memoria semántica o esquema describen las representaciones del conocimiento. Un esquema es «una estructura de los datos para representar conceptos generales almacenados en la memoria. Representa el conocimiento de objetos, situaciones, sucesos y acciones.

Su función es doble: localizar la información, y solucionar problemas» (Donald, 1987 p. 187).

Por otro lado, un esquema de aprendizaje «es la representación hecha, con propósitos educativos, tanto por los estudiantes como por el profesor» (Donald, 1987, p. 8). Estos esquemas se caracterizan por ser precisos (exactitud de la representación), coherentes (indica que las partes de la representación están claramente interrelacionadas internamente) y consistentes (indica que las partes de la representación están relacionadas con el conocimiento existente en una estructura cognitiva). Donald (1987) distingue tres tipos de esquemas de aprendizaje:

1. Representación de la estructura del contenido. Basados en textos u otros materiales didácticos. Es la red de conceptos e interrelaciones encontradas en un cuerpo de la materia.

2. Representación de la estructura del currículum, generalmente definido como la organización del conocimiento secuenciado para un aprendizaje óptimo.

3. Representación de la estructura cognitiva como una estructura individual del conocimiento.

Por otro lado, Kagan (1990), basándose en el criterio de validez ecológica, consistente en la verificación de la ejecución sobre las tareas diseñadas para captar el conocimiento artístico del profesor, valora algunas de las aproximaciones que se utilizan para evaluar la cognición del profesor:

a) Formas directas e indirectas de acceder a las creencias de los profesores, entre las que incluye, el argumento práctico (Fenstermacher, 1986, p. 87), las creencias de los profesores (Orton, 1989) y las escalas (Stout, 1989; Gibson y Dembo, 1984...). Estas técnicas han sido empleadas principalmente para justificar las acciones y valorar en qué medida los programas de formación del profesor enfatizan la reflexión sobre prioridades y metas de la educación, sobre la orientación pedagógica...

b) Métodos que se centran en el análisis del lenguaje descriptivo de los profesores (metáforas) (Mumby, 1982, 1986, 1987; Russell y Johnston, 1988...). Esta técnica ha sido empleada para describir «a un buen profesor» y para describir los roles de los docentes...

c) Taxonomías, para valorar la metacognición y la autorreflexión (Gliessman, Grillo y Arcer, 1989; Pugach y Johnson, 1989). Estas taxonomías han sido utilizadas para explicitar el conocimiento de los profesores sobre el ciclo de solución de problemas, autocontrol durante la solución de problemas, comentarios de autorreflexión en jornadas para profesores en preservicio...

d) Evaluación, mediante multimétodos del conocimiento del contenido pedagógico y de las creencias (Hewson y Hewson, 1989; Peterson, Feneman, Carpenter y Loek, 1989). Los estudios que han empleado este sistema tienen en común que las creencias relativas al contenido pedagógico se extraen utilizando una gran variedad de tareas e instrumentos; posteriormente, se procede a la triangulación de los datos y, a continuación, se genera un perfil de orientación pedagógica del profesorado sobre un contenido académico particular (Kagan, 1990, p. 438).

e) Mapas conceptuales (Beyerbach, 1988, Straham, 1989...).

1.2. *Técnicas de representación de la estructura cognitiva del profesor*

De las técnicas anteriormente especificadas nos vamos a centrar en aquéllas que se han utilizado para dibujar o representar la organización del conocimiento que poseen los profesores, tales como el mapa conceptual (Beyerbach, 1988; Novak, 1990), esquema heurístico (Tochon, 1990), esquemas (Leinhardt y Greeno, 1986; Donald, 1987) y árboles ordenados (Naveh-Benjamín y otros, 1986; Roehler, 1987; Straham, 1989).

Todas estas herramientas de trabajo están siendo útiles para los siguientes propósitos:

1. Inferir la relación entre la estructura cognitiva de los profesores y la de los alumnos. En estos trabajos se parte de la premisa de que los alumnos que poseen una estructura similar a la de los instructores podrán trabajar mejor (Naveh-Benjamín y otros, 1986; Tochon, 1990; Novak, 1990; Ghaye, 1988).

2. Determinar el grado de organización de las estructuras cognitivas de los profesores. Se parte del supuesto de que una estructura coherente y organizada favorece un mejor aprendizaje y una enseñanza más eficaz (Naveh-Benjamín, 1986).

3. Determinar si existe una evolución en dichas estructuras como consecuencia de la realización de cursos de formación en determinados campos (Naveh-Benjamín y otros, 1986; Bayerbach, 1988; Straham, 1989; Stoddart y Roehler, 1988).

4. Comparar las estructuras de los profesores expertos y noveles (Straham, 1989).

5. Determinar la relación que existe entre la estructura de conocimiento de los profesores y su práctica instructiva (Roehler y Duffi, 1987).

Los tópicos de conocimiento que mayormente se han representado han sido: planificación (Beyerbach, 1988; Tochon, 1990), currículum (Straham, 1989) y el contenido de determinadas materias (Novak, 1990).

1.3. *El mapa cognitivo como instrumento de representación de la estructura cognitiva y de reflexión*

Calderhead (1987) afirma que los profesores necesitan un lenguaje y unos conceptos que representen de una forma realista su práctica diaria y que les permitan discriminar la complejidad de su trabajo en clase (Beyerbach, 1988, p. 339).

El mapa conceptual y/o cognitivo es el medio a partir del cual se pueden apreciar estos conceptos técnicos y consiste en la elaboración de un mapa que incluye los conceptos que posee el profesor sobre su materia, currículum, alumnos, etc.

Su objetivo es ayudar a los profesores a reflexionar sobre el conocimiento que poseen acerca de determinados aspectos de la enseñanza a través de la representación gráfica de los mismos.

Mahler y otros (1991) señalan la diferencia entre un mapa conceptual y un mapa cognitivo. El primero, es un mapa construido por los expertos de una materia y representa algunos de los conceptos que se aceptan como pertenecientes a este dominio. Puede ser considerado la «visión oficial de un dominio» (Mahler, 1991, p. 26). Por el contrario, el segundo, es un mapa construido por personas inexpertas, de forma, que sus representaciones son idiosincrásicas y personales y tienen menos valor disciplinar.

De acuerdo con esto, los mapas elaborados por los alumnos de un curso suelen ser considerados mapas cognitivos, mientras que los elaborados por los profesores del mismo son mapas conceptuales.

Los mapas cognitivos pueden ser estructurados o no (Winitzky, Kauchak y Kelly, 1992) según se construyan a partir de un listado de términos prefijados o no.

Por otro lado, los mapas pueden ser elaborados por un agente externo o por el propio sujeto investigador. En el primer caso, el investigador esquematiza la estructura cognitiva del práctico a través de los materiales extraídos de la observación de su acción y de entrevistas mantenidas con él (Llinares, 1989). En el segundo caso, es el profesor el que crea los conceptos y los interrelaciona constituyéndose el mapa en instrumento de reflexión de la práctica (Villar y otros, 1992).

Los pasos que se deben llevar a cabo para la elaboración de estos mapas son:

1. «Torbellino de ideas» (Braimstorming) de categorías y subcategorías asociadas a un tópico (en el caso de esta investigación era la planificación),
2. organización de categorías y subcategorías en conceptos jerárquicos super y subordinados alrededor del tópico, y
3. explicación de las interrelaciones y de las líneas de unión (Beyerbach, 1988).

Los mapas cognitivos han sido utilizados para:

1. Aprendizaje. Se persigue ayudar a los estudiantes a aprender significativamente una disciplina a partir de la realización de mapas cognitivos sobre esa materia (Novak, 1990; Mahler y otros, 1991).

2. Formación. Ayudar a los alumnos a partir de los mapas elaborados por sus profesores sobre esa disciplina, constituyéndose en estrategias para que profesores y alumnos aprendan a construir mapas conceptuales en suma se trata de un «aprendizaje de cómo aprender» (Novak, 1990).

3. Enseñanza. El profesor utiliza el mapa como un medio de enseñanza (Mahler y otros, 1991).

4. Evaluación. El mapa puede ser utilizado para: *a)* identificar el conocimiento inicial de los alumnos, *b)* para tener claro, profesores y alumnos, lo que deben aprender, *c)* para valorar la congruencia entre los objetivos del curso y la estructura cognitiva del experto y el conocimiento de los alumnos (Mahler y otros, 1991) y, *d)* para evaluar el cambio experimentado en la toma de decisiones pedagógicas (Morine-Deshimer, 1989).

5. Reflexión. La elaboración y contrastación de los mapas cognitivos pueden provocar procesos reflexivos individuales o comunes (Moral, 1994; Villar y otros, 1992).

En nuestro caso, el mapa cognitivo ha sido empleado como instrumento de evaluación de la estructura de conocimiento y como mecanismo generador de reflexión.

2. LA REPRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE DOS PROFESORES TUTORES DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.1. *Metología*

El estudio que aquí presentamos forma parte de uno más amplio (León, 1993) llevado a cabo con cuatro profesores tutores insertos en el Proyecto de Integración Escolar. Esta investigación tuvo lugar durante los cursos académicos 1989-1990, 1990-1991 y 1991-1992 y constaba de cuatro estudios de caso con los que se pretendía mostrar el conocimiento práctico de estos profesores y su práctica en contextos de integración.

2.1.1. Participantes

Las características cuantitativas de la muestra referidas al curso donde imparten clases, el número total de alumnos en el aula, el número de alumnos de integración, los años de experiencia docente, de permanencia en el centro y de integración quedan recogidas en la tabla número 1.

TABLA 1

Características cuantitativas de la muestra

Profesores	Cursos	Alumnos	Alumnos de integración	Experiencia docente	Años en el centro	Años en integración
Flora	4	16	3	7	6	1
Antonia ...	Preesc.	18	1	22	–	1

Si tenemos en cuenta los años de experiencia docente como variable fundamental en la selección de profesores expertos (Tabachnick y Zeichner, 1988, Marcelo, 1987), y a los años establecidos por Leinhardt y Greeno (1986) como tales (que superen los cinco años) podemos afirmar que las profesoras que componen la muestra son expertas en la enseñanza, pero no en relación al proceso de integración, ya que llevan sólo un año en el Proyecto de Integración.

En relación a las aulas podemos afirmar que la ratio no es muy elevada y que en ellas se respeta, en todo momento, el número de alumos de integración (tres) que, por ley, debe corresponder a cada una de ellas.

2.1.2. Recogida de la información

Para la recogida de los datos se han empleado diversos métodos como la observación, las grabaciones de las lecciones y las entrevistas (Grant, 1987; Grossman y Gudmundstottir, 1987; Crossman y Richert, 1988; Hollinsworth, 1989; Marland y Osborne, 1990; Marks, 1990).

Según Marland y Osborne (1990), las entrevistas etnográficas son la fuente de información en las que se basan las teorías de la acción de las profesoras, por ello, las entrevistas se han dirigido, fundamentalmente, a recabar información sobre los tipos de conocimiento que poseen ante el proceso de integración.

Dentro de la investigación del conocimiento también se ha utilizado la observación y las grabaciones de las lecciones. Para Marland y Osborne (1990) ambos instrumentos sirven para familiarizarse con el contexto de investigación y para extraer cuestiones de relevancia para la entrevista.

El uso de estas tres técnicas de recogida de datos, en nuestro caso, se debe, por un lado, a la necesidad de comprobar la exactitud de los datos recogidos por cada uno de los instrumentos empleados y, por otro, debido a la multidimensionalidad, imprevisibilidad y simultaneidad que caracterizan a los hechos que ocurren en el aula (Doyle, 1977), creemos necesario el empleo de varios instrumentos de investigación que nos permitan captar dicha realidad y cumplir, así, el criterio de credibilidad (Guba, 1985) que debe cumplir toda investigación cualitativa.

2.1.3. Instrumentos para la representación de la estructura de conocimiento

Como ya hemos visto, los investigadores del campo de la cognicion del profesor han utilizado un gran número de técnicas para llegar a representar las estructuras de conocimiento de los profesores. De todas ellas, en este trabajo hemos empleado el mapa cognitivo por considerarla una técnica útil para identificar el pensamiento en relación a una serie de tópicos (Beyerbach, 1988; Straham, 1989; Llinares, 1989; Villar, 1992) sobre la integración escolar y los niños con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, el mapa cognitivo puede servirnos para determinar el grado de organización de las estructuras cognitivas de estas profesoras (Naveh-Benjamín, 1986) ya que partimos de la premisa de que una estructura coherente y organizada favorece un mejor aprendizaje y enseñanza.

Por tanto, de las utilidades descritas por Mahler y otros, 1991 (aprender, evaluación y enseñanza) los mapas cognitivos han sido empleados por nosotros para identificar el conocimiento y su estructura en relación a una serie de tópicos y para propiciar la reflexión de la práctica de la integración en las profesoras de la muestra.

Los mapas fueron elaborados por el investigador, empleando, para ello, las transcripciones de todo el material de campo de las profesoras y las anotaciones realizadas en los márgenes de las transcripciones de estos materiales mientras llevábamos a cabo el proceso de codificación de las entrevistas.

A medida que los mapas eran elaborados por nosotros eran mostrados y comentados con las profesoras de forma informal. Cuando ya estuvieron representados claramente los elementos y sus interrelaciones, procedimos a reunirnos con las profesoras para mostrarles dichos mapas y llevar a cabo modificaciones y/o corroboraciones de los elementos y de las relaciones entre los mismos que habían quedado representados, de forma gráfica, mediante la técnica de mapas cognitivos.

La elaboración de los mapas, por tanto, no ha sido lineal sino como afirma Llinares (1992) «es un proceso que podríamos denominar de «aproximaciones sucesivas» a través de las cuales se van comparando los primeros borradores del mapa con los datos previos» (Llinares, 1992, p. 88).

2.2.4. Análisis de los datos

El análisis que llevamos a cabo de estos mapas cognitivos fue tanto cuantitativo como cualitativo (un ejemplo de estos análisis lo mostramos en el Anexo n.º 1). El análisis cualitativo se llevó a cabo describiendo los elementos que componían cada uno de los mapas, así como las relaciones que habían sido establecidas entre ellos por las profesoras. Posteriormente, procedimos a hacer un recuento del número de conceptos, las relaciones entre ellos, los bloques y la densidad de cada uno de los mapas cognitivos como indicadores de la riqueza o pobreza y complejidad o no en la estructura de conocimiento en relación a los distintos aspectos (Winitzky, Kauchak y Kelly, 1992; Morine-Dershimer, 1989; Moral, 1994) que forman parte del proceso de integración escolar y los niños deficientes.

El número de *nodos* se hace llevando a cabo un recuento del número de conceptos que componen el mapa (Beyerbach, 1988; Mahler y otros, 1991). En el caso del mapa cognitivo mostrado en el Anexo n.º 1 es de 63.

El número de relaciones entre estos *nodos* se establece haciendo un recuento de las líneas que unen cada uno de los conceptos que forman el mapa cognitivo (Beyerbach, 1988; Mahler y otros, 1991).

Por otro lado, el número de bloques que componen el mapa se halla señalando aquellos grupos de conceptos que están agrupados en torno a un concepto genérico y separado de otros grupos de conceptos (Beyerbach, 1988; Winitzky, Kauchack y Kelly, 1992). En el caso del ejemplo, el número de bloques es de 6.

Por último, otro indicador que hemos empleado para estimar la complejidad o no de los mapas cognitivos ha sido la densidad de los mismos, o la densidad

media de los bloques que los componen. Para descubrir este dato, en primer lugar, se halla el área de cada uno de los mapas o bloques y se divide el número de conceptos del mapa por el área obtenida.

2.2. *Resultados*

En este apartado mostramos las estructuras de conocimiento de estas profesoras en relación a determinados aspectos de la integración.

2.2.1. Los mapas cognitivos de Antonia

Los mapas cognitivos de Antonia han estado centrados en los siguiente tópicos: *currículum* (objetivos curriculares, adaptaciones curriculares, evaluación), *cultura profesional* (ventajas de la integración, la formación del profesor tutor: formas y conocimientos necesarios), *conocimiento didáctico del contenido* (actividades, explicación), *conocimiento del contexto* (servicios y personal, obstáculos y condiciones en la implementación del proceso de integración escolar, el profesor tutor y el profesor de apoyo, el equipo multiprofesional, la administración), *conocimiento pedagógico general* (diagnóstico, metodología), *conocimiento de los alumnos* (obstáculos y soluciones inherentes al sujeto de integración, el niño con necesidades educativas especiales).

A modo de síntesis de los resultados del análisis cuantitativo de los mapas cognitivos de esta profesora hemos elaborado la tabla n.º 2 donde se resumen los datos obtenidos en cada uno de los indicadores analizados con respecto a los distintos aspectos de la integración escolar y de su práctica. Los elementos han sido agrupados en torno a los distintos tipos de conocimiento que han centrado nuestro interés: currículum, cultura profesional, conocimiento didáctico del contenido, contexto, conocimiento pedagógico general y conocimiento de los alumnos. Para cada uno de los elementos consignamos el número de conceptos que integran el mapa cognitivo, las relaciones que se establecen entre ellos, el número de bloques en que pueden dividirse, la densidad media de los bloques o del mapa en su conjunto y la media de cada uno de estos indicadores.

Por lo que se refiere al número de *conceptos* empleados en cada uno de los mapas cognitivos que componen cada categoría de conocimiento podemos observar que sus valores medios oscilan entre 25,5 y 10,3, siendo los correspondientes a los conocimientos sobre los alumnos, cultura profesional y el contexto de la integración los que obtienen valores más elevados.

Por otro lado, y en lo que se refiere a las medidas de las *relaciones* establecidas entre los elementos que componen cada uno de los mapas (las cuales nos indican aún más la complejidad o no de las estructuras de conocimiento de esta profesora) los datos vuelven a coincidir en los mapas pertenecientes a las categorías de conocimiento del contexto y conocimiento de los alumnos como

TABLA 2

Datos comparativos de los mapas cognitivos de Antonia

Categorías	Mapa de los elementos	N.º concep-tos	N.º rela-ciones	N.º blo-ques	Den-sidad
CURRÍCULUM	Objetivos	23	18	6	0,94
	Adaptaciones	4	1	3	0,33
	Evaluación	16	12	3	1,66
	$\tilde{X}$	14,33	10,30	4	0,97
CULTURA PROFESIONAL	Ventajas	7	8	2	0,50
	Formación	35	23	1	2,50
	$\tilde{X}$	21	15,50	1,50	1,5
CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO	Actividades	13	11	3	1,20
	Explicación	12	9	4	0,45
	$\tilde{X}$	12,15	10	3,50	0,82
CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO	Servicios	30	29	4	1,27
	Centro	30	47	1	4,28
	Prof. tutor	12	19	1	2,85
	Prof. apoyo	7	5	1	1,40
	Multiprofesional	10	16	1	1,66
	Administración	18	19	1	3,00
	$\tilde{X}$	17,83	22,50	1,50	2,41
CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO GENERAL	Diagnóstico	7	6	2	0,80
	Metodología	14	10	4	1,61
	$\tilde{X}$	10,5	8	3	1,20

TABLA 2 *(Continuación)*

Datos comparativos de los mapas cognitivos de Antonia

Categorías	Mapa de los elementos	N.º conceptos	N.º relaciones	N.º bloques	Densidad
CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS	Obstáculos y sol.	18	24	1	3
	Niños con N.E.E.	33	33	2	3
	$\bar{X}$	25,50	28,50	1,50	3

en los que han aparecido mayor número de relaciones entre los elementos representados.

Con respecto a la media de *bloques* que forman parte de cada uno de los mapas cognitivos, los datos nos indican que son en las categorías de currículum, conocimiento pedagógico general y conocimiento didáctico del contenido donde la profesora ha distinguido un mayor número de bloques.

El último de los indicadores tenidos en cuenta para determinar la complejidad o no de las estructuras cognitivas ha sido la *densidad* media de los mapas que componen cada uno de los tipos de conocimiento. En este sentido, vuelven a repetirse las categorías de conocimiento del contexto y conocimiento de los alumnos. De acuerdo con estos datos podemos concluir que los mapas cuya estructura es más compleja han sido los que describen el conocimiento de esta profesora en relación al contexto y a los alumnos.

2.2.2. Los mapas cognitivos de Flora

A continuación, pasamos a describir los mapas cognitivos que representan la estructura de conocimiento de esta profesora, su complejidad, organización y riqueza en relación a los distintos tipos de conocimiento analizados.

Estos mapas han estado centrados en el conocimiento del *currículum* (objetivos, adaptaciones curriculares), *conocimiento de la profesión* (ventajas de la integración, tipo y conocimiento necesario en la formación del profesor tutor), *conocimiento didáctico del contenido* (actividades, explicación) *conocimiento del contexto*

(servicios y personal, obstáculos y condiciones del centro respecto a la integración escolar), *conocimiento pedagógico general* (metodología, reforzamiento y dinámica de la clase) y *conocimiento* del profesor acerca *de los alumnos* (el niño con necesidades educativas especiales).

La tabla n.º 3 nos ofrece información sobre la complejidad y riqueza de la estructura de conocimiento de Flora en relación a distintos aspectos del proceso de integración escolar.

De todos los indicadores que nos muestran tanto la riqueza de los mapas (media del número de conceptos de los mapas), como la complejidad de los mismos (número de relaciones entre los conceptos, número de bloque y densidad) han sido los mapas pertenecientes a los núcleos de conocimiento del contexto y de los alumnos los que han obtenido, por este orden, mayor puntuación. Este dato nos lleva a concluir que el conocimiento de esta profesora en relación al contexto y al alumno son los más ricos y estructurados.

Ambas profesoras, por tanto, han realizado mapas cognitivos ricos y complejos en relación a los alumnos y al contexto, conocimientos éstos reconocidos como básicos para una adecuada integración de los niños con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias (Reynolds, 1990; Goldhammer, 1977; Goodspeed y Celota 1982; Molina, 1987). El conocimiento del profesor acerca de los alumnos de su aula es básico para guiar sus acciones puesto que le permite predecir el pensamiento, y la forma de aprender y desarollarse de éstos (Grossman y Richert, 1987). Según Reynods (1990, p. 12), dentro de este tipo de conocimiento podemos distinguir tres áreas:

1. Desarrollo humano, tanto fuera como dentro de la escuela. Incluye: desarrollo del auto-concepto y la autoestima, desarrollo de juicios y costumbres sociales, desarrollo cognitivo, adquisición y desarrollo del lenguaje, desarrollo físico, motivación para el aprendizaje...

2. Teorías del aprendizaje en general.

3. Estudiantes con necesidades especiales..

Los mapas cognitivos llevados a cabo por las profesoras, en relación a los alumnos, nos indican que poseen un conocimiento sobre los obstáculos inherentes a los sujetos de integración y cómo superarlos, así como de cuáles son los requisitos y tipos de necesidades educativas especiales que pueden encontrar en sus aulas.

El conocimiento sobre los alumnos está muy relacionado con el conocimiento del contexto, puesto que como afirma Ernets (1989), este último implica el conocimiento de los estudiantes (de los grupos de alumnos y de los alumnos como individuos) y del contexto escolar (de otros profesores, de la clase, de los medios existentes en la escuela, de las características de gobierno del centro, en definiti-

CUADRO 3

Datos comparativos de los mapas cognitivos de Flora

Categorías	Mapa de los elementos	N.º de conceptos	N.º de relaciones	N.º de bloques	Densidad
Currículum	Objetivos	12	7	5	0,90
	Adaptaciones	9	5	4	0,75
	$\tilde{X}$	10,50	6	4,50	0,82
Conocimiento de la Profesión	Ventajas	10	9	2	1,66
	Formación	24	29	1	4
	$\tilde{X}$	17	19	1,50	2,83
Conocimiento didáctico del contenido	Actividades	16	11	5	0,20
	Explicación	10	11	1	3,60
	$\tilde{X}$	13	11	3	1,90
Conocimiento del contexto	Servicios	64	70	6	2,50
	Centro	100	109	2	1,32
	$\tilde{X}$	82	89,50	4	1,91
Conocimiento pedagógico general	Metodología	13	15	5	1,26
	Reforzamiento y dinámica	19	15	5	1,26
	$\tilde{X}$	16	11	6	1,02
Conocimiento de los alumnos	N.N.E.	37	38	7	1,20
	$\tilde{X}$	37	38	7	1,20

va, del «ethos» de la escuela). Las profesoras estudiadas, en relación al contexto, poseen conocimiento sobre los equipos multiprofesionales, el profesor de apoyo, el profesor tutor, los obstáculos y condiciones para la integración escolar y la administración, lo cual les permite saber qué medios, tanto humanos como materiales, pueden apoyar su labor de integración.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

La utilización del estudio de caso como metodología de investigación y de presentación de los resultados nos lleva a formular un conjunto de conclusiones particularizadas a cada una de las profesoras estudiadas.

Con respecto al análisis de los mapas cognitivos de Antonia podemos concluir que:

1. El conocimiento práctico que tiene esta profesora en relación a la integración escolar atiende a la siguiente tipología:
   - Conocimiento del currículum, concretado en el conocimiento de los elementos que forman parte de las categorías de objetivos, adaptaciones curriculares y la evaluación.
   - Conocimiento del contexto de aprendizaje; de forma general, sobre los servicios y apoyos necesarios para conseguir una integración escolar de calidad así como de los obstáculos y condiciones necesarias para la misma y, de forma concreta, sobre la organización en el aula.
   - Conocimiento didáctico del contenido, referido al conocimiento sobre la metodología más adecuada en función de las peculiaridades de su aula y de sus alumnos, el uso correcto de la retroalimentación y de la interrogación, así como la capacidad de valorar las necesidades de los alumnos.
   - Conocimiento pedagógico general, circunscrito al conocimiento de cómo y qué actividad es la más idónea en cada momento y cómo llevar a cabo la explicación.
   - Conocimiento de los alumnos.
2. Las estructuras de conocimiento de esta profesora en relación al contexto y a los alumnos se han caracterizado por su riqueza y complejidad.

Por lo que respecta a los datos extraídos del estudio de Flora podemos concluir que:

1. El conocimiento práctico de Flora se articula sobre aspectos relacionados con el contexto, el currículum, los alumnos, la profesión, el conocimiento pedagógico general y conocimiento didáctico del contenido.

2. La estructura cognitiva de esta profesora en relación al currículum es pobre y carece de complejidad. Por lo que respecta a los elementos que forman parte del conocimiento didáctico del contenido encontramos que la estructura cognitiva relacionada con la secuencia de actividades es baja y la que hace referencia a la explicación es rica, compleja y posee un nivel aceptable de jerarquización. De igual modo, la estructura relacionada con la metodología es pobre mientras que aquélla que hace referencia al reforzamiento y a la dinámica del aula es rica y poco compleja. No obstante, la estructura de conocimiento de esta profesora acerca de su profesión y el contexto de enseñanza es bastante rica y compleja.

De los resultados de esta investigación podemos extraer ideas válidas para confeccionar un programa de formación, adaptado a estas profesoras, surgido de sus propias creencias y necesidades, así como del conocimiento generado a través de su experiencia personal educando a niños con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. Este programa, además de un contenido general válido para las dos profesoras, podría contener aspectos puntuales personalizados. Obviamente, al tratarse de estudios de casos concretos, cada uno con sus peculiaridades y entorno característicos, serían programas formativos diseñados «a medida».

Los contenidos que forman parte del programa no sólo deben ser extraídos de lo que los profesores consideran necesario sino que, además, debemos tener en cuenta los contenidos que ellos poseen y que han surgido de su experiencia personal en contextos de integración. En este sentido, los resultados de nuestros estudios de casos nos muestran que el conocimiento que poseen se centra en los siguientes núcleos: objetivos adecuados a los niños de integración, adaptaciones curriculares, servicios y personal necesario para la puesta en marcha de la integración, obstáculos y condiciones, metodología y formación. Destacando, como más complejos y ricos, el conocimiento de los alumnos y del contexto.

De igual modo, creemos que los instrumentos empleados en esta investigación (entrevistas, mapas cognitivos...), así como la metodología utilizada y la presentación de los datos como estudio de casos pueden servir de base para el desarrollo profesional de estas profesoras por cuanto son instrumentos que propician procesos de reflexión sobre su propia actuación educativa.

Por otro lado, y como podemos comprobar a la luz de los hallazgos de este trabajo, el mapa cognitivo, cuando es elaborado por un agente externo a la propia práctica –en este caso el investigador– y complementariamente se lleva a cabo un proceso de análisis y negociación con el profesor, que permite matizar y establecer relaciones que enriquecen su contenido, puede constituirse en una herramienta de trabajo para reflexionar, evaluar y/o diagnosticar la realidad de la

integración escolar. En este sentido, la utilización de este instrumento nos ha permitido detectar las necesidades formativas de estos profesores.

BIBLIOGRAFIA

ALEXANDER, P.; SCAHLLERT, D. y HARE, V. (1991): «Coming to Terms: How Researchers in Learning y Literacy Talk About Knowledge». *Review of Educational Research, 61,* (3), pp. 315-343.

BEYERBACH, B. A. (1988): «Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teachers' concept maps.» *Teaching y Teacher Education, 4,* (4), pp. 339-347.

BROMME, R. (1988): «On the limitations of the theory metahphor for the study of the teachers' expert knowlwdge», en R. Halkes y J. K. Olson (eds.), *Teacher Thinking. A New Perspectives on Persisting Problem in Education.* Lisse: Swets y Zeilinger.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa.* Madrid, La Muralla.

DONALD, J. (1987): «Learning schemata: methods of representing cognitive, control y curriculum structures in higher education», *Instructional Science, 16,* pp. 187-211.

DOYLE, W. (1977): «Learning the Classroom Enviroment: An Ecological Analysis», *Journal of Teacher Education, 2,* (6), pp. 51-55.

ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge.* London, Groom Helm.

ERNEST, P. (1989): «The Kowledge, Beliefs y Attitudes of the Mathematics Teachers: A model», *Journal of Education for Teaching, 15,* (1), pp. 13-33.

FENSTERMACHER, G. D. (1986): «Philosophy of research on Teaching: Three Aspects», en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (third ed.). New York, Macmillan, pp. 37-49.

FENSTERMACHER, G. D. (1987): «Prologue to my critics: A reply to my critics», *Educational Theory, 37 cts.* En M. C. Wittrock (ed.).

GHAYE, A. (1988): *Mapping the links betwen teacher y student thinking in classrom.* Worcester.

GLIESSMAN, D. H.; GRILLO, D. M. y ARCHER, A. C. (1984): *Changes in teacher problem solving: Two studies.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

GOLDHAMMER, K. y otros (1977): *Mainstreaming: Teacher competencies East Lansing.* Michigan State University. Colege of Education.

GOODSPEED, T. y CELOTA, B. (1982): «Profesors' and Teachers' wiews of competencies necessary for mainstreaming», *Psychology in the Schools, 19,* pp. 402-407.

GRANT, G. E. (1987): *Pedagogical Content Knowledge: A case study of four secondary teachers.* AERA.

GROSSMAN, P. y GUDMUNDSDOTTIR, S. (1987): *Teachers y texts: An Expert/novice comparison.* Paper presented at the annual meeting of AERA. Washington.

GROSSMAN, P. y RICHERT, A. (1988): «Unacknowledge Knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education», *Teaching and Teacher Education, 4,* (1), pp. 53-62.

GUBA, E. (1985) «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en Gimeno y Pérez (ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal.

HEWSON, P. W. y HENSON, M. G. (1989): «Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science», *Journal of education for Teaching, 15,* (3), pp. 191-209.

HOLLINGSWORTH, S. (1989): «Prior Beliefs y Cognitive Change in Learning to Teach», *American Educational Journal, 26,* (2), pp. 160-189.

KAGAN, D. (1990): «Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle», *Review of Educational Research, 60,* (3), pp. 419-469.

KENNEDY, H.; SABAR, N. y SHAFIRIN, N. (1985): «Knowledge, Utilization y the process of Curriculum Development: A report», *Journal of Curriculum Studies, 17,* (1), pp. 103-106.

LEINHARDT, G. y GREENO, J. (1986): «The Cognitive Skill of Teaching», *Journal of Educational Psychology, 78,* (2), pp. 75-95.

LLINARES, S. (1992): «Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores», en C. Marcelo (coord.), *La investigación sobre Formación del Profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos.* Argentina, Cincel.

MARCELO, C. (1987): *El Pensamiento del Profesor.* Barcelona, CEAC.

MAHLER y otros (1991): «Didactic use of concept mapping in higher education: applications in medical education», *Instructional Science,* pp 27-45.

MARKS, R. (1990): «Pedagogical Contet Knowledge: From a Mathematical Case a Modified Conception», *Journal of Teacher Education, 41,* (3), pp. 3-11.

MARLAND, P. y OSBORNE, B. (1990): «Classroom theory, thinking and action», *Teaching y Teacher Education, 6,* (1), pp. 93-109.

MOLINA GARCÍA, S. (1987): *Integración en el aula del niño deficiente. El Programa de desarrollo individual.* Barcelona, Grao.

MORINE-DERSHIMER, G. (1989): «Preservice teacher's conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making», *Journal of Teacher Education.* (September-October), pp. 46-52.

MUMBY, H. (1982): «The place of teachers'beliefs in research on teacher thinking and decision making and an alternative methodology», *Instruccional Science, 11,* pp. 201-225.

– (1986): «Metaphor in the thinking of teachers: An explory study», *Journal of Curriculum Studies, 18,* pp. 197-209.

NAVEH-BENJAMIN, M. et al. (1986): «Inferring Students' Cognitive Structures y Their Development Usign the Ordered Tree Technique», *Journal of educational Psychology, 78,* (2), pp. 130-140.

NOVAK, J. (1990): «Concept maps y Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning», *Instructional Science,* pp. 29-52.

ORTON, R. E. (1989): *Using cognitive theory to support tecahers' knowledge.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.

POLLARD, A. y TANN, S. (1987): *Reflecting Teaching in the Primary School. A Hardbook for the Classroom.* London, Cassel.

PRAWAT, R. (1989): «Promoting Acces to Knowledge, Strategy, ad disposition in Students: A Research Synthesis», *Review of Educational Research, 59,* (1), pp. 1-41.

PUGACH, M. C. y JOHNSON, L. J. (1989): *Developing reflective practice through structura dialogue.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Franciso.

REYNOLDS, M. (1990): *A Case Study in Teacher Education: PL 94-142* (Documento multicopiado).

RODRIGO, M. J. (1985): «Las teorías implícitas en el conocimiento social». *Infancia y Aprendizaje, 31-32,* pp. 145-156.

ROEHLER, L. y DUFFY, M. (1987): *Exploring Preservice Teachers' Kowledge Structures,* AERA.

RUSSELL, T. y JOHNSTON, P. (1988): *Teachers learning from experiences of teaching: Analyses based on metaphor and refection.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

STODDART, T. y ROEHLER, L. (1987): *The process of change in teacher thinking.*

STOUT, C. J. (1989): «Teachers'view of the emphasis on reflective teaching skils during their student teaching», *Elementary School Journal, 89,* pp. 511-527.

STRAHAN, D. (1989): «How experienced and novice teachers frema their views of instruction: an analysis of semantic ordered trees», *Teaching and Teacher Education, 5,* (1), pp. 53-67.

TABACHNICK, B. R. y ZEICHNER, K. M. (1988): «Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: estudios de casos de dos profesores principiantes de Estados Unidos», en L. M. Villar (dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alcoy, Marfil, pp. 135-148.

TOCHON, F. (1990): «Heuristic Schemata as Tools for Epistemic Analysis of Teachers' Thinking», *Teaching and Teacher Education, 6,* (2), pp. 183-196.

VILLAR, L. M. (1992): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración.* Granada, GID-FORCE.

WINITZKY N.; KAUCHAK, D. y KELLY, M. *Measuring teacher's structural knowledge.* Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.

