REVISTA DE EDUCACIÓN

322

LA EDUCACIÓN RURAL

MAYO - AGOSTO 2000

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Isabel Couso Tapia
Secretaria General de Educación y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Mira Lema
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

Jesús Busto Salgado
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa

Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Consuelo Alonso Pérez
Margarita Cabañas Corihuela
Teresa Pastor Casares
Mercedes Serrano Parra

CONSEJO EDITORIAL
Gloria Pérez Serrano
José Luis García Garrido
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Cascante Fernández
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
Mauro Laeng
Juan Manuel Moreno Olmedilla
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores de Prada Vicente
Manuel de Puelles Benítez
Michel Söetard
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
Correo electrónico: revista.educacion@ince.mec.es
Página web: www.ince.mec.es/revedu/

Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Depósito Legal: M. 57 / 1958
NIPO: 176-00-004-1
ISSN: 0034.8082
Imprime: Sociedad Anónima de Fotocomposición. Talisio, 9. 28027 Madrid

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

Número 322 mayo-agosto 2000

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)
Correo electrónico: publicaciones@cuniv.mec.es

LA EDUCACIÓN RURAL

sumario

MONOGRÁFICO

FLORENTINO SANZ: Presentación 7

MIGUEL LACRUZ ALCOCER: Aulas entre rastrojos 11

PEDRO SAURAS JAIME: Escuelas rurales 29

RAMÓN FLECHA Y ESTHER OLIVER: Las posibilidades de la sociedad de la información: propuesta para una educación y formación en el medio rural 45

CARMEN ELBOJ: Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información 59

TOMÁS DÍAZ GONZÁLEZ: La cultura como factor estratégico del desarrollo rural 69

ALBERTO MELO: Educación y formación para el desarrollo rural 89

ULRICH KLEMM: La educación de adultos en zonas rurales en proceso de modernización. Situación del debate en la República Federal de Alemania 101

JUAN CARMELO GARCÍA: El «estado» de la educación rural en América Latina y en África 119

ERMITAS FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ: Preescolar *na casa*. La educación infantil-familiar (Galicia) 143

CONCHITA FRAILE, JOSÉ ÁNGEL IRIARTE Y M.ª TERESA OLALLA: La LOGSE vista desde el medio rural 159

ESTUDIOS

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA: Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado 167

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ: Globalidad y educación. Nuevas perspectivas para el debate «Enseñanza Pública-Enseñanza Privada» en el marco de la sociedad de la información 189

LEOPOLDO JOSÉ CABRERA RODRÍGUEZ: Educación y desarrollo 211

LUIS JIMÉNEZ MORENO: Unamuno sobre el hombre. Naturaleza y cultura –vida trágica– en la educación 247

JAUME SARRAMONA: Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria 255

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ALFREDO FIERRO Y CARLOS FIERRO-HERNÁNDEZ: Formatos de examen y objetividad en las calificaciones académicas 291

SANTIAGO NIETO MARTÍN: El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación de aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia 305

GUILLERMO GIL ESCUDERO Y JUAN CARLOS SUÁREZ FALCÓN: Construcción de una escala y diversas puntuaciones de rendimiento en una prueba de lengua inglesa y derivación de puntuaciones porcentuales basadas en la Teoría de Respuesta al Item 325

TERESA TORRES SOLÉ: Cambios y tendencias de la formación en España, del primer al segundo programa nacional de formación profesional 341

JUANA M.ª SANCHO: Los docentes ante los cambios sociales y en la educación . 355

INFORMES Y DOCUMENTOS

ÁNGEL HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ: Un docente para una sociedad en evolución permanente 373

BIBLIOGRAFÍA

MARÍA DEL CARMEN IZQUIERDO NEBREDA: Sistema estatal de indicadores de la educación 2000 389

RECENSIONES 407

monográfico

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ
Presentación

MIGUEL LACRUZ ALCOCER
Aulas entre rastrojos

PEDRO SAURAS JAIME
Escuelas rurales

RAMÓN FLECHA Y ESTHER OLIVER
Las posibilidades de la sociedad de la información: propuesta para una educación y formación en el medio rural