ANEXO 1

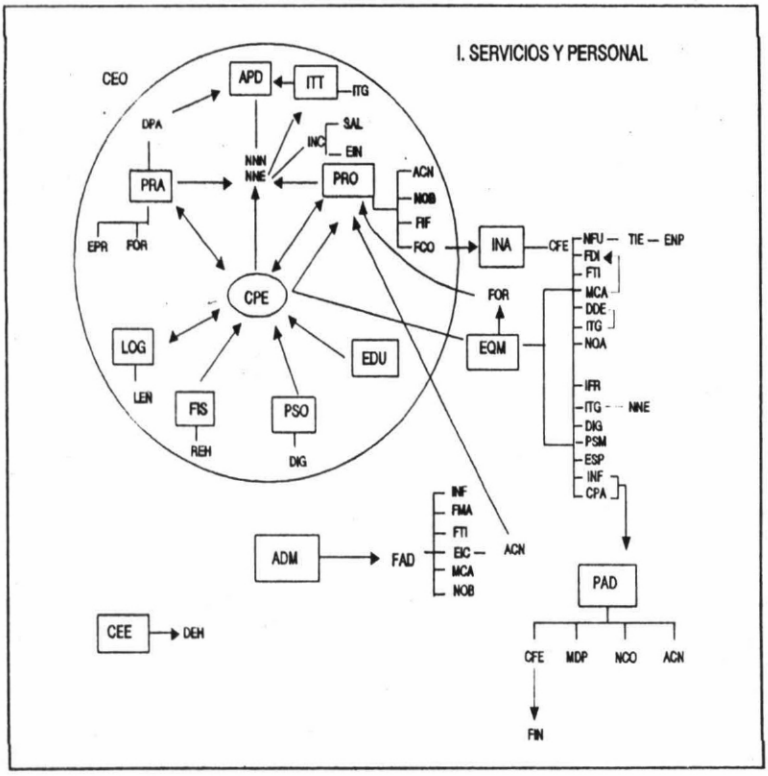
EJEMPLO DE ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE UN MAPA COGNITIVO

A. ANÁLISIS CUALITATIVO

El siguiente mapa (figura 1) nos muestra el conocimiento que tiene esta profesora sobre el «personal y los servicios», son necesarios para la puesta en marcha de la integración escolar.

FIGURA 1

Mapa cognitivo de Flora sobre el personal y servicios



Estos servicios están insertos tanto dentro como fuera del centro ordinario y entre ellos se establecen una serie de relaciones.

En el centro ordinario existe un gran número de profesionales que, en opinión de esta profesora, deben estar coordinados (CPE) para que se produzca una integración de calidad. Cada una de estas personas o servicios tienen que cumplir unas funciones con los niños susceptibles de necesidades educativas especiales. Así, el logopeda (LOG) se encargará de que «...más que aprender de verdad (...) los fonemas es que el niño realmente de alguna forma aprenda a comunicarse» (FLOE.003), el fisioterapeuta (FIS) se encarga de la «rehabilitación de los niños que tienen problemas» (FLOE.003), el psicólogo debe orientar el diagnóstico, etc.

Tanto el profesor de apoyo (PRA) como el profesor tutor (PRO) deben trabajar en el aula ordinaria (APD) simultáneamente con los niños que presentan problemas y con el resto de la clase cuando se trata de la integración total (ITT). Según la experiencia de esta profesora, la integración total sólo se puede poner en práctica cuando los niños poseen un conjunto de características que hemos denominado anteriormente de integrabilidad (ITG).

La integración combinada (INC) implica que el niño debe salir del aula ordinaria (SAL) para recibir los apoyos especiales mediante una enseñanza individualizada (EIN) en el aula especial.

El profesor tutor (PRO), hoy por hoy, se encuentra con una serie de problemas (actitudes negativas, poca claridad en cuanto a los objetivos de la integración escolar, falta de formación y ausencia de coordinación) que impida trabajar conjuntamente de la manera que sería deseable.

Fuera del centro de integración aparecen otra serie de servicios relacionados con los niños con necesidades educativas especiales. En primer lugar, encontramos las instituciones de apoyo (INA) que, en opinión de esta profesora, actualmente, más que beneficiar a estos niños les perjudican, ya que generan falsas expectativas en los padres sobre la recuperación de sus hijos.

El equipo multiprofesional (EQM) tiene que desempeñar una serie de funciones. En relación a los niños con necesidades educativas especiales, lleva a cabo «revisiones periódicas y bastante exhaustivas de estos niños de integración» (DIG) «también tendrán que definir realmente quiénes son los niños integrables» (ITG). «Y, luego, los EATAIs (...) su función es sobre todo, la atención temprana y apoyo» (FLOE.003) (ESP). Con respecto a los profesores tutores, en primer lugar, deben estar coordinados con ellos (CPE) y, en segundo lugar, formarlos (FOR). Por lo que respecta a los padres, deben «informarles, junto con el tutor, de cuál es la situación del niño» (CPA, INF). En resumen deben ocuparse del diagnóstico y seguimiento de los niños con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta que, para ello, necesitan de la colaboración del profesor tutor y de los padres. Esta colaboración evidentemente será más efec-

tiva cuanto mayor formación e información tengan los padres y los profesores respecto de las necesidades educativas de estos niños.

No obstante, cabe destacar que estos equipos encuentran y, a su vez, también generan una serie de problemas que repercuten negativamente en el proceso de integración. Entre ellos, destacan: no tener claras las funciones que deben desempeñar (NFU), numerosos fallos en los diagnósticos (FDI) y presentar diagnósticos desfasados (DDE) por falta de tiempo para realizar estudios en profundidad. Lo cual deriva en una mala canalización (MCA) tanto de los servicios generales como de los especiales.

Los padres (PAD), son otro de los grupos de personas considerados importantes para mejorar el proceso de integración. No obstante, esta profesora considera que aún existen muchos obstáculos que dificultan una adecuada coordinación con ellos: se han creado falsas esperanzas en cuanto a los fines de la integración, de tal forma que «tratan que el niño aprenda lo que es imposible que el niño aprenda» (FLOE.003). Algunos muestran una mala disponibilidad (MDP) y no cooperan (NCO), y, muchos de ellos, muestran actitudes negativas cuando en las clases donde están sus hijos hay niños con necesidades educativas especiales (ACN).

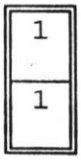
Otro elemento primordial para que se ponga en práctica la integración es el apoyo de la Administración (ADM) aunque, al igual que ocurriera con los padres, esta profesora considera que en la actualidad la Administración puede definirse por sus fallos que van desde la falta de dotación a los centros de material específico (FMA) hasta un desconocimiento de para «...que sirve la integración (...), ni tienen previsto qué van a hacer con estos niños cuando salgan de la escuela (...) no saben a dónde van y, que por supuesto, para nada tienen en cuenta al profesor (NOB) (FLOE.003).

Por último, el centro específico de educación especial (CEE), en opinión de esta profesora, «es un lugar donde normalmente, se atiende a los niños de integración, actualmente con niveles intelectuales muy bajos» (DEH) (FLOE.003).

B. ANÁLISIS CUANTITATIVO

El análisis cuantitativo del mapa cognitivo, referente al personal y servicios necesarios para que se produzca la integración escolar, nos muestra que la estructura de conocimiento de Flora con respecto a este aspecto es bastante rica, compleja y llena de matices. El número total de conceptos que componen el mapa es de 63, agrupados en torno a seis bloques, cuyas densidades han sido: *a)* 1; *b)* 3; *c)* 2,25; *d)* 5,66; *e)* 1,74 y *f)* 1,36. Por tanto, la densidad media del mapa ha sido 2,50.

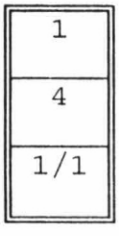
a) El concepto CEE (centro de educación especial) sólo aparece una vez siendo, por tanto, la densidad de este bloque 1.



Área = 2.

Densidad = 1; 2/1.

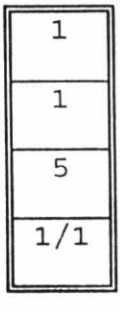
b) El bloque cuyo elemento central es el de PAD (padres) está compuesto por cinco elementos más y su densidad es de 3.



Área = 3.

Densidad = 3; d = 6/3.

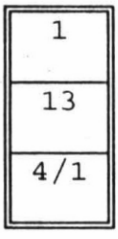
c) La Administración (ADM) es el concepto principal en torno al cual se han agrupado ocho elementos. La densidad de este bloque es de 2,25 y su nivel de jerarquización es alto ya que los conceptos están estructurados con cuatro niveles de profundidad.



Área = 4.

Densidad = 2,25; d = 9/4.

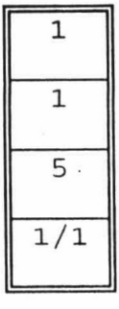
d) El cuarto bloque de este mapa cognitivo tiene como concepto central al equipo multiprofesional. La densidad de este bloque ha sido bastante elevada (5,66), aunque los conceptos sólo tienen un nivel de jerarquización de tres.



Área = 3.

Densidad = 5,66; d = 17/3.

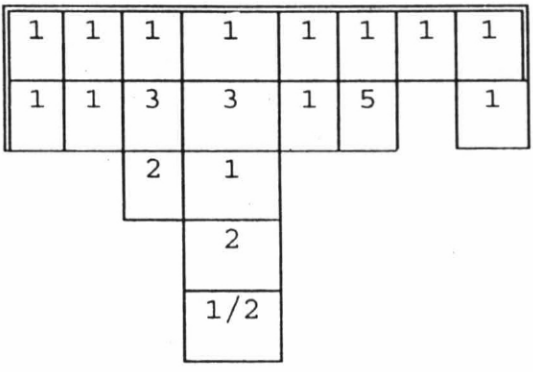
e) El bloque cuya densidad es de 1,75 tiene como elemento central las instituciones de apoyo (INA) y está compuesto por seis conceptos más.



Área = 4.

Densidad = 1,75; d = 7/4.

f) En torno al concepto de centro ordinario (CEO) han sido agrupados un gran número de conceptos que forman, a su vez, grupos con varios elementos. El análisis cuantitativo de este bloque nos permite destacar su gran complejidad y riqueza, que es mostrada tanto por el gran número de conceptos que lo compone (26) como por el nivel de jerarquización de algunos de los subgrupos. No obstante, la densidad no es muy elevada ya que hay algunos subgrupos en los que han tenido un nivel de jerarquización y/o profundización de dos.



Área = 19.

Densidad = 1,36; d = 26/19.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS

ROSARIO FERNÁNDEZ MANZANAL (*)
LUIS M.ª RODRÍGUEZ BARREIRO (*)

INTRODUCCIÓN

El mapa conceptual es una herramienta que permite representar la estructura de conceptos y proposiciones de una disciplina, o de una parte de ella, en dos dimensiones. Su elaboración suele desarrollarse, en gran parte, a través de tres fases. En primer lugar, se identifican los principales conceptos y principios de la materia en cuestión. En segundo término, se ordenan éstos de lo general a lo específico, es decir, se sitúan en la parte superior los conceptos de mayor poder explicativo y, a partir de ahí, se van introduciendo otros cuya potencia sea cada vez menor; se obtiene, así, la dimensión vertical del mapa. Por último, se establecen líneas que reflejan las relaciones de mayor relevancia y que unen los diferentes conceptos entre sí; aparece, de este modo, la dimensión horizontal (Stewart, Van Kirk y Powell, 1979).

Como técnica de investigación en el ámbito de la didáctica de las ciencias, los mapas conceptuales –al menos los de la clase que aquí se consideran– cuentan ya con veinte años de existencia (Markham, Mintzes y Jones, 1994). Tuvieron su origen en el trabajo de investigación desarrollado por Novak y sus colaboradores en la Universidad de Cornell. Se trataba (Novak, 1990) de un estudio longitudinal –que abarcaba un período de doce años– cuyo objetivo era observar cómo cambiaban, a lo largo del tiempo, los significados que los estudiantes daban a los conceptos científicos. En un diseño clásico de dos grupos, los componentes del grupo experimental –de 6 a 8 años de edad– recibieron, en un principio, un tratamiento consistente en lecciones audio-tutoriales de ciencias. Dicho material estaba basado en la teoría de la asimilación del aprendizaje cognitivo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Como se sabe, una de las ideas clave de esta teoría reside en que cuando una alumna o alumno aprende una nueva idea, ésta se adquiere a través de su asimilación dentro de la estructura conceptual y pro-

(*) CEP «Juan de Lanuza» y CEP n.º 1 de Zaragoza.

posicional ya existente en su mente. Además, dicha estructura se supone que está jerárquicamente organizada, de manera que la mayor parte del nuevo aprendizaje se produce a través de la inclusión derivativa o correlativa.

Novak y su grupo, con el fin de organizar el preocupante caudal de información que su trabajo generaba, desarrollaron la idea de la representación jerárquica de los esquemas conceptuales/proposicionales. Surgía, de esta forma, un nuevo instrumento: el mapa conceptual. Esta herramienta evolucionó progresivamente hasta convertirse en un modo de representar tanto los significados sostenidos por los estudiantes, antes y después de la instrucción, como los cambios que tienen lugar en su estructura cognitiva con el paso del tiempo.

En cuanto al aprendizaje de las ciencias, los mapas conceptuales se han mostrado eficaces como instrumento orientado a centrar la atención en el descubrimiento de significados (Cliburn, 1990; Stewart, Van Kirk y Rowell, 1979; Wallace y Mintzes, 1990). Pero la flexibilidad de los mapas conceptuales (Stewart y otros, 1979) permite que éstos se puedan usar para distintos fines, según la situación.

En la actualidad, y como se pone de manifiesto en el número especial, *27* (10), del *Journal of Research in Science Teaching,* dedicado a los mapas, su utilidad se centra en cuatro grandes dominios: el diseño curricular, la formación de profesores (Mason, 1992), la potenciación del aprendizaje cognitivo y afectivo, y la evaluación (Stuart, 1985).

El trabajo que presentamos se incluye en este último apartado, ya que, como señalan Novak y Gowin (1988), «tal vez la contribución más significativa de los mapas conceptuales al progreso de la educación resida en la mejora básica de las técnicas de evaluación».

CONTEXTO DEL TRABAJO

Estos apuntes forman parte de una investigación más amplia encaminada a determinar la influencia del trabajo de campo en la adquisición significativa de una serie de conceptos y principios de ecología. La muestra estaba formada por 67 estudiantes de primero de BUP. Se utilizó un diseño de dos grupos, uno experimental y otro de control, con pretest y postest (Lehman, 1991), que puede esquematizarse del siguiente modo:

$$O_1 \; X \; O_2$$
$$O_3 \quad O_4$$

Los grupos eran naturales y el pretest había mostrado su equivalencia en cuanto al conocimiento de los conceptos implicados. El tratamiento (X), esto es, las salidas para la realización de un trabajo de campo, fue asignado de forma

aleatoria a uno de ellos. El resto de las actividades de la unidad didáctica correspondiente, dedicada al estudio de los aspectos básicos de la ecología y elaborada como un programa-guía, fue realizado del mismo modo por todos los estudiantes. Una de las sesiones de clase, al final del programa, se dedicó a la elaboración de un mapa conceptual con los contenidos del tema. Esta técnica era conocida por los alumnos de la muestra, puesto que ya se había empleado en otras ocasiones a lo largo del curso.

En el postest se incluían varias preguntas, entre ellas la elaboración de un mapa conceptual cuyo enunciado se presentó como sigue:

> Elabora un mapa conceptual con los siguientes elementos:
>
> | | | |
> |---|---|---|
> | – *ecosistema* | – *biótico* | – *abiótico* |
> | – *luz* | –*heterótrofo* | – *productor* |
> | – *bacteria* | – *descomponedor* | – *anélido* |
>
> Si te parece necesario, puedes añadir algún otro componente.

Como es lógico, las características de los mapas conceptuales elaborados por los y las estudiantes habrían de estar, en gran medida, determinadas por el tipo de conceptos seleccionados. La asimilación de los mismos tendría que verse reflejada tanto en la organización de los componentes como en la clase de interconexiones y enlaces establecidas.

No se incluyeron algunos conceptos básicos de ecología, como las redes tróficas, por ejemplo, ya que figuraban en otras cuestiones planteadas simultáneamente a ésta. Sin embargo, la idea de interacciones tróficas, y otras no contempladas en la cuestión, podría surgir a través de las relaciones establecidas entre los conceptos mencionados.

PROBLEMA PLANTEADO

El problema planteado en esta investigación, que gira en torno al valor de los mapas conceptuales como instrumento de evaluación, se analizó –en la línea de un trabajo previo de Stuart (1985) sobre mapas *de novo*– en tres cuestiones:

1) ¿Poseen los mapas conceptuales –valorados mediante un esquema de puntuación cuantitativo– la sensibilidad suficiente para apreciar las diferencias en la reorganización conceptual llevada a cabo por los estudiantes, una vez desarrollado un período determinado de enseñanza/aprendizaje?

2) ¿Son independientes los distintos componentes de dicho esquema de evaluación?

3) ¿Es el mapa conceptual un instrumento que puede permitir al profesor predecir el rendimiento de sus alumnos en un campo de conocimiento dado?

Antes de proceder a la presentación del esquema y de los resultados obtenidos, debe quedar claro que para algunos autores no es necesario una valoración como la que aquí se investiga. En su opinión, los mapas conceptuales pueden parecerse a un cuadro (gusta o no gusta). Así se comprende que en determinadas circunstancias sea suficiente un juicio cualitativo. De hecho, si se buscan cambios globales en la estructura de los mapas, dar una puntuación puede ser, en muchos sentidos, irrelevante.

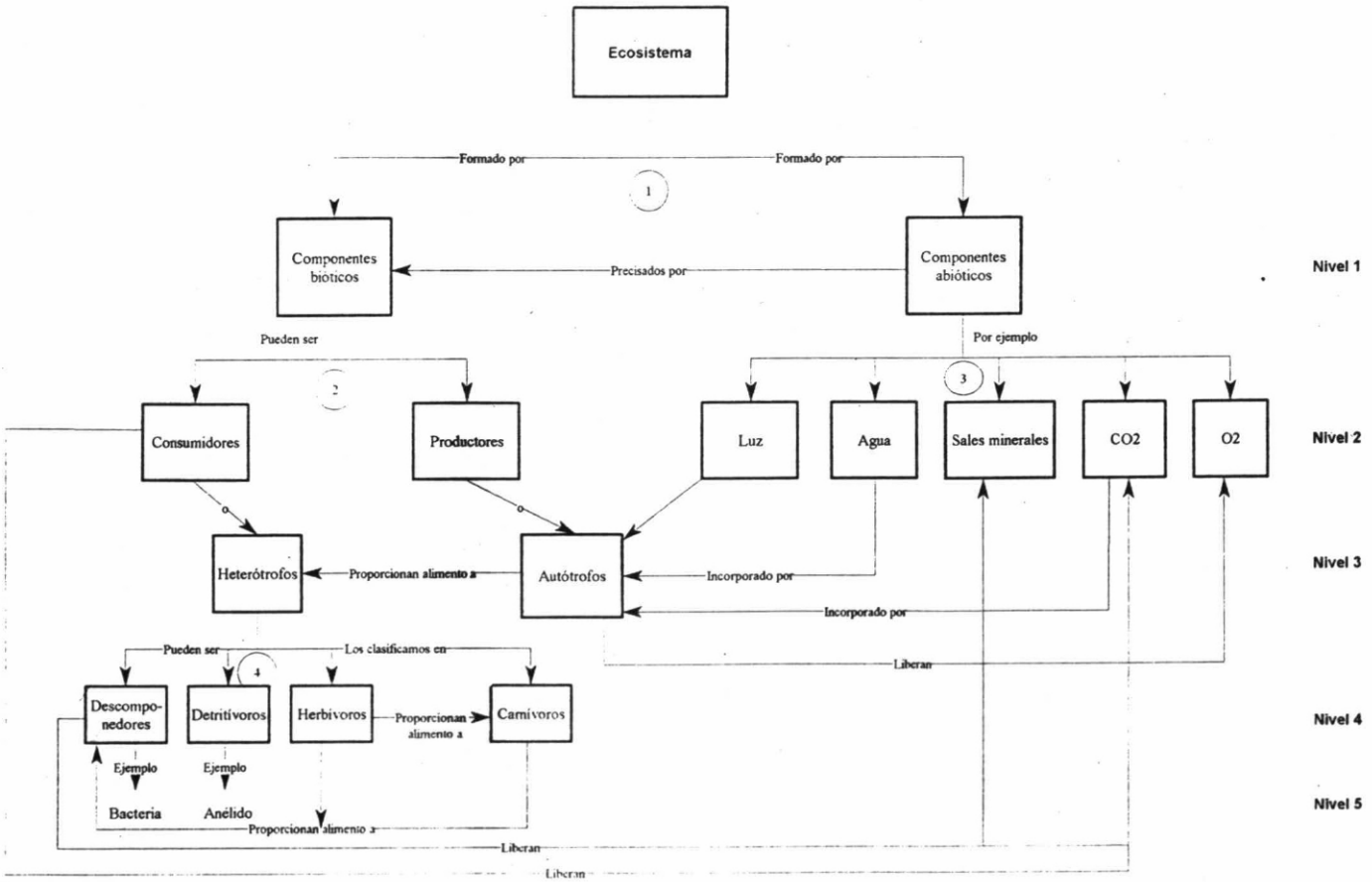
La particular idiosincrasia de los mapas hace que no haya un método de evaluación de los mismos universalmente establecido. No obstante, la mayoría de las formas de evaluación que se han propuesto deriva de la establecida por Novak y Gowin (1988), modificada por los distintos investigadores en función de su uso. Como señala Novak, «cualquier clave de puntuación de los mapas conceptuales conlleva cierto grado de subjetividad inherente, como de hecho sucede con todos los instrumentos de evaluación».

El esquema propuesto por Novak establece diferentes medidas cuantitativas sobre distintos aspectos del mapa conceptual. La base fundamental del esquema de puntuación es la teoría cognitiva del aprendizaje de Ausubel y, muy especialmente, tres de sus ideas: *1)* el aprendizaje significativo se produce más fácilmente cuando los nuevos significados conceptuales se engloban bajo otros conceptos más amplios o inclusivos; *2)* los conceptos en la estructura cognitiva sufren una diferenciación progresiva que hace que se puedan reconocer más vínculos proposicionales con otros conceptos; *3)* cuando dos o más conceptos se relacionan en términos de nuevos –y cruzados– significados proposicionales tiene lugar una reconciliación integradora.

ESQUEMA DE VALORACIÓN DE LOS MAPAS CONCEPTUALES

La traducción de las medidas propuestas por Novak varía según los autores. En esta investigación se ha recurrido a un procedimiento de valoración semejante, en algunos aspectos, al empleado por Stuart (1985) y, en otros, al utilizado por Wallace y Mintzes (1990). Hay que tener en cuenta que el valor efectivo que se aplica a cada uno de los componentes de la clave de puntuación es arbitrario.

Las categorías que se puntúan separadamente son seis: el número de ramificaciones, la distribución de los conceptos (de lo general a lo específico), la terminología empleada (o el número de conceptos del tema), las relaciones entre conceptos, el número de jerarquías establecidas y, por último, el número de


Ecosistema
Formado por
Formado por
1
Componentes bióticos
Precisados por
Componentes abióticos
Nivel 1
Pueden ser
Por ejemplo
2
3
Consumidores
Productores
Luz
Agua
Sales minerales
CO2
O2
Nivel 2
Heterótrofos
Proporcionan alimento a
Autótrofos
Incorporado por
Nivel 3
Incorporado por
Pueden ser
Los clasificamos en
4
Liberan
Descompo-nedores
Detritívoros
Herbívoros
Proporcionan alimento a
Carnívoros
Nivel 4
Ejemplo
Ejemplo
Bacteria
Anélido
Nivel 5
Proporcionan alimento a
Liberan
Liberan

unidades completas constituidas por conceptos relacionados. Para una mejor comprensión del modo como se aplica este esquema, la descripción de los componentes anteriores se acompaña con la valoración del mapa recogido en el cuadro adjunto.

Primera categoría: ramificaciones

En la elaboración de mapas conceptuales se recomienda una distribución jerárquica de los conceptos, de manera que el concepto más general o inclusivo se sitúe en la parte más alta, o bien en una posición central. En cualquiera de los casos, del concepto más general derivan ramificaciones que se extienden gráficamente hacia abajo, si el concepto más inclusivo está en la cima, o irradian en todas las direcciones, si el concepto está en el centro de la figura. Tales derivaciones expresan la distribución jerárquica de las nociones, de las más generales a las más específicas. Pues bien, la primera medida cuantitativa se refiere al número de ramificaciones establecidas, tanto si derivan del concepto fundamental como si se van dibujando sucesivamente a partir de otros conceptos nodales. Al igual que en los modelos de los autores citados, se ha valorado con un punto cada una de las ramificaciones correctas del mapa.

En el cuadro se pueden reconocer las distintas ramificaciones, que se presentan numeradas a partir del concepto más global, el de ecosistema. La puntuación que debe consignarse en este apartado es de 4.

Segunda categoría: distribución de conceptos; de lo general a lo específico

Según Stuart (1985), si un concepto cualquiera es más general que los derivados de las ramificaciones que parten de él entonces existe, en mayor o menor grado, una pauta para establecer la diferenciación de conceptos. La medida de dicha diferenciación vendrá dada por el número de nociones que muestren la representación ya señalada, de lo general a lo específico. La puntuación se ha establecido de acuerdo con el siguiente baremo:

> Si el número de conceptos que va de lo general a lo específico está comprendido entre el 0 y el 10 por 100, 0 puntos; entre 11-29 por 100, 1 punto; 30-49 por 100, 2 puntos; 50-69 por 100, 3 puntos; 70-89 por 100, 4 puntos; 90-100 por 100, 5 puntos.

Para establecer el número de conceptos sobre el que llevar a cabo el cómputo, se hizo necesario conocer primero el número de nociones incluidas en los mapas conceptuales. En concreto, la mayoría de los alumnos añade algún concepto a los nueve propuestos en la cuestión; el número medio de inclusiones en ambos grupos es de dos. Dado que los conceptos implicados pueden ser 11 o más de 11, la puntuación derivada del baremo anterior quedó del modo siguiente:

Si hay 2 conceptos que van de lo general a lo específico, 0 puntos; de 2 a 4 conceptos, 1 punto; de 4 a 6 conceptos, 2 puntos; de 6 a 8, 3 puntos; de 8 a 10, 4 puntos; de 10 a 11 o más de 11 conceptos, 5 puntos.

En resumen, para obtener la puntuación en esta categoría es preciso analizar qué conceptos del mapa presentan una adecuada ordenación de lo general a lo específico. En el ejemplo que se presenta, todos los conceptos implicados, incluido el más general, muestran esta gradación, por lo cual, la puntuación que corresponde es de 5.

Tercera categoría: notación científica empleada

En esta categoría, el número de términos usados se puntúa atendiendo a una valoración de porcentajes igual a la utilizada anteriormente. El número de términos técnicos correctamente introducidos es un indicador del grado de comprensión del tema. En este trabajo, como se ha señalado, algunos de los términos se daban en el enunciado de la cuestión. Por ello, se ha optado por emplear una valoración distinta a la analizada por Stuart. Al igual que en el análisis de mapas conceptuales expuesto por Wallace y Mintzes (1990), se decidió otorgar un punto a cada uno de los conceptos introducidos correctamente. Sólo se valoran los conceptos añadidos por cada alumno para completar o llenar de significado las derivaciones que consideraron necesarias.

Así, pues, el mapa del cuadro se valoraría en este apartado con un 9.

Cuarta categoría: relaciones entre conceptos

El mapa conceptual permite a la profesora o al profesor descubrir proposiciones que conciernen al área conceptual que es investigada, siempre y cuando se asuma que un importante rasgo de la estructura cognitiva es el proposicional. Aceptada dicha idea, las relaciones entre conceptos se manifestarán por las conexiones proposicionales que enlacen unos conceptos con otros y dejarán ver, a través de las cortas frases de conexión, la relación que mantienen las nociones asociadas.

Estas conexiones valen tanto para los conceptos subordinados, o sea, para aquellos que por su posición en el mapa manifiestan su dependencia de otros más inclusivos, como para las relaciones que expresan la interconexión entre dos conceptos del mismo rango.

El hecho de registar las relaciones, cualquiera que sea la dirección en que se expresen, no implica que todas ellas sean válidas. Los significados se ponen de manifiesto a través de las relaciones que se escriben en los mapas conceptuales. Por tanto, si la proposición que une los conceptos no es «correcta», o el sentido de la relación es «erróneo», no se anota ningún punto en dicha relación. Tanto

Stuart como Wallace y Mintzes recomiendan que se asigne un punto a cada una de las proposiciones válidas.

Las relaciones establecidas a partir de los conceptos propuestos, o derivadas de nuevas inclusiones, se asemejan a expresiones del tipo siguiente:

1) Un ecosistema es un sistema natural constituido por componentes bióticos y componentes abióticos.

2) Un componente abiótico del ecosistema es el agua.

3) Un componente abiótico del ecosistema es la luz.

4) Un componente abiótico del ecosistema es la temperatura.

5) Un componente abiótico del ecosistema son las sales minerales.

6) Los gases, como el CO_2 y el O_2, son componentes abióticos.

7) Entre los componentes bióticos del ecosistema están los productores.

8) El ecosistema tiene también como componentes bióticos a los consumidores.

9) Otros componentes bióticos del ecosistema son los descomponedores.

10) Los productores convierten la energía de la luz del sol en energía química. Son fotosintetizadores.

11) Los productores proporcionan energía a los consumidores.

12) Los consumidores que obtienen alimentos de los productores son herbívoros.

13) Los consumidores que obtienen alimentos de los herbívoros son carnívoros.

14) Las relaciones alimentarias se representan mediante redes alimentarias.

15) Los descomponedores contribuyen al reciclaje de los elementos minerales.

16) Los componentes bióticos y abióticos de un ecosistema están interrelacionados.

En el mapa conceptual que se está analizando aparecen en términos semejantes las relaciones comentadas. La puntuación registrada en este apartado es de 17.

Quinta categoría: número de jerarquías

La jerarquía depende del número de niveles incluidos en el mapa conceptual. La estructura jerárquica del mapa se expresa en cada uno de los conceptos subordinados (nivel) más específicos y menos generales que los conceptos que hay dibujados sobre ellos. Cuando los mapas conceptuales no son simétricos (como el ejemplo que se presenta en el cuadro) resulta problemático puntuar los niveles de jerarquía. Novak (1988) aconseja que se cuente el número de jerarquías válidas en el segmento más ramificado del mapa, teniendo en cuenta que no deben contabilizarse como niveles de la jerarquía las palabras que están simplemente encadenadas sin claras relaciones conceptuales de subordinación.

Siguiendo la notación de Stuart, se valora con un punto cada nivel expresado mediante una relación correcta. Si el mapa continúa linealmente, con varios niveles adecuadamente relacionados, solamente se contabilizan los dos niveles siguientes a la última ramificación bien establecida.

En el mapa del cuadro aparecen cinco niveles de conceptos con relaciones entre los distintos niveles. La puntuación total en este apartado sería, pues, de 5.

Sexta categoría: unidades cerradas constituidas por conceptos relacionados

El conjunto de conceptos entrelazados que constituyen una unidad completa indica el grado de integración de los mismos. Además, muestra las relaciones entre los conceptos de una rama del mapa con la otra. Los conjuntos de conceptos entrelazados establecen la existencia de aprendizaje significativo, ya que expresan la reconciliación integradora entre conceptos y proposiciones relacionados.

Novak (1988) atribuye una gran importancia a esta última idea y, en consecuencia, recomienda que se anoten 10 puntos por cada conexión cruzada válida y significativa. Incluso señala que las conexiones cruzadas creativas o singulares pueden ser objeto de un reconocimiento especial o recibir una puntuación adicional. El mismo criterio aplican Wallace y Mintzes en el trabajo citado.

Nosotros consideramos dicha valoración de particular interés en el caso del empleo de mapas conceptuales como estrategias de metaaprendizaje y más si los estudiantes conocen y participan en la puntuación asignada. En esta indagación, sin embargo –y con el fin de evitar grandes diferencias en las puntuaciones totales de los alumnos– se ha anotado únicamente un punto por cada una de las unidades completas, constituidas por conceptos y proposiciones válidas. Como consecuencia de ello, en nuestro ejemplo el número de unidades cerradas y la puntuación, es de 11.

Puntuación total

Finalmente, la puntuación total del mapa, para cada alumno y alumna, se obtiene sumando las cantidades parciales obtenidas en las seis categorías.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para responder a la *primera de las preguntas* que guían la presente investigación, algunos investigadores han recurrido al análisis de varianza, lo que permite determinar la significación estadística de las diferencias entre los grupos en las puntuaciones de los mapas. En este caso, sin embargo, se ha preferido emplear una técnica no paramétrica. Esto nos evita hacer asunciones acerca del cumplimiento de los supuestos del modelo paramétrico, en particular, los que se refieren a la normalidad de la población y al nivel de medida (Siegel, 1990). Así pues, se ha optado por la prueba U de Mann-Whitney, que es la más potente para el caso de dos grupos independientes. El nivel de medida que requiere es el ordinal fino, aspecto que el esquema de puntuación propuesto cumple sobradamente.

Este cálculo –y los que se citan más adelante– se ha realizado por medio del programa *Nonparametric Test,* del paquete estadístico NCSS, de J. L. Hintze. La tabla adjunta resume los valores empíricos de z proporcionados por el mismo. Se puede reconocer que en el nivel de significación 0,05, tres de los componentes del esquema: «relaciones entre conceptos», «su distribución; de lo general a lo específico», «número de jerarquías», además de la puntuación total, muestran diferencias significativas entre ambos grupos.

Parece claro, por tanto, que los mapas conceptuales permiten revelar algunos de los cambios en la forma en que los estudiantes organizan el conocimiento o, de otro modo, algunos aspectos de las diferencias del aprendizaje logrado por éstos.

Los mapas, pues, pueden proporcionar una valiosa información sobre los cambios cognitivos alcanzados por los estudiantes al cabo de un determinado período de enseñanza y aprendizaje que complementa, a la vez que precisa, la obtenida con otro tipo de preguntas, ya sean abiertas o cerradas, debidamente contrastadas. En el caso que nos ocupa, la evaluación de otras cuestiones encaminadas a determinar el conocimiento de principios de ecología mostraba diferencias significativas entre los grupos de la muestra en conceptos como los derivados de las relaciones tróficas, la relación entre componente bióticos y abióticos, el significado del ciclo de los elementos y la comprensión del significado de ecosistema. Ha de reconocerse, pues, que –como señalan Markham, Mintzes y Jones (1994)–«si los mapas proporcionan una descripción bastante exacta del modo en que se estructura el conocimiento, se puede esperar mapas diferentes según los conceptos y relaciones empleadas».

TABLA 1

Resultados de la aplicación del estadístico U de Mann-Whitney a cada una de las categorías y a la puntuación total

Categoría	Valor de z	Probabilidad
Ramificaciones	1.3733	0.1697
Distribución	2.1947	0.0282*
Terminología	1.1351	0.2564
Relaciones	2.0003	0.0455*
N.º jerarquías	3.0601	0.0022*
Unidades cerradas	1.4611	0.1440
Puntuación total	2.1634	0.0305*

Se muestra con asterisco * la probabilidad que presenta diferencias significativas.

Para contestar a la *segunda cuestión,* se ha procedido a determinar los coeficientes de correlación entre las puntuaciones de las distintas categorías. Los resultados obtenidos difieren, en parte, de los aportados por Stuart (1985) –recuérdese que el trabajo de este autor se realizó sobre mapas *de novo*–. Aunque se confirma la estrecha correlación entre «número de jerarquías» y «relaciones entre conceptos» (de 0,4355 a 0,7716, según el grupo), también aparecen correlaciones significativas entre otras parejas: «distribución de conceptos; de lo general a lo específico»/«unidades cerradas», «relaciones entre conceptos»/«unidades cerradas» y «número de jerarquías»/«unidades cerradas».

No parece, por consiguiente, que los componentes del esquema de evaluación sean realmente independientes –en otras palabras: cada categoría *no mide algo* distinto–. Aunque este hecho pudiera atribuirse, al menos en parte, al tipo de mapas que se ha utilizado, su constatación ofrece dudas sobre la necesidad de puntuar todas y cada una de las categorías analizadas.

Por lo que a la *tercera cuestión* se refiere, dos han sido los procedimientos utilizados en el intento de esbozar una respuesta. De una parte, se han calculado, para los dos grupos de estudiantes, las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en cada categoría del esquema y la nota lograda en un examen tipo realizado al final de la unidad didáctica. Los resultados –que, como ya le sucediera a Stuart, presentan cierta inconsistencia de un grupo a otro– ponen de relieve que sólo los componentes «relaciones entre conceptos», $\alpha = 0{,}01$, y «unidades cerradas», $\alpha = 0{,}05$, correlacionan de modo significativo con el rendimiento.