CARMEN ELBOJ
Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información

TOMÁS DÍAZ GONZÁLEZ
La cultura como factor estratégico del desarrollo rural

ALBERTO MELO
Educación y formación para el desarrollo rural

ULRICH KLEMM
La educación de adultos en zonas rurales en proceso de modernización. Situación del debate en la República Federal de Alemania

JUAN CARMELO GARCÍA
El «estado» de la educación rural en América latina y en África

ERMITAS FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Preescolar *na casa*. La educación infantil-familiar (Galicia)

CONCHITA FRAILE, JOSÉ ÁNGEL IRIARTE Y M.ª TERESA OLALLA
La LOGSE vista desde el medio rural

Presentación: Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural

La importancia de una reflexión sobre la educación rural en este momento nos viene dada no solamente por la evolución de las dimensiones cuantitativas del fenómeno de la ruralidad sino también y sobre todo por las cualitativas.

En términos de cantidad no hay que olvidar que la población mundial que habita en contextos rurales supera a la que habita en zonas urbanas, un 52% frente a un 48%. Esta cifra evidentemente no permite ocultar el ritmo de despoblación que ha sufrido el campo en las regiones más desarrolladas del mundo, y particularmente España, en la última mitad del siglo XX. Si observamos los movimientos migratorios de las nueve provincias más rurales de nuestro país podemos constatar que en 1950 pierden el 16,6% de la población y hasta el 25% en la década de los años sesenta. Son unas provincias que, representando el 24% de la superficie española, tan sólo albergaban al 6,66% en 1970. Matizando estos datos y utilizando el criterio de poblaciones de más-menos 10.000 habitantes, el censo de 1991 ofrece la cifra de 9.727.800 personas (de los 38.872.200 ciudadanos españoles de entonces) que residen en poblaciones menores de 10.000 habitantes, un 26,42% de la población total. Evidentemente es una minoría pero no tanta como la representada por la autoconciencia de agotamiento que tiene la propia comunidad rural.

Lo que sí es cierto es que el mundo rural está sufriendo una profunda transformación y que lucha agónicamente por adquirir una nueva forma de vivir. El trabajo rural dominante ya no es el agrario, que desciende progresivamente (de 1980 a 1998 de un 17% a un 8,48% y de 1989 a 1995 ha perdido 500.000 agricultores) mientras otros sectores aumentan, como por ejemplo la construcción rural que alcanza un 14% o el sector servicios rurales que llega a un 34%. El relevo generacional desde el año 2000 al 2006 solamente está asegurado en una de cada tres explotaciones agrarias españolas y el 20% de las mismas han venido percibiendo el 80% de los fondos de FEOGA (Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agrícolas de la Unión Europea) para poder subsistir a las nuevas exigencias de cambio. Solamente como botón de muestra de la metamorfosis que está sufriendo el campo podemos ofrecer los datos que la prensa local de una de las provincias más rurales de España presentaba en grandes titulares a propósito de un estudio de la Fundación Encuentro sobre los retos de la industria agroalimentaria en Castilla y León:

> El 70% de las explotaciones agrarias no subsistirán a las condiciones del PAC. Alrededor de un 70% de las explotaciones agrícolas existentes en la provincia de Ávila tendrán muy difícil su subsistencia entre los años 2000 y 2006, debido a que las estructuras que mantienen no son adecuadas para permitir su sostenimiento en las condiciones que fija la Política Agraria Común (Diario de Ávila, 17-06-2000).

El cultivo de la tierra (agricultura) está perdiendo población activa en los países desarrollados y la importancia que tenía la extensión de tierras como fuente de alimentación hace solamente unas décadas está siendo sustituida por la intensidad de los

cultivos. La tecnología y el conocimiento aplicados a la producción de alimentos trae como consecuencia el que cada vez se necesiten menos hectáreas de tierra para producir más alimentos. Esta nueva situación está concentrando la agricultura en las zonas más fértiles y forzando su abandono en otras menos productivas. También estamos asistiendo con los productos transgénicos y las aleaciones de materiales en los laboratorios a un cambio de función de la tierra entendida como fuente exclusiva de productos alimenticios y materias primas. Por primera vez en la historia el espacio rural esta dejando de ser, de una forma generalizada, un lugar exclusivo de trabajo afligido para poder sacar a la tierra su fruto y se está transformando en un lugar de estancia disponible para el ocio, el tiempo libre, el descanso apacible y el turismo. El valor incluso económico de la tierra ha dejado de depender exclusivamente de su fertilidad, para depender cada vez más del lugar estratégico en el que está situada para cumplir estas nuevas funciones rurales. Todo esto incide en cambios cualitativos de la vida rural que es necesario abordar con reflexión.

En términos cualitativos, la gente del campo es consciente de que más que vivir en una época de cambios está viviendo un cambio de época. Uno de los mayores problemas del mundo rural es la conciencia que tiene su comunidad de que este cambio lo está padeciendo más que dirigiendo. La comunidad rural tiene una conciencia cada vez más clara de que los cambios que se producen en su espacio de vida no están protagonizados ni por ella ni por sus líderes o autoridades y no responden tampoco a un proyecto propio. Son dinámicas y factores externos las que se introducen en su medio provocando efectos incomprensibles para los mismos que los padecen. Son excesivos los habitantes del campo que no saben hacia donde caminan las reformas agrícolas ni controlan las consecuencias que tienen sobre ellos, por poner un ejemplo, los Acuerdos Generales sobre Aranceles y Comercio, o la AGENDA 2000. Así lo han expresado los colectivos rurales organizados e ideológicamente más diversos como pueden ser COAG (Coordinadora de Agricultores y Ganaderos), SOC (Sindicato de obreros del campo), MCR (Movimiento Cristiano Rural), Jóvenes Agricultores, etc.

Parece que la racionalidad moderna ha irrumpido en el mundo rural sin una estrategia dialógica, identificando, sin más, lo rural con lo atrasado, con lo ineficaz, lo marginal y lo subdesarrollado e imponiendo unas dinámicas consideradas unilateralmente como más eficaces y rentables. Nos encontramos frecuentemente que los criterios de racionalidad y eficacia que la modernidad ha construido parcialmente desde una perspectiva de rentabilidad monetaria no son compartidos por el concepto de racionalidad y eficacia que la cultura rural construye desde una perspectiva más social y moral.

Se puede pretender instaurar un modelo de sociedad rural sin la participación de los valores sociales y morales a los que históricamente se siente ligada la población rural, pero querer construir un modelo racional de sociedad al margen del diálogo y al margen de las aportaciones que puede transmitir la comunidad rural, conduce probablemente a agudizar más la crisis de un modelo de racionalidad y de modernidad construido unilateralmente.

Pretender construir un modelo de desarrollo rural donde la racionalidad queda reducida a actividades instrumentales muy eficaces pero sin haber acordado previamente, al menos entre los afectados, los criterios de eficacia y hasta su misma definición, puede conducir a agudizar más la crisis de un modelo de desarrollo moderno que se resiste a acoger en su proyecto determinados elementos irracionales de la vida rural y sin embargo puede convivir durante largas décadas con las graves irracionalidades que él mismo produce.

Salvar la modernidad desde el punto de vista de la cultura rural supone trabajar en una estrategia dialógica que no desprestigie unilateralmente como atrasadas y subdesarrolladas determinadas actitudes y conductas rurales, y que conceda a la comunidad rural el poder de la palabra y la acción comunicativa que se concede a otros colectivos pretendidamente modernos. Apostar por la modernidad no implica renunciar a determinadas dimensiones arracionales (no irracionales) de la vida rural y sí inyectar una dosis mayor que contamine de solidaridad y de moralidad a la inteligencia humana para que no naufrague en medio de tantas desproporciones y desigualdades innecesarias que ella misma está produciendo.

Esta estrategia dialógica y racional en términos pedagógicos nos acercaría a una larga tradición educativa que, por poner un origen cercano, podríamos situar en Paulo Freire y continuarlo hasta las teorías de Habermas sobre acción comunicativa.