Por otro lado, se ha procedido a la realización de un análisis de regresión múltiple, en el que la nota de la prueba escrita era considerada como variable dependiente, mientras que las respectivas categorías intervenían como variables independientes. Los resultados, de nuevo, insisten en que es el componente «relaciones» el que *explica* un mayor porcentaje de la varianza del factor rendimiento. En efecto, introducidas las categorías en el mismo orden en que se han resumido, el cuadrado del coeficiente de correlación múltiple, R^2, pasa de 0,1823, para «ramificaciones», a 0,4158, para «relaciones entre conceptos», y luego apenas crece.

La síntesis de las respuestas dadas a las tres cuestiones planteadas nos lleva a la conclusión provisional de que, al menos en el caso de los mapas que se elaboran a partir de una serie dada de conceptos, la valoración cuantitativa de los mismos podría realizarse tan sólo mediante la puntuación de dos de las seis categorías originales: las etiquetadas como «distribución de conceptos; de lo general a lo específico» y «relaciones», respectivamente.

El problema ya señalado de si, a la vista de esta conclusión, merece la pena valorar cuantitativamente los mapas, o, por el contrario, bastaría con una evaluación cualitativa, es, precisamente, el que nos ocupa en la actualidad. A falta de un análisis más exhaustivo, las primeras correlaciones establecidas entre las valoraciones cualitativas efectuadas por profesores expertos en ecología y las puntuaciones surgidas del análisis numérico, que no suelen ser significativas, nos vendrían a sugerir que, en tanto no se tenga suficiente experiencia en la elaboración y corrección de mapas, los profesores y profesoras que usen este instrumento como técnica de evaluación tendrían que emplear, al menos, la versión simplificada –de dos componentes– del esquema de evaluación cuyas características técnicas acabamos de analizar.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. y HANESIAN, H (1983): *Psicología Educativa.* México, Trillas.

CLIBURN, J. W. (1990): «Concept maps to promote meaningful learning», *Journal of College Science Teaching, 19* (4), pp. 212-217.

LEHMAN, R. S. (1991): *Statistics and Research Design in the Behavioral Sciences.* Belmont, Wadsworth .

MARKHAM, K. M.; MINTZES, J. J. y JONES, M. G. (1994): «The concept map: Further Evidence of Validity», *Journal of Research in Science Teaching, 31* (1), pp. 91-101.

MASON, CH. LL. (1992): «Concept Mapping: A Tool to Develop Reflective Science Instruction», *Science Education, 76* (1), pp. 51-63.

NOVAK, J. (1990): «Concept Mapping: A Useful Tool for Science Education», *Journal of Research in Science Teaching, 27* (10), pp. 937-949.

– (1991): «Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador», *Enseñanza de las Ciencias, 9* (3), pp. 215-228.

NOVAK, J. y GOWIN, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender.* Barcelona, Martínez Roca.

SIEGEL, S. (1990): *Estadística no paramétrica.* México DF, Trillas.

STEWART, J.; VAN KIRK, J. y ROWELL, R. (1979): «Concept maps: a tool for use in biology teaching», *American Biology Teacher, 41* (3), pp. 171-175.

STUART, H. A. (1985): «Should concept maps scored numerically?, *European Journal of Science Education, 7* (1), pp. 73-81.

WALLACE, J. D. y MINTZES, J. J. (1990): «The concepts maps as a research tool: exploring conceptual change in biology», *Journal of Research in Science Teaching, 27* (10), pp. 1033-1052.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

¿CÓMO CONSTRUYEN LOS ESTUDIANTES EL CONCEPTO «ENERGÍA»? UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA (1)

P. VARELA (*),
A. FAVIERES (**),
M.ª J. MANRIQUE (***) y
M.ª C. PÉREZ-LANDAZÁBAL (****)

INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas ponen de manifiesto que, antes de iniciar un aprendizaje formal de la ciencia, los estudiantes ya poseen ideas sobre las leyes que rigen el mundo que les rodea, ideas que generalmente no concuerdan con el punto de vista científico. Aunque existen diferentes líneas de investigación (Trumper, 1990, 1991; Osborne y Freyberg, 1991; Carrascosa, 1987; Andersson, 1986; Driver *et al.*, 1985), en general, todos los autores coinciden en que estas ideas previas se caracterizan por: *1)* presentar una cierta coherencia interna, aunque los alumnos parecen utilizarlas de un modo contradictorio; *2)* ser comunes a estudiantes de diferentes medios y edades; *3)* estar fuertemente arraigadas, por lo que son muy resistentes al cambio. La ineficacia de la enseñanza habitual, en la evolución de las ideas intuitivas de los alumnos, pone de manifiesto la necesidad de diseñar nuevos materiales que tengan como punto de partida los esquemas previos del alumno y que sean capaces de potenciar en ellos el cambio conceptual (Hewson, 1990, 1992; Varela *et al.*, 1988 y Posner *et al.*, 1982).

En este artículo se expone la primera parte de una investigación cuya finalidad ha sido determinar la eficacia didáctica de unos materiales curriculares diseñados para introducir la física en la enseñanza secundaria, utilizando como idea estructurante el concepto de energía (Varela *et al.*, 1993). Esta elección se debe tanto a la importancia de este concepto dentro de la física como a su función integradora en todas las ciencias (estudio del enlace y de las reacciones en químí-

(1) Esta investigación ha sido subvencionada por el CIDE.
(*) I. B. Ramiro de Maeztu.
(**) I. B. Mariana Pineda.
(***) I. B. Rey Pastor.
(****) I. Electrónica de Comunicaciones (CSIC), Madrid.

ca, estudio energético de los biosistemas en biología, recursos energéticos y desarrollo de los países en geografía económica y ciencias sociales, etc.). Por otra parte, no hay que olvidar la vigencia que han adquirido los temas relativos a la energía dentro de la cultura popular («consumo de energía», «energías limpias», «residuos energéticos», etc.). Un estudiante debería poder interpretar y manejar estos términos desde el punto de vista de la ciencia.

El diseño y utilización de los materiales han estado enmarcados en la teoría constructivista de enseñanza-aprendizaje, donde a las concepciones de los alumnos se les asigna un mayor estatus epistemológico, considerándolas más que un obstáculo, un instrumento útil en el proceso de aprendizaje. En este marco, aprender ciencia es reconstruir los conocimientos partiendo de las propias ideas de los individuos.

El primer paso de esta investigación ha consistido en una revisión bibliográfica sobre los esquemas conceptuales alternativos de los alumnos en este campo. Los trabajos existentes se pueden agrupar en dos grandes líneas: *1) Conceptualización de la energía,* y *2) Transferencia y conservación de la misma.*

En lo que respecta a la *conceptualización,* Bliss y Ogborn (1985) han encontrado que los alumnos de 13 años relacionan la energía con objetos animados y aparatos que funcionen. Para Watts (1980), los estudiantes entre 12 y 18 años no discriminan los conceptos de fuerza, energía y potencia (la energía es una consecuencia de las fuerzas o es algo que genera fuerza). En una investigación posterior (1983), este mismo autor clasifica las ideas alternativas más populares de los estudiantes en siete categorías: *1)* Energía y objetos animados. *2)* Energía y fuerza. *3)* Energía y movimiento. *4)* Energía como fuente de actividad. *5)* Energía como combustible. *6)* Energía como un fluido, y *7)* Energía como ingrediente. Duit (1983) emplea la técnica de asociación de palabras consistente en pedir a los alumnos que escriban las palabras que les sugieren diferentes conceptos físicos: Fuerza, Trabajo, Energía y Potencia. Para saber el significado que los alumnos han asignado a cada asociación propone que escriban una frase relacionando la palabra asociada con la palabra estímulo. Para alumnos que ya han recibido instrucción en física, Duit señala los resultados siguientes en el caso de la energía: conceptos físicos (47 por 100), cosas (24 por 100), conceptos cotidianos (10 por 100), fenómenos (10 por 100) y otros (9 por 100).

Con la finalidad de investigar si las ideas de los alumnos españoles coincidían con las descritas en la bibliografía, así como detectar su posible evolución con la edad, hemos realizado un estudio previo donde se ha aplicado una prueba abierta a una muestra transversal formada por 180 alumnos de edades comprendidas entre 13 y 18 años. Se utilizó un cuestionario con viñetas de situaciones cotidianas (tren en movimiento, caja de galletas, televisor apagado, señora tomando el sol, etc.), preguntándoles si encontraban alguna relación entre los ejemplos presentados y su idea de la energía. Los resultados confirman la existencia de las categorías de *Fuerza, Movimiento, Objetos animados, Combustible y Energía como fuente.* También se ha encontrado, en una proporción elevada, sobre todo en los alumnos que ya han recibido instrucción en física, una nueva

categoría relacionada con el rozamiento, aunque con una conceptualización muy confusa (Favieres *et al.*, 1989).

Respecto a *Transferencia, Conservación y Degradación de la Energía,* la mayoría de las investigaciones indican que los estudiantes no ven la necesidad de utilizar el Principio de Conservación para resolver problemas relacionados con la energía mecánica: Duit (1983, 1984), en investigaciones con estudiantes alemanes y filipinos de 12 a 14 años, encuentra que sólo un 12 por 100 usa ideas de transferencia de energía, y este porcentaje disminuye cuando se contabiliza el número de alumnos que aplica la conservación. Driver y Warrington (1985) obtienen resultados análogos con alumnos ingleses entre 13 y 18 años que ya han recibido instrucción previa sobre energía. Solomon (1983) y T. Koballa (1989) señalan la dificultad que tienen los estudiantes a la hora de integrar la Conservación en su experiencia cotidiana, debido al conflicto entre el uso científico de las palabras energía y conservación, y el significado que se les da en la vida diaria. Solomon (1985) y Duit (1986) sugieren, como posible solución, la introducción simultánea del Principio de Conservación de la Energía y su degradación al empezar el estudio del tema.

La situación en España es similar a la de otros países. En la enseñanza primaria, los alumnos utilizan el concepto de energía, insistiendo mucho en las transferencias energéticas, pero no ocurre lo mismo con la conservación y la degradación. Hierrezuelo y Molina (1990) y López-Gay (1987) apuntan que los alumnos de 15-16 años no utilizan el Principio de Conservación de la Energía cuando se les plantean tareas pertinentes. Estos resultados coinciden con los encontrados en el estudio descrito anteriormente, donde también se investigaron estas ideas con la muestra transversal indicada (Favieres *et al.*, 1989).

Para terminar, queremos destacar que en estudios realizados con profesores de enseñanza primaria dentro del proyecto Primary School Teachers and Science (Kruger y Palacio, 1992) se han encontrado resultados similares, tanto en lo relativo a la conceptualización de la energía como en respuestas que contradicen el principio de conservación de la misma.

En este artículo vamos a exponer una investigación que, basada en la revisión bibliográfica descrita, tiene como objeto la exploración de las ideas previas de los estudiantes sobre la *conceptualización de la energía y sus cualidades.* El análisis de los resultados ha constituido la base para el diseño de los materiales didácticos que se han mencionado en el comienzo de esta introducción y que comentaremos más detalladamente en el apartado de las conclusiones.

1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para la realización de este trabajo se han utilizado pruebas de lápiz y papel del tipo asociación de palabras y elección múltiple. A fin de profundizar acerca de las ideas subyacentes en las respuestas proporcionadas por los estudiantes en las tareas escritas, se realizaron entrevistas clínicas tipo Piaget, grabadas en au-

dio. El objeto era comprobar si correspondían a afirmaciones superficiales y fáciles de modificar o, por el contrario, respondían a estructuras más coherentes.

A partir de las concepciones alternativas comentadas en la introducción, en la prueba de asociación de palabras se eligió la modalidad de presentar una palabra estímulo –*energía*– y una lista de términos que corresponden a los conceptos con que usualmente confunden los alumnos la energía. Este tipo de pruebas ha sido criticado por no suministrar información sobre cómo conceptualiza el estudiante la asociación. Nosotros hemos superado este problema añadiendo un segundo apartado que solicitaba frases explicativas de la elección.

En lo relativo a pruebas de opción múltiple, diversos investigadores en este campo han empleado cuestiones del mismo tipo para estudiar estructuras conceptuales de contenido específico, dada su facilidad de aplicación y de corrección en grandes muestras. La información que proporcionan puede ser muy valiosa si los distractores que se aportan están basados en las respuestas de los estudiantes a preguntas abiertas. En esta línea, el análisis de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas aplicadas durante el estudio transversal ya señalado, en particular, las explicaciones proporcionadas por los alumnos, nos condujo a seleccionar como pruebas definitivas para este trabajo dos del tipo comentado, utilizadas por el proyecto CLIS: «Camión de Micky» y «Cambio imposible» (Brook y Driver, 1984).

La validez de las pruebas realizadas viene asegurada por el hecho de que las categorías encontradas en el análisis de respuestas se enmarcan en los objetivos propuestos para las mismas. En cuanto al cumplimiento del criterio de fiabilidad, se ha encontrado que aplicaciones sucesivas y a diferentes niveles académicos arrojan sistemáticamente resultados similares. Podemos concluir que, a juicio de expertos, estas pruebas son idóneas para investigar las ideas que nos proponemos.

En cuanto a la muestra empleada en la investigación, ha estado constituida por alumnos de grupos estándar de segundo de BUP (15-16 años de edad) de los Institutos de Bachillerato Mariana Pineda y Rey Pastor del área urbana de Madrid. El número de individuos participantes ha oscilado entre 180 y 220, según el tipo de prueba, realizándose la toma de datos durante los cursos 1989/1990 y 1990/1991. Para las entrevista individuales se eligieron estudiantes cuyas contestaciones representaban las principales categorías encontradas durante el análisis de las pruebas escritas.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2.1. *Conceptualización de la energía*

Para la exploración del concepto de energía se utilizó una prueba de asociación de palabras. Tras diversos ensayos piloto se modificó la lista de términos, quedando la redacción definitiva como aparece en el cuadro 1.

CUADRO 1

Prueba de asociación de palabras

1. Entre las palabras que se indican a continuación, elige *dos,* aquellas que te parezcan más relacionadas con la energía.

Alimentos	Movimiento
Electrodomésticos	Atleta
Explosivos	Pila eléctrica
Fuerza	Trabajo

2. Escribe dos frases que indiquen la relación entre energía y cada una de las palabras que has elegido.

La tabla I indica el número de asociaciones de la energía con cada una de las palabras para los 212 alumnos que realizaron esta prueba.

TABLA I

Asociaciones con la Energía

Palabras asociadas con energía	N.º	Porcentaje
Fuerza	121	28,5
Trabajo	89	20,9
Movimiento	86	20,3
Pila eléctrica	59	13,9
Alimentos	34	8,0
Electrodomésticos	23	5,4
Explosivos	6	1,4
Atleta	6	1,4

El análisis de las frases con las que los alumnos justifican su elección condujo a una clasificación de los significados que la palabra energía tiene para ellos. Las categorías establecidas han sido:

I. Identificación con el concepto de *Fuerza.*

II. Identificación con el concepto *Trabajo.*

III. Asociación exclusiva de la energía con objetos en movimiento, vivos o inertes.

IV. Energía como ingredientes o como depósito (alimentos, pila eléctrica, explosivos).

V. Idea funcional de la energía (es necesaria para que los aparatos funcionen).

VI. Concepción antropomórfica de la energía (atleta).

Las entrevistas confirmaron la existencia de algunas de estas categorías, tales como la confusión entre los conceptos de trabajo, fuerza y energía, la idea de que el movimiento está ligado a la energía y el concepto de energía como ingrediente.

A continuación de cada una de las categorías establecidas se citan textualmente algunas de las frases que se han considerado representativas de las mismas, indicando entre paréntesis la interpretación que se les ha dado.

I. *Identificación con el concepto de Fuerza*

- *La energía es la fuerza que se necesita para hacer muchas cosas.*
- *Con la energía obtienes fuerza.* (Fuerza como consecuencia de la energía.)
- *¿Cuando gastamos fuerza, estamos produciendo energía.* (Fuerza como productora de energía.)

II. *Identificación con el concepto Trabajo*

- *La enegía es el trabajo que realiza algo o alguien con lo cual se consigue hacer algo.*
- *Para realizar el trabajo diario necesitamos energía, que nos la proporcionan los alimentos.* (Trabajo como consecuencia de la energía.)
- *El trabajo lleva consigo una pérdida importante de energía con el paso del tiempo.* (Trabajo como «consumidor» de energía.)

III. *Asociación excluisiva de Energía con Movimiento*

- *Las personas energéticas son las personas que se mueven mucho.*
- *Los movimientos se realizan gracias a la energía que se les aporta.* (Movimiento como consecuencia de la energía.)
- *El movimiento genera energía, como la energía eléctrica, hidráulica, etc.* (Movimiento como productor de energía.)

IV. *Energía como ingrediente o como depósito*

- *La pila eléctrica desprende energía y hace posible movimientos y otras acciones.*
- *Los alimentos dan energía, es, digamos, la materia prima de una fábrica, que sin la materia prima no funciona.* (Pila eléctrica y alimentos como fuente de energía.)
- *La pila eléctrica posee en ella una cierta cantidad de energía eléctrica que puede transmitir a otro cuerpo.*
- *Los explosivos pueden ser energía benefactora y energía destructora.* (Pila eléctrica y explosivos como almacén de energía.)

V. *Idea funcional de la Energía*

- *Para que funcionen los electrodomésticos hace falta energía.*
- *Para que los electrodomésticos puedan funcionar necesitan una cantidad de luz.*

VI. *Concepción antropomórfica de la Energía*

- *El médico dijo que «una persona está en buena forma cuando tiene muchas energías».*
- *El atleta derrocha mucha energía, ya que en una carrera el esfuerzo, el movimiento y la velocidad son pruebas elocuentes de una mayor energía y de un mayor desgaste.*

La tabla II presenta las opciones elegidas por los alumnos, en base a estas categorías (dos asociaciones por cada uno de los 212 alumnos que realizaron esta prueba).

En líneas generales se han encontrado en este estudio categorías similares a las descritas en la bibliografía correspondiente a otros países. Sin embargo, cuantitativamente, la relación de la energía con la fuerza, el trabajo y el movimiento resulta mayor en nuestra muestra. Aproximadamente un 70 por 100 de los estudiantes eligen alguna de estas palabras entre las posibles.

TABLA II

Asociación de palabras: Categorías

Categorías	N.º alumnos	Porcentaje
I. Identificación con el concepto de Fuerza	121	28,5
II. Identificación con el concepto de Trabajo	89	21,0
III. Asociación excluisiva de Energía con Movimiento	86	20,3
IV. Energía como ingrediente o depósito	99	23,3
V. Idea funcional de Energía	23	5,4
VI. Concepción antropomórfica de la Energía	6	1,4
TOTAL	424	100

Para confirmar esta idea se han contabilizado las parejas de palabras escogidas por cada uno de los alumnos, encontrándose que un 52 por 100 del total eligen Fuerza y Trabajo, Fuerza y Movimiento o Trabajo y Movimiento. Una razón puede ser que los alumnos españoles ya han estudiado física en la enseñanza primaria y están familiarizados con dichos términos, aunque no realizan una discriminación clara entre los conceptos de Fuerza, Trabajo y Energía.

En un segundo lugar aparece la idea de energía como ingrediente, asociada fundamentalmente con la pila eléctrica, pues tanto alimentos como explosivos no son elegidos prioritarimente. Por último, la idea antropomórfica de la energía es muy minoritaria, también en desacuerdo con los resultados de otros investigadores.

2.2. *Transformaciones energéticas*

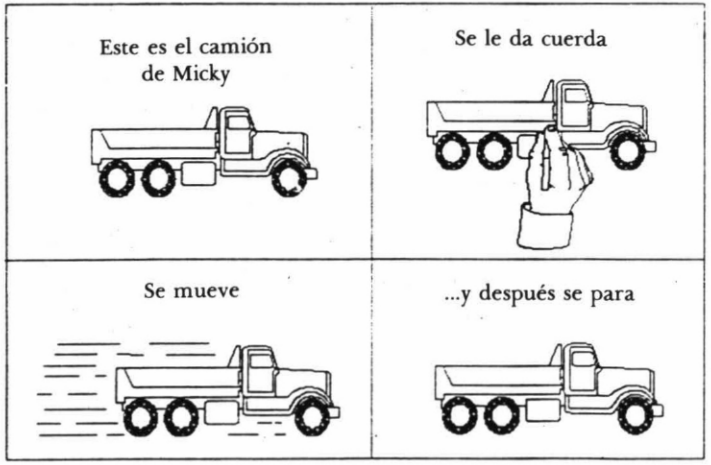
2.2.1. «Camión de Micky»

El objeto de esta cuestión es explorar si los alumnos tienen asimilada la idea de energía acumulada (potencial) o si, por el contrario, asocian energía a movimiento (Figura 1). La idea de energía asociada a movimiento es uno de los esquemas alternativos más frecuentes y arraigados entre los alumnos de esta edad y ha sido ampliamente explorada por varios autores (Solomon, 1983; Watts, 1983, etc.). También se pretende observar si introducen en su explicación los aspectos de conservación y degradación de la energía.

FIGURA 1

Conservación de la energía mecánica

EL CAMIÓN DE MICKY



a) ¿Cuándo tiene el camión de Micky más energía?

A. Antes de que se le dé cuerda.
B. Justo cuando se le da cuerda.
C. Cuando está en movimiento.
D. Cuando se ha parado.
E. Siempre la misma.

b) Justifica tu elección.

En una primera fase se procedió a contabilizar el tanto por ciento de alumnos que contestaba cada una de las opciones, estudiando los razonamientos que daban para justificar su elección. Como conecuencia del análisis de estas explicaciones y de las entrevistas realizadas con posterioridad a una muestra reducida, llegamos a considerar que, incluso cuando los alumnos han elegido una opción correcta, presentan ideas alternativas sobre la energía. Por ello, en una segunda fase se procedió a categorizar las respuestas de acuerdo con los razonamientos empleados. Las categorías establecidas han sido:

I. *Interpretaciones aceptables en términos de energía*

Alumnos que eligen una opción correcta y razonan con frases como:

- *«La energía está acumulada y no ha habido ningún gasto».*
- *«Cuando se le da cuerda ha acumulado la suficiente energía antes de que se "gaste" para moverse».*

II. *Confusión Energía-Fuerza*

Alumnos que eligen una opción correcta, pero en sus explicaciones mantienen ideas alterantivas.

- *«En los otros tres casos (A, C, D) es menor (la energía) que justo cuando el coche está con toda la fuerza que le da la cuerda y es superior a los anteriores».*

III. *Identificación Energía-Movimiento*

Alumnos que relacionan la energía con el movimiento y consideran que el camión tiene mayor energía cuando se está moviendo.

- *«Porque cuando está en movimiento necesita tener más energía».*
- *«El camión tiene más energía cuando está en movimiento, puesto que cuando está parado la energía es cero: al soltar la cuerda la fuerza del muelle se transforma en energía (movimiento)».*
- *«Un objeto sólo tiene energía cuando realiza un trabajo que sólo se realiza al haber un desplazamiento».*

IV. *Aplicación incorrecta del Principio de Conservación de la Energía*

Alumnos que aplican literalmente el principio de conservación, pero no dan ninguna explicación al hecho de que el camión termine parándose.

– «*La energía es siempre la misma*».

– «*El camión tiene siempre la misma energía*».

En la tabla III se presenta la distribución de alumnos por categorías.

TABLA III

«El camión de Micky»: Categorías

Categorías	N.º alumnos	Porcentaje
I. Interpretaciones aceptables en términos de energía	108	59
II. Confusión Energía-Fuerza	7	4
III. Identificción Energía-Movimiento	30	16
IV. Aplicación incorrecta del Principio de Conservación de la Energía	11	6
V. No codificables	28	15
TOTAL	184	100

Un alto porcentaje de alumnos (59 por 100) elige una opción correcta, razonando además en términos inicialmente aceptables. Cuando esta prueba se realizó a una muestra de 300 alumnos ingleses de 15 años, se obtuvieron porcentajes de acierto similares (Brook y Driver, 1984).

La idea alternativa de energía asociada a movimiento se manifiesta tanto entre los que escogen la opción del camión en movimiento como entre algunos que, eligiendo la opción correcta, razonan de manera equivocada (un 16 por 100 en total).

No existen prácticamente alusiones a la degradación de la energía en las contestaciones. Sólo en un caso se cita el rozamiento, pero sin dar ninguna interpretación de tipo energético. Estos resultados también son similares a los obtenidos en el marco del proyecto CLIS.

2.2.2. «Cambio Imposible»

El objeto de esta prueba es comprobar si los alumnos son capaces de aplicar el principio de conservación, unido a la idea de degradación de la energía. Tienen que reconocer que, aunque en principio la energía total se conserva, en las transformaciones reales sólo parte de la energía transformada es utilizable. Asimismo tienen que asumir que la energía puede cambiar de forma cuando se transfiere de un sistema a otro. La información que podemos obtener de esta cuestión es bastante amplia, lo que nos ha llevado a escogerla como prueba para evaluar el cambio conceptual experimentado por los alumnos después de la instrucción (Figura 2).

Tras una primera contabilización del porcentaje de alumnos que elegía cada una de las opciones y como consecuencia del análisis de las respuestas obtenidas se establecieron las categorías siguientes:

I. *Interpretaciones aceptables en términos de conservación de la energía*

Los alumnos eligen la opción correcta y razonan con frases como:

- *«En un cambio no se puede aumentar la energía en 50 julios».*
- *«Una bala al ser disparada con una energía de 200 julios no puede alcanzar una de 250 julios».*

II. *Cambios intrínsecamente imposibles*

Los estudiantes niegan la posibilidad de que se produzcan algunos de los tipos de cambio que se les presentan:

- *«Cuando un combustible está en la fábrica no puede convertirse en electricidad, ya que el combustible no pasa por cables».*
- *«La energía eléctrica no se obtiene a partir de combustibles».*
- *«La electricidad no se transforma en sonido».*

III. *Fenómenos no relacionados con la energía*

Los estudiantes piensan que el proceso que se representa no está relacionado con la energía.

- *«Las ondas sonoras no son energía».*
- *«El movimiento no es energía».*

FIGURA 2

Conservación de la energía

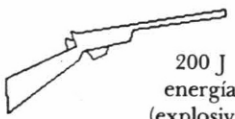
«CAMBIO IMPOSIBLE»

Proyecto Clis

A) BOMBILLA

100 J energía (eléctrica) → 40 J nergía (luz)

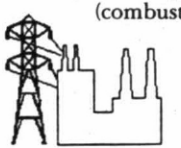
B) RIFLE



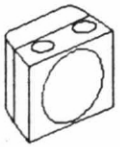
200 J energía (explosiva) → 240 J energía de bala en movimiento

C) CENTRAL

280.000 J energía (combustible) → 70.000 J energía (electrica)



D) ALTAVOZ



3 J energía (eléctrica) → 0,5 J energía (sonido)

a) ¿Cuál de los cambios de energía A, B, C, D no podrá ocurrir nunca?

b) Justifica tu elección.

IV. *Idea de rentabilidad*

Los alumnos hacen alusiones al bajo rendimiento de la transferencia, lo que la convierte en un cambio imposible.

– «*La energía de un combustible no baja tanto la cantidad al convertirse en energía eléctrica*».

– «*La energía eléctrica empleada y que se ha convertido en sonido es mucho mayor*».

En la tabla IV se presenta la distribución de alumnos por categorías.

TABLA IV

«Cambio imposible»: Categorías

Categorías	N.º alumnos	Porcentaje
I. Interpretaciones aceptables en términos de conservación de la energía	64	34,0
II. Cambios intrínsecamente imposibles	47	25,0
III. Fenómenos no relacionados con la energía ..	19	10,1
IV. Idea de rentabilidad	17	9,0
V. No codificables	41	21,8
TOTAL	188	99,9

Del 65 por 100 de alumnos que eligió la opción correcta, sólo el 34 por 100 fue capaz de razonar su contestación de forma adecuada, alegando que en un proceso no «se puede ganar» energía.

Dentro del conjunto de alumnos que se expresa en términos de cambios intrínsecamente imposibles, la mayoría opta por la central térmica, razonando que la energía eléctrica no se puede obtener a partir de un combustible.

En la categoría relativa a la rentabilidad, un porcentaje alto se inclina por el caso de la bombilla, indicando que hay demasiada pérdida de energía en la transformación energética que se propone.

Al comparar estos resultados con los obtenidos para esta misma prueba en el proyecto CLIS, nos encontramos con un porcentaje superior en un 15 por 100

de aciertos para los alumnos españoles. También aparecen en este proyecto interpretaciones en términos de cambios intrínsecamente imposibles o de poca rentabilidad.

Para concluir, vamos a resaltar las ideas más interesantes que podemos deducir de la aplicación de esta prueba:

- Hay una cierta imposibilidad de admitir la transformación de unas formas de energía en otras (química en eléctrica, eléctrica en sonora, etc.).
- No aparece la idea de degradación en las transformaciones energéticas, es decir, se elige el «cambio imposible» por criterios de conservación pero no se alude a que, forzosamente, la energía útil obtenida en un proceso tiene que ser menor que la energía suministrada.
- Esta prueba aporta resultados inferiores con respecto a las anteriores. En nuestra opinión, esto puede ser debido a que aparece la complejidad de la cuantificación de la energía y el problema de las unidades.

3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

En síntesis, los resultados de este estudio sugieren una serie de conclusiones que van a tener implicaciones para la enseñanza de la energía:

1) En lo relativo a la conceptualización de la energía se ha encontrado en nuestros estudiantes una relación más significativa que la descrita en la bibliografía con las ideas de *Fuerza* y *Trabajo,* en detrimento de asociaciones de tipo antropomórfico o relativas a la energía como ingredientes en alimentos y explosivos. Estos resultados aparecen tanto en la prueba de *Asociación de palabras* como en las relativas a *Transformaciones energéticas.* Una explicación de estos datos puede estar en la edad de los alumnos (superior a la media que aparece en las investigaciones), juntamente con el hecho de haber estudiado física en etapas anteriores, lo que les ha familiarizado con dichos términos aunque no tengan para ellos el significado que les asigna la ciencia actual.

2) Hay un porcentaje significativo de alumnos que identifican sistemáticamente energía con movimiento y no reconocen la existencia de energías potenciales.

3) Nuestros estudiantes no han asumido el principio de conservación de la energía conjuntamente con la idea de degradación. Como se comenta a propósito de las interpretaciones aportadas en la prueba *«Cambio imposible»,* la idea de que en *toda* transformación real la energía total se mantiene constante, pero solamente es utilizable una energía *menor* que la suministrada, no está en el bagaje científico de nuestros alumnos.

Por último, se puede destacar que la concordancia obtenida en ese trabajo con otras investigaciones, basadas en entrevistas individuales, es un índice de la utilidad que este tipo de cuestionarios puede tener para el profesor que, deseando partir de las ideas previas de sus estudiantes, tiene dificultades para iniciar los procesos de enseñanza con la realización de entrevistas. Además, el porcentaje de respuestas no codificables obtenido en ambas pruebas no supera el 22 por 100 de los alumnos, resultado que se considera aceptable en cuestionarios de estas características.

Tal como avanzamos en la introducción, se han tomado las conclusiones de esta investigación como punto de partida para diseñar unos materiales didácticos encaminados a introducir la física en la enseñanza secundaria, utilizando la energía como concepto estructurante del currículum. En consecuencia, las ideas clave en estos materiales han sido:

- Partir de las ideas previas de los estudiantes sobre qué es la energía y su diferenciación frente a los conceptos de fuerza y trabajo.

- Basado en una aproximación cualitativa al concepto de energía, plantear el problema de la necesidad de la misma en dos vertientes: la energía para vivir (nutrición) y la energía para «vivir mejor» (uso doméstico, combustibles, etc.).

- Presentar a los alumnos el hecho de que todos los procesos requieren y producen energía. En este contexto se puede hablar de «centrales eléctricas», «energías renovables», «problemas de suministro energético», «ahorro energético», etc., tratando de integrar los dos dominios de conocimiento científico y cotidiano.

- Llegar a asumir que la energía es una magnitud que se conserva en las transferencias y en las transformaciones que experimentan los sistemas reales, pero en estos procesos siempre hay una parte de la misma que se *degrada,* es decir, se convierte en *energía no utilizable.*

La puesta en práctica en el aula de estos materiales ha sido evaluada dentro del marco de la teoría constructivista del aprendizaje, estudiándose el cambio conceptual y actitudinal experimentado por los alumnos. Los resultados obtenidos constituyen una aportación interesante a las numerosas investigaciones realizadas sobre la existencia de esquemas conceptuales alternativos de los estudiantes, así como sobre las posibles estrategias a utilizar para conseguir su evolución, plasmándolas en unos materiales que, además de cumplir los requisitos de significatividad lógica y psicológica, han sido suficientemente contrastados.

RECONOCIMIENTOS

Deseamos agradecer a A. Brook y a R. Driver su autorización para utilizar en este estudio las cuestiones y figuras del «Camión de Micky» y «Cambio imposible».

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSSON, B. (1986): «The experiential gestalt of causation: a common core to pupil's preconceptions in Science», *European Journal Science Education, 8,* (2), pp. 155-171.

BLISS, J. y OGBORN, J. (1985): «Children's choices of uses of energy», *European Journal Science Education, 7* (2), pp. 195-203.

BROOK, A. y DRIVER, R. (1984): *Aspects of Secondary students' Understanding of Energy.* Children's Learning in Science Research Group, CSSME, University of Leeds.

CARRASCOSA, J. (1987): *Tratamiento didáctico en la enseñanza de las Ciencias, de los errores conceptuales.* Tesis doctoral. Facultad de Químicas, Universidad de Valencia.

DRIVER, R.; GUESNE, E. y TIBERGHIEN, A. (1985): *Children's Ideas in Science.* Open University Press, Milton Keynes, England.

DRIVER, R. y WARRINGTON, L. (1985): «Students' use of the principle of energy conservation in problem situations», *Physics Education, 20,* pp. 171-176.

DUIT, R. (1983): «Energy conceptions held by students and consequences for Science teaching», *Seminar on misconceptions in Science and Masthematics.* Ithaca, Cornell University.

– (1984): «Learning the energy concept in school-empirical results from the Phylippines and West Germany», *Physics Education, 19,* pp. 59-66.

– (1986): «In search of an energy concept», en R. DRIVER y R. MILLAR (eds.), *Energy matters.* Centre for Studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds, pp. 67-101.

FAVIERES, A. *et al.* (1989): «Una aplicación del modelo constructivista al currículum de Física en Bachillerato», *Memoria del Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid y por la Dirección General de Renovación pedagógica del MEC.*

HIERREZUELO, J. y MOLINA, E. (1990): «Una propuesta para la introducción del concepto de energía en el Bachillerato», *Enseñanza de las Ciencias, 8* (1), pp. 23-30.

HEWSON, P. W. (1990): «La enseñanza de "Fuerza y Movimiento" como cambio conceptual», *Enseñanza de las Ciencias, 8* (2), pp. 157-172.

– (1993): «El cambio conceptual en la enseñanza de las Ciencias y la formación de profesores», en *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las Ciencias.* Madrid, CIDE.

KOBALLA, T. R. (1989): «Using salient beliefs in dessigning a persuasive massage about teaching conservation practices to children», *Science Education,* (73), pp. 547-567.

KRUGER, C.; PALACIO, D. y SUMMERS, M. (1992): «Survey of English Primary Teachers' Conceptions of Force, Energy, and Materials», *Science Education, 76* (4), pp. 339-351.

LÓPEZ GAY, R. (1987): «Las representaciones de los alumnos como punto de partida. El caso de la Energía», *Investigación en la escuela, 4.*

OSBORNE, R. J. y FREYBERG, P. (1991): *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de la ciencia de los alumnos.* Madrid, Narcea.

POSNER, G.; STRIKE, K.; HEWSON, P. y GERTZOG, W. (1982): «Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change», *Science Education, 66* (2), pp. 211-227.

SOLOMON, J. (1983): «Messy, contradictory and obstinately persistent: a study of chindren's out-of-school ideas about energy», *The School Science Review, 65* (231), pp. 225-230.

– (1985): «Teaching the conservation of energy», *Physics Education, 20,* pp. 165-170.

TRUMPER, R. (1990): «Being constructive: an alternative approach of the teaching of the energy concept-part one», *International Journal Science Education, 12* (4), pp. 343-354.

– (1991): «Being constructive: an alternative approach of the teaching of the energy concept-part two», *Interantional Journal Science Education, 13* (1), pp. 1-10.

VARELA, P.; MANRIQUE, M. J. y FAVIERES, A. (1988): «Circuitos eléctricos: una aplicación de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en las ideas previas de los alumnos», *Enseñanza de las Ciencias, 6* (3), pp. 285-290.

VARELA, P.; FAVIERES, A.; MANRIQUE, M. J. y PÉREZ DE LANDAZÁBAL, M. C. (1993): *Iniciación a la Física en el marco de la teoría constructivista.* Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.

WATTS, D. M. (1980): «An exploration of students understanding of the concepts "Force" and "Energy"», *International Conference on Education for Physics Teaching.* Trieste.

– (1983): «Some alternative view of energy», *Physics Education, 18,* pp. 213-217.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INTEGRACIÓN: ¡DIOR, BUENOS DÍAS!

ANTONIA CASTILLO I MELÉNDEZ (*)
ROSA M.ª JOVÉ I MONTANYOLA (**)

INTRODUCCIÓN

Dior Ndiaye es una niña senegalesa que llegó, comenzado ya el curso escolar, a una escuela de Lérida. Tiene siete años, su piel es oscura y no entendía nuestra lengua.

La profesora del curso al que debería acudir la niña, se planteó como objetivo prioritario el conseguir que ésta fuera bien acogida por el resto de sus compañeros, que se sintiera feliz, querida y aceptada por todos, ya que los rasgos tan diferentes que presentaba podían provocar dificultades de relación con el resto del grupo clase.

Pero ante la novedad de la experiencia, tanto para el colegio como para la maestra, se cursó desde la escuela una petición de intervención al programa de educación compensatoria para que pudiera asesorar a la profesora en su tarea. Así fue como, de la experiencia efectuada en común, surgió la idea de realizar esta recopilación para dar a conocer el trabajo a otros profesionales que pudieran tener problemas similares.

Hemos de remarcar que el trabajo que aquí se expone sólo hará referencia a cómo se concretó la integración de la alumna, y no es objetivo de éste explicar otros trabajos paralelos como por ejemplo la adaptación que se realizó de las materias curriculares, o cómo se consiguió el aprendizaje de nuestra lengua.

(*) Profesora del Programa de Educación Compensatoria.
(**) Psicóloga y profesora de Primaria.

La tarea a realizar se dividió en dos fases:

- Trabajo previo a la incorporación de la alumna en el aula.
- Trabajo posterior a la incorporación de la alumna en el aula.

TRABAJO PREVIO A LA INCORPORACIÓN DE LA ALUMNA

Es muy importante empezar a trabajar antes de la llegada de un alumno de estas características, no sólo porque podemos preparar a los alumnos mediante actividades que faciliten la mejor integración de la niña, sino porque un mejor conocimiento y preparación del tema elimina en el maestro ansiedades, temores y dudas sobre su actuación.

En este caso el trabajo previo realizado por la profesora conjuntamente con la asesora del programa de compensatoria fue la siguiente:

1) Conocer las orientaciones que hace al respecto la Generalitat de Catalunya, a través del programa de educación compensatoria, consideradas las más indicadas a tener en cuenta en estos casos respecto a problemas de cómo hacer la matriculación y adscripción al curso y rellenar la documentación académica, de cómo acoger y relacionarse con la familia y plantear la entrada del alumno en el aula, etc.

Una vez conocidas, han de estudiarse y adaptarlas al caso en particular en la medida de lo posible. Por ejemplo, el departamento de educación compensatoria recomienda matricular a estos alumnos teniendo más en cuenta el curso que les toca por edad que el que les correspondería por su nivel de conocimientos, y en algunos casos admite hasta un curso o dos de desnivel. Por lo cual, teniendo en cuenta que la niña tenía siete años de edad y que no había estado nunca escolarizada, se creyó oportuno hacer su incorporación escolar en el primer curso, ya que la diferencia de edad con respecto al curso (un año) era mínima y al no haber estado escolarizada era mejor empezar con otros niños la escolarización obligatoria, que no incorporarla a un grupo (segundo, en este caso) en donde los alumnos ya poseen una mínima escolarización que marcaría más las diferencias.

Otro aspecto a destacar es la lengua en la que realizarán sus aprendizajes escolares (recordemos que en Cataluña hay escuelas en que puede elegirse el catalán o el castellano como lengua base para los aprendizajes escolares, mientras que la no elegida se estudia de igual manera, pero como una asignatura más). En este caso hubo de tenerse en cuenta si la alumna o su familia piensaban quedarse en Cataluña, si algún miembro de la familia hablaba alguna de las dos lenguas, y que en caso de tener hermanos éstos fueran escolarizados en la misma lengua. Para Dior se eligió el catalán ya que los padres hacía años que estaban en Lérida, tenían idea de permanecer aquí y debido a la presencia de Ibrahima, el hermano menor escolarizado en catalán.

También se tuvieron en cuenta los otros aspectos mencionados, tales como el de rellenar la documentación académica, el de acoger y relacionarse con la familia, etc., pero en este caso no hubo ningún problema ya que los padres de Dior ya hacía años que vivían y trabajaban en Lérida, conocían la lengua y estaban bastante integrados en la comunidad o al menos conocían y respetaban nuestra cultura, así como el resto de padres y comunidad escolar conocían y respetaban la suya. En cambio, Dior no gozaba de estos beneficios ya que sus padres habían dejado a la pequeña con su abuela en el Senegal ante la incertidumbre de su viaje a España y hasta que no estuvieron bien instalados no fueron en busca de su hija.

2) Conocer la historia de nuestra alumna y cualquier otro dato que nos aportara información sobre ella.

Es importantísimo conocer cualquier dato relevante de la historia de un nuevo alumno para saber cómo tratarle mejor desde el primer momento. (¿Cómo vamos a actuar el primer día de clase ante un alumno si no sabemos que es de otra lengua, raza o que posee alguna deficiencia física?). Evidentemente se pueden crear momentos de confusión que con un buen conocimiento del alumno ya no se llegan a producir, puesto que el maestro puede prever cualquier eventualidad con anterioridad.

Estos datos pueden conseguirse a través de los padres, personas relacionadas con la familia (vecinos, asistente social, etc.) y documentación oficial tanto del país de origen (libro de escolaridad si lo hubiera, notas y certificados varios: escolares, médicos, de nacimiento, etc.).

En este caso, como ya se ha explicado, la niña tenía una doble problemática: por un lado, había de adaptarse a un país, cultura, lengua y compañeros desconocidos (que es lo que les pasa a la mayoría de los alumnos extranjeros de incorporación tardía a la escuela). Pero por otro, tenía el problema familiar de tenerse que adaptar a una situación desconocida para ella, con unos padres a los que no veía hacía años y con un hermano pequeño al que apenas conocía, problemas que la mayoría de los alumnos de estas características no tienen, ya que al menos en su hogar se sienten seguros los primeros días de su adaptación al nuevo medio escolar, lo cual facilita las cosas, ya que el choque es menor.

También nos enteramos que sólo hablaba Wolof, un dialecto de su país, puesto que no había sido escolarizada. Esto dificultó las cosas, ya que en Senegal la escolarización se hace en francés, y si la niña lo hablara, hubiera sido más fácil la comunicación los primeros días.

Realizamos las averiguaciones oportunas para saber si tenía algún tipo de deficiencia física o psíquica para programar las oportunas adaptaciones, no habiendo nada significativo al respecto.

En resumen, el mejor conocimiento de un alumno de estas características es importante, ya que posibilita al maestro el hacer frente a una serie de proble-

mas. Por ejemplo, el saber si habla algún idioma conocido por alguno de los otros maestros de la escuela (en este caso hubiera servido el francés) facilita la tarea los primeros días, sobre todo si tiene una escolarización previa, ya que muchas de las pautas de actuación en la clase ya las tendrá asimiladas.

3) Conocer las características más importantes de la cultura árabe y de la religión musulmana (a las cuales pertenecía nuestra alumna).

El conocimiento de los rasgos culturales más significativos de un nuevo alumno es importante, ya que puede evitar malos entendidos sobre actuaciones por parte de ambas partes y fomenta el respeto entre ambas culturas y religiones. Ésta es una tarea que debe hacerse siempre, sea cual sea la cultura o la religión de un niño, ya que muchas veces estamos tan acostumbrados a oír hablar de la existencia de culturas como la gitana, o de religiones como los testigos de Jehová, que cuando tenemos un alumno de estas características no nos preocupamos de conocer su mundo, provocando, a veces sin querer y por mero desconocimiento, una serie de confusiones con los padres que pueden evitarse.

En nuestro caso, el programa de educación compensatoria ayudó en este sentido proporcionando datos y documentos, también puede obtenerse esta información mediante libros, enciclopedias, etc.

4) Programación de las actividades a realizar con el grupo clase.

El trabajo previo a la incorporación de este tipo de alumnos ha de consistir en la puesta en práctica de una serie de actividades que tengan como objetivo final la normalización de aquel nuevo alumno.

Durante este trabajo previo los objetivos prioritarios que se desean conseguir son:

- Aceptación del nuevo alumno por parte de sus compañeros.
- Valoración del nuevo alumno por parte de sus compañeros.

Para conseguirlo, las actividades que se llevaron a cabo fueron:

- Explicación a los alumnos, de la forma más natural posible, de la llegada de una nueva compañera, haciendo hincapié en las cosas que sabe hacer para conseguir una valoración positiva por parte del grupo clase. En este sentido se usaron frases como:

• «Viene de un país muy lejano donde hay animales que aquí no tenemos, como las jirafas, y nos han explicado sus padres que a veces llegan hasta el huerto de su casa...»

- «Llegó en avión.»
- «No nos va a entender, de momento, ya que nosotros no sabemos hablar su lengua, ni siquiera la señorita, pero ella aprenderá pronto la nuestra.»
- «Sabe muchas cosas que nosotros no sabemos y más adelante, cuando nos podamos entender mejor, nos las explicará.»

Estas frases posibilitaron que los alumnos vieran en la niña una fuente de nuevas experiencias (ellos no habían visto jirafas ni subido en un avión); así como una fuente de saber, ya que para ellos la niña sabía muchas cosas que incluso la señorita (que para un niño siempre es modelo de sabiduría), no sabía (como era el idioma).

Con esto se evitan frases que se han podido escuchar en otras ocasiones, como: «Es tonta; le hablamos y no entiende nada.» «Tendría que ir a parvulitos (en referencia a preescolar) y no a esta clase.» «Mi hermanito pequeño sabe más que éste.» Frases que no benefician en nada a la integración de la alumna, aunque más tarde se eliminen estos conceptos erróneos, ya que el primer momento es decisivo.

También se eliminan comportamientos «paternalistas» por parte de los alumnos, que a veces no tienen pensamientos tan negativos como los anteriores, sino que se dedican a proteger a aquel nuevo ser tan «desvalido» con comportamientos tan negativos como resulta el «aislarlo» del resto de los compañeros de colegio para que no le hagan nada, comunicarse con él siempre en signos porque le cuesta menos esfuerzo, protegerle frente a una riña e incluso ocultar algún comportamiento negativo.

- Pedir a los alumnos que realicen un dibujo de cómo se imaginan a la nueva alumna.

Esta actividad provoca en los niños una reflexión sobre la nueva compañera y les crea unas expectativas y una motivación hasta que llega, ya que quieren comprobar si sus hipótesis son o no ciertas. Es de gran ayuda para el maestro que, a través del dibujo infantil, puede saber si algún alumno presente algún tipo de rechazo.

TRABAJO POSTERIOR A LA INCORPORACIÓN DE LA NUEVA ALUMNA

El trabajo a desempeñar a la posterior llegada de la alumna a la clase fue dividido por la profesora y la asesora del programa de compensatoria en dos:

1) Actuaciones para el primer día de clase.

Es muy importante la actitud del maestro el primer día de clase y hemos de tener claro nuestra actuación.

Es conveniente recibirla sonriendo y sentarla con un compañero/a bien predispuesto/a, que sea acogedor/a y simpático/a. También es importante evitar un proteccionismo excesivo por parte del maestro, ya que los otros alumno podían tomarse a mal la diferencia de trato del maestro.

Tampoco podemos olvidar que en las escuelas árabes existe todavía el castigo corporal y un excesivo comportamiento protector y disculpatorio hacia ella sería contraproducente para la niña, que ha de adquirir las mismas pautas de comportamiento que los otros niños, ya que de esta manera se creería con derecho a hacer lo que le viniera en gana.

Intentaremos evitar el primer día actividades que necesiten mucha comunicación verbal y promover actividades que pueda hacer como los demás: dibujo, pintura, manualidades, jugar, actividades físicas, etc., pero teniendo en cuenta que en cada momento se le pedirá el nivel de exigencia máximo a sus posibilidades.

2) Programación de las actividades a realizar con el grupo clase.

Para este apartado siguen siendo válidas la mayor parte de las observaciones que hicimos en el punto sobre el trabajo previo a la llegada de la alumna. El objetivo final de todas las actividades de integración es conseguir la normalización del nuevo alumno en el grupo clase, es decir, ser uno más.

Los objetivos que se marcaron fueron una continuación de los ya expuestos en la programación de actividades previas a la llegada de la alumna:

- Aceptación de la nueva alumna.
- Valoración de la nueva alumna.
- Normalización de la nueva alumna en el grupo clase.

Respecto a las actividades en concreto que se realizaron para su integración fueron las siguientes:

- Partiendo de la base de que todos somos diferentes unos de otros, pero todos necesitamos las mismas cosas (amar, comer, etc.) se elaboró en la pizarra una lista de aspectos diferenciadores de cada alumno y otra de aspectos en común.

Así en la lista de diferencias los alumnos constataron que cada uno era diferente del otro, ya sea por el color del cabello, de los ojos, la altura, el color de la piel, el llevar gafas o cualquier otra característica.

Pero también se dieron cuenta de que eso no importaba ya que todos somos muy parecidos y necesitamos las mismas cosas: amar, comer, tener una casa, nuestra familia, etc., lo cual les permitió ver que todos, en el fondo, somos iguales.

Esta actividad finalizó con un mural en el que los niños pegaron fotos de diversas personas bajo el lema: «todos somos diferentes» y en otra parte se buscaron fotos de diversas personas haciendo actividades que realizamos todos normalmente, bajo el lema: «Pero necesitamos las mismas cosas».

– Realización de un cómic con la historia de Dior.

Como ya explicamos en la primera actividad de las realizadas previamente a la llegada de la alumna, Dior era para sus compañeros una fuente de nuevas experiencias, ya que, a través de la explicación de la profesora, habían visto que conocía cosas sobre países lejanos que ellos no sabían, y se les prometió que, cuando pudieran entenderse con ella, las explicaría.

Así, pues, desde un primer instante se trabajó para conseguir este objetivo a medida que la niña iba avanzando en el conocimiento de nuestra lengua.

Los puntos principales a tratar fueron los siguientes:

- Se le hacía dibujar a la niña escenas de su país, de su casa, de su familia, etcétera, ya que en un principio era lo que mejor podía hacer, puesto que ni su vocabulario era bueno ni su escritura. Hablando con ella se intentaba descifrar el mensaje de cada dibujo. Al principio costaba un poco, pero conforme pasaban los días, la niña adquiría un vocabulario que le iba permitiendo explicarse con más facilidad, así como entender las preguntas de la maestra.

- En un magnetofón se fueron grabando, poco a poco, historias que la niña nos explicaba de su país. Esto sirvió también de refuerzo para el aprendizaje de nuestra lengua, ya que era muy motivador para ella el oír después su propia voz y la «forzaba» a querer hablar más y mejor.

- Al cabo de dos o tres meses ya teníamos recogido material suficiente como para elaborar su historia y la niña ya había adquirido un nivel oral que le permitía explicarla a sus compañeros con un mínimo de garantías de ser entendida. Así, pues, entre la niña, la profesora y la asesora del programa de compensatoria, se elabora el montaje del cómic: el orden de las secuencias, se eligen los dibujos, los textos que los acompañan, y se pide a Dior que haga una especie de ensayo general. Después se fotocopió un ejemplar para cada alumno.

- El día que íbamos a explicar la historia de la niña, la expectación era muy grande entre los alumnos, que ya estaban informados de lo que iba a suceder, así ya teníamos garantizada la parte de motivación.

Antes de empezar se realizaron otras actividades como:

- Se consiguió una pelota hinchable, que era un globo terráqueo, y se pasaba entre los niños, los cuales habían de leer en voz alta el nombre de un país de los muchos que había. Esto les ayudó a comprender la cantidad de países diferentes al nuestro que hay en el mundo (recordamos que son niños de primer curso que no han estudiado nunca estos temas).

- Después se buscó nuestro país y el Senegal, para que se dieran cuenta de lo lejos que estaban y que había un mar por medio.

- Se buscaron fotos del Senegal (y de algún otro país africano), para observar las diferencias. Después se expusieron en las paredes de la clase.

Por último llegó la parte más importante y que todos llevábamos meses esperando y trabajando: Dior explicó su historia.

Para conseguirlo se distribuyeron los ejemplares del cómic entre los alumnos, para que tuvieran un soporte visual a la explicación. Se colocó uno bien visible en la pizarra para que Dior pudiera seguirlo y servirle de guía. A continuación se inició un turno de preguntas que mostraron el grado de interés que había en los niños.

Para finalizar, cada uno coloreó su ejemplar del cómic y se lo llevaron a casa para hacer partícipes también a sus padres de la experiencia.

VALORACIÓN

Hoy en día, Dior es una niña que no tiene ningún problema en el colegio ni debido a su raza, color, religión ni cultura. Es sencillamente una más. La palabra normalización puede aplicarse a su caso.

Sigue con normalidad sus estudios y sólo precisa de algún tipo de adaptación para temas determinados, sobre todo en lo que se refiere a la ampliación de vocabulario e interiorización de estructuras, ya que es una lengua nueva para ella. Pero aunque continuara precisando, como sucedía al principio, de adaptaciones muy significativas tanto en objetivos como en contenidos, no tendría ninguna importancia, puesto que el resto de sus compañeros entendieron perfectamente su problema y no hubiera supuesto ninguna actividad peyorativa hacia su compañera. De hecho, este año se continuó la labor, por parte de la asesora del programa de compensatoria y la tutora, de trabajar con ella aspectos de nuestra cul-

tura, ampliación de vocabulario, etc., y los demás compañeros lo aceptaban como algo normal, incluso querían participar (y de hecho participaban) de muchos de aquellos temas.

Dior ha demostrado ser una alumna muy aventajada, lee y escribe sin apenas dificultad (para un nivel de primer curso) tanto el catalán como el castellano, aprendió a sumar, restar y muchas cosas más. En general podemos decir que terminó el curso con un buen nivel de adquisiciones tanto de objetivos como de contenidos. Nadie sabrá nunca si el objetivo primordial de conseguir que fuera feliz y que se sintiera integrada en el aula tuvo algo que ver en su rápido aprendizaje. Nosotras creemos que sí.

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

SUMMERHILL Y LA UTOPÍA DE LA LIBERTAD

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE (*)

INTRODUCCIÓN

Leo en *Comunidad Escolar* que cierran «Summerhill». Lástima, «Summerhill» era una escuela emblemática. Seguramente la decisión de cerrarla es lo razonable y lo práctico, incluso es posible que ya no fuera lo que era desde que murió su creador y director durante medio siglo. Pero es una lástima, porque Alexander S. Neill ha sido para los padres y profesores de mi generación –no sé si también de otras– referencia obligada de la educación en libertad. No tanto para seguir sus teorías, como para darse un baño en su utópica fe en la vida, para refrescarse con su gozoso empeño de dejar ser. En un mundo tan pragmático y tecnificado como el de hoy quizá ya no tenía cabida su proyecto. ¿O sí? A lo mejor nos está haciendo falta recordarle.

Neill es un pedagogo poco ortodoxo, que rara vez aparece citado en las Historias de la Educación. Esto puede deberse, en parte, a que aún no es un personaje histórico –hace poco más de veinte años que murió– pero sin duda se debe también a su vital, innovador y poco academicista modo de entender la educación, que para muchos resulta «poco riguroso». Sin embargo, Neill, ausente de los sesudos libros de pedagogía, está presente por derecho propio en el mundo de la educación del siglo XX, porque su planteamiento radical de la educación *en* y *para* la libertad, no puede ignorarse, sobre todo si se tienen en cuenta que no ha sido una mera teoría, sino que se ha plasmado durante más de medio siglo en una realidad bien concreta: la escuela de «Summerhill».

> «El nuestro ha sido un siglo preocupado por la libertad, un siglo en el que se ha negado, se ha reafirmado, se ha ensanchado, se ha recortado la libertad en todas las esferas de la actividad humana. Las épocas pasadas también se han ocupado de ella; pero la aportación específica del siglo XX quizá haya sido la exploración de los aspectos psicológicos de la libertad teniendo como fondo la ampliación de las libertades intelectuales, económicas y políticas que habíamos he-

(*) Servicio de Investigación Educativa. Madrid.

redado. Neill ha hecho una importante contribución a esa actividad exploratoria, que por supuesto continúa» (Ray Hemmings, 1978, pp. 13-14).

La singularidad de Neill reside en haber apostado sin reservas por la libertad del individuo desde el momento mismo de su nacimiento, y haber demostrado con hechos que la educación en libertad es posible y da buenos resultados. La escuela de «Summerhill» no es, evidentemente, una teoría ni una estrategia, ni tampoco es un experimento. Es sencillamente una demostración de libertad.

1. ALGUNAS CLAVES PARA ENTENDER A NEILL

«Summerhill» o la encarnación del pensamiento educativo de A. S. Neill es, como toda obra humana importante, fruto tanto de su época, de unas circunstancias históricas, sociales y culturales determinadas, como de la personalidad excepcional de su autor. Vamos a contemplarlo desde esta doble perspectiva: por un lado, la trayectoria intelectual y vital de A. S. Neill; por otro, hechos y personas de la primera mitad del siglo XX que contribuyen a explicar la existencia de «Summerhill».

Trayectoria intelectual y vital de A. S. Neill

La biografía de Neill es interesante y variada. No es la trayectoria lineal de quien, desde un principio, tiene una clara vocación pedagógica y encamina sus pasos a ella. Quizá nunca se le habría ocurrido ser maestro si las circunstancias no le hubieran colocado en 1914, en una escuela de Escocia, tras unos años inquietos como estudiante de Filología inglesa y periodista.

La verdad es que Neill desde pequeño había vivido en un ambiente relacionado con la escuela, porque su padre era maestro en Kingsmuir –pueblo de Escocia donde él nació en 1883– pero nunca pensó seguir los pasos de su progenitor. Durante sus años de estudio en la Universidad de Edimburgo ya manifestaba Alexander S. Neill su disgusto por el academicismo frío de los profesores y se dedicaba a una formación paralela por medio de autores como Ibsen, Shaw, Lawrence y Nietzsche, proscritos por entonces en los programas universitarios. Al mismo tiempo empezaba a manifestar sus aptitudes periodísticas como director de la revista estudiantil *The Student* donde escribía editoriales polémicos y atrevidos sobre la enseñanza universitaria. En uno de ellos decía: «La apatía y el desinterés que todos tenemos no es culpa nuestra, sino de los exámenes... Eso no es educar. Educar significa etimológicamente sacar, hacer salir de, y la enseñanza en la Universidad consiste justamente en lo contrario, en meter, en hacerle a uno embotellarse algo.» Al obtener su título de licenciado se dedicó al periodismo profesional y fue nombrado director de la sección de arte de una importante revista londinense. Pero a los pocos meses estalló la guerra, se cerró la revista y Neill no encontró otro medio de vida que la docencia.

Una vez en su escuela escocesa, no fue el interés pedagógico sino un incondicional amor a la libertad y a la vida lo que le llevó a apasionarse por la tarea educativa. Comenzó a cuestionar los métodos de enseñanza vigentes, anticuados

y autoritarios, y llegó a la conclusión de que lo único interesante era «*hacer a los niños conscientes de cuál es el sentido de la vida*». Había descubierto la meta, pero no sabía cómo alcanzarla. En aquel momento había personas que estaban trabajando en esta temática –como Montessori o Dewey por ejemplo– pero Neill no tenía conocimiento de estos pedagogos. Ni en sus escritos ni en sus actividades de esta época puede identificarse influencia educativa alguna. La tónica dominante de su pensamiento de entonces es una especie de socialismo utópico y compasivo. De una manera bastante autodidacta fue elaborando su teoría y puso en práctica unas formas de relacionarse con los alumnos y unos métodos didácticos absolutamente inéditos para la escuela escocesa de entonces, hasta que tuvo que marcharse por lo excesivamente innovador de sus ideas. Lo mismo le ocurrió después en la «King Alfred School» –centro ejemplo de innovaciones que pertenecía al «Movimiento de las Escuelas Nuevas», con fama de ser la «escuela más libre de Inglaterra», al que Neill llegó siguiendo al psicólogo Homer Lane–, como igualmente a la revista progresista *Education for the New Era*. Neill resultaba desconcertante para todo el mundo, incluso para los teóricamente innovadores en materia de educación, porque su idea de la libertad era radical y como tal la exponía y la llevaba a la práctica: aceptando todas las consecuencias derivadas de tal radicalismo.

Lo que comenzó siendo una intuición se consolidó con numerosas experiencias educativas con padres, niños y educadores en Inglaterra y Alemania –país este último en el que Neill pasó cuatro años dirigiendo una «Escuela Internacional» que sería el precedente inmediato de «Summerhill»–. Fundamentó teóricamente sus conocimientos con abundantes lecturas (Freud, Jung, Adler, Froebel, Pestalozzi, Montessori, etc.) como igualmente con el contacto de psicólogos y pedagogos lo que posteriormente se haría patente en 1923 en la escuela de «Summerhill». En ella, Neill con otros maestros, se dedicó durante cincuenta años a enseñar lo único que le había parecido importante desde el principio: ser conscientes del sentido de la vida.

Dos pensadores tuvieron una influencia decisiva en la estructuración de las teorías de Neill: Homer Lane y Wilhem Reich. En ambos casos tuvo información sobre la obra de estos autores antes de conocerlos; a los dos los buscó, pidiéndoles que le aceptaran como discípulos, entablando con ellos una sólida amistad. Neill utilizó las ideas de estos pensadores y las amplió, pero conservando siempre su radical originalidad y sometiéndolas a sus propios esquemas.

A *Homer Lane* lo conoció Neill en los comienzos de su vida como educador, cuando acababa de dejar la escuela de Escocia, en un momento de desaliento y soledad, y durante mucho tiempo fue el único pedagogo con el que tuvo verdadera afinidad de pensamiento. Durante algún tiempo, Lane dirigió en Inglaterra una escuela para jóvenes delincuentes llamada «Little Commonwealth», basada en el principio de que la desviación de los muchachos era consecuencia de la pérdida de libertad y de la educación que habían recibido desde la primera infancia fundamentada en la fuerza, el odio y el castigo; en consecuencia, estos chicos sólo podían dejar de ser antisociales en un medio que les propor-

cionase libertad, aceptación y amor. Así la «Little Commonwealth» era una escuela libre en la que se practicaba el autogobierno, y funcionó bien durante algún tiempo, hasta que ciertos problemas ajenos a la dinámica pedagógica del centro provocaron su cierre. Lane, además, preocupado por dar una base científica a sus teorías, había llegado a un gran conocimiento teórico y práctico del psicoanálisis (de hecho, después del cierre de la «Little Commonwealth» se dedicó casi totalmente a trabajar como psicoanalista). En ambos aspectos, como pedagogo y como psicoanalista, influyó sobre Neill: por un lado, éste asimiló la filosofía y experiencia educativa de Lane, lo que le sirvió para estructurar de forma lógica muchas de las conclusiones a las que había llegado por su cuenta y de forma intuitiva en su escuela escocesa; por otro, aprendió las teorías psicoanalíticas que se convirtieron en parte esencial de su pensamiento. Así, la idea del autogobierno y la interpretación psicoanalítica de los conflictos infantiles pasarían a ser un componente fundamental de la teoría y la práctica educativa de Neill. Hay también en el pensamiento de Lane una tesis de base que afirma la «bondad original» que de algún modo está latente en la doctrina de Neill, aunque la visión de la naturaleza humana fue por parte de este último mucho más realista.

El contacto de Neill con *Reich* fue muy posterior, en 1937. Para entonces «Summerhill» ya tenía unos años de existencia y la doctrina de Neill estaba totalmente consolidada. Sin embargo, la influencia del famoso psicólogo freudiano heterodoxo sirvió a Neill para fundamentar algunas de sus ideas, como las referentes a la libertad sexual –tema en el que Neill fue mucho más moderado, de todos modo, que Reich– y adaptar algunas otras, la más importante de ellas fue la idea de «autorregulación», que Neill puso en práctica con sus alumnos y con su propia hija desde que nació. Además, el tratamiento de «vegetoterapia» a que Neill se sometió con Reich le sirvió para comprender la relación que existe entre la tensión muscular y los estados anímicos, y le proporcionó un nuevo medio de conocimiento de los problemas infantiles y una nueva forma de tratarlos. A pesar de lo difícil que, al parecer, era mantener la independencia personal junto a Reich, Neill la mantuvo e, incluso, en ciertos puntos disentió abiertamente del psicoanalista, especialmente en lo que se refería a los límites de la libertad sexual en su internado, y en su enfoque individualista de la educación, frente a Reich que pretendía la generalización de sus teorías y la educación de la sociedad entera.

Neill escribió a lo largo de su vida numerosos libros y un sinfín de artículos publicados en los principales periódicos ingleses (*The Times, Daily Telegraph, Guardian,* etc.) y en revistas especializadas. Algunas de sus obras principales son las autobiográficas *A Dominie's Log* (*Diario de un maestro,* escrita durante su estancia en la escuela escocesa en 1915), *A Dominie Dismissed (Un maestro expulsado) A Dominie in Doubt (Un maestro en dudas), A Dominie Abroad (Un maestro en el extranjero)* y *A Dominie's Five (Cinco días del maestro);* más adelante (entre 1925 y 1950) escribe una serie de obras con un enfoque más psicológico: *The Problem Child, The Problem Parent, The Problem Teacher* y *The Problem Family,* aunque no abandona la temática pedagógica y también pública, *That Dreadful School (Aque-*

lla horrible escuela) y *Hearts not Heads in the School (Corazones no cabezas en la escuela).* Todas estas obras tuvieron diversa fortuna según su calidad –desigual– y según el momento de su aparición más o menos propicio a las ideas innovadoras. Los años de entreguerras fueron especialmente receptivos para las innovaciones pedagógicas; la libertad estaba en alza. Sin embargo, la crisis de los cuarenta, la Segunda Guerra Mundial y la posguerra supusieron una época difícil –de la que también la escuela de «Summerhill» se resintió–, los padres y los educadores no estaban para correr riesgos: en el mundo la libertad estaba en retirada. Eran momentos muy poco propicios para acoger las ideas de Neill, que tuvo la rara cualidad de mantenerse fiel a sí mismo durante toda la vida, es decir, igualmente radical en su defensa de la libertad, aun en los momentos de la soledad más absoluta en que hasta los partidarios de la Escuela Nueva abdicaban de sus convicciones.

En 1962 aparece la antología de la obra de Neill, recopilación de sus ideas fundamentales titulada *Summerhill a radical approach to education,* que tuvo una magnífica acogida en el mundo entero, aunque su autor no había cambiado ninguno de sus principios fundamentales. Era sencillamente que se había ido produciendo un cambio general de valores, que posibilitaba el reconocimiento de la valía de la teoría y la obra de Neill: «Al contrario de lo que hacen la mayoría de los pioneros, que con el tiempo van perdiendo la radicalidad de los años mozos y evolucionan hacia posturas algo menos heterodoxas, Neill ha mantenido sus tempranas opiniones radicales y ha sido la ortodoxia la que ha evolucionado hacia él» (Hemmings, 1975, p. 245).

El contexto: Neill y otros educadores de su época

Naturalmente «Summerhill» no es un fenómeno aislado, sino que se inscribe en un contexto de preocupación colectiva por la libertad y por la innovación pedagógica. La definición y conquista de la libertad es un afán permanente de la humanidad, pero nuestra época es especialmente sensible a ella, y sobre todo a su aplicación al terreno educativo. «Rousseau es el primer gran filósofo de la época moderna que se pregunta por qué ha de dejarse encadenar el hombre cuando lo que necesitan sus aptitudes potenciales es desarrollarse libremente. Es ésta una pregunta que en el campo de la pedagogía viene preocupando desde hace mucho a los espíritus de mayor sensibilidad. A partir de Rousseau no han faltado nunca personas que trataran de liberar a los niños de sus cadenas» (Hemmings, 1975, p. 15). Pestalozzi y Froebel fueron los más famosos de estos pioneros, pero pasarían muchos años antes de que dieran fruto sus enseñanzas y cuajaran en lo que se llamó la Nueva Pedagogía o *Escuela Nueva,* a comienzos del siglo XX. Ya hemos dicho que Neill en un principio desconocía el movimiento de la Escuela Nueva, pero no cabe duda que aun sin ser consciente de ello, estaba viviendo en unos presupuestos sociales y culturales propicios a la innovación pedagógica. Un poco más adelante entró en contacto con el movimiento a través de la «King Alfred School» y de la revista *Education for the New Era.* Coincidía con los nuevos educadores en los principios

fundamentales: atención centrada en el niño, educación en y para la libertad, apertura a la innovación, y, sobre todo, confianza en la educación como único instrumento que podría cambiar la sociedad. Este optimismo se refleja en las palabras de Benjamin Kidd: «Confiadnos a la juventud. Confiadnos a los jóvenes y en una sola generación habremos creado una mentalidad nueva y un mundo nuevo». Sin embargo, al ir profundizando en las respectivas posiciones pronto aparecieron serias discrepancias entre Neill y los educadores de la Escuela Nueva, a los que él encontraba excesivamente teorizantes, idealistas y timoratos al llevar a la práctica sus teorías. En especial, el sentido amplio y radical que Neill daba a la palabra *libertad* era inaceptable para los nuevos pedagogos que siempre hablaban de libertad controlada, orientada, guiada, etc., cosa que para Neill era un subterfugio para no dar nunca al niño verdadera libertad.

Por otro lado, Neill mostraba un total rechazo del sistema de Montessori –una de las más prestigiosas figuras dentro del grupo de los Nuevos Educadores y con una influencia decisiva en Inglaterra– que, a su juicio, acabaría convirtiéndose en un «sistema burocratizado y sin vida» por lo detalladamente planificado que estaba todo en él. Además, la negativa de Montessori a tener en cuenta en su doctrina el inconsciente del niño, su insistencia en la importancia del desarrollo intelectual, y también su rechazo del mundo de fantasía de los niños, eran razones suficientes para que nuestro pedagogo sintiera antipatía por su doctrina.

Todo esto contribuyó a que Neill se quedara un tanto aislado, en el extremo del ala progresista, aislamiento que se agudizó más adelante cuando el movimiento de la Nueva Pedagogía se batió temporalmente en retirada. Por ello, cuando en 1927 *Bertrand Rusell* y su esposa Dora abrieron la escuela de «Beacon Hill», Neill se apresuró a ver en ellos unos aliados. Aquélla era –según él– la única escuela de Inglaterra que, además de «Summerhill», «constituía un ejemplo de completa libertad en el trabajo y la conducta» (*The Problem Parent,* p. 107). Pero la verdad es que la coincidencia de principios no era, ni mucho menos, tan clara como él suponía. A diferencia de lo que había ocurrido con Neill, Bertrand Russell había elaborado sus teorías educativas antes de empezar a trabajar con niños (su obra *On Education* apareció un año antes de abrir la escuela). Lo que suponía puntos de partida bastante distintos en ambos: el de Russell más racional y teórico y el de Neill más vital y pragmático. Además, sus respectivas teorías y prácticas educativas diferían en tres puntos fundamentales: en primer lugar, la organización de «Beacon Hill» era básicamente autoritaria –aunque con gran respeto a la libertad del niño–, Russell había decidido de antemano multitud de cuestiones de la vida escolar que en «Summerhill» se decidían por autogobierno de los niños; también Russell manifestaba que debía procurarse que el niño adquiriera determinadas virtudes e influir en él en este sentido, cosa con la que Neill no estaba en absoluto de acuerdo, y, por último, a diferencia de Neill, daba una clara primacía al desarrollo intelectual.