Otro de los problemas que afecta a la identidad rural es la *tendencia hacia la homogeneización de culturas y mentalidades.* Esta tendencia homogeneizadora es particularmente preocupante para la superviviencia de las 10.000 culturas diferenciadas que existen en el planeta y que, presionadas por esta dinámica, desaparecen progresivamente sin que se inserten en ellas y desde ellas procesos educativos de futuro. En lo que se refiere a la cultura rural podemos decir que la comunidad rural tiene su propia tradición, sus peculiares modos de ser y de actuar, sus sistemas de significación y expresión, y esto ha de plantear determinadas preguntas a los educadores que pretendan insertar el aprendizaje dentro del propio proceso histórico y social de estas comunidades.

Se tiende a perder la tradicional distancia entre las formas de ser, de aparecer y de vestir, entre las poblaciones rurales y las urbanas. Las costumbres, las expectativas, las formas de expresión, determinados valores y conductas están cada vez más homogeneizados por los medios masivos de comunicación. Esta ruptura de distancias es siempre enriquecedora cuando se produce mediante una comunicación fluida y bidireccional entre las diferentes culturas pero es al menos preocupante cuando esta distancia se acorta unidireccionalmente mediante la imposición más o menos solapada de la cultura dominante. Hay que tener en cuenta, además, que los valores de las culturas minoritarias, como puede ser considerada la cultura rural, son una riqueza de la humanidad. Su dominación o pérdida arrastraría perjuicios irreparables para todos y no sólo para los directa y coyunturalmente ligados a dichas culturas.

Si observamos que esta ruptura de fronteras culturales se solapa con la permanencia de otra «cultura material» compuesta por las redes de distribución de los distintos servicios sociales, educativos, sanitarios, comunicativos, etc. que siguen impidiendo el tránsito ágil y rápido por ellas a los ciudadanos rurales, la cuestión resulta al menos paradójica.

La constatación rápida de todos estos fenómenos justifican una reflexión sobre la educación en el mundo rural. Esta reflexión ha de tener como marco las preocupaciones del sector de población rural pero su perspectiva ha de ser la de la sociedad que queremos construir para todos. En este sentido la especificidad de la cultura rural no ha de entenderse como una realidad separada del resto de la sociedad.

Las reflexiones y análisis que se aportan en este estudio monográfico sobre la educación rural están recogidas desde diferentes perspectivas. En primer lugar se presenta un trozo de nuestra memoria histórica desde 1939 a 1975 (M. Lacruz) y un análisis de la escuela rural actual desde la perspectiva de la LOGSE (Pedro Sauras). A continuación y desde una perspectiva más socio-pedagógica se presentan tres aportaciones que analizan las posibilidades de la sociedad de la información para proyectos educativos en el

medio rural (R. Flecha y E. Oliver); las condiciones igualitarias de la educación de personas adultas en las zonas rurales (C. Elboj) y un estudio sobre la cultura como factor estratégico del desarrollo rural (T. Díaz). La perspectiva global e internacional está recogida en tres análisis. Uno sobre América Latina y África (C. García) y otros dos estudios hechos desde dos países europeos distantes: Alemania (Ulrich Klemm) y Portugal (A. Melo). Finalmente se recogen dos reflexiones sentidas desde dentro del mundo rural: la realizada desde preescolar en casa (E. Fernández y M. L. Rey) y la realizada por el equipo de maestros del C. R. A. Puerta de Aragón de Ariza (C. Fraile, J. A. Iriarte y M. T. Olalla).

Florentino Sanz Fernández,
Coordinador de la Sección Monográfica del presente número.
Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.

AULAS ENTRE RASTROJOS

MIGUEL LACRUZ ALCOCER (*)

RESUMEN. Presentamos en este artículo algunas de las acciones educativas que se llevaron a cabo en el medio rural entre 1939 y 1975. Durante estos años aparecieron en nuestro país numerosas instituciones que intentaban liberar del atraso y la miseria cultural, humana y profesional a los habitantes del mundo rural.

Protagonistas de esta acción educativa fueron un puñado de hombres y mujeres que, con la fuerza que les daba trabajar por lo que creían, proyectaron sus ilusiones y esperanzas, proclamando que el progreso del campo y de la nación debía venir de la mano de la cultura, la técnica y la profesionalización de los habitantes del medio rural.

A lo largo de cinco apartados, necesariamente sintéticos, apuntamos algunas de las acciones emprendidas por las instituciones públicas más significativas, dejando las propuestas de otros muchos establecimientos privados para otra ocasión.