Otra importante pionera inglesa independiente fue *Susan Isaacs*. Su escuela de «Malting House» en Cambrige era un auténtico laboratorio, con objetivos explícitamente científicos, «un experimento fundamental que consiste en conceder a los niños una gran libertad para ver qué es lo que hacen y descubren por sí mismos», en palabras de Dora Russell. Por lo demás, el enfoque del problema de la educación de Susan Isaacs era muy similar al de Neill: ambos tenían una fuerte influencia psicoanalítica y los dos confiaban en los beneficios de la libertad, tanto para el desarrollo intelectual, como para la maduración social de los niños. De hecho, parece que S. Isaacs obtuvo grandes éxitos en la adaptación de niños difíciles, pero en su escuela se dieron problemas de agresividad que en «Summerhill» no existieron, y esto le hizo evolucionar hacia una postura más directiva respecto a los niños, es decir, de mayor apoyo y orientación por parte de los adultos.

El único país que puso en práctica a gran escala y de manera drástica las ideas de la Escuela fue *Rusia*, que durante los años veinte llevó a cabo una reforma total de su sistema educativo. Esto sumió a los pedagogos progresistas de la Europa Occidental en una terrible ambivalencia. «Todos esos métodos de actividad y descubrimiento, las nuevas formas de enfocar la historia y la ciencia, los mecanismos de autogobierno y de vida comunitaria, las relaciones más humanitarias entre profesores y alumnos, la educación mixta, la educación sexual, todas estas cosas que aparecían tan prometedoras en el contexto del humanismo liberal, parecían tomar un cariz siniestro cuando las hacían suyas personas cuya idea era el materialismo marxista. A los educadores progresistas burgueses no les resultaba fácil hacerse a la idea de que el materialismo marxista era un contexto adecuado a la puesta en práctica de sus amados principios y, por otra parte, tampoco era fácil rechazarlos de buenas a primeras» (Hemmings, 1975, p. 147). Neill no tenía este dilema, para él tan inaceptables eran los principios teóricos de los Nuevos Educadores como los de la reforma rusa, en tanto que el objetivo de ambos era «formar caracteres», influir en los niños para convertirlos en un determinado tipo de persona. Pero en cambio, era un admirador incondicional de logros de la educación rusa, tales como el autogobierno y la escuela mixta, y no tenía ningún reparo en manifestarlo públicamente, aunque esto le valiera en ocasiones la etiqueta de «comunista» –en realidad nunca tuvo afiliación política, aunque se sentía identificado con la izquierda y socialista por «necesidad psicológica», recibiendo ataques de todos los sectores–. Sin embargo el nuevo sistema educativo ruso duró poco. En 1931, con la subida de Stalin al poder, se volvió a los planes y métodos tradicionales, se suprimió la coeducación y la autonomía estudiantil y se reforzó la autoridad del maestro y la disciplina. Comenzó la época de las vacas flacas para la libertad en toda Europa.

2. LA TEORÍA EDUCATIVA DE NEILL Y SU REALIZACIÓN EN LA ESCUELA DE «SUMMERHILL»

Hablar de las teorías de Neill es hablar de «Summerhill», como dos caras de una misma moneda. Ninguna de las ideas de Neill es meramente teórica, todas

nacen de la experiencia y se traducen en realidades tangibles en la vida de su escuela. Por eso son ideas vivas, dinámicas, con medio siglo de historia que las configuran y perfilan. Y de ahí la dificultad de sistematizarlas y convertirlas en simples esquemas intelectuales. Una escuela es algo sumamente rico en vivencias y «Summerhill» en su larga existencia pasó por situaciones muy diversas y acumuló un inagotable anecdotario. Sin embargo, con el riesgo inevitable de toda simplificación, puede hablarse de unas ideas base que constituyen el centro de la teoría educativa de Neill, que se hicieron carne en «Summerhill», y de un estilo de vida en la escuela, configurado por los mil detalles de la rutina diaria, que perduró a lo largo de sus cincuenta años de existencia, y que le da su carácter propio.

Las ideas base del sistema de Neill

En la obra *Summerhill: un enfoque radical de la educación de los niños,* están contenidos los puntos básicos de la doctrina de Neill, aunque no expuestos de modo sistemático, sino envueltos en relatos, anécdotas y descripciones de la vida en la escuela. Estos puntos podrían resumirse en cinco o seis:

- El objetivo de la escuela es hacer niños felices, porque el fin de la educación y de la vida es la *felicidad.* Se entiende por tal la capacidad de interesarse por la realidad, de ser activo y desempeñar con alegría un trabajo creativo, de responder a la vida no sólo con el cerebro sino con toda la personalidad. «Mi criterio de éxito es la capacidad para trabajar con alegría y vivir positivamente» (*Summerhill,* p. 40). De ahí la importancia de que el niño desarrolle todas sus capacidades psíquicas y físicas –y no sólo su inteligencia–, así podrá gozar mucho más de la vida, y encontrarla más interesante. La afectividad juega un papel decisivo: el niño necesita querer y ser querido para ser feliz. Y el amor se traduce, en la práctica, en aprobación, en aceptación del niño tal como es; sólo en un ambiente de aprobación se pueden desarrollar los impulsos y manifestar las emociones. «En Summerhill es el amor el que cura, es la aprobación y la libertad de ser veraz consigo mismo» (p. 49). Neill mantiene la teoría de que el niño difícil es el niño infeliz, igual que el adulto antisocial, agresivo o malvado es un hombre infeliz. El hombre equilibrado, con una afectividad satisfecha, creativo y con un trabajo que le interese, no se dedica a hacer el mal.

- Para conseguir su objetivo la escuela está *centrada en el niño,* se acomoda totalmente a sus necesidades. Neill consideraba que «Summerhill» era «una forma de vida» y no una preparación para una fase posterior de la existencia –como suele considerarse siempre la escuela–. Por tanto, su preocupación era que los niños «vivieran» y no que se prepararan para responder a las demandas de la sociedad exterior. «La función del niño es vivir su propia vida, no la que sus impacientes padres desean para él,

ni la que esté de acuerdo con el propósito del educador que cree saber lo que más le conviene» (p. 27). En una escuela centrada en el niño se da una amplia cabida al juego. El juego es una necesidad básica para el niño, es la actividad que le posibilita ser creativo, descargar sus tensiones, expresar sus emociones, descubrir, inventar, etc. Sólo un niño que ha jugado todo lo que quería durante la infancia es después un adulto equilibrado y trabajador. La enseñanza, en cambio, es secundaria. «La instrucción en sí misma no es tan importante como la personalidad y el carácter» (p. 23). El niño aprenderá todo lo que le interese, e incluso aprenderá muchas cosas que no le interesan si son un medio necesario para realizar una actividad hacia la que se siente motivado. Lo importante es la motivación y sin ésta todo aprendizaje es mucho más costoso y, en ocasiones, inútil. En consecuencia, en «Summerhill» las clases no eran obligatorias, los niños podían asistir a ellas o no, nadie decía lo que debían hacer ni les presionaba moralmente. De hecho, la inmensa mayoría de los niños asistía a las clases; los que estaban en «Summerhill» desde pequeños iban desde el principio; los que ingresaban a los 10 ó 12 años empezaban a asistir sólo cuando habían saciado su necesidad de jugar. Pero al final, en conjunto, los resultados académicos de estos niños eran muy similares a los de las escuelas convencionales.

- *La libertad* es sin duda la pieza clave de toda la doctrina de Neill y de la escuela de «Summerhill». Una libertad entendida de forma radical y total, sin componendas, que excluye el autoritarismo, el miedo y el castigo, pero también la persuasión, la presión moral y la culpabilización. Esta manera de entender la libertad distingue a Neill de los educadores de la Escuela Nueva. «Summerhill es una escuela de demostración, porque demuestra que la libertad es eficaz» (p. 20). Sin embargo, libertad total no quiere decir libertinaje. Esto no siempre ha sido bien comprendido ni por los críticos ni por los seguidores de Neill, a pesar de que él lo deja bien claro e incluso escribió un libro posterior a «Summerhill» destinado a matizar su concepto de libertad a nivel práctico, (*Freedom, not License,* traducido por *Hijos en Libertad*). No es fácil establecer la diferencia entre libertad y libertinaje y de hecho siempre se suele utilizar la distinción para dejar convertida la libertad en una caricatura de sí misma a fuerza de limitaciones. No es éste el caso de «Summerhill», realmente allí los niños podían hacer lo que quisieran, ser ellos mismos sin influencia ninguna y para ello se renunció «a toda disciplina, a toda dirección, a toda sugestión, a toda enseñanza moral, a toda instrucción religiosa» (p. 20).

  El lema era «vive y deja vivir», y ahí está el *quid* de la cuestión: la libertad de cada uno limita con la de todos los demás miembros de la comunidad. El niño es libre, pero también lo son los demás niños y los educadores y los padres... No hay que dominar al niño pero tampoco dejarse dominar por él. Los niños deben ir aprendiendo a ajustar su libertad a la realidad y a la convivencia con los demás. Pero lo que limita su libertad no es la autoridad de los adultos, ni el miedo al castigo, ni el sentimiento

de culpabilidad, sino el respeto a la libertad y a la propiedad de los otros o las limitaciones de la realidad misma. Esta diferencia es muy importante porque este tipo de cortapisas a la libertad no ocasionan en el niño represión, sumisión, hipocresía, agresividad y todas las demás secuelas del autoritarismo, sino un sano realismo que contribuye a su desarrollo psíquico. Una anécdota que cuenta Neill ejemplifica de forma muy gráfica la diferencia entre el enfoque autoritario por un lado, el permisivo total por otro y el suyo propio: «Pasé varias semanas plantando patatas una primavera y cuando encontré en junio arrancadas ocho plantas, armé un gran alboroto. Pero había una diferencia entre mi alboroto y el de un individuo autoritario. Mi alboroto se refería a las patatas, pero el de un autoritario se habría convertido en un problema moral del bien y del mal. Yo no dije que fuese malo robar mis patatas, no convertí el hecho en asunto de bien y de mal, sino en asunto de MIS PATATAS: eran mis patatas y debieron dejarlas en paz. Espero que resulte clara la diferencia» (p. 25).

Desde otra vertiente, el educador equivocadamente permisivo se hubiera creído obligado a aceptar todo lo que al niño le diera la gana con tal de no frustrarle. Neill no es de esa opinión: el niño libre debe comprender que los demás también son libres y que no tiene derecho a ser déspota ni agresivo. Los niños aceptan muy bien esto y no les causa ningún trauma a condición de que no se haga de ello una cuestión de autoridad, sino de respeto mutuo en pie de igualdad. El tipo de límites que Neill impone a la libertad individual se parece mucho a los que John Stuart Mill menciona en su ensayo «On Liberty»: «La única libertad que merece tal nombre es aquella que nos posibilita perseguir nuestro propio bien, a nuestra forma, siempre que no impida a los demás hacer lo propio». La diferencia entre ambos está en que Mill excluye a los niños del usufructo de esta libertad, mientras Neill piensa que la sociedad no debe mediatizar la conducta de los niños si ésta no menoscaba la libertad de los demás. Tres eran los tipos de limitaciones de la libertad individual que existían en «Summerhill»: la libertad de los demás; un mínimo de razones de seguridad o salud (por ejemplo, los niños no podían bañarse en la piscina sin la presencia de un adulto, no se permitía a los pequeños tener cuchillos o navajas, etc.), y las normas acordadas por la comunidad. Entre estas últimas había unas cuantas normas impuestas por la legislación oficial a la que había de ajustarse la escuela (al parecer, una legislación bastante liberal y amplia), como, por ejemplo, el que los niños no pudieran salir del recinto de la escuela durante el horario de clases. Este tipo de cosas era aceptada por los niños, en general, con facilidad, porque tampoco se presentaba como una cuestión de autoridad, sino como una cuestión práctica, de ajuste a la realidad.

- La libertad se concreta a nivel individual en la *autorregulación o auto-control.* Significa sencillamente dejar que el niño gobierne su propia vida y decida lo que quiere hacer por sí mismo, sin ser un autómata que continuamente necesita órdenes para actuar, «La autonomía significa el derecho del niño

a vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior en las cosas psíquicas o somáticas» (p. 98). El ideal es que se practique el auto-control desde el momento mismo del nacimiento, empezando por cosas tan elementales como la alimentación y el aseo, porque es el único modo de que el niño llegue a ser plenamente libre (Neill lo practicó con su hija). Los niños que llegaban a «Summerhill» con 8 ó 10 años, después de una educación autoritaria, sólo podrían llegar a ser «semi-libres», porque venían maleados en muchos aspectos y no sabían auto-regularse siguiendo sus impulsos naturales, sino que actuaban en gran medida por reacción contra el adulto. La imposición autoritaria y el castigo engendran odio y agresividad en el niño, en cambio el niño que vive su propia vida sin miedo es egoísta –sólo con el tiempo se hará altruista, si se le deja quemar etapas– pero no es agresivo ni malvado. La teoría del auto-control se basa en la «firme convicción de que el niños es un ser bueno... innatamente sensato y realista» (p. 21). Es exactamente el mismo principio del que parte la teoría del doctor Spock sobre la crianza de los niños, que tanta influencia ha tenido en millones de madres del mundo entero. El niño al que se deja tranquilo se desarrollará sano física y psíquicamente. Es bien sabido que las conductas negativas respecto a la comida, el aseo y el sueño, las actitudes destructivas, la mentira, etc., traducen la mayoría de las veces conflictos afectivos entre el niño y los padres. Si se eliminan estas tensiones emocionales en lo posible, el niño hará lo que más le conviene en todos los sentidos. Además, los niños son activos, se interesan por las cosas y aprenden de modo natural: «Lo que se llama holgazanería es falta de interés o falta de salud. Un niño sano no puede estar ocioso; tiene que estar haciendo algo durante todo el día» (p. 64). De modo que no hay peligro de que un niño dejado a su aire se convierta en un adulto inútil, siempre encontrará algo que hacer si se le dan posibilidades y según sus propios intereses y capacidades.

– A nivel colectivo la libertad se traduce en *auto-gobierno*. «Summerhill» es una escuela autónoma de forma democrática. Todo lo relacionado con la vida social o de grupo, incluidos los castigos por delitos sociales, se decide por votación en las asambleas generales de las noches de los sábados. Cada individuo del personal docente y cada niño, independientemente de su edad, tienen un voto. «Mi voto pesa lo mismo que el de un niño de siete años» (p. 53). El principio del auto-gobierno, que Neill aprendió de Homer Lane se puso en práctica en «Summerhill» y funcionó con éxito durante cincuenta años. «Me parece que en Summerhill hemos demostrado que el gobierno autónomo funciona con eficacia. En realidad la escuela que no lo tiene no debería llamarse progresista. Es una escuela de transacciones. No puede haber libertad si los niños no se sienten completamente libres para gobernar su propia vida social» (p. 58). En las asambleas, presididas cada día por un niño, se elaboraban todas las normas de funcionamiento interno de la escuela y se discutían todos los problemas de convivencia que pudieran surgir. Los niños en general cumplían las normas con gran honradez, pero había sanciones para los casos de incumplimiento, que la misma asamblea establecía. Neill manifiesta su ad-

miración por el gran sentido práctico de los niños, por su capacidad de ir a lo concreto en las discusiones y de tomar decisiones absolutamente sensatas, y también por su sentido de la justicia. Jamás se impusieron castigos crueles o desproporcionados, porque el clima de la escuela era de tolerancia y no había razón para que los niños actuaran de forma vengativa unos contra otros. Naturalmente existían tensiones y problemas como en cualquier comunidad viva, pero siempre se resolvían en un clima sano de sinceridad y camaradería. El auto-gobierno clarifica las situaciones pero no elimina la tensión individuo-comunidad. Lo que sí hace es dar a los individuos la oportunidad de lograr la organización social más adecuada a sus intereses y necesidades, y las tensiones que se dan son de equilibrio más que de represión o conflicto.

Algunos rasgos de la vida diaria en «Summerhill»

Por supuesto no es posible hacer una descripción completa de la vida en «Summerhill», tan sólo mencionaremos brevemente algunos aspectos concretos que, junto con las ideas fundamentales expuestas, pueden matizar algo más el concepto de la educación de Neill, tal como se plasmó en su singular escuela.

«Summerhill» es un internado mixto –«Las escuelas deben ser coeducativas porque lo es la vida» (p. 62)– donde niños y niñas viven juntos en las clases, en los lugares de recreo y en los dormitorios. «Con la verdadera coeducación queda casi eliminada la curiosidad vergonzosa. En Summerhill no hay fisgones. Hay mucha menos inquietud respecto al sexo que en otras escuelas» (p. 62). La actitud de la escuela hacia los temas relacionados con el sexo es sana, abierta y antirrepresiva.

En «Summerhill» existe un horario de clase, pero ningún niño está obligado a asistir a ellas. De todas maneras se concede poca importancia al saber académico: «Los libros son lo menos importante en una escuela. Todo lo que el niño necesita es saber leer, escribir y contar, el resto deben ser herramientas, arcilla, deportes, teatro, pinturas y libertad» (p. 37). De acuerdo con esto se da la máxima importancia a las actividades creativas: hay taller de madera y de mecánica, sala de pintura, un telar y oportunidad de practicar diversos deportes y de cultivar la huerta. Se pone especial interés en la danza y el teatro. Todo ello practicado de modo informal, con un sentido lúdico que excluye toda competición y rigidez formal, y, por supuesto, con absoluta libertad de que cada uno se dedique a lo que más le guste.

Además, en la escuela los niños pueden jugar cuando quieran. «Summerhill puede definirse como una escuela en la que el juego es de la mayor importancia» (p. 66). Los adultos suelen temer que si se deja jugar a los niños cuanto quieran, pierdan el tiempo que habrían de emplear en prepararse para el día de mañana. En «Summerhill» se demostró que esto no era cierto, los chicos aprobaban

los exámenes de ingreso en la Universidad y adquirían la preparación necesaria para cualquier profesión, en la misma proporción que las escuelas convencionales. «El miedo al futuro del niño lleva a los adultos a privarle de su derecho a jugar. Pero hay algo más que eso, hay una vaga idea moral detrás de la desaprobación del juego» (p. 68).

En «Summerhill» cada niño viste como quiere y habla como quiere. No se enseñan «modales» en el sentido estricto de la palabra, pero sí se fomenta la consideración y el respeto de fondo hacia los demás –sean niños o adultos–. Esto da como resultado (en opinión de los Inspectores que visitaron la escuela en 1949) «un grupo de niños y niñas naturales, francos y desinteresados».

3. LUCES Y SOMBRAS DE LAS TEORÍAS DE NEILL Y DE LA ESCUELA DE «SUMMERHILL»

Aparte del juicio subjetivo que cada uno puede emitir sobre la teoría educativa de A. S. Neill, quizá sea interesante intentar un balance basado en ciertos elementos de juicio, si no objetivos, al menos ajenos al propio criterio. Estos elementos son los resultados (alumnos salidos de «Summerhill»), el informe elaborado por los Inspectores británicos que hicieron una visita oficial a la escuela en 1949, y la opinión de diversos intelectuales contemporáneos a Neill.

Dos son los *puntos más criticados de «Summerhill»:*

– El primero es su *aislamiento respecto a la sociedad,* que se refiere a varios aspectos. En primer lugar, muchos progresistas le han acusado de «elitismo» por ser una escuela privada para clases medias con cierto nivel económico. Pero es evidente que Neill no tuvo más remedio que aislarse para llevar a cabo su experiencia que de otra forma hubiera sido imposible y, aunque sus alumnos siempre procedieron de la clase media por necesidades prácticas, el sistema educativo no era jerárquico, ni elitista ni antidemocrático. Él mismo reconoce que su escuela es una «isla» en el sentido de no estar incardinada en una comunidad concreta. Este aislamiento no fue intencionado; Neill pensaba que «los niños necesitan vivir en una comunidad de adultos» (*The Problem Child,* p. 209). Pero los intentos de incardinación en la comunidad local dieron siempre malos resultados y «Summerhill» se vio forzada al aislamiento: «Tenemos muchas relaciones con gentes de la comunidad y estas relaciones son amistosas por una parte y por otra. Pero fundamentalmente no formamos parte de la comunidad... nuestros fines educativos son muy diferentes» (p. 35). Cabría pensar también en el aislamiento de «Summerhill» en el sentido de las posibles dificultades de sus alumnos para integrarse en la sociedad al salir de la escuela. Parece, sin embargo, que estas dificultades rara vez existieron, según lo testimonian ex-alumnos singulares –como Popenoe en su obra *Summerhill: una experiencia revolucionaria–,* y colectivamente, como los interrogados por E. Bernstein en un estudio publicado por la revista *Psychology Today,* con

una muestra de cincuenta antiguos alumnos de «Summerhill». Los chicos al salir de la escuela se abrían paso en la vida como cualquier otra persona, se incorporaban a profesiones similares a las de los ex-alumnos de las demás escuelas –con una ligera mayor proporción de actividades creativas o artísticas– y, en general, aparecían como personas bastantes seguras y equilibradas en su vida social y privada.

– La segunda crítica se refiere realmente al punto más vulnerable de la teoría y la práctica educativa de Neill. Es la crítica que le hace Bertrand Russell y la que le hace Fromm en su prólogo a *Summerhill un enfoque radical de la educación de los niños:* «... advierto que Neill subestina algo la importancia, el placer y la autenticidad de la captación intelectual del mundo en favor de su captación artística o emocional» (p. 14). Como consecuencia de esta actitud de base, *el trabajo académico estuvo en «Summerhill» francamente descuidado.* Es también el punto negativo que se señala en el Informe de los Inspectores. Los resultados obtenidos con el sistema de estudio voluntario no les causaron buena impresión. Pero lo interesante es que no condenan los principios en que se basa el sistema, sino la manera de llevarlo a la práctica. No está mal que los niños vayan a clase sólo si quieren, pero hay que ofrecerles la posibilidad de un aprendizaje interesante y actualizado. Los principales defectos que señalan en el Informe son la falta de un buen maestro para los primeros cursos, lo anticuado y formal de los métodos didácticos en todos los cursos, la insuficiente información que se daba a los niños para ayudarles a planear sus estudios –no hay que olvidar que la tutoría o *guidance* es una pieza clave del sistema educativo englosajón–, y la falta de un lugar recogido y silencioso donde pudieran estudiar los alumnos que lo desearan.

Como contrapartida, los *aspectos positivos* de la obra de Neill son tantos y tan patentes que no vale la pena enumerarlos. Son muchos los comentarios elogiosos que se le han dedicado. Los mismos Inspectores, aun desde el punto de vista del *establishment* y la burocracia no ocultan su opinión claramente favorable: «... El sistema estimula la iniciativa, la responsabilidad y la integridad y, hasta donde pueden juzgarse estas cosas, realmente los desarrolla... Aquí está en marcha una obra de interesantísima y valiosa investigación educativa que convendría que viesen todos los educadores» (Neill, 1974, p. 82). Erick Fromm en el prólogo al libro sobre «Summerhill» le dedica las frases más elogiosas –lo cual no tiene nada de extraño porque las tesis de Fromm coinciden totalmente con el ideal de la educación de Neill, basado en la libertad y el amor–. «Realmente Neill no trata de educar a los niños para que encajen bien en el orden existente, sino que se esfuerza por criar niños que lleguen a ser seres humanos felices, hombres y mujeres cuyos valores no son "tener" mucho ni usar mucho, sino "ser" mucho. Neill es realista; puede ver que aun cuando los niños que educa no tendrán un extremado éxito en el sentido mundano, habrán adquirido un sentido de pureza que impedirá eficazmante que se conviertan en inadaptados o mendigos. El autor eligió entre el pleno desarrollo humano y el pleno éxito de mercado y es

inflexiblemente honrado en la manera como recorre el camino hacia la meta que ha elegido... Neill muestra un respeto incondicional por la vida y la libertad y una negativa radical al uso de la fuerza. Los niños criados con tales métodos desarrollarán en sí las cualidades de razón, amor, integridad y valor, que son los objetivos de la tradición humanista occidental» (pp. 13-15).

Herbert Read, el famoso autor de *La Educación por el Arte* se declara identificado con las teorías de Neill y manifiesta que este educador «ha probado una sola y simple verdad: que la libertad da resultado». Y éste es sin duda el mayor mérito de «Summerhill»: ser una demostración práctica y viva de un modo diferente de educación en una sociedad gris y sin imaginación. Demostración que ha tenido su impacto en millares de educadores, sean padres o profesores, y que es el primer ejemplo a pequeña escala de la sociedad desescolarizada propuesta después por Ivan Illich y otros.

Recordar esto es importante para todos los que en el momento actual levantan su voz para pedir un nuevo enfoque para la escuela, para reclamar que se ponga en el centro de la actividad educativa el *human well-being* (Beck, 1990), es decir, el «buen ser del hombre» y no se olvide que todos los aprendizajes deben estar en función del sentido de la vida. Es la línea de la «educación basada en valores» que se empeña en una renovación del sistema desde los cimientos más profundos. Recordar que alguna vez se hizo realidad la escuela centrada en la vida es un motivo de optimismo. A la escuela de «Summerhill» y a las ideas de A. S. Neill se le pueden oponer objeciones desde el punto de vista pedagógico, psicológico, etc., pero hay que reconocerle un mérito indiscutible: es una importante aportación de nuestro siglo a la conquista de la utópica libertad.

BIBLIOGRAFÍA

BECK, C. (1990): *Better Schools: a values perspective.* Bristol, The Falmer Press.

HEMMINGS, R. (1975): *Cincuenta años de libertad (Las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill).* Madrid, Alianza Universidad.

NEILL, A. S. (1974): *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños.* México, FCE.

– (1979): *Hijos en libertad.* Gedisa, Barcelona.

POPENOE, J. (1976): *Summerhill: una experiencia pedagógica revolucionaria.* Barcelona, Laia.

INFORMES Y DOCUMENTOS

CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN CIENCIAS EXPERIMENTALES Y MATEMÁTICAS Y FORMACIÓN DE PROFESORES

LORENZO J. BLANCO NIETO (*)
VICENTE MELLADO JIMÉNEZ (*)
CONSTANTINO RUIZ MACÍAS (*)

INTRODUCCIÓN

Los trabajos encuadrados en el paradigma del pensamiento del profesor consideran que éste es un sujeto racional y reflexivo que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Desde esta perspectiva el profesor no es un técnico que aplica en su actividad diaria recetas aprendidas en contextos similares, sino que sus pensamientos guían y orientan su conducta docente (Marcelo, 1987; Pérez Gómez, 1987).

Los profesores en ejercicio van elaborando, como consecuencia de su práctica docente, un cuerpo de conocimientos profesionales sobre la enseñanza que les sirve de base en las diferentes situaciones que se encuentran en sus aulas. En definitiva, son los sujetos que unen la teoría con la acción práctica (Villar, 1986).

Este conocimiento, que los profesores van adquiriendo como consecuencia de su experiencia docente, les permite tomar decisiones durante el desarrollo de su enseñanza sobre qué desarrollar en clase, cuánto tiempo emplear en un determinado tema, qué tópicos deberán ser enseñados, a quiénes se enseñarán, y qué nivel de aprendizaje se exigirá, etc. Esta perspectiva implica una visión más amplia que la convencional de sujetos que transmiten conocimiento de contenido a los alumnos.

Se han utilizado diferentes expresiones para referirse al conocimiento de los profesores (Marcelo, 1993). A este respecto, señalamos algunas expresiones como «conocimiento práctico personal» (Clandinin y Connelly, 1988), «conocimiento práctico» (Elbaz, 1983), «conocimiento profesional y reflexión en

(*) Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Universidad de Extremadura.

la acción» (Schon, 1983), «conocimiento didáctico del contenido» (Shulman, 1986*a*), etc.

En cualquiera de los casos, podemos señalar que el conocimiento práctico, profesional o pedagógico está relacionado con la acción misma, y tendría fundamentalmente cuatro características (Mingorance, 1989): *experiencial,* ya que el profesor se encuentra con los problemas cotidianos del aula, y día a día va perfilando las estrategias necesarias para su solución; *personal,* puesto que el bagaje de creencias, valores, actitudes y sentimientos es diferente para cada persona; *grupal,* dado que la permanencia con un grupo de compañeros, que viven y participan de una tarea común, les sirve para contrastar las propias ideas, y *contextual,* ya que la experiencia tiene lugar en un contexto social determinado.

Algunos autores (Clift y otros, 1987) señalan que los estudios sobre los profesores no han considerado suficientemente el conocimiento de los mismos sobre los procesos de aprendizaje. Yinger (1986) critica que las investigaciones sobre el pensamiento del profesor son generales y prestan poca atención a las tareas y actividades específicas.

Sin embargo, la mayoría de las críticas al paradigma del pensamiento del profesor y a los programas de formación del profesorado consiguientes (Zeichner, 1987), resaltan la poca atención que, en general, han dispensado al contenido de las disciplinas concretas (Shulman, 1986*a*). Este olvido de la materia es reiteradamente señalado por Shulman, y se refiere a él como el paradigma olvidado en la investigación sobre la enseñanza y específicamente en los estudios sobre el pensamiento de los profesores. Critica la descontextualización de los modelos educativos e introduce el concepto de conocimiento didáctico del contenido, en el que el contenido específico de la disciplina es considerado un aspecto esencial de la enseñanza.

Para Marcelo (1993), en los últimos años se detecta un cambio de los trabajos encuadrados inicialmente en el paradigma del pensamiento del profesor hacia investigaciones más comprometidas con los contenidos que enseñan los profesores.

1. COMPONENTES DE LOS CONOCIMIENTOS PROFESIONALES DE LOS PROFESORES

La necesidad de identificar las diferentes componentes del conocimiento profesional de los profesores ha estado presente en numerosas investigaciones.

Elbaz (1983), refiriéndose al conocimiento práctico de un profesor de inglés, formulaba cinco categorías: conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio de enseñanza, conocimiento de la materia específica, conocimiento del currículo y conocimiento del proceso educativo.

Los profesores expertos, para Bromme (1988), no disponen de más conocimientos que los principiantes, sino más bien de otro tipo de conocimiento, y sostiene que los conocimientos profesionales de los profesores constan de elementos teóricos y reglas empíricas y prácticas.

Tamir (1991) también considera que los profesores tienen un conocimiento práctico, que guía su conducta, y un conocimiento teórico, que constituye parte de su estructura cognitiva, y que puede no afectar a su práctica. La transición del conocimiento teórico al práctico depende, a menudo, de las experiencias personales de cada profesor.

Marks (1990) estudia los conocimientos de profesores de primaria sobre la enseñanza de las matemáticas e identifica las categorías: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento didáctico del contenido y enseñanza. Ernest (1989), también sobre las matemáticas, propone un modelo analítico de los diferentes tipos de conocimiento, creencias y actitudes de los profesores de esta materia, que condicionarían toda su actividad profesional.

La importancia de las creencias y actitudes sobre la conducta de los profesores de ciencias ya había sido puesta de manifiesto anteriormente por Koballa y Crawley (1985). Entienden por creencia la información que una persona acepta como verdadera, y por actitudes el sentimiento general hacia algo, ya sea positivo o negativo. Las creencias influyen en las actitudes y ambas influyen sobre la conducta del profesor.

También se ha abordado los conocimientos profesionales que deben tener específicamente los profesores de ciencias (Hewson y Hewson, 1988; Smith y Neale, 1991): concepciones adecuadas sobre las ciencias, sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias; conocimiento didáctico del contenido en ciencias, y conocimiento didáctico de la dirección y control de las clases de ciencias.

Shulman y colaboradores consideran que, además del conocimiento de la materia y del conocimiento psicopedagógico general, los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar su materia, que denominan el conocimiento didáctico del contenido *(Pedagogical Content Knowledge)*. Los profesores son los mediadores que transforman la materia en representaciones comprensibles para los alumnos. Consideran siete componentes en los conocimientos de los profesores: conocimiento de la materia, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de otros contenidos, conocimiento del currículo, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los fines educativos, y conocimiento pedagógico general (Wilson, Shulman y Richert, 1987).

Grossman (1990) y Marcelo (1993) consideran que el conocimiento de los profesores tiene cuatro categorías básicas: el conocimiento del contenido, que incluye el sustantivo y el sintáctico; el conocimiento pedagógico general, relativo a los aspectos referentes a los alumnos y al aprendizaje, a la gestión de la clase, al currículo y a la enseñanza; el conocimiento didáctico del contenido relacionado con las concepciones de los profesores, el conocimiento de cómo aprenden los

alumnos, el conocimiento curricular y los conocimientos de las estrategias de enseñanza del contenido; por último, el conocimiento del contexto que incluye los aspectos concretos de los alumnos, la escuela, la comunidad en la que se inserta.

2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

Shulman señala que los profesores desarrollan un nuevo tipo de conocimiento de la materia que es alimentado y enriquecido por otros conocimientos, tales como el conocimiento de los alumnos, del currículo, del contexto y de la pedagogía. A esta forma de conocimiento la denomina conocimiento didáctico del contenido:

> «Dentro de la categoría del conocimiento didáctico del contenido incluyo los tópicos que se enseñan de forma más regular en un área, las formas más útiles de representación de estas ideas, las más poderosas analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones; en una palabra, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros... También incluyo la comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de tópicos específicos: las concepciones y preconcepciones que tienen los estudiantes de diferentes edades y antecedentes» (Shulman, 1986*b*, p. 9).

Para Reynolds (1991) el conocimiento didáctico del contenido sería la intersección del conocimiento cultural general, de los principios generales de enseñanza y aprendizaje y del conocimiento del contenido de la materia específica. Es decir, el conocimiento didáctico del contenido no es independiente del conocimiento de la materia ni del conocimiento pedagógico general.

Marks (1990) identifica cuatro componentes básicos en el conocimiento didáctico del contenido: los propósitos para la instrucción de la materia, la comprensión por los estudiantes de la materia, los medios para la instrucción de la materia, y los procesos instruccionales de la materia.

Shulman y col. (Shulman, 1993; Wilson y otros, 1987) distinguen tres aspectos en el conocimiento didáctico del contenido:

a) Es una forma de conocimiento que poseen los profesores y que distingue su conocimiento de la materia del que tienen los expertos. Es el conocimiento elaborado de forma personal en la práctica de la enseñanza.

b) Es una parte del conocimiento base para la enseñanza adquirido desde la práctica de la enseñanza pero, a diferencia del anterior, trasciende al profesor individual y forma un cuerpo de conocimientos, destrezas y disposiciones que distingue a la enseñanza como una profesión y que puede encontrarse en textos, revistas especializadas, etc.

c) Es una forma de razonamiento y de acción pedagógica con cinco fases que se suceden de una manera cíclica: conocimiento comprensivo, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nuevo conocimiento comprensivo.

El modelo recoge las propuestas de Schön (1992) sobre la importancia de la reflexión en la acción para la formación de profesores. Marcelo (1993) destaca la importancia de la fase de transformación, señalando además la escasa atención que se le ha dedicado en la investigación educativa.

Esta aportación de Shulman y colaboradores, nos parece de enorme interés para intentar clarificar el estatus del conocimiento didáctico del contenido que, a nuestro juicio, es distinto del conocimiento de la materia, del conocimiento psicopedagógico general y del simple conocimiento académico proposicional de didáctica de las ciencias y de las matemáticas.

3. CONOCIMIENTOS PROFESIONALES DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS EXPERIMENTALES O MATEMÁTICAS

En los conocimientos profesionales de los profesores de ciencias experimentales o matemáticas englobaremos todos los aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las ciencias o las matemáticas. Estos conocimientos profesionales tienen dos aspectos diferenciados, aunque estrechamente relacionados entre sí, y que vamos a denominar componente estática y componente dinámica.

a) Componente estática

En la componente estática tendremos en cuenta aquellos aspectos de interés independientes de la persona concreta que enseña, y del contexto específico donde se desarrolla la actividad docente. Así podemos referirnos al conocimiento del contenido de las ciencias experimentales o matemáticas, conocimientos específicos sobre su enseñanza y aprendizaje, o conocimientos de psicopedagogía general, entre otros conocimientos.

Esta parte del conocimiento la llamamos *estática* porque es impersonal y puede ser encontrada, y, por tanto, adquirida, en materiales escritos o audiovisuales sin implicación personal directa, y en consecuencia, puede ser desarrollada en los Centros de Formación inicial del profesorado y «transmitida» a los profesores en formación.

En lo sucesivo nos referiremos, fundamentalmente, al conocimiento del contenido y al conocimiento de didáctica de las ciencias experimentales o de las matemáticas, ya que el conocimiento de psicología y de pedagogía general escapa al objetivo de nuestro trabajo.

Los profesores de ciencias y matemáticas tienen que tener un profundo conocimiento de la materia. Este conocimiento debe incluir el conocimiento sustantivo: hechos, conceptos, leyes, teorías, aplicaciones, etc.; el conocimiento procedimental: métodos, procedimientos, etc.; conocimientos sobre historia y filosofía de la ciencia, y relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, que incluya aplicaciones a la vida diaria. En definitiva, los profesores tienen que tener un conocimiento «de» y «sobre» las ciencias y las matemáticas, considerando que este conocimiento no está anclado en el pasado sino que hay que conocerlo desde la perspectiva de su aparición y desarrollo.

En numerosas investigaciones con profesores se ha comprobado que el conocimiento de la materia influye para que los profesores desarrollen una enseñanza más eficaz, y que un bajo conocimiento de la materia supone un inconveniente para que los profesores de ciencias diseñen nuevas estrategias de enseñanza (Abell y Roth, 1992; Glasson y Lalik, 1993; Smith y Neale, 1991). Los profesores con bajos conocimientos de la materia tienen también más dependencia del libro de texto (Hashwet, 1987; Lee y Porter, 1993). Sin embargo, el conocimiento de la materia para un profesor de ciencias es distinto que para un especialista, ya que el conocimiento del contenido de los profesores está relacionado con el contexto y con el propio proceso de enseñanza del contenido (Hauslein y otros, 1992; Lederman, Gess-Newsome y Latz, 1994; Llinares, 1994; Pomeroy, 1993).

Las didácticas de las ciencias experimentales y de las matemáticas se han desarrollado de forma espectacular en los últimos quince años, y ya se consideran disciplinas propias con comunidades científicas que van generando un cuerpo teórico emergente de conocimientos, y que cuentan con unos objetivos y métodos de investigación (Aliberas *et al.,* 1989; Rico y Sierra, 1994). A este respecto, incluimos en la componente estática diferentes aspectos que se relacionan con la enseñanza y aprendizaje de los contenidos, siempre en relación con los alumnos a los que específicamente van dirigidos. Así, contemplamos las teorías del aprendizaje de las ciencias y matemáticas, estrategias de enseñanza de ciencias y matemáticas, resolución de problemas, trabajos prácticos de ciencias y de laboratorio escolar, cambio conceptual y metodológico, ideas intuitivas de los estudiantes de distintas edades sobre cada tópico específico, características de los alumnos (actitudes, motivación, nivel de maduración, etc.), conocimiento del currículo escolar específico, organización del aula (principios, reglas y rutinas, uso del tiempo, etc.), los recursos (textos, medios audiovisuales, materiales didácticos, etc.), la evaluación, etc.

En la componente estática también podemos considerar el conocimiento y análisis de la enseñanza desarrollada anteriormente por profesores expertos y en formación, y reflejada fundamentalmente en documentos escritos o audiovisuales de estudios de casos. Este material puede ser analizado desde una perspectiva general o en apartados específicos para cada tópico concreto.

Hay que destacar, sin embargo, que de forma análoga al conocimiento del contenido, el conocimiento de didáctica de las ciencias y de las matemáticas sue-

le impartirse a los profesores en formación de una forma teórica y proposicional, y como una forma más de conocimiento académico estático.

b) Componente dinámica

A diferencia de otras profesiones, cuando el profesor comienza su formación inicial universitaria tiene una serie de concepciones, actitudes y valores sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y de las matemáticas adquiridos durante su larga escolaridad como alumno. Desde el paso por la enseñanza primaria y secundaria todos hemos recibido una información-formación sobre contenidos específicos de las diferentes materias. En esta etapa, no sólo hemos aprendido conceptos, procesos, formas de representación de tópicos específicos, etc., sino que también hemos asimilado una concepción de la materia que perdurará en nuestra memoria más que los contenidos específicos aprendidos. Estas concepciones influyen en el aprendizaje de los estudiantes para profesores, así como en el desarrollo de su futura práctica docente, tanto en la elección de contenidos como en la forma de enseñarlos.

Desde la perspectiva constructivista (Hewson y Hewson, 1989), se considera que los profesores tienen concepciones sobre la ciencia, y sobre la forma de aprenderla y enseñarla, fruto de sus propios años de escolaridad, que está profundamente arraigada y que no siempre coinciden con las más apropiadas.

El estudio de las propias concepciones, conocimientos y actitudes de los profesores cobra así una especial importancia, como un primer paso para generar en ellos mismos unas concepciones y prácticas más adecuadas. Sin embargo, para los profesores en formación o principiantes, el conocimiento de sus concepciones sobre las ciencias y las matemáticas, o sobre la enseñanza y aprendizaje de las mismas no garantiza de forma automática su transferencia a la práctica del aula, si los profesores no han adquirido esquemas prácticos de acción en el aula (Mellado, 1994).

Surge, por tanto, la necesidad de un «conocimiento de sí mismo» en relación con cada uno de los apartados reseñados para la componente estática. Este conocimiento deberá permitirnos ser conscientes de nuestras teorías explícitas o implícitas, tanto en relación a perspectivas teóricas que pudiéramos mantener, como en su relación con la práctica docente.

Llamamos componente dinámica a la parte del conocimiento profesional que se genera y evoluciona a partir de los propios conocimientos, creencias y actitudes, que requiere una implicación personal, y que evoluciona mediante un proceso dialéctico entre la teoría asimilada y la práctica desarrollada, todo ello en un proceso de reflexión-acción. Su desarrollo se ve favorecido por métodos cualitativos y participativos que permiten una interacción constante entre las concepciones propias, nuevas y viejas, en contextos concretos de enseñanza.

El conocimiento es dinámico en función de que la práctica docente y la reflexión-acción permiten al profesor reconsiderar su conocimiento estático, modificando o reafirmando parte del mismo. Sólo se hace visible a partir de la implicación personal, a través de los métodos cualitativos de reflexión y observación, y necesita de la práctica de la enseñanza de la materia específica en un contexto escolar concreto.

La componente dinámica incluye el conocimiento práctico sobre la enseñanza de la materia y el modelo de razonamiento y acción pedagógica del conocimiento didáctico del contenido de Shulman y colaboradores citado anteriormente.

La componente dinámica es la más específicamente profesional y la que distingue a los profesores expertos de ciencias experimentales o matemáticas de los principiantes. A lo largo de sus años de enseñanza el profesor experto va desarrollando la componente dinámica e integra en una estructura única las diferentes componentes del conocimiento. Coincidimos con Gess-Newsome y Lederman (1993), Hauslein *et al.* (1992) y Ledermen *et al.* (1994) cuando consideran que esta estructura única es el conocimiento didáctico del contenido.

4. LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE CIENCIAS EXPERIMENTALES Y MATEMÁTICAS

¿Puede hacerse algo más desde la formación inicial del profesor que tenga que impartir ciencias experimentales o matemáticas, para que vaya desarrollando desde su formación inicial un conocimiento profesional específico? ¿O acaso en la formación de profesores tiene que seguir vigente la metáfora del nadador que hace veinte años señalara Busquet (1974)?:

> «Imagínese una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuarios, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero» (Busquet, 1974, p. 50).

Creemos que es posible hacerlo y que la formación de profesores debe contribuir a generar en los mismos la componente dinámica, a partir del análisis por parte de los profesores de sus conocimientos, creencias y actitudes en relación a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y de las matemáticas y de su propia práctica de enseñanza de estas materias.

La formación inicial debe procurar que cuando los profesores en formación finalicen el período de ésta cuenten con un mínimo bagaje inicial, teórico y práctico, que les permita acceder a la práctica docente sin excesiva dificultad. Debemos impedir que adquieran su conocimiento práctico principalmente mediante la técnica del «ensayo y error», tan perjudicial para los alumnos de primaria o secundaria que la padecen, como para los profesores noveles que, durante un cierto período, ven frustradas sus espectativas y sus ilusiones. La preocupación que tienen los profesores en formación o principiantes por sobrevivir en el ambiente del aula puede restarles capacidad para reflexionar sobre cuestiones educativas fundamentales (Zeichner, 1987). La falta de los elementos prácticos necesarios para desenvolverse en el aula, así como de los suficientes apoyos, hace que los profesores principiantes olviden muchos de los conocimientos teóricos que han adquirido en los Centros de Formación del Profesorado y que consideren irrelevantes el contenido de los programas de formación recibidos.

Los Centros de Formación de profesores no pueden limitarse a transmitir conocimiento proposicional –la que hemos denominado componente estática–, sino que tienen que introducir más conocimiento procedimental y esquemas estratégicos de acción-componente dinámica, así como utilizar una metodología adecuada para que dicho conocimiento pueda ser efectivamente asimilado por los profesores en formación (Blanco, 1994; Kagan, 1992; Llinares, 1991; Mellado, 1994).

4.1. *¿Qué enseñar-aprender en la formación de profesores?*

Tradicionalmente se han considerado tres aspectos en la formación de los profesores de ciencias experimentales y matemáticas: conocimientos de la materia, conocimientos de psicopedagogía y prácticas de enseñanza como lugar donde se podrían integrar y aplicar las dos formas de conocimiento anteriores. Para el profesor de los niveles elementales había una cierta compensación entre los conocimientos científicos y los conocimientos psicopedagógicos. En cambio, para el profesor de secundaria el conocimiento de la materia dominaba ampliamente sobre los conocimientos psicopedagógicos. Este modelo sumativo (contenidos científicos + contenidos didácticos + prácticas de enseñanza) ha sido criticado desde diferentes perspectivas (Marcelo, 1989; McDermott, 1990; Pro, 1990) porque no facilita que el futuro profesor relacione los diferentes ámbitos de información.

En los últimos años se ha producido una mayor integración entre el contenido y la didáctica con la incorporación de las didácticas específicas como un cuerpo propio de conocimiento, constituyendo con los anteriores un elemento básico del currículum de formación del profesorado.

Las prácticas de enseñanza no conducen necesariamente a formar mejores profesores, y es un mito el pensar que el profesor aprende a enseñar de cual-

quier práctica (Zeichner, 1980). A pesar de que la mayoría de los profesores tanto en formación como con experiencia coincida en señalar que las prácticas es el factor que más ha influido en su formación (Zabalza y Marcelo, 1993), los resultados de la investigación muestran que las creencias e imágenes de los profesores en formación cambian muy poco durante su formación universitaria, e, incluso, después de las prácticas de enseñanza los profesores pueden adoptar creencias más tradicionales (Marcelo, 1994*b*). Una de las causas es que en los Centros de Formación de profesores, las prácticas de enseñanza han estado a menudo separadas del resto de conocimientos, y enmarcadas, en la mayoría de los casos implícitamente, en paradigmas y modelos de formación tradicionales para los que la clase se concibe como un contexto de aplicación de conocimientos y no como una fuente de conocimientos (Mellado y González, 1992; Villar, 1986).

Otro aspecto que resulta necesario incluir en la formación de profesores de ciencias experimentales y matemáticas es la reflexión sobre las propias creencias del profesor sobre las ciencias o las matemáticas, y sobre la enseñanza y aprendizaje de las mismas. Si los profesores comienzan su formación con creencias y actitudes sobre las ciencias y las matemáticas, así como sobre su enseñanza y aprendizaje, la formación tiene que partir del análisis de estas concepciones y del propio rol del profesor; esto conduce a que en los programas de formación se utilicen metodologías cualitativas de indagación. Es necesario cuestionar en la formación el pensamiento docente espontáneo de los profesores de ciencias y matemáticas (Furió *et al.*, 1992; Gil, 1993). Otros muchos autores consideran imprescindible para el éxito de la enseñanza de las ciencias el previo cambio conceptual de los profesores (Driver, 1988; Hewson y Hewson, 1989; Smith y Neale, 1991; Villani, 1992; Newson, 1993).

Sin embargo, los profesores en formación no transfieren a la práctica del aula de forma automática sus concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias (Gess-Newsome y Lederman, 1993; Mellado, 1994), y en el aula, los profesores de ciencias aplican modelos didácticos prácticos que le resultan cómodos para solventar las situaciones de la clase (Freire y Chorao, 1992; Wallace y Louden, 1992).

El conocimiento de sus propias concepciones es un aspecto importante del conocimiento profesional de los profesores, pero sigue siendo una fase de diagnóstico estática. Es necesario después del diagnóstico realizar una formación que desarrolle la componente dinámica.

La práctica de la enseñanza cobra una enorme importancia en el proceso de reflexión de los profesores sobre sus propias creencias (Trindade y Oliveira, 1993), ya que para el desarrollo de la componente dinámica, la formación tiene que tener una componente individual y clínica basada en las necesidades individuales de los profesores y adaptada al contexto específico en que se encuentren (Marcelo, 1989).

Las prácticas permiten analizar a través de observaciones de aula la conducta de los profesores en formación y contrastarlas con sus concepciones previas. Por otra parte, permiten describir y analizar críticamente la transformación del contenido realizada por ellos mismos y por sus profesores tutores (Marcelo, 1993). El profesor sólo cambiará su teoría personal cuando la perciba irrelevante para su propia práctica (Buitink y Kemme, 1986) y las nuevas estrategias les resulten útiles para la práctica de la enseñanza.

Sin embargo, para que los profesores de ciencias en formación puedan sacar consecuencias de la reflexión de su conducta en el aula, las prácticas tienen que ser secuenciales para que el profesor en formación pueda de forma reiterada volver al Centro de formación, reflexionar con sus supervisores, tutores y compañeros, y redefinir sus estrategias de enseñanza. Hacker (1988) señalaba que al menos se necesitan tres períodos de prácticas para que el profesor de ciencias en formación aumente sus conductas intelectuales profesionales.

Existen programas de formación de profesores de ciencias que llevan a cabo estrategias constructivistas de cambio conceptual y metodológico en las concepciones y en la práctica de los profesores (Clermont *et al.*, 1993; Gunstone, *et al.*, 1993; Hewson y Hewson, 1989; Smith y Neale, 1991; Thomas y Gilbert, 1989). Un aspecto importante que se ha resaltado en varias investigaciones (Hewson y Hewson, 1988; Kruger *et al.*, 1992; Smith *et al.*, 1993) es el diseño de materiales de enseñanza específicos durante el programa de formación.

Shulman (1993) da una enorme importancia al estudio de casos para que el profesor vaya adquiriendo una cartera pedagógica «*portfolio*». Los profesores en formación observan, discuten e informan los casos de profesores expertos, profesores noveles y los propios casos de los profesores en formación (Blanco, 1994; Collins, 1993). El contraste entre los profesores en formación y los profesores expertos en la enseñanza de los temas más relevantes de ciencias y matemáticas en contextos concretos es un aspecto esencial para que los profesores de ciencias y matemáticas puedan desarrollar su propia componente dinámica. Una dificultad para llevar esto a cabo es la escasez de estudios de caso de profesores de ciencias expertos en la enseñanza de cada tema en cada nivel (Anderson, 1989).

Finalmente, como la componente dinámica es específica para cada materia, las didácticas de las ciencias experimentales y de las matemáticas no puede limitarse a transmitir un conocimiento proposicional, sino que debe contribuir a fomentar en los profesores el conocimiento didáctico del contenido. Las asignaturas de didáctica de las ciencias y de las matemáticas pueden cumplir un papel clave en la formación del profesorado (Furió *et al.*, 1992): centradas en el cuerpo de conocimiento de la didáctica específica; planteadas como cambio didáctico del pensamiento y comportamiento docentes espontáneo; orientadas para favorecer la vivencia de proyectos innovadores y la reflexión didáctica específica; diseñadas para iniciar a los profesores en la investigación e innovación en la didáctica de las ciencias y de las matemáticas; concebidas, en íntima conexión con las prácti-

cas docentes, como núcleo integrador de los distintos aspectos de la formación docente incluidos en la especialidad.

En el cuadro siguiente se muestran las componentes de los conocimientos profesionales en la formación.

4.2. *¿Cómo enseñar-aprender en la formación de profesores?*

Un aspecto importante consiste en que tiene que haber una coherencia entre la metodología enseñada en los Centros de formación y la utilizada por los formadores de profesores. (Blanco, 1991; Gunstone *et al.,* 1993; Hewson, 1993; Marcelo, 1994*a*), ya que los profesores aprenden a enseñar más de los métodos que les han aplicado los formadores de profesores que de los métodos que les han predicado (Fernández Pérez, 1994). En nuestra reflexión hacemos una doble referencia metodológica para la formación del profesorado.

a) Metodología para la componente estática

En cualquier contenido es necesario aplicar en la formación del profesorado una metodología activa y variada, en cierto sentido, isomorfa a la que deseamos que sea la desarrollada en el futuro por los profesores en el aula. La información aportada debe serlo dentro de unas pautas metodológicas que traten de superar la contradicción entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle.

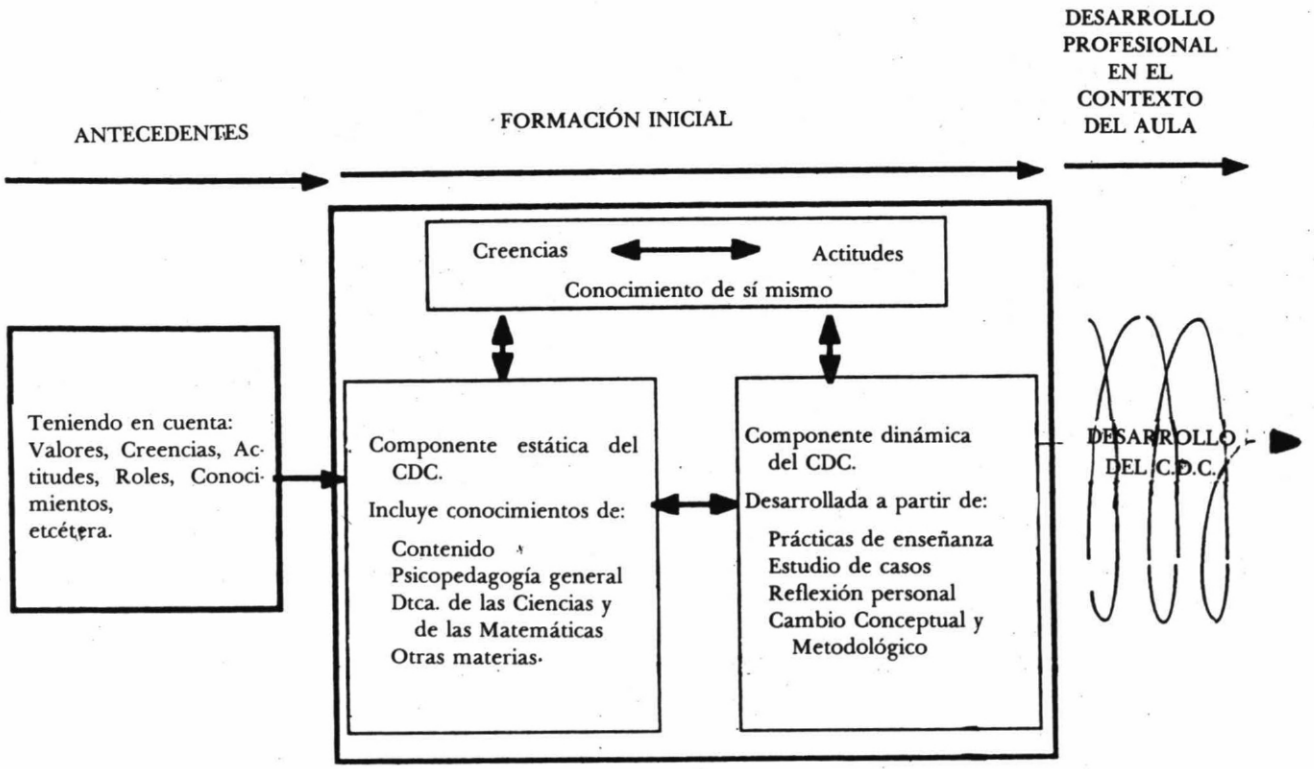
También, se incluirán estudios de casos de profesores expertos donde pueda observarse la enseñanza desarrollada, así como analizar los diversos componentes del conocimiento didáctico del contenido. El análisis de la enseñanza desarrollada por los profesores expertos puede ser una actividad previa a la realización de las prácticas docentes para permitir a los estudiantes para profesores adquirir referencias que les ayuden a aprender de su propia experiencia. Consideramos dos formas de estudio, necesarias y complementarias. De una parte, el análisis global de las observaciones realizadas, que permita obtener una visión global de la enseñanza desarrollada por los expertos. De otra, un análisis pormenorizado de situaciones específicas de enseñanza de tópicos concretos que lleve a los profesores en formación a tener una visión de la transformación de los contenidos específicos en formas asequibles para los alumnos.

b) Metodología para la componente dinámica

Los profesores en formación comienzan con un escaso desarrollo del conocimiento didáctico del contenido, y tienen dificultades para aprender efectivamente de la práctica (Blanco, 1991; Borko *et al.,* 1992; Livingston y Borko, 1989). Durante la formación hay que darles oportunidades para que examinen y

CUADRO 1

Componentes de los conocimientos profesionales en la formación de profesores de ciencias y matemáticas



cuestionen sus concepciones sobre el papel del profesor, así como para que desarrollen su conocimiento didáctico del contenido (Ball y Wilson, 1990).

Los métodos cualitativos son un instrumento adecuado para la formación inicial y permanente de profesores, que les permiten reflexionar y profundizar sobre sus pensamientos y actividad docente. Así, las entrevistas, observaciones de clase, diarios, etc., son algunas de las técnicas más comúnmente utilizadas que han servido, en algún caso, para comprender y aprender de la experiencia ajena y, en otros, para reflexionar sobre la propia: «La construcción del conocimiento didáctico del contenido resulta de múltiples oportunidades para enseñar, para observar y para reflexionar sobre la propia enseñanza y la de otros en áreas específicas de contenido» (Cochran *et al.*, 1991, p. 17).

La práctica de la enseñanza es esencial para que los profesores en formación construyan su propio conocimiento didáctico del contenido. La utilización de la metodología cualitativa durante el período de las prácticas docentes es un instrumento adecuado que ayuda a esos profesores a profundizar en sus pensamientos y acciones docentes, permitiéndoles un cambio en sus creencias, actitudes, y conocimientos sobre las enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y de las ciencias experimentales, a través de la reflexión y de estrategias de cambio conceptual y metodológico de sus propias concepciones y acciones.

Diversas técnicas, como cuestionarios, entrevistas y observaciones permiten explorar las ideas, sentimientos y concepciones de los estudiantes para profesores sobre las diferentes materias, su naturaleza, su enseñanza y aprendizaje, sobre los estudiantes y sus estrategias de aprendizaje de contenidos específicos, etc., dibujando para cada uno de ellos un mapa característico de donde partir para favorecer el desarrollo de su conocimiento didáctico del contenido.

Un procedimiento que nos permite observar, analizar y comprender los pensamientos y acciones en la actividad docente es la comparación entre expertos y profesores en formación o principiantes. Los expertos aportan el conocimiento didáctico del contenido desarrollado en su práctica profesional, basado en la reflexión-acción sobre la realidad escolar; en cambio, los noveles sólo se han situado, hasta ese momento de las prácticas docentes, en su experiencia propia de alumnos, única vivida.

Son diversas las actividades que se sugieren para esta comparación que tomamos de diferentes estudios realizados. De este modo, podemos buscar estímulos visuales, por ejemplo, a través de diapositivas tomadas del desarrollo de una clase, para evaluar las percepciones de los estudiantes para profesores en comparación con los expertos (Berliner y Carter, 1986); presentar documentos escritos o grabados de diferentes acontecimientos del desarrollo de una clase (Ball y Wilson, 1990), o establecer la comparación global entre ambos grupos partiendo del análisis de actuaciones en el aula (Blanco, 1991). Este último procedimiento permitió establecer diferencias significativas en relación a los objetivos, estructura de las clases, relación con los alumnos, etc., que sirvieron de punto de parti-

da para el cambio en las concepciones, creencias y actitudes de los alumnos hacia la enseñanza de las matemáticas.

5. CONCLUSIONES

Los estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido ponen de manifiesto la cantidad de variables que determinan el conocimiento profesional de los profesores. Esta complejidad podría, por sí sola, justificar las dificultades que los profesores en formación tienen para aprender a enseñar.

En nuestra opinión, la descripción y caracterización realizada sobre el conocimiento didáctico del contenido debe implicar un cambio en nuestra actividad profesional como formadores de profesores de ciencias y de matemáticas, que no sólo afecta a la modificación de los contenidos o de la metodología. Creemos que estamos hablando de un tipo de conocimiento de diferente naturaleza. Un conocimiento que no se construye sólo a partir de una información que se proporciona a los profesores en formación, sino que tiene una componente personal y de reflexión individual sobre sí mismo y sobre la propia experiencia docente. Consecuentemente, el currículo de los Centros de Formación de profesores tienen que fomentar el desarrollo de este conocimiento.

Finalmente, creemos que uno de los retos inmediatos para la investigación educativa en ciencias experimentales y matemáticas es la elaboración de nuevos materiales curriculares que faciliten a los profesores el desarrollo de las dos componentes del conocimiento didáctico del contenido, teniendo en cuenta el resultado de las investigaciones que sobre este tema se están realizando, y que ahí han sido expuestas.

BIBLIOGRAFÍA

ABELL, S. K. y ROTH, M. (1992): «Constraints to teaching elementary science: a case study of science euthusiast student», *Science Education, 76* (6), pp. 581-595.

ALIBERAS, J.; GUTIÉRREZ, R. e IZQUIERDO, M. (1989*a*): «La didáctica de las ciencias: Una empresa racional», *Enseñanza de las Ciencias, 7* (3), pp. 277-284.

ANDERSON, C. W. (1989): «Policy implications of research on science teaching and teacher' knowledge», en *Competing Vision of Teacher Knowledge, East Lansing National center for Research on Teacher Education,* pp. 1-28.

BALL, D. L. y WILSON, S. (1990): *Knowing the subject and learning to teach it: Examining assumptions about becoming a mathematics teacher.* Research report. NCRTE.

BLANCO, L. (1991): *Conocimiento y acción en la enseñanza de las matemáticas, de profesores de EGB, y estudiantes para profesores.* Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

– (1994): «Initial training and teaching practice», *Methodological issues in learning to teach. «First Italian-Spanish research symposium on mathematics*. Universitá di Modena (Italia), Dpto. di Matemática.

BERLINER, D. y CARTER, K. (1986): *Differences in processing classroom information by expert and novice teachers*. Leuven. ISATT.

BORKO, H. y otros (1992): «Learning to teach hard mathematics: do novice teachers and their instructors give up too easily?», *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 23, *3*, pp. 194-222.

BROMME, R. (1988): «Conocimientos profesionales de los profesores», *Enseñanza de las Ciencias, 6* (1), pp. 19-29.

BUITINK, J. y KEMME, S. (1986): «Changes in student-teacher thinking», *European Journal of Teacher Education, 9* (1), pp. 75-84.

BUSQUET, J. (1974): «¿Pueden fabricarse profesores?», en BUSQUET: *La problemática de las reformas educativas*. Madrid, INCIE.

CLANDININ, J. y CONNELLY, F. M. (1988): «Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa», en VILLAR: *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, pp. 39-61.

CLERMONT, CH. P.; KRAJCIK, J. S. y BORKO, H. (1993): «The influence of an intensive in-service workshop on pedagogical content knowledge growht among novice chemical demonstrators», *Journal of Research in Science Teaching, 30* (1), pp. 21-43.

CLIF, R. T.; GHATALA, E. S. y NAUS, M. M. (1987): *Exploring Teachers' Knowledge of Strategic Study Activity*. Chicago, Paper AERA.

COCHRAN y otros (1991): *Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation*. Chicago, AERA.

COLLINS, A. (1993): «Performance-based assessment of biology teachers: Promises and pitfalls», *Journal of Research in Science Teaching, 30* (9), pp. 1103-1120.

COONEY, T. (1985): «A beginning teacher's view of problem solving», *Journal for Research in Mathematicas Education, 16* (5), pp. 324-336.

DRIVER, R. (1988): «Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de ciencias», *Enseñanza de las Ciencias, 6* (2), pp. 109-120.

ELBAZ, F. (1983): *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London, Croom-Helm.

ERNEST, P. (1989): «The knowledge, belief and attitudes ot the mathematic teacher. A model», *Journal of Educational for Teaching, 15* (1), pp. 13-33.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, Siglo XXI.

FREIRE, A. M. y CHORAO, M. F. (1992): «Elements for a typology of teachers' conceptions of physics teaching», *Teaching and Teacher Education, 8* (5/6), pp. 497-507.

FURIO, C.; GIL, D.; PESSOA DE CARVALHO, A. M. y SALCEDO, L. E. (1992): «La formación inicial del profesorado de educación secundaria: papel de las didácticas especiales», *Investigación en la Escuela, 16,* pp. 7-21.

GESS-NEWSOME, J. y LEDERMAN, N. G. (1993): «Preservice biology teachers' knowledge structures as a funstion of professional teacher education: A year-long assessment», *Science Education, 77* (1), pp. 25-45.

GIL, D. (1993): «Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje», *Enseñanza de las Ciencias, 11* (2), pp. 197-212.

GLASSON, G. E. y LALIK, R. V. (1993): «Reinterpreting the learning cicle from a social constructivist perspective: A qualitative study of teachers beliefs and practices», *Journal of Research in Science Teaching, 30* (2), pp. 187-207.

GROSSMAN, P. (1990): *The making of a teacher. Teacher Knowledge & Teacher Education.* New York, Teacher College Press.

GUNSTONE, R. F.; SLATTERY, M.; BAIR, J. R. y NORTHFIELD, J. R. (1993): «A case study exploration of development in preservice science teacher», *Science Education, 77* (1), pp. 47-73.

HACKER, R. G. (1988): «A model for the professional development of student teachers of science», *International Journal of Science Education, 10* (2), pp. 203-210.

HASWETH (1987): «Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics», *Teaching and Teacher Education, 3* (2), pp. 109-120.

HAUSLEIN, P. L.; GOOD, R. G. y CUMMINS, C. L. (1992): «Biology content cognitive structure: From science student to science teacher», *Journal of Research in Science Teaching, 29* (9), pp. 939-964.

HEWSON, P. (1993): «Constructivism and reflective practice in science teacher education», en MONTERO y VEZ, *Las didácticas específicas en la formación del profesorado.* Santiago, Tórculo, pp. 259-275.

HEWSON, P. y HEWSON, M. (1988): «An appropiate conception of teaching science: a view from studies of science learning», *Science Education, 72* (5), pp. 596-614.

– (1989): «Analysis and use of a task for identifyng conceptions of teaching science», *Journal of Education for Teaching, 15* (3), pp. 191-209.

KAGAN, D. (1992): «Professional growth among preservice and beginning teachers», *Review of Educational Research, 62* (2), pp. 129-170.

KOBALLA, T. R. y CRAWLEY, F. E. (1985): «The influence of attitude on science teaching and learning», *School Science and Mathematics, 85,* pp. 222-232.

KRUGER, C.; PALACIO, D. y SUMMERS, M. (1992): «Surveys of English Primary Teachers' conceptions of force, energy, and materials», *Science Education, 76* (4), pp. 339-351.

LEE, O. y PORTER, A. C. (1993): «A teacher's bounded rationality in middle school science», *Teaching and Teacher Education, 9* (4), pp. 397-409.

LEDERMAN, N. G.; GESS-NEWSOME, J. y LATZ, M. S. (1994): «The nature and development of preservice science teachers' conceptions of subject matter and pedagogy», *Journal of Research in Science Teaching, 31* (2), pp. 129-146.

LIVINGSTON, C. y BORKO, H. (1989): «Expert-Novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education», *Journal of Teacher Education, 40* (4), pp. 36-43.

LLINARES, S. (1991): *La Formación de profesores de matemáticas.* Sevilla, GID.

– (1994): «El profesor de Matemáticas. Conocimiento base para la enseñanza y desarrollo profesional», en SANTALO y otros, *La enseñanza de las Matemáticas en la educación intermedia.* Madrid, Ed. RIALP, pp. 296-337.

MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor.* Barcelona. CEAC.

– (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos.* Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.

– (1993): «Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido», en MONTERO y VEZ (ed.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado.* Santiago, Tórculo, pp. 151-186.

– (1994*a*): *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo.* Barcelona, PPU.

– (1994*b*): *Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: Qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas.* III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares. Poio, junio 1994.

MARKS, R. (1990): «Pedagogical content knowledge: From a matematical case to modified conception», *Journal of Teacher Education, 41* (3), pp. 3-11.

MCDERMOTT, L. C. (1990): «A perspective on teacher preparation in physics and other sciences: The need for special science course for teachers», *American Journal of Physics, 58* (8), pp. 734-742.

MELLADO, V. (1994): «Análisis del conocimiento didáctico del contenido en profesores de ciencias de primaria y secundaria en formación inicial». Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

MELLADO, V. y GONZÁLEZ, T. (1992): «Las prácticas de enseñanza en la Escuela de Magisterio de Badajoz», *Campo Abierto, 9,* pp. 281-301.

MINGORANCE, P. (1989): «Análisis del pensamiento profesional de los profesores. Un estudio a través de la metáfora». Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): «El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica», *Revista de Educación, 284,* pp. 199-221.

POMEROY, D. (1993): «Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientist, secondary science teachers, and elementary teachers», *Science Education, 77* (3), pp. 261-278.

PRO, A. (1990): «La didáctica de las ciencias experimentales en el contexto de la Reforma», *Publicaciones, 18,* pp. 65-86.

REYNOLDS, A. (1991): *Getting to the core of the apple: A teoretical view of the knowledge base of teaching.* AERA.

RICO, L. y SIERRA, M. (1994): *Educación Matemática e Investigadora.* Madrid, Síntesis.

ROMBERG, T. A. (1991): «Características problemáticas del currículo escolar en Matemáticas», *Revista de Educación, 294,* pp. 323-406.

SCHON, D. A. (1983): *The reflective practioner.* New York, Basic Book.

– (1992): *La formación de profesores reflexivos.* Madrid, Paidós-MEC.

SHULMAN, L. S. (1986*a*): «Paradigms and Research programs in the study of teaching: A contemporary perspective». Versión española de 1989. *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporanea,* en WITTROCK: *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona, Paidós.

– (1986*b*): «Those who understand: Knowledge growth in teaching», *Educational Researcher, 15* (2), pp. 4-14.

– (1993): «Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching», en MONTERO y VEZ, *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.* Santiago, Tórculo, pp. 53-69.

SMITH, D. C. y NEALE, D. C. (1991): «The construction of subjet-matter knowledge in primary science teaching», *Advances in Research on Teaching, vol. 2,* pp. 187-243.

SMITH, E. L.: BLAKESLEE, T. D. y ANDERSON, CH. W. (1993): «Teaching strategies associated with conceptual change learning in science», *Journal of Research in Science Education, 30* (2), pp. 111-126.

TAMIR, P. (1991): «Profesional and personal knowledge of teachers and teacher educators», *Teaching and Teacher Education, 7* (3), pp. 263-268.

THOMAS, M. F. y GILBERT, J. K. (1989): «A model for constructivist initial physics teacher education», *International Journal of Science Education, 11* (1), pp. 35-47.

TRINDADE, V. y OLIVEIRA, V. (1993): «A formação, inicial dos professores e as disciplinas de didactica das ciencias na Universidade de Evora», *Revista de Educaçio, 3* (2), pp. 77-82.

VILLANI, A. (1992): «Conceptual change in science and science education», *Science Education, 76* (2), pp. 223-237.

VILLAR, L. M. (1986): *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma.* Valencia, Promolibro.

WALLACE, J. y LOUDEN, W. (1992): «Science teaching and teachers' knowledge: Prospect for reform of elementary classroons», *Science Education, 76* (5), pp. 507-521.

WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. y RICHERT, E. R. (1987): «"150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching», en CALDERHEAD (ed.), *Exploring teachers' thinking.* New York. Taylor & Francis.

YINGER, R. J. (1986): «Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional», en VILLAR, *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.* Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones, pp. 113-141.

ZABALZA, M. A. y MARCELO, C. (1993): *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica.* Sevilla, GID.

ZEICHNER, K. M. (1987): «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado», *Revista de Educación, 282,* pp. 161-189.

– (1980): «Myths and realities: Field-based experiencies in preservice teacher education», *Journal of Teacher Education, 31* (6), pp. 45-55.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

WANG, MARGARET C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado.* Madrid: Narcea. («Adaptive Education Strategies: Building on Diversity», trad. por Amparo Bóveda), 407 páginas.