Se termina el artículo sintetizando la labor docente, los estilos educativos y los trabajos que realizaron los profesionales de la educación que durante esta época en las distintas instituciones se dedicaron, en aulas entre rastrojos, a llevar los primeros rudimentos alfabetizadores y a sembrar las primeras semillas de instrucción agrícola en el suelo patrio.

INTRODUCCIÓN

El rastrojo es sin duda el paisaje que mejor señala la imagen que la Guerra Civil dejó en nuestra patria, el rastrojo existía no solo en los campos sino también en las poblaciones rurales, en sus edificios, y por supuesto, en sus escuelas, ya que si yermo estaba el campo tras la Guerra Civil, yermos estaban los pueblos de escuelas y de maestros.

Al pretender realizar un somero repaso a las instituciones y movimientos educativos que realizaron su tarea en el mundo rural durante el franquismo, debemos tener presente que el paisaje vital de estos hombres y mujeres es la vid, el olivo y la rastrojera, el campo yermo por la sequía que va a condicionar una determinada forma de ser, de sentir la vida, que se incrusta en el genoma de los habitantes del agro y que se transmite a las generaciones futuras, no podemos olvidar que nos estamos refiriendo a los años de la posguerra y del hambre, a los años del estraperlo y del trueque, a los años de la emigración a

(*) Universidad de Castilla-La Mancha.

Fecha de entrada: 3-5-2000 Fecha de aceptación: 16-5-2000

Alemania o a la capital de provincia desde un mundo rural que es otro mundo, otra forma de sentir y de pensar.

Que la España franquista de la posguerra basaba su futuro económico y sus esperanzas de imperio en la agricultura es un hecho incontestable, que este futuro sería más efectivo en tanto en cuanto los niños, desde la inocencia propia de la edad, tuvieran conciencia de ello, parece defendible por diversos autores:

> El niño, como ser impresionable sujeto a las más variadas emociones, podrá tener una conciencia clara del fundamental servicio que la agricultura presta al hombre y de la dignidad que el labrador siente al arrancar a la tierra losa secretos mediante la maravillosa fábrica de transformación que es todo vegetal (Seoanes, 1953, pp. 175-184).

Razones como éstas podrían justificar que desde los primeros años de la educación se intentara la complicidad de los escolares, más si, como parece lógico, el mundo rural era el medio vital de la mayor parte de los niños de la época: «el niño se encuentra en un medio agrícola en su propia casa. Sus primeros pasos los da muchas veces apoyándose en la mancera del arado, o en el yugo de los bueyes que la noche anterior dejó su padre en el patio de la casa» (Alvira, 1946, p. 437).

Como veremos a lo largo de este trabajo, el interés que por la educación agrícola de los pobladores del agro mostraban los dirigentes políticos del momento era más económico que cultural, educativo o social, nunca se ocuparon de controlar la asistencia a las escuelas de los niños, todo lo contrario, interesaban como mano de obra barata para el campo, así lo demuestra una Orden de 14 de marzo de 1941 (BOE de 19 de mayo), en la que podemos leer: «Los menores de catorce años podrán ser empleados en faenas ligeras, como auxiliares en guarderías de ganado o como recaderos, aguadores y ocupaciones similares que no exijan esfuerzos violentos ni desproporcionados para su edad».

La asistencia a la escuela de los niños y jóvenes rurales era bastante escasa, una mayoría antes de cumplir los diez años ya se encontraba realizando trabajos de peonaje agrícola, por ello, no nos puede extrañar que un inspector de enseñanza primaria dejara escrito lo siguiente:

> Los escolares, en los medios rurales, poseen especiales condiciones y vocación para el aprendizaje de la Economía Agrícola, y ésta es absolutamente necesaria al progreso de los individuos y de la sociedad. La finalidad mediata de la educación de los niños y adolescentes campesinos se cifra en orientarles e iniciarlos sobre las condiciones, funciones y faenas del agricultor, porque a tales actividades se dedicarán, generalmente al abandonar la escuela (Albero Gotor, 1961, pp. 66-67).

A pesar de la escasez de espacio intentaremos apuntar algunas de las acciones educativas que en el campo español se intentaron durante los primeros años del franquismo.

EL SURCO DEL INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZACIÓN

Considerado por algunos economistas como «el principal instrumento de la política agraria del nuevo régimen» (Tamames, 1971, p. 52), el INC es un exponente vivo de los deseos oficialistas de llevar a cabo su particular «reforma económica y social de la tierra», que junto con otros logros económico-sociales, soñaba conseguir el Caudillo. Entre las acciones educativas llevadas a cabo por el Instituto Nacional de Colonización podemos destacar las escuelas primarias de iniciación agrícola.

Las escuelas primarias de iniciación agrícola se crearon en abril de 1946 (BOE, 1946), de conformidad con el

artículo 26 a) de la Ley de Educación Primaria de 1945, acogiéndose a lo señalado sobre el establecimiento de escuelas de patronato; en realidad, fueron escuelas que nacieron por la necesidad de dar escolarización a los hijos de los trabajadores y colonos del INC.

Es lógico pensar que la pretendida iniciación agrícola podría realizarse mucho mejor si las enseñanzas teóricas se complementaban con la realización de trabajos prácticos en pequeñas parcelas cercanas al colegio, por ello el Ministerio de Agricultura ordenó (BOE, 1955) que todas las escuelas primarias de orientación agrícola que creara el INC debían llevar anejo un coto escolar agrícola (BOE, 1944), esta ordenanza, por desgracia, no siempre se cumplió.

Según la Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión, en el curso 1958-59 existían sólo 130 escuelas dependientes del INC que contaran con cotos escolares; su distribución geográfica provincial tiene bastante que ver con los faraónicos planes Badajoz o Jaén que hicieron necesaria la creación de nuevos pueblos y su colonización con familias, en muchos casos emigradas y con muchos hijos, lo que justificaba la creación de escuelas que, por orden de importancia, en la fecha señalada eran las siguiente: Badajoz (23), Cádiz (14), Toledo (13) y Jaén (12).

La creación de escuelas prosiguió hasta el final del Régimen y llegaron en 1974 a ofrecer las cifras siguientes: escuelas mixtas, 83; escuelas de niños, 358; escuelas de niñas, 360 y de párvulos, 3, lo que daba un total de 804 escuelas. Dado que oficialmente se declaraba una capacidad para 22.000 (Iryda, 1947) alumnos deducimos que tenían una capacidad media de 27 alumnos. La construcción típica era la de escuelas unitarias tipo «cerilleras» con dos aulas, generalmente con separación de sexos.

Los especiales objetivos que se pretendían con las escuelas de orientación agrícola tenían que basarse en la actuación del profesorado responsable de llevarlos a cabo, por ello a finales de los cuarenta, se inició una convocatoria específica de provisión de plazas de maestros para estas escuelas (BOE, 1949), en ella se establecían cuatro categorías de profesores:

- *Maestros nacionales con el Certificado de Orientación Agrícola,* que podían ser nombrados propietarios definitivos.
- *Maestros nacionales que no tuvieran el Certificado de Orientación Agrícola,* por lo que serían nombrados provisionalmente hasta que lo obtuvieran.
- *Maestros de Enseñanza Primaria,* mayores de 35 años y con más de tres de servicio interino, que acreditaran servicios al Frente de Juventudes o a la Sección Femenina, los cuales quedarían nombrados previo concurso de méritos.
- *Instructoras auxiliares de Enseñanza Primaria de Orientación Agrícola* (BOE, 1949-2.º).

Los profesores se ocuparon poco de la orientación agrícola y se limitaron a actuar como lo hubieran hecho en cualquier otra escuela. Sólo unos pocos recibieron una específica formación sobre los temas agrícolas, asistiendo a semanas pedagógicas y creando los cotos escolares agrícolas concretos (Lacruz Alcocer, 1994, pp. 79-98).

Logros mucho más específicos se consiguieron en estos centros en el campo de la alfabetización, especialmente de adultos, por la exigencia por parte de las instituciones oficiales de que los nuevos colonos, antes de hacerse cargo de las tierras, supieran leer y escribir para que pudieran llevar una mínima contabilidad de sus gastos e ingresos.

Los dirigentes del INC muestran una gran preocupación por la selección y formación de sus colonos, dado que de ellos dependía el éxito o fracaso de la obra: «... urgía crear centros de aprendizaje y formación complementaria que tuvieran un fin más general y permanente de mejorar la educación profesional de los futuros pequeños agricultores y obreros agrícolas y, como utilización inmediata, la preparación de personal práctico auxiliar, capataces, tractoristas, etc.» (Martínez Borque, 1946, p. 8).

Buena prueba de la urgencia de esta preparación del personal es la temprana Orden de noviembre de 1941 sobre Creación y Subvención de Centros de Selección de Colonos (BOE, 1941), cuando el INC apenas acababa de nacer. A partir de ella asistiremos al nacimiento de cuatro tipos de acciones educativas de formación profesional agraria relacionadas con colonización:

- La desarrolladas en *Centros consorciados,* principalmente dependientes de las diputaciones.
- Las que transcurrían en *Centros técnicos* propiedad del INC.
- Las iniciadas en las *Granjas-escuelas* dependientes de la obra sindical colonización.
- *Cursos y cursillos* en colaboración con otros organismos estatales como el Servicio de Extensión Agraria o el PPO.

Por medio de los centros técnicos de colonización, las granjas-escuelas de la obra sindical y las acciones llevadas a cabo con los centros concertados, se intentó una formación profesional agrícola, pero con unos objetivos muy concretos: que los alumnos formados llevaran a cabo la necesaria transformación técnica de las fincas y pueblos de colonización. Estos objetivos no se cumplieron, ya que muy pocos hijos de colonos continuaron con la labor paterna; especialmente, los más capacitados intelectualmente fueron los primeros en emigrar.

LA SIEMBRA DEL MINISTERIO DE AGRICULTURA

Apenas terminada la guerra, cuando aún humeaban los bosques chamuscados por la contienda, por iniciativa de los Servicios Agronómicos Provinciales y del Instituto Nacional de Investigaciones Agronómicas (INIA), se realizaron por casi todas las provincias españolas diversos cursillos teórico-prácticos. Su profusión fue bastante escasa, a lo más, se realizó, en los años cuarenta, un curso por provincia, a los que asistieron escogidos y destacados agricultores de distintos municipios. Los contenidos profesionales agrícolas de estos cursillos eran la excusa para el adoctrinamiento de los más fieles representantes del Estado.

El año 1951 es sin duda el de mayor proliferación de proyectos de educación en el sector por parte del Ministerio de Agricultura, en el se inició la idea del Servicio de Extensión Agraria y las enseñanzas de Capacitación Agraria (BOE, 1951).

Una característica común a todas las escuelas de capataces fue el servir de ejemplo y experimentación de los cultivos, ganadería y actividades agrícolas. Por ello todas poseyeron explotación agrícola (entre 100 y 1.000 ha) adecuada a su especialidad, donde 40 ó 50 alumnos podían trabajar, practicar y experimentar.

El que cada escuela se especializara en una profesión (viticultura, ganadería, explotaciones agropecuarias, etc.) favoreció la eficacia y el valor profesional de sus diplomados. Este alto nivel profesional se logró, sin duda, en detrimento del nivel de cultura general.

Otras razones que justifican el alto nivel profesional de los alumnos las encontramos, sobre todo en los años cincuenta,

en la exigencia a los alumnos de 16 años de edad mínima para ingresar, por lo que la mayoría eran de mentalidad adulta, con experiencia de trabajo en el campo y con bastante capacidad de trabajo.

El gran logro de las escuelas de capataces fue la posibilidad de emplear a todo su alumnado. De los 36.772 jóvenes que fueron alumnos de las escuelas de capataces, casi la mitad obtuvieron el título (15.942) y la mayoría se emplearon como técnicos especialistas en todo tipo de empresas relacionadas con la actividad agrícola. Un buen número de ellos se dedicaron a la enseñanza en las agencias de extensión agraria y escuelas de capacitación y los menos siguieron estudios de nivel superior, sin duda que estos capataces supusieron en su día, sin duda, un importante revulsivo para el agro español (Lacruz Alcocer, 1977).

En septiembre