Los alumnos son diferentes en intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos o tiempo que necesitan para aprender, y esta diversidad requiere enfoques distintos y distintos grados de apoyo educativo, en orden a lograr la mayor eficiencia académica en aulas que deben atender a los cada vez más numerosos y diferentes pupilos.

La diversidad del alumnado fue objeto de innovaciones en las prácticas educativas ya desde principios del presente siglo; pero es a partir de los años setenta y, según el abundante cuerpo de investigación retenido por esta obra, más aún desde los ochenta cuando se producen los mayores avances tanto en la teoría como en la práctica de atención a la diversidad.

Para los exponentes de este abordaje pedagógico, entre quienes se cuentan la autora y sus colaboradoras –profesoras en centros universitarios de Pennsylvania– educar en la diversidad no significa que los alumnos tengan que trabajar solos, que la enseñanza no tenga que ser estructurada o sea poco activa. Todo lo contrario no es sinónimo de educación abierta, ni es como otros enfoques centrados en el alumno. Si bien requiere una planificación individualizada adaptada a cada alumno, no se opone a la enseñanza en grupo. A lo largo del trabajo, añádase, se subraya con frecuencia su diferencia con la noción de enseñanzas especiales frente a cuyo principio de segregación, afirma la pertinencia de reunir las diferencias individuales en aulas comunes (heterogéneas).

Los cambios en la conceptualización de las diferencias individuales aparecieron a la vez que los avances en psicología cognitiva y la investigación de los procesos que se producen en el aula. En vez de juzgar el aprendizaje del alumnado por los resultados de los tests o por las diferencias en los «inputs», el acento se ha puesto en el análisis del *proceso* intrínseco del aprendizaje hacia la competencia.

Dos ejes, por tanto, parecen centrar el nuevo concepto de enseñanza en la diversidad: su concepción de las diferencias individuales y la importancia de los procesos educativos concretos.

En cuanto al primero de dichos ejes, las diferencias no son vistas como la excepción, sino como lo normal. Ello tiene dos órdenes de consecuencias: uno, explícito, será la variedad de las técnicas docentes, que se escancia desde la clase en grupo completo o en

pequeños grupos asistidos hasta el trabajo individual casi completamente autónomo y, siempre, en persecución de grados crecientes de iniciativa, motivación y autocontrol del propio alumno. Mientras que las enseñanzas especiales, en clases separadas y homogéneas «etiquetan» al alumno dentro de su grupo, la educación adaptada centra las diferencias en cada individuo, no en el grupo. Se postula que el fracaso escolar es un fracaso de sistema educativo. Así, el lector pudiera cuestionarse, en el plano implícito de la antropología subyacente, qué ocurre en estos planteamientos con fenómenos tan divergentes, pero aún más pausibles, que las diferencias de capacidad, como fueran las conductas trasgresoras, conflictivas o resistentes. El término «conflicto» apenas se menciona una vez en esta obra, y ello en alusión a diferencias de intereses entre la comunidad escolar y las administraciones implicadas, no en referencia a situaciones de aula o de la relación profesores-alumnos. Muy marginalmente, y en apéndice, se menciona como un rasgo de evaluación que «los alumnos saben las consecuencias de no terminar su trabajo a tiempo» (figura 7.3, p. 294, ítem, 85), y mientras que la esforzada carga del profesor incluye animar, motivar, orientar, pautar, responder, aclarar, explicar, adaptar, alabar... y autoevaluarse, términos como sanción, reprensión, penalización o castigo están [¿cuidadosamente?] ausente; y esta suspicacia del lector estaría más que justificada por cuanto la voluntad sistemática de la propuesta reseñada tendría que recoger, siguiera como un rubro a resolver (cómo, es otra cuestión), el tratamiento de la desviación en el aula. Sobre esto se insistirá más adelante.

El segundo de los ejes o conceptos centrales aludidos apunta a los procesos mismos de enseñanza, y se materializa tanto en los procedimientos docentes cuanto en los objetivos educativos. En cuanto a los primeros, se atiende desde las variadas modalidades de relación profesor(es)-alumno(s) hasta aspectos de detalle en el quehacer diario como cuidado de los materiales didácticos, disposición del mobiliario o incluso, cómo construir señales de atención con esponjas de colores o botes de zumo. Se cita abiertamente las técnicas sociométricas de Moreno para la comprensión y manejo de las relaciones grupales y, menos abiertamente, es latente la asimilación de psicología cognitiva y dinámica de grupos. Respecto de los objetivos educativos, la atención a los procesos de enseñanza en el aula hace que los logros en los planos de la motivación o la actitud y ciertas modificaciones de conducta se conviertan en fines equiparables al rendimiento académico mismo (autodisciplina, conducta amistosa, actitud cooperativa, etc.). Es casi innecesario advertir que los modelos aquí propuestos y experimentados se indican para la enseñanza primaria aunque, observan, son también aplicables a la secundaria. No es, pues, sorprendente el énfasis en lo que tradicionalmente veníamos entendiendo por «formar/formarse», frente al escueto «informar/aprender cosas», que a estas etapas corresponde. Lo peculiar en los modelos de enseñanza en la diversidad no es entonces el talante humanista y comunitario de cualquier iniciativa profesional, solícita y sensata, sino su carácter deliberado, sistemático, formalizado, permanente –no esporádico, azaroso o local– y, no menos el apoyo institucional generalizado que requiere. A este último respecto es inevitable interesarse por el problema de los recursos o, más crudamente, de los costos del modelo: no es casual que *se pase* sobre él en relación con los temas de implicación de la comunidad, los padres del alumno, o de las autoridades educativas, políticas o financiadoras. El costo de implantación del sistema es grande, pero su mantenimiento no tendría que ser mayor que el de un sistema convencional; pero desde la perspectiva del lector español, más ardua que el asunto costos o recursos adicionales necesarios se presenta la asignación de los mismos, incluso al nivel de los actualmente disponibles. Adaptaciones que se dan por supuestas en los modelos de enseñanza en la diversidad parecen tener en nuestras tierras umbrales de variabilidad muy estrechos: re-formulación severa del currículum, aulas de gran versatilidad (y, dicho sea de paso, espacio) y enseñanza por equipos que actúan simultáneamente en la misma aula, son tres ejemplos

de ello. Como moneda corriente, un observador español sólo podría encontrar algo parecido, y en tono menor, en nuestras aulas de pre-escolar.

En el capítulo 1 (Teoría y Práctica) puede examinarse seis modelos de proyectos de enseñanza en la diversidad ampliamente experimentados: son los modelos de ambiente de aprendizaje adaptado al alumno (ALEM), de evaluación basada en el currículo, J. Hopkins de aprendizaje cooperativo, Johnson de aprendizaje cooperativo, Johnson City de dominio de aprendizaje y proyecto Link. Llámese la atención sobre el modelo ALEM por su carácter altamente comprensivo y la amplitud de las variables que considera (pp. 52-60).

Todo proyecto de esta naturaleza comienza a funcionar mucho antes de ponerse en marcha. Así, el libro reseñado, que se orienta a los centros educativos y a los cursos de formación del profesorado, se detiene con detalle en la evaluación de necesidades (capítulo 2), apoyos del proyecto (cap. 3) y recursos para la puesta en práctica (cap. 4) con abundantes apéndices, muy desarrollados para la aplicación, y profusa bibliografía (incluyendo una adicional en lengua española, sin duda atención del editor, en pp. 78 y 55). La formación inicial del personal educativo (cap. 6) está indisolublemente ligada a la evaluación del proceso (mientras se aplica) y a la formación permanente, tema del capítulo siguiente. Se desprende que la incorporación de los enseñantes a estos proyectos, ya experimentados en cerca de trescientas ocasiones en Estados Unidos, no se da sin grados diversos desde el activismo a la renuncia. La práctica concreta de la enseñanza se trata en «modos de enseñar» (capítulo 5), donde los lectores profesionales podrán medir estas propuestas con la realidad cotidiana de sus aulas.

Si la evaluación está en la gestión del proyecto y en su aplicación, no menos importancia se concede a la evaluación de los efectos. Este capítulo final (cap. 8) es por sí mismo un útil manual de evaluación de la acción docente, ofreciendo en sus cuadros y apéndices un abanico de formularios, baterías de ítems y cuestionarios en avanzado estado de elaboración, muy aplicables, que contemplan todos los estamentos del esquema educativo, desde la comunidad familiar o la dirección hasta el profesor y el alumno. La evaluación ha de proporcionar datos para mejorar el servicio (educación formativa) y para tomar decisiones sobre su continuación (evaluación sumativa).

Estudios de eficacia realizados sobre algunas aplicaciones de estos modelos de enseñanza ostentan mejorías del nivel de resultados superiores en hasta un 30 y un 60 por 100 sobre el nivel alcanzado en cohortes de control convencionales, si bien la autora subraya modestamente que, en general, el sistema puede arrojar resultados mejores «o al menos tan buenos» como las enseñanzas corrientes. Si bien se alude a la atención de los alumnos diferentes por arriba, se insiste más en el progreso conjunto del grupo, y la importancia dada a no pasar una unidad lectiva hasta apurar por completo la anterior sugiere que el proyecto se rige más bien por una «estrategia de convoy» (la velocidad del convoy se acomoda a la velocidad del más lento).

En sus conclusiones, la profesora Wang establece que «la práctica de agrupar a los alumnos con necesidades de enseñanza semejantes ha sido comúnmente aceptada como una estrategia para conseguir una igualdad educativa, sin embargo, no sólo carece de sentido desde el punto de vista pedagógico, sino que es contraproducente. Poner a los alumnos con una calificación semejante en programas especiales no ha funcionado bien...». Citando a Stanovic recuerda el «efecto Mateo» (que Merton trajera a colación acerca de la notoriedad científica: «a quien tiene mucho, más se le dará, y a quien tiene poco, hasta ese poco se le quitará»). «Los progresos para conseguir la igualdad en los resultados de los alumnos no son fáciles de lograr. Están en juego los intereses profesionales y grandes inversiones, así como los derechos de los alumnos y de los padres. Los cambios necesarios en la organización educativa y en los roles del personal de los cen-

tros –añade– son también nuevos retos para una educación adaptada a la diversidad del alumnado»,... «de *todos* los alumnos».

La mención de la igualdad en ese contexto aflora la tensión polémica que a lo largo de la obra latía aquí y allá, la que quizá explique el gusto a menudo elíptico de su discurso. Desde el país hoy multifacial, pluralista y socialmente escindido de William Penn, inexplicable sin pensar en la historia de la tolerancia, esta obra suena con demasiada reiteración a lenguaje «políticamente correcto» y la pregunta «¿cómo educar a los chicos?» no logra silenciar el rumor de esa otra, socialmente envolvente: «¿qué hacer con estos chicos?». Lo que hace de este tomo algo muy de recibo entre nosotros.

Ángel Carrión.

CANCIO, P., DÍAZ, J. A. FERNÁNDEZ, I., FERNÁNDEZ, E., GARCÍA, R., GARCÍA, T., HIDALGO, A., VIRGOS, R. (1984): *Xenofobia y racismo. Ética. Materiales curriculares de la enseñanza secundaria obligatoria.* Madrid: Ed. Popular, 224 páginas.

El proyecto «Jóvenes contra la intolerancia» presenta ahora los materiales de ética. Se trata de dos libros en uno, ambos muy valiosos, que organizan los contenidos de «La vida moral y la reflexión ética» en forma cerrada, ordenada, programada y secuenciada.

Es este un trabajo que estaba sin hacer, ya que ninguna Administración educativa ha intentado secuenciarlo. Y tiene el mérito de ser el primer y único libro del mercado editorial –hay ya otros tres más de Ética, por suerte– que ha procedido así. Los autores son un equipo de nueve profesores asturianos, a excepción del canario José A. Díaz, que se encarga de la coordinación.

El prólogo nos sorprende con la afirmación de que las actividades presentadas no se hayan concebido como transversales a *todas* las áreas de conocimiento. ¿Sugiere esto que lo transversal es un artificio al que recurren los redactores del currículo porque queda bien o algo similar? Así parece cuando se leen tres páginas después que uno de los supuestos de esta propuesta es que los contenidos del bloque cuentan con un espacio curricular de 72 horas anuales. El otro supuesto es que su enseñanza pertenece a la especialidad de Filosofía. No se contempla otras especialidades, ni menor espacio horario, ni la disolución de los contenidos en el área.

También es pertinente señalar que, los valores y las actitudes no son enseñables al modo de un teorema, una fórmula química, un mapa, etc. Más claramente: conocer el concepto de tolerancia no conduce necesariamente a ser tolerantes. ¿No contradice esto convertir la Ética en una disciplina escolar? Desde luego que no, lo único que hace es limitar sus expectativas y funciones lo que resulta imprescindible. Se pueden analizar las consecuencias de la intolerancia, o del racismo, o de la insolidaridad, o del fanatismo, etc., y sus costos sociales. Y esto hay que hacerlo sistemáticamente *en* escuela. Además ésta interviene en el proceso de socialización y por ello conforma actitudes.

Creen los autores que el material presentado «es autosuficiente para una programación anual de Ética y que recorre los contenidos mínimos de la materia». Contiene el libro para el profesor en 64 páginas que incluye jutificación, objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Además se orienta el desarrollo de cada una de las actividades de enseñanza unidad por unidad, brevemente, pero con absoluta precisión.

Se recogen opiniones que resultarán asombrosas para estos tiempos, aunque deberían ser elementales. Por ejemplo, afirman los autores que no renuncian «a la idea de sistema o de coherencia epistemológica». Ésta es la razón de que tomen un problema –xenofobia y racismo– y recorran con él todo lo prescrito en el currículo. Es una opción tan válida como otra, pero con la ventaja de dar sistematicidad a

un currículo oficial desordenado o, al menos, sin ordenación explícita.

Otra tesis que se plantea es el tratamiento (sistemático, por supuesto) de los contenidos morales desde la perspectiva filosófica, a fin de ir construyendo un *perfil moral* en el que los educandos puedan participar en la vida social según el talante más propio de la Ética (autonomía, diálogo, compromiso, uso crítico de la razón, responsabilidad, etc.).

Los autores entienden los objetivos como *pautas* para concretar las actividades de enseñanza, pues piensan que éstos «en la práctica del aula no cuentan». Seleccionan objetivos de área y de materia y los conectan entre sí, concretándolos finalmente en siete unidades, más una introducción.

Se incluye también el libro para el alumno. Son 156 páginas que incluyen dossier de prensa, textos, guiones introductorios, cuestiones, ejercicios, humor, cómics y otros elementos gráficos, cuestionarios, esquemas y hasta definiciones de manual cuando es necesario. El resultado de todo ello quedará fijado por escrito en el cuaderno de clase. Hay una gran riqueza de actividades, todas muy equilibradas y sin disonancia.

Ya se sabe que las actividades están de moda. Su peligro es la falta de articulación. Aquí no ocurre así. Se ha llegado a considerar al libro como un manual clásico o tradicional. Y cierto sentido es. Tomemos la primera unidad: la génesis de los prejuicios, estereotipos, valores y actitudes. Comienza planteando cuáles son las *causas* del racismo y la xenofobia. La respuesta se puede encontrar al analizar una serie de conceptos que han de ser aprendidos mediante un conjunto de textos informativos. He aquí la serie conceptual: cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, socialización, prejuicio, estereotipo, aptitud cultural, etc.

Esta organización de contenidos no excluye temas prescritos, y para ello véase cómo recoge la unidad tres la cuestión de las religiones bajo el título «Religiones, racismo y xenofobia». Los puntos tratados son: análisis del fenómeno religioso, el papel de las religiones, la percepción subjetiva de lo religioso, el potencial conflicto social que plantean las religiones, etc.

En cuanto a la presentación del libro hay que señalar que existen también erratas y errores técnicos, como textos y cuadros fuera de sus páginas o interpuestos entre cuestiones, que son fácilmente subsanables, pero que deberán ser corregidos.

La propuesta es muy sólida y en mi opinión establece una base segura para construir desde ella otros proyectos válidos o complementos de más actualidad. El papel reciclado y el precio sintonizan probablemente con el tema de las actitudes y valores.

Julián Arroyo Pomeda.

COLOM, A. J. y MELICH, J. C. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación.* Barcelona, Ediciones Paidós.

Estamos inmersos en un período de profundas transformaciones sociales y culturales, en un período de transición profunda, en un período anticulante en el que conviven dos perspectivas ideológicas: la modernidad, de carácter humanista y liberador, frente a la posmodernidad, basada fundamentalmente en la prepotencia de las posibilidades individuales y en el desarrollo tecnológico. Ambas perspectivas son las que definen el actual discurso pedagógico que, por consiguiente, tiene un doble sentido: uno humanista y conciliador que pretende prolongar la modernidad, y otro antihumanista, sistemático y tecnológico que se desarrolla bajo el signo de la posmodernidad.

La primera parte del libro, titulada «La nueva condición de la ideología», está dedicada a analizar el origen y desarrollo de la posmodernidad, así como sus presupuestos teóricos y sus consecuencias educativas.

Los autores sitúan el punto de partida de esta corriente filosófica a finales de los años sesenta y principios de los setenta. Los movimientos juveniles y contraculturales que surgieron en esos años generaron una nueva forma de percibir y comprender el mundo, una nueva configuración de los valores, una nueva axiología basada en la individualidad. Es el desvanecimiento del humanismo y el principio del antihumanismo contemporáneo.

Posmodernidad significa el final del proyecto ilustrado que cree en la absolutización de la razón, y es Nietzsche quien anuncia este final: su obra representa la irrupción del nihilismo, la negación de toda creencia y de todo principio. Ya no hay fundamentos axiológicos absolutos y la razón deja de tener vigencia. Su sentencia «Dios ha muerto» constituye la muerte de la modernidad, del hombre moderno. En la nueva filosofía posmoderna el sujeto queda superado por el sistema (Luhmann) y la estructura (Foucault).

Por otra parte, hay una transformación de lo que se entiende por saber: en la sociedad moderna el saber se fundamenta en la ciencia; en la posmoderna, en cambio, en los lenguajes (informática, cibernética, álgebra...) y en la comunicación tecnológica. Esta transformación afecta a dos áreas educativas: la investigación como búsqueda de nuevos saberes –lenguajes– y la necesidad de definir un nuevo paradigma educativo para aprenderlos. Esto implicaría un reajuste curricular no sólo en el campo de las actitudes y los hábitos, sino también en los contenidos.

Para explicar la nueva concepción del saber y del conocimiento Colom y Mèlich recurren a la obra de Alvin Toffler. Toffler muestra su visión de la realidad sociocultural de finales del siglo XX. Habla de la lógica de la necesidad personal en contra del discurso social, como consecuencia de la tecnología. Plantea un contexto social, económico y tecnológico que determinará el tipo de sociedad a la que nos aproximamos y que requiere un modelo educativo nuevo que se adapte a las necesidades de dicha sociedad emergente. Es un modelo educativo dirigido hacia la tecnología informática y los nuevos medios de comunicación.

Como ejemplo que refleja en buena parte esta nueva función del conocimiento, se presenta la experiencia iniciada en 1986, en la Universidad de Carnegie Mellon, del «campus computerizado», donde el ordenador es el instrumento básico y cuyo principal objetivo es la «revolución del conocimiento». Se trata de aplicar las nuevas tecnologías informáticas a la educación.

Por último, se presenta el pensamiento de uno de los teóricos más representativos de la posmodernidad, Niklas Luhmann y su «Teoría de la Sociedad como Sistema», así como su aplicación educativa. Su propuesta es radical: la modernidad ha muerto definitivamente, *hay que romper con la tradición teórica e ideológica moderna y crear una nueva teoría que permita comprender los fenómenos sociales contemporáneos.* Para comprenderlos, Luhmann utiliza las categorías del modelo sistémico en las que prevalece la dimensión organizativa y estructural. Explica, pues, la dinámica social por medio del sistema y no del sujeto («el sujeto es el sistema»).

Para un lector poco introducido en temas filosóficos no resultará muy clara la exposición que los autores hacen de la compleja «Teoría Social» de Luhmann, por otra parte difícil de resumir en pocas páginas.

Con el título «Los restos del naufragio» para significar los planteamientos filosóficos de carácter humanista que sobreviven a la posmodernidad o que se han generado a pesar de ella y de su antihumanismo, comienza la segunda parte del libro. Y comienza perfilando de forma sintética la «Teoría de la Justicia» de John Rawls, incidiendo fundamentalmente en el aspecto filosófico-pedagógico de la misma. Su concepción de la justicia supone un replanteamiento de las interpretaciones que Rousseau, Locke y Kant hacen del contrato social, y a partir de aquí construye una teoría sociopolítica que pretende que sea universalmente válida, es decir, no determinada

por contextos sociohistóricos establecidos. Respecto al discurso pedagógico, hay que resaltar su idea de educación moral y de educación social, orientadas ambas por los principios de su «Teoría Social».

A continuación se aborda el pensamiento filosófico de Jürgen Habermas, próximo a la Escuela de Francfurt. Frente a algunos representantes del posmodernismo, Habermas sostiene que seguimos estando bajo las premisas de la modernidad. Considera que la modernidad es un *proyecto inacabado* que hay que perfeccionar. Su «Teoría de la Acción Comunicativa» es un intento de síntesis entre la interpretación funcionalista de la sociedad (la sociedad como sistema) y la fenomenológica (la sociedad como mundo de la vida).

Por otra parte, la incidencia del discurso filosófico y sociológico de Habermas en el ámbito de la educación se analiza a través de la interpretación que Stephen Kemmis y Wilfred Carr hacen de su obra «Conocimiento e interés».

Finaliza el libro con dos corrientes ideológicas que se oponen radicalmente al pensamiento y a las consecuencias de la posmodernidad: el pacifismo (que se estudia a través de la aportación de Jiddu Krishnamurti) y el ecologismo.

La obra que comentamos, de tan sugerente título, crea numerosas expectativas que después de su lectura no quedan plenamente satisfechas. No quiere decirse con esto que no sea digna de atención, ya que aborda un tema de absoluta actualidad que le concede un interés que queda fuera de toda duda.

No obstante, llama la atención que se hayan situado al mismo nivel teórico los planteamientos de autores como Rawls o Habermas junto al pensamiento místico-religioso de Krishnamurti propio, además, de algunas sectas; así como también el hecho de recurrir a Alvin Toffler para teorizar sobre la posmodernidad, lo cual denota una cierta ligereza a la hora de tratar este tema: sus planteamientos más bien parecen un ejercicio de prospección, un anuncio de lo que vendrá, en una palabra, ciencia-ficción.

A pesar de esto, de una evidente carencia en su concreción teórica y de un cierto reduccionismo, la obra que se comenta contribuye a clarificar el panorama ideológico de nuestro tiempo y su repercusión en el ámbito educativo, y aquí radica su principal aportación. Además, facilita una bibliografía básica y comentada de cada capítulo que supone una magnífica orientación para todo aquel que desee ampliar sus conocimientos.

Amalia Segalerva Cazorla.

GARTON, A. F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

El objetivo principal de este libro es, tal como su autora señala con prontitud, considerar en profundidad la siguiente cuestión: «¿Cómo influye la interacción social en el desarrollo y progreso del conocimiento, y, en particular, en la cognición y el lenguaje?» (p. 13). Con este fin, realiza un riguroso y ordenado trabajo de revisión en torno a las propuestas teóricas y a los trabajos empíricos más relevantes sobre el tema.

En este sentido, merece la pena recordar que el estudio de la influencia de los factores sociales en el desarrollo de los procesos psicológicos ha sido un ámbito tradicionalmente ignorado por la psicología académica durante los últimos cincuenta años. De hecho, ninguno de los paradigmas dominantes durante este período (el conductista y el cognitivo) lo afrontó jamás con la suficiente convicción. En el mejor de los casos, como se le ha criticado a Piaget en tantas ocasiones, se reconoció que el papel de estos factores era «importante» sin ahondar demasiado en el cómo, el cuándo y el por qué de dicha importancia. No será históricamente hasta bien entrados los años sesenta cuando los psicólo-

gos evolutivos, a partir sobre todo del redescubrimiento de la obra de Vygotsky, empiecen a plantearse con seriedad el papel desempeñado por el contexto y los procesos de interacción social en la construcción de las funciones psicológicas. Al establecimiento de esta nueva perspectiva, contribuyó también la aparición de corrientes como la psicología ecológica, que, al amparo de figuras como la de Bronfenbrenner, pusieron de manifiesto las limitaciones de una clásica «psicología de los individuos» en ausencia de una «psicología de las situaciones».

El libro de Garton consta de seis capítulos. En el primero («de ellos Interacción social y desarrollo»), se realiza una revisión de cuatro teorías cuyas aportaciones han resultado ser decisivas de una u otra forma para el estudio de la interacción social. Estas teorías son la de Chomsky, la de Bruner, la de Piaget y la de Vygotsky. De igual manera, en este capítulo se realiza una valoración de las restricciones endógenas del desarrollo, así como un breve apunte de la perspectiva de análisis que se adoptará a lo largo de la obra. La autora insiste a este respecto en que su trabajo no parte de la falsa polémica entre «lo biológico» y «lo social», sino de su interés por estudiar, desde una aceptación de los condicionantes biológicos, el papel de la interacción social en algunos procesos evolutivos.

Los dos capítulos siguientes se centran en los efectos que la interacción social tiene en el desarrollo del lenguaje. En el primero de ellos (El *input* lingüístico y el desarrollo del lenguaje), Garton indica –a partir de una crítica de la teoría chomskyana– cómo aspectos tan fundamentales como el *input* lingüístico, la persona que lo suministra y el niño que lo procesa han sido relegados injustamente por los psicólogos evolutivos. En esta línea, describe el paso progresivo de las perspectivas unidireccionales en el estudio del desarrollo del lenguaje (como el *baby talk,* el *motherese,* y el *Child Directed Speech*) a perspectivas mucho más integradoras (como *el habla de interacción con el niño*). Por último, se revisan dos teorías recientes de orientación innatista (la teoría de fijación de parámetros y la de la «aprendibilidad») que la autora trata de reconciliar con la posición socio-interaccionista que sostiene.

En el segundo de estos capítulos («Ayuda social y desarrollo del lenguaje»), se describen por un lado algunos mecanismos básicos de ayuda social adulta (el andamiaje, los formatos, los modelos y la instrucción directa), y, por otro, se revisan ampliamente los efectos de la interacción social prelingüística en la adquisición y posterior desarrollo del lenguaje. En este capítulo, al igual que en el anterior, queda de manifiesto el profundo conocimiento que la autora tiene de estas temáticas; conocimiento que, sea dicho de paso, condiciona –cuando no sesga– la orientación dada al conjunto del libro. A este respecto, merece la pena mencionar que otra obra de Garton («Aprendizaje y proceso de alfabetización»), escrita en colaboración con C. Pratt, ha sido traducida recientemente por la editorial Paidós para la colección de la que el libro que reseñamos forma parte.

Los capítulos cuarto y quinto («Explicaciones sociales del desarrollo cognitivo» y «Conflicto, colaboración y comunicación») están dedicados a analizar los efectos de la interacción social sobre el desarrollo cognitivo propiamente dicho. Para ello, se contraponen las concepciones que arrancan de un enfoque piagetiano con aquellas inspiradas en planteamientos de corte vygotskyano. Las primeras enfatizan que la interacción social facilita el desarrollo cognitivo porque, dadas unas ciertas condiciones, suscita la creación y resolución de conflictos cognitivos cuya naturaleza es básicamente social. Es lo que autores como Mugny y Doise denominan «conflicto sociocognitivo». Por su parte, las segundas insisten en que la interacción social facilita el desarrollo cognitivo a partir de un proceso de colaboración, que no de conflicto, establecido en la así llamada «Zona de Desarrollo Próximo» (ZDP). Este proceso implicaría entre otras cosas una definición de la situación interactiva, así como el paso progresivo de la regulación externa a la autorregulación.

En cualquier caso, lo que realmente resulta relevante para la autora es el hecho de que, con independencia de la posición adoptada, «el principal mecanismo de mediación (describirlo como causal es tal vez demasiado exagerado) es la comunicación» (p. 132). En este sentido, tal como defiende en el último de los capítulos del libro («Mecanismos sociales del desarrollo»), «el lenguaje posibilita la instrucción, promueve el aprendizaje y facilita el desarrollo, al permitir que se comparta la expresión de las perspectivas» (p. 138). En síntesis, pues, para Garton el lenguaje no sólo tiene un origen y un desarrollo de naturaleza eminentemente social, sino que en su calidad de instrumento privilegiado de comunicación facilita el desarrollo cognitivo, al facilitar el intercambio de puntos de vista en la interacción.

El tratamiento que se realiza en el libro de todas las temáticas que hemos comentado es preciso y está bien documentado. Los razonamientos y reflexiones que va elaborando la autora se apoyan además en un esmerado análisis de los trabajos empíricos disponibles. Tal vez el único inconveniente que encontramos a esta obra sea su excesiva densidad y, por tanto, su difícil lectura. En nuestra opinión, éste es un texto para investigadores y profesionales especializados, y no, un texto para estudiantes y profesionales de nivel medio. Una verdadera lástima si se tiene en cuenta lo necesitado que está actualmente el mercado editorial español de obras que, desde planteamientos rigurosos como el de este libro, sean capaces de transmitir de forma accesible, a un público más amplio, la importancia que tiene la interacción social en la construcción de las funciones psicológicas.

En todo caso, parece probable que esta densidad a la que hacemos referencia sea más un reflejo de la efervorecencia y complejidad que en estos momentos atraviesa este campo, que una característica particular del libro y/o su autora. De hecho, estamos convencidos que la obra de Garton constituye un intento muy válido de –parafraseando una canción de Simon & Garfunkel– trazar un puente sobre las turbulentas aguas de la interacción. A nuestro modo de ver, este tipo de intentos son imprescindibles si se desea lograr una visión integradora del desarrollo, capaz de superar los torpes reduccionismos biológicos y ambientales.

Carlos Hernández Blasi.

McCarthy, C. (1994): *Racismo y currículum.* Madrid: Morata, 157 páginas.

El inicio de los años noventa en Estados Unidos, trae consigo nuevamente ideologías conservadoras que hacen mella en las distintas instituciones sociales. Entre estas instituciones, las escuelas asisten a un recrudecimiento de las áreas de conflicto tradicionales: la desigualdad racial y el sexismo.

La presente obra sitúa en una amplia perspectiva teórica y política las cuestiones de la desigualdad racial y el bajo rendimiento de las minorías en los centros educativos. El autor nos ofrece un enfoque alternativo a las teorías dominante y radical de la desigualdad racial, con el fin de formular políticas y estrategias eficaces de reforma e innovación en los centros escolares. El enfoque asincrónico propuesto por McCarthy presta especial atención a la naturaleza compleja de las relaciones raciales dentro de las organizaciones sociales, especialmente en las educativas, donde los intereses y necesidades de las minorías y de los grupos mayoritarios entran en contradicción en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este libro está dividido en seis capítulos, el primero de los cuales aborda la actual problemática de las minorías raciales en Estados Unidos. Se alude aquí a las crisis sociales y económicas que han arraigado el racismo en una sociedad desarrollada postindustrial como es la norteamericana. Las dificultades de las minorías en el ámbito educativo se traducen en bajo rendimiento, fracaso escolar, abandono del sistema educativo y aparición de luchas raciales en centros de enseñanza.

En el segundo capítulo el autor presenta las teorías explicativas de la desigualdad racial propuestas por los teóricos de la corriente dominante. Dentro de esta corriente es preciso distinguir dos ramas: conservadora y liberal. Los conservadores responsabilizan del fracaso escolar a las propias minorías, atribuyéndoles una inferioridad genética que trae consigo niveles aptitudinales más bajos que los de los grupos mayoritarios. Esta ideología trajo consigo un discurso político pesimista que no logró limar la diferencia entre la mayoría y las minorías a través de la educación. Sin embargo, los adeptos a la rama liberal consideran que la falta de oportunidades de acceso a los recursos culturales e intelectuales, constituye fundamentalmente el obstáculo que impide el éxito educativo de las minorías. Los teóricos liberales de la corriente dominante abogaron por la educación multicultural, cuya teoría y práctica es abordada por McCarthy en el tercer capítulo de este libro. La educación multicultural aparece en los años sesenta en Estados Unidos como respuesta de las minorías al fracaso de los programas de educación compensatoria y como solución potencial a la problemática de la desigualdad racial en la educación. No obstante, la educación multicultural representa también los esfuerzos del Estado para poner freno a los desafíos de las minorías. El multiculturalismo es, por tanto, producto de una determinada coyuntura histórica de relaciones entre el Estado y las minorías. En este capítulo, el autor nos permite profundizar en el multiculturalismo a través del análisis de tres modelos: comprensión cultural, competencia cultural y emancipación cultural.

El cuarto capítulo de este libro está dedicado a la exposición de las teorías defendidas por la corriente radical o, lo que es lo mismo, los enfoques neomarxistas de la desigualdad racial. Los teóricos neomarxistas han rechazado todo intento de explicar la desigualdad racial en términos de actitudes, valores y diferencias psicológicas. Se centran más bien en las relaciones integrales entre las instituciones educativas, la economía y la estructura de poder de la sociedad. Según el modelo neomarxista las sociedades capitalistas, como la norteamericana, tienden a fundamentar la marginación de los grupos raciales en las diferencias socio-económicas. Dentro de esta corriente el enfoque económico-estructural subordina la raza a la clase social, considerando que esta variable configura la vida escolar y la socialización general del individuo. La teoría crítica del currículum da un paso más, presentando un modelo interactivo en el que la clase social, el género y la raza son los factores codeterminantes de la marginación de los grupos minoritarios.

En el quinto capítulo McCarthy expone su propio enfoque, propuesto como una alternativa para cubrir los vacíos de las corrientes dominante y radical. Este enfoque, que denomina asincrónico, es presentado como una teoría provisional de la discriminación racial que intenta proporcionar una explicación más adecuada del funcionamiento de las desigualdades raciales en la escuela y en la sociedad. La teoría asincrónica se opone a las explicaciones monocausales que defienden los teóricos de la corriente dominante e insiste en el carácter complejo y contradictorio de las relaciones raciales. Los distintos grupos de raza, clase y género, durante su escolarización, no sólo tienen experiencias cualitativamente diferentes sino que, además, entran en competición recibiendo distintas recompensas, sanciones y evaluación. Para entender la estructura de la sociedad actual, McCarthy considera fundamental conocer la estructuración histórica de los diferentes grupos y la evolución de sus relaciones en el transcurso del tiempo.

El autor dedica el sexto y último capítulo de este libro a la formulación de los principios democráticos generales que han de orientar la política educativa de cara a reformar las relaciones de raza en la escolarización. La exposición de McCarthy es un intento de sentar las bases de una práctica crítica de la reforma educativa fundada, tanto en los avances conceptuales sobre el Estado y la educación que plantean algunos teóricos radicales, como en su enfoque asincrónico de la raza y la educación. Esta propuesta incluye las estrategias que han de hacer

realidad la reforma educativa apoyándose en la participación de todos los agentes –las minorías, los profesores, los alumnos y los administradores– en una ofensiva democrática contra la desigualdad racial en la educación y en la sociedad. El trabajo teórico comprometido sólo és transcendente, según McCarthy, si aparece vinculado a los intentos prácticos de los profesionales que trabajan en las instituciones educativas, ya que la reforma de las relaciones raciales en la educación es dificultada por el choque de intereses, necesidades y deseos asincrónicos de los grupos monoritarios y mayoritarios, tanto en la esfera educativa como en la sociedad en general. Tras exponer los límites y posibilidades de las propuestas actuales (dominante y radical) y las contradicciones de su enfoque asincrónico, el autor llama la atención sobre la necesidad de repensar la reforma racial, relacionando el currículum y la práctica educativa con una política amplia de emancipación social que otorgue especial importancia a las necesidades e intereses de las minorías.

Esta obra es, en definitiva, un intento de tratar los complicados problemas de la desigualdad racial en la educación y la sociedad, en un momento en que los cambios socioeconómicos han evidenciado la desigualdad y el estancamiento de las minorías raciales. Cameron McCarthy nos transmite en este libro su sensación de apremio y urgencia por poner fin a un círculo vicioso cuyos mecanismos producen y reproducen la marginación de las minorías a través de todas las instituciones sociales, especialmente las instituciones educativas.

Miriam Elena Alonso de la Hera.

CUOMO, NICOLA (1992): *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.

La temática que trata Nicola Cuomo se centra en la problemática de la integración escolar de los alumnos/as graves. La filosofía que subyace a lo largo de toda su exposición viene a considerar la integración como una «ocasión» para la «mejora» de la insititución escolar, lo que redundará en consecuencia en la mejora de la educación de todo el alumnado.

A modo de reflexión se plantean al profesorado unas historias que pretenden ser una oportunidad para aprender y conseguir una responsabilidad compartida entre profesores y alumnos en la tarea de la construcción del conocimiento.

Tal y como apunta su colega Illán, su mensaje se cifra en la transmisión de la idea de que el profesor/a debe traspasar la individualidad para lograr el sentido de «misión», tarea que exigirá al profesorado que asimilen la nueva cultura de la integración que apuesta por la no diferenciación «intraaula» en la atención que se refiere al alumno con necesidades educativas especiales.

A lo largo de toda su obra se entreve una apuesta por la reconceptualización del término «dificultades educativas y/o de aprendizaje» de un modo más positivo. La constatación de dichas dificultades deberá ser un móvil importante para propiciar el cambio en las estrategias, en las técnicas y métodos a emplear para que se contribuya a ayudar a todos los alumnos. Así, el contexto del aula viene a identificarse con el lugar común de toma de decisiones y solución de problemas del profesor y del alumno. A pesar de todo, no se quiere negar de modo simplista la problemática ligada a la integración de estos alumnos.

La problemática suscitada a raíz de la presencia de la necesidad especial ofrece la oportunidad de replantearse toda la institución escolar, debatiendo la organización de espacios, del tiempo, de los roles...

Se ve fundamental para organizar los recorridos didácticos y para formular las hipótesis de trabajo el análisis de la relación, en el ámbito extraescolar, entre los padres y los niños que padecen cualquier tipo de «hándi-

cap». Así pues, se constató como la intervención cotidiana de los padres, a menudo espontánea aunque adecuada, se organiza según técnicas de intervención dadas en calificar de «bastas», por su relativa sistematización, pero se reducen a procedimientos empíricos válidos sólo para resolver problemáticas puntuales, las dificultades que la discapacidad comporta.

El análisis que ha efectuado el profesor Cuomo ha permitido meditar sobre estos procedimientos prácticos a fin de trasformar la experiencia «basta» en experiencia «elaborada», convertida esta última en premisa significativa para desarrollar una acción de puntualización, de reflexión, de elección para la realización de estrategias y proyectos.

Este trabajo constituye un estudio de casos en donde se ponen de manifiesto los momentos significativos de la construcción de un recorrido, de un itinerario en su formulación y organización estructural, precisamente porque el período inicial y de consolidación de una intervención, que se quiere organizar científicamente con garantías de permanentes verificaciones, es considerado como el más crítico a causa de los miedos –hacia la intervención por parte del profesorado– y que paralizan, en cierta medida, la voluntad y el deseo de intervención.

Se subraya la idea de que es importante ser consciente de los posibles fracasos y de que éstos forman parte tanto de la investigación de las hipótesis como de las estrategias de intervención adecuadas. De ahí que la organización del texto describa el itinerario de intervención en la cotidianidad, haciendo referencia a los momentos significativos del recorrido, no emitiendo los que pudieran ser considerados como fracasos, sino y a raíz de ellos propiciar las reflexiones oportunas que han permitido superar las coyunturas problemáticas.

En el estudio de casos que se presenta se destaca: un sujeto etiquetado como «autista», a través del cual se aprovecha para traer a colación las diferentes hipótesis que hoy por hoy constituyen el debate en torno a estos casos; un afectado por trisomía 21, la postura que se adopta es de apertura frente a este tipo de dificultades en tanto sujetos educables y socializables.

Si bien las casuísticas presentadas no deben ser consideradas como «recetas» de actuación, sí pueden considerarse como indicadores operativos en un devenir histórico de no considera necesario adaptarse a un modelo teórico único y definitivo.

El estilo del trabajo que aquí se presenta se caracteriza por la permanente discusión sobre la experimentación-verificación en el terreno, como el propio profesor Nicola Cuomo lo define.

A modo de apéndice se incluye un pequeño ensayo acerca del fenómeno de la integración y los servicios territoriales que se oferta en este sentido. Se intenta presentar el panorama desde una perspectiva histórica, donde se ponen de relieve las trasformaciones que han sufrido las delimitaciones conceptuales relativas a la integración de los sujetos con necesidades especiales, los cambios ideológicos y su influencia en el aparato legislativo en orden a la capacidad de gestión de las infraestructuras que faciliten las intervenciones orientadas a su tratamiento.

Se resalta la necesidad de que surjan iniciativas a nivel general, no sólo a nivel económico, decisiones no penalizadoras, como sujeción y como señal que representa la voluntad de una continuidad para sostener la memoria histórica de los servicios y para no alterar su identidad.

También se incluye un anexo en el que se debate el discurso sobre la integración escolar de los alumnos con discapacidad en la legislación italiana desde los años veinte hasta la nueva reforma del ordenamiento de la escuela elemental en los noventa, en donde se recogen los presupuestos básicos de la ley marco para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas discapacitadas.

Además se incluye un apartado interesante en donde se hace hincapié en la necesidad de la formación de los docentes especializados para abordar este fenómeno educativo, en donde se apuesta por un perfil altamente cualificado, destacando:

1) Una preparación polivalente centrada en la asunción de capacidades metodológicas y basada en criterios generales, pero no genéricos que coloquen al enseñante en condiciones de valorar y programar.

2) Una formación particularmente cuidada con el soporte de diferentes tipos de experiencias, algunas organizadas (bajo forma de contrato en prácticas) y otras más amplias y relacionadas con los recursos locales.

3) Una competencia específicamente pedagógica, pero no excluyendo un adecuado bagaje cultural que consienta al docente especializado colaborar de forma integrada con los otros operadores.

4) El conocimiento de estrategias para la realización de objetivos curriculares, pero teniendo en cuenta que la preferencia de las necesidades es de naturaleza educativa.

Este profesional no debe centrarse en la recuperación de las discapacidades como presupuesto para la inserción, sino lo contrario, consciente de que el nivel de inserción es una condición primordial para la recuperación misma. Esta óptica modifica la misión del enseñante especializado el cual deberá poseer, según la filosofía de estos programas, profesionalidad, conocimientos, competencias y actitudes positivas al respecto.

M.ª Esther del Moral Pérez.

CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives, 126 páginas.

Es moneda corriente en cualquier sistema educativo moderno encontrar que el rendimiento y el interés del alumnado por la escuela es menor a medida que aumenta su edad. Dicho de otro modo, cuando el desarrollo de su capacidad de comprensión les permite manejar mayor cantidad de información sobre cuestiones más variadas su rendimiento disminuye. Según nuestro autor, el origen de esta paradoja parece encontrarse en la *desconexión entre la actividad habitual del alumno y los contenidos que se le ofrecen, que cada vez se le presentan de manera más formalizada y, por ende, con menos relación con la vida cotidiana*. Con los nuevos planteamientos curriculares se pretende salvar el vacío que existe entre lo que los alumnos pueden o están interesados en aprender y lo que en realidad les ofrece la institución escolar. Es posible que el hecho de que nuestra reforma esté impregnada de conceptos y teorías psicológicas responda al intento de encontrar la solución al problema mencionado.

Dentro de este marco general, el objetivo del libro es dar a conocer los aspectos psicológicos e instructivos sobre los que se fundamenta la actual reforma educativa, toda vez que se parte del presupuesto de que la aplicación y el respeto a los principios de intervención educativa, incluidos en la propuesta de reforma curricular, son una vía de solución a los problemas de rendimiento de los alumnos.

Como reconoce el profesor Carretero, la mayoría de estos principios de intervención pueden ser considerados constructivistas. Por tanto, la primera cuestión a aclarar es qué se entiende por constructivismo. Cuando hablamos de constructivismo hacemos referencia a una teoría de ascendencia kantiana que sostiene que el conocimiento del individuo es el resultado de una construcción propia en la que concurren e interaccionan los dos factores considerados tradicionalmente como orígenes del conocimiento: el natural e innato, por un lado, y el contingencial y aprendido, por otro.

Además, el primer capítulo supone la exposición de las ideas fundamentales que recorren el libro y que, por tanto, el lector encontrará a lo largo de su desarrollo: la no-

ción de esquema, la aportación piagetiana al desarrollo de la inteligencia, la noción de inteligencia socialmente determinada (Vigotsky) y la aportación de la Psicología Cognitiva en general y la de Ausubel en particular.

En el segundo capítulo se plantea una visión general del desarrollo cognitivo, basada en la conocida posición piagetiana. Desde el punto de vista metodológico y epistemológico esta teoría, a pesar de su medio siglo de vida, sigue aportando una explicación completa y coherente al desarrollo cognitivo. Pero, como nos recuerda el profesor Carretero, la de Piaget *no es una teoría educativa*. Su objeto no es aclarar el comportamiento del niño en el aprendizaje escolar, por lo que aporta claves precisas para la intervención educativa. Por esta razón, el autor recoge también actualizaciones que afectan seriamente a la descripción clásica al suponer una clara mejora con respecto a ésta. Esas matizaciones, que proceden de las teorías del procesamiento de la información y de las teorías neopiagetianas, poseen grandes implicaciones educativas que las hacen más pertinentes a la hora de tomar decisiones sobre el tipo de actividades de enseñanza que es preciso desarrollar.

Con el tercer capítulo el autor busca *subsanar una laguna*: la escasa divulgación, al menos en comparación con los desarrollos de la Psicología Evolutiva, de las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje o de la Psicología de la Instrucción en la comunidad de educadores e investigadores de nuestro país. Está fuera de toda duda la importancia que para todo docente tiene conocer el desarrollo de la mente, pero no menos importante es poder responder al interrogante de cómo se produce el cambio cognitivo, es decir, cuáles son los mecanismos que rigen el aprendizaje y cómo los alumnos pueden aprender más y mejor. Por ello, podemos decir que si el capítulo segundo trataba sobre aquello que en términos evolutivos va modificándose a lo largo del desarrollo, describiendo las diferencias entre niños de edades diferentes, el capítulo tercero versa sobre dos factores que, en cierta medida, son invariables a lo largo del desarrollo y, por tanto, pueden ser aplicados a la enseñanza en cualquier nivel educativo: la comprensión de textos y los problemas motivacionales. Ambos son tópicos frecuentes que todo profesor encuentra en la práctica diaria.

Nuestro autor justifica el tratamiento conjunto de la comprensión y la motivación por el hecho de que el esfuerzo cognitivo que suponen los procesos de atención, memoria y razonamiento implicados en la comprensión de textos será baldío, o al menos no tan efectivo, si está huérfano de una buena dosis de motivación. Como apunta Mario Carretero, *los aspectos cognitivos del comportamiento no se producen al margen de los afectivos, sociales y motivacionales.*

En el cuarto y último capítulo se presentan ejemplos concretos de la relación de lo expuesto anteriormente con la enseñanza de determinados contenidos curriculares. Se intenta mostrar cuál es el desarrollo actual de la aplicación de los principios constructivistas a la enseñanza. Y, más concretamente, a la enseñanza de la Ciencia, la Historia y las Ciencias Sociales. Para ello, el autor no distingue los diferentes niveles educativos, sino hace hincapié en los aspectos comunes a todos los niveles. Su fin último es ilustrar de forma puntual la pertinencia del conocimiento psicológico para la práctica educativa.

Haciendo una valoración global podemos decir que se trata de un libro de lectura fácil y ágil. Su carácter es primordialmente divulgativo. Por ello, en él no tienen cabida disertaciones profundas, sesudas y eruditas. Por el contrario, su lenguaje es claro y llano, sin pretensiones de exhaustividad, sin citas bibliográficas ni referencias a modelos o investigaciones puntuales. Todo esto hace del libro un instrumento de utilidad a los profesionales de la educación. Pero dada su sencillez y liviandad también puede servir como una lectura propedéutica, cara a posteriores empresas de mayor envergadura, a los estudiantes de las Facultades de Educación y Psicología, así como a los de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

El ávido lector puede sorprenderse al encontrar algún reduccionismo simplista. Este es el caso de despachar las diferencias entre las teorías de Piaget y Vigotsky diciendo que para la primera *lo que un niño puede aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo,* mientras que para Vigotsky el desarrollo cognitivo *está condicionado por el aprendizaje.* Debemos entender estas consideraciones no como una falta de profundidad en el análisis o como una negligencia por parte del autor, sino dentro del objetivo y extensión del libro. Éste no busca agotar y cerrar el tema de estudio, muy al contrario, su intención es la presentar un breve boceto, una síntesis concisa, y no profusa, de unas teorías que, por su propia envergadura, son de por sí difíciles de acotar.

En este mismo sentido, debemos tener presente una consideración final. El libro nos ilustra sobre un conocimiento básico para todo educador, pero en ningún momento pretende ofrecer recetas para la acción. Las teorías psicológicas deben adaptarse a la realidad concreta del aula, por ello, es preciso distinguir los problemas que plantea la aproximación psicológica a la educación de su siempre problemática aplicación a los contextos reales del aula. Esta puntualización ya está presente en todo el libro. De entrada previene de la imposibilidad de aplicar directamente su contenido, puesto que la mayoría de los conceptos e ideas que desarrolla han sido elaborados en situaciones de laboratorio. Tome nota de esta idea el potencial lector antes, durante y después de su lectura.

Rubén Fernández Alonso.

HOUSE, ERNEST R. (1994): *Evaluación ética y poder.* Madrid: Morata.

La evaluación es un tema de gran actualidad; cada día son mayores los cambios que en este campo se produce a fin de ahondar en su reflexión y aumentar su utilidad.

El libro va dirigido fundamentalmente a evaluadores y a todas aquellas personas interesadas en el tema y que desean profundizar en su conocimiento.

Los estudios de la evaluación se han venido caracterizando por su desorden y su vitalidad. Existe una gran variedad de métodos evaluativos, lo que hace que su comprensión, incluso para los especialistas, resulte difícil. La importancia social de la evaluación y la responsabilidad que conlleva es enorme y esto nos hace pensar en que se debe tener cautela a la hora de su utilización.

El libro se divide en cuatro partes que de forma sintética y sencilla son:

1) En primer lugar, describe las distintas concepciones de la evaluación, haciendo reflexionar al lector, al señalarle que a pesar de la enorme cantidad de estudios sobre el tema, existen pocos enfoques.

Como consideración previa hay que tener en cuenta que toda evaluación puede ser pública o privada, lo que va a condicionar los requisitos necesarios para llevarla a cabo. En líneas generales, la pública implica más compromiso y responsabilidad puesto que aumenta el número de personas implicadas en ella.

Los distintos modelos de evaluación que el autor menciona son:

- *Análisis de Sistemas:* en él se definen algunas medida de resultados, como las puntuaciones de test en educación, tratando de relacionar las diferencias halladas entre programas o normativas con las variaciones que se descubran en los indicadores. Los datos son cuantitativos y las medidas de resultados se relacionan con los programas mediante un análisis de correlación u otras técnicas estadísticas. Se busca la eficiencia y se pretende conocer si se han alcanzado o no los efectos previstos.

• *Objetivos Conductuales:* también conocido como el basado en metas. Parte de unos objetivos que quedan claros desde el principio y lo que se pretende es conocer la consecución de los mismos y la productividad del programa.

• *Decisión* (Stuffebeam, 1969): en él se parte de la premisa de que las decisiones se deben ir tomando en el proceso y por tanto todo es susceptible de ser modificado. No se puede fundamentar el estudio en una idea preconcebida porque ésta puede ir cambiando a lo largo del mismo. Se preocupa de descubrir qué parte del programa son las más eficaces.

• El enfoque que prescinde de Objetivos es el de Scriven (1973) y se fundamenta en a la idea de que prescindiendo de los objetivos se eliminan sesgos. El evaluador tiene que investigar para obtener todos los resultados, pues no parte de nada en concreto.

• El autor menciona también el estilo de la *Crítica de Arte* (Eisner, 1979). Como su nombre indica en él la crítica es necesariamente cualitativa y ha de revelar las cualidades de los hechos y objetos que percibe el arte del experto. Se trata de traducir una situación de tal manera que se ponga en evidencia los aspectos significativos de la situación, objeto o programa. Es importante saber si un programa resiste la crítica ya que así se puede llegar a alto grado de conocimiento.

• *Revisión Profesional:* conocido como el de acreditación; pretende que los programas o situaciones de estudio sean analizados por un grupo de expertos que puedan aportar una visión profesional del estado de la cuestión. Para ello es necesario una buena formación y contar con indicadores claros de lo que el equipo pretende evaluar.

• *Enfoque Cuasijudicial:* quizá su máximo representante sea Wolf (1975). En él se analizan cuáles son los pros y los contras del programa desde una vertiente legal, intentando que la evaluación sea intelectualmente honrada y equitativa. Para Wolf el proceso se constituye de cuatro fases: plantemiento del problema, selección del mismo, presentación de argumentos y audiencia.

• *Estudio de casos* (Stake, 1978): en él la relevancia radica en los mismos procesos del programa y la opinión que éste suscita a las personas. La metodología esencial es la entrevista porque gracias a ella se recoge la base de la información necesaria para el estudio. Es fundamental conocer también la opinión que, sobre el programa, tienen sus protagonistas.

En la taxonomía anterior los modelos se relacionan entre sí de forma sistemática. En general, a medida que se desciende, los destinatarios son más democráticos y menos elitistas; en cuanto al consenso, es menor el acuerdo sobre los objetivos y otros elementos. En relación a la metodología se puede decir que ésta es bastante subjetiva y, en cuanto al punto de vista de los resultados, que decrece la preocupación general por la eficiencia social y aumenta la búsqueda de la comprensión personal.

Para concluir este apartado conviene no olvidar que todos los evaluadores buscan lo mejor, pero que cada uno utiliza el procedimiento que cree más adecuado y valioso y que intenta subsanar los posibles fallos del programa. Asimismo hay que señalar que de cualquiera de los modelos de evaluación se pueden extraer conclusiones útiles.

2) En segundo lugar, el autor plantea una reflexión sobre los niveles de verdad, belleza y justicia necesarios para orientar y juzgar la calidad de una evaluación:

• Al hablar de *verdad* menciona la credibilidad de las ciencias sociales, algo que se ha estado discutiendo durante muchos años y que muestra la polémica que existe entre los empiristas y los naturalistas por medio a interpretar datos subjetivistas y por la negación de todo aquello que no pueda ser demostrado. Actualmente esta concepción ha cambiado bastante; se ha descubierto que

son muchos los factores personales que no pueden demostrarse y que es necesario partir de lo impredecible e incontrolable que, a fin de cuentas y en cierta medida, puede ser medido e interpretado.

Es necesario partir de la idea de que nada es cierto (ni siquiera desde una vertiente científica), de que cualquier cosa sólo puede ser más o menos creíble. Todo esto nos muestra que la veracidad de que cualquier cosa tiene más implicaciones que en el caso de que la verdad en la ciencia.

• La *belleza* que se manifiesta en la coherencia y la implicación en la evaluación, tiene una influencia sustancial que repercute en la credibilidad que pueda llegar a otorgar a la evaluación. Es muy importante cómo el evaluador muestra la información, teniendo que ser ante todo coherente (entre lo que se ha visto y lo que se ha dicho) porque de esta forma, más creíble y digno de confianza será el informe evaluador.

• La *justicia* tiene importantes consecuencias para el tipo de evaluación que llevemos a cabo y para los resultados de la misma. El autor la entiende de tres maneras:

– Utilitarismo (Rawls): una sociedad es justa cuando sus instituciones están organizadas de manera que se consiga el máximo balance neto de satisfacción, teniendo en cuenta el conjunto de los individuos. La utilidad consiste en elevar al máximo ese balance de satisfacción.

– Pluralismo/Intuicionismo: existe una pluralidad de primeros principios y es necesario sopesarlos para buscar el equilibrio más justo entre ellos.

– Justicia como equidad: afirma que siempre existe una pluralidad de fines y una distinción de personas que impiden combinar todas las aspiraciones en un sistema. Primero es necesario llegar a un acuerdo que permita repartir el bien, para luego decidir los métodos de reparto. Esto hay que hacerlo equitativamente entre todos, a no ser que algo en concreto beneficie a alguien.

3) En un tercer apartado el autor trata de extraer los principios políticos y morales sobre los que debe basarse la evaluación y así distingue:

• Evaluación democrática liberal: se puede dar tanto en contextos de evaluación privada como pública. Es liberal porque podemos elegir entre distintos tipos de programas según nuestras características concretas y democráticas porque hace referencia a todos los ciudadanos, incluidos los de la clase social desfavorecida.

• Intereses: se pretende llegar a algo concreto y para esto muchas veces se recurre a la persuasión racional. Los intereses pueden ser muy variados.

• El interés público en la evaluación: hacer referencia a que, la mayoría de las veces, los programas y políticas públicos tienen que ver con los intereses de un gran número de personas. La evaluación por sí misma puede concebirse como una política resultante de un interés común.

• Concentración de poder frente a difusión de poder: el primero implica que el Gobierno central puede definir mejor el interés público. El segundo hace referencia a la evaluación democrática, en la que el evaluador recoge información de los participantes del programa y cuyos puntos de vista se reflejan con fidelidad en las conclusiones del estudio. Este modelo es mucho más amplio porque permite recoger más cantidad de información y representa mayormente a la comunidad evaluada.

• La evaluación como procedimiento de decisión moral: es más correcto decir que forma parte de una combinación compleja de procedimientos de evaluación. Esta combinación varía de un contexto social a otro. Es muy importante llegar a un acuerdo so-

bre lo que constituirá la evaluación. Un acuerdo equitativo de evaluación constituye una forma posible de garantizar la igualdad de elección. Para que exista un acuerdo equitativo es necesario que se cumplan una serie de requisitos o condiciones como son la ausencia de coerción, racionalidad, aceptación de los términos, acuerdo conjunto, desinterés, universalidad, interés comunitario, información igual y completa, falta de riesgos, posibilidad, reunión de todas las opiniones y, por último, participación.

En definitiva, el fundamento subyacente de la evaluación consiste en valores morales considerados en el marco de una concepción pluralista de la justicia.

4. Para finalizar se presenta una crítica de la política federal de evaluación y de sus principales enfoques.

Hay que tener en cuenta que cada uno de éstos tienen sus virtudes y defectos, tanto desde el punto de vista teórico, como del práctico pero ninguno tiene valor universal. Además una evaluación válida ha de ser veraz, creíble y correcta, desde el punto de vista normativo.

Se puede decir que el objetivo esencial del libro es que la práctica evaluativa cada vez sea más autorreflexiva porque sólo así se puede llegar a un alto grado de satisfacción personal y a una mayor eficacia dentro de los objetivos propuestos.

Evaluación, ética y poder es un estudio denso y cargado de ideas que hacen que su lectura sea lenta y precisa. Todo el mundo que esté interesado en la evaluación debe acercarse a él para ver cuál es el papel de esta última a lo largo de la historia y cuál es el lugar que ocupa hoy día.

Laura Mesa López.

HALL, J. (1994): *Un mundo distinto pero igual.* Madrid: Ediciones Akal, 277 páginas.

Esta es la primera vez que se publica en nuestro país «*Mundus alter et idem*», cuya traducción y extensa introducción está a cargo del profesor don Emilio García Estébanez, especialista en pensamiento renacentista y traductor de utopías como *La ciudad del Sol* de Campanella, *Nueva Atlántida* de Bacon y *Utopía* de More.

Joseph Hall nace en Bristow Park, Inglaterra, en 1574. Educado en la fe calvinista recibirá desde la infancia una fuerte influencia materna que le empujará a la búsqueda de la virud y la abnegación. Doctor en Teología por la Universidad de Cambridge y obispo de la iglesia de Inglaterra, Hall escribiría, durante su juventud, dos únicas obras de carácter profano: la sátira Virgidemiae y la que ahora nos ocupa, «*Un mundo distinto pero igual*», que el autor nunca admitió como suyas debido a que podían ser consideradas impías por la mentalidad puritana, impropias de un hombre religioso y perjudiciales, por tanto, para su carrera. Hombre de talante conciliador para con las diversas corrientes protestantes, Hall se mostrará implacable en su crítica constante a la iglesia romana y a lo que él considera sus costumbres corruptas.

«*Un mundo distinto pero igual*» es una burla demoledora de los paraísos soñados por la necedad humana, que sólo es capaz de concebir como ideal de felicidad una tierra donde todo es un continuo y disparatado exceso. Los nombres de las distintas provincias de este continente desconocido hablan por sí mismos: Crapulia es el país de la gula; Viraginia, el país de las mujeres varoniles; Moronia, el país de los necios, y Lavernia, el país de los ladrones. Con todo ello, Hall defiende el argumento de que nada nuevo hay por descubrir, el hombre es igual en todas partes, es decir, es brutal, soez y vil y, además, sólo los insensatos pueden dejarse embaucar por la literatura de viajes y sus tesoros fantásticos e inexistentes. El autor no escatima a la hora de utili-

zar su sercasmo para definir los arquetipos de unos personajes extravagantes, absurdos e infrahumanos con los que no intenta sino reflejar lo que piensa de su sociedad. Con su estética del fantoche, la ironía extrema de Hall arremete contra la más alta jerarquía de la iglesia católica (el Papa es definido como el Bufón Optimo Máximo); contra la burguesía, que habita en Fenacia, o tierra de los impostores y, en definitiva, contra toda la falacia del espíritu aventurero que invade a las gentes de su época. No obstante, al final de su viaje y después de treinta años de recorrer caminos que siempre le conducían a los mismo lugares sórdidos, el protagonismo reconoce que nunca llegó a visitar ni Frugiona ni Tierra Santa, los países de la bondad natural y la bondad sobrenatural, pero que, no le cabe la menor duda, sabe que existen. Esta es la esperanza de la Reforma y la utopía de Hall ¿o es que acaso aquel que sueña «un mundo distinto» sólo puede soñar deformidades? Si de algo ha de servir toda utopía –sea ésta la propuesta de una sociedad nueva y mejor, como la de More, sea una burla ácida, como la de Hall– será para recordarnos nuestra facilidad para creer en este «país remoto del hijo pródigo que augura placeres y alegrías y sólo da cerdos y algarrobas», como dice Gracía Estébanez. Pero este pesimismo de Hall no es una claudicación, sino una exigencia moral. Su mensaje, su advertencia, es algo como: «Ten cuidado con lo que deseas, pues lo encontrarás». Y es muy probable que lo que la mayoría de los hombres desean esa quimera de una orgía contínua, donde el catálogo de vicios y vanidades no tenga fin y, materializado este delirio, es evidente, ya no hay lugar para ningún proceso moral o social. Hall considera necesaria la descripción de esta degradación como parábola que ilustre al lector sobre el fracaso de creer en países de Jauja. Degrada la utopía hasta el esperpento para librarnos de espejismos aniquilantes y de convertirnos en criaturas con fisonomía animalesca, como les ocurre, por ejemplo, a los larcinos. «Su cuerpo, dice Hall, apenas es diferencia del nuestro», pero «tienen las uñas ganchudas y como falcadas». La burla y la ridiculización son constantes. Pero la sátira de Hall no daba en el desencanto. Esta caricatura en un edén tan próximo al Gargantúa y Pantagruel de Rabelais en tantos aspectos (en medio del derrumbe de la dinastía Tudor y la creciente decadencia moral) abre las puertas a una reflexión que trasciende con facilidad las barreras del tiempo y nos invita a pensar en el valor pedagógico que hay en toda utopía. A partir de la lectura de *«Un mundo distinto pero igual»* es posible iniciar un debate que estimule la capacidad crítica de los alumnos y les ayude a situarse en el punto de partida del cual ellos mismos puedan idear y proponer cambios y transformaciones que crean necesarios en la sociedad en la que viven y en la que deben participar desde su situación de jóvenes y de estudiantes. Si educar es enseñar a descubrir, más que enseñar a imitar, la obra de Joseph Hall es una muy buena «excusa» para que el joven aprenda a descubrirse como ser social, además de individuo. La sociedad en la que se está formando espera de él que encaje en sus normas e instituciones, pero sólo a partir de la comprensión de su estructra político-social, de sus leyes y de su historia podrá llegar a saber y poder transformar todo aquello que se injusto, no ético o simplemente absurdo. El deseo de una sociedad mejor es algo común a casi todos los jóvenes desde siempre. Pero, ese deseo, para ser real, ha de ser constructivo y creativo, encauzado por un pensamiento que se acostumbre a imaginar, a proponer proyectos –sean éstos ejercicios sobre materias de índole social, científica, artística– y a buscar la vías para su realización.

La lección de Hall es clara; a medida que los años pasan, los sueños fruto de la necedad, la codicia o la venganza no conducen al que busca un mundo nuevo más que a la frustración y al cansancio. Pero si la cuestión se enfoca en términos de realización habrá que hacer hincapié en que la utopía escondida en la obra, esa que el viajero nunca ha visto, pero en la que cree con firmeza, esconde la concepción ética que más tarde desarrollará Hall en sus escritos religiosos y con la que nos quiere decir que sólo con una conciencia sostenida por prin-

cipios morales sólidos se puede distinguir lo verdaderamente deseable, el ideal de «una vida laboriosa, honrada y santa», que él pretendía desde su puritanismo.

Sea cual sea la postura del alumnado en materia de religión, política, etc., lo importante es señalar la dimensión moral que posibilite su completo desarrollo como seres humanos libres y responsables.

La utopía de nuestro tiempo, la tecnológica, ya se ha alcanzado, y creo que no es necesario calificarla de «barbarie distópica», como se ha hecho en ciertos círculos universitarios. Los logros en ese campo, como en otros, han de reconocerse en su justa medida, sabiendo, además, el valor que los jóvenes estudiantes se han acostumbrado a dar –no con pocas razones de peso– a la especialización profesional. Pero, junto a esta formación, cuyo objetivo futuro es estrictamente laboral, se hace necesario despertar en ellos la necesidad de desarrollarse como seres capaces de formar sus propios juicios morales, lejos de todo afán de dogma, aprendiendo a relacionar y armonizar sus fines con los medios materiales y éticos de los que dispongan.

Leyendo a Hall, con todo su rigor calvinista, deberán ver las semejanzas dadas en los errores y las faltas humanas, que son comunes a todas las épocas y, por ello, sabrán que el progreso también o, quizá, ante todo, es un progreso moral que se construye en el tiempo.

Si bien es cierto que, al lado del plano moral, el lenguaje empleado por el autor es profundamente cáustico, eso no debe llevarnos a creer que se anima con ello a cultivar un talante cínico en la juventud, ni que se alimenta con la lectura de esa sátira hábitos descalificadores o de pura pose *snob* con su estética de lo irreverente. Se trata, muy al contrario, de alentar una mirada crítica, pero capaz de proponer objetivos alcanzables, para los que se ha visto previamente motivada. Es evidente que Hall no pretendía que quien conociera su obra se decidiese por la inacción. Cuando se recurre, como en su caso, al empleo de un género literario que usa y abusa de una semántica mordaz y que carga bien las tintas a la hora de descubrir lo más oscuro de sus personajes, es para hacernos despertar de la brutalidad primaria y que ese viaje a la Tierra Austral desconocida sea una mirada en el espejo que nos devuelva nuestra verdadera imagen después, claro está, de haber vivido la utopía como una catarsis notablemente aleccionadora.

Si el hombre es capaz de alguna grandeza, ésta siempre se deberá a su condición de individuo moral, ésta es la lección. La vida moral supone respecto, a uno mismo y a todos los demás, por más diferentes que sean. Y el respeto conlleva a la búsqueda de mejoras por medio de la razón y el acuerdo. En Hall, como en tantos otros, el ser moral es un rasgo incondicional para poder ser llamados hombres y mujeres.

Está claro que cada manera de pensar afecta directamente sobre nuestros actos tanto como el amor con que los realizamos. Si se piensa con dignidad e ilusión se construirá un futuro desde la ética y la constructividad. Pero estas «maneras» en el pensar no son posibles más que desde una educación que respete y enseñe a respetar una cultura abierta. Hall da pruebas continuas de esta lucha contra la ignorancia y la estrechez de quienes dan crédito a la llamada ciencia fisiognómica, tan extendida en el Renacimiento y que establecía una relación directa entre la fisiología de un hombre y su carácter. Frente a esto, Hall propone basarse en la «antiperístasis» de Aristóteles, la «mutua relación de elementos contrarios», una de las muchas muestras de la formación con que contaba el autor y que le libraba de incontables prejuicios, abundantes también entre sus mismos compañeros, los hombres de iglesia.

Con su obra, finalmente, Hall nos sugiere que el hombre culto debe abrirse al porvenir (recordemos que Beroaldo, el pragonista, el viajero académico, habla de un Cabo de Buena Esperanza, que está frente a la tierra desconocida), es decir, que no hay que rehusar hacer el vieje, sino conocer esas

maravillas para poder cotejarlas con el que es su mundo. Hall insinúa que no se puede aceptar nada pasivamente, tampoco la posibilidad de un mundo distinto, aunque resulte ser el mismo en imperfecciones y tropelías que él ha descubierto.

Mercedes Menchero Verdugo.

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitiran sus manuscritos (con direccion de contacto) al Director. Este los enviara al Consejo de Redaccion para su seleccion de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educacion.

2. Todos los trabajos deberan ser presentados a maquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extension de los trabajos no sobrepasara las treinta paginas.

4. Al final del trabajo se incluira la lista de referencias bibliograficas, por orden alfabetico, que deberan adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del libro subrayado, lugar de edicion, editorial y año de edicion.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del trabajo, nombre de la revista subrayado, numero de volumen subrayado, numero de la revista cuando proceda, entre parentesis, año de publicación y las paginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicacion y la pagina o paginas de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre parentesis.

6. Las tablas deberan ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el numero de la Tabla a insertar en cada caso. Los titulos y leyendas de las mismas iran en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografia. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.)

8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografia usada por los autores.

SUMARIO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

PRESENTACIÓN. FERNANDO MUÑOZ VITORIA.

COLECTIVO IOÉ (WALTER ACTIS, MIGUEL ÁNGEL PRADA, CARLOS PEREDA): *Extraños, distintos, iguales a las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros.*–FRANCESC CARBONELL I PARÍS: *Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias.*–MARGARITA BARTOLOMÉ PINA: *La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio.*–JOSÉ MERINO FERNÁNDEZ y ANTONIO MUÑOZ SEDANO: *Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural.*–M.ª JOSÉ DÍAZ AGUADO: *Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia.*–ANTONIO MARTÍN DOMÍNGUEZ y JOSÉ MANUEL RUIZ VARONA: *Educación Intercultural y enseñanza crítica de las Ciencias Sociales: aprendiendo de la experiencia.*–F. JAVIER MURILLO, MONSERRAT GRAÑERAS, AMALIA SEGALERVA y ELENA VÁZQUEZ: *Investigación española en Educación Intercultural.*

ANA MARÍA PÉREZ RUBIO: *Los maestros y la Reforma Educativa.*–AMANDO VEGA FUENTE: *El niño y el adolescente seropositivos dentro del sistema educativo.*–MANUEL MENOR CURRAS: *Educar en democracia hoy.*–FERNANDO BÁRCENA ORBE: *La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la Educación Cívica.*–MARISA PEREIRA GONZÁLEZ: *La fundamentación teórica de la educación para la carrera.*

M.ª JOSÉ LEÓN GUERRERO: *La representación del conocimiento del profesor tutor acerca de la integración escolar y los niños con necesidades educativas especiales.*–ROSARIO FERNÁNDEZ MANZANAL y LUIS M.ª RODRÍGUEZ BARREIRO: *Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación. Análisis de una experiencia en el Área de ciencias.*–VARELA, P.; FAVIERES, A.; MANRIQUE, M.ª J. y PÉREZ-LANDAZÁBAL, M.ª C.: *¿Cómo construyen los estudiantes el concepto «Energía»? Una aproximación cualitativa.*–ANTONIA CASTILLO I MELÉNDEZ y ROSA M.ª JOVÉ I MONTANYOLA: *Propuesta didáctica para la integración: ¡Dior, buenos días!*

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE: *Summerhill y la utopía de la libertad.*–LORENZO J. BLANCO NIETO, VICENTE MELLADO JIMÉNEZ y CONSTANTINO RUIZ MACÍAS: *Conocimiento didáctico del contenido de Ciencias, Matemáticas y Formación de Profesores.*

Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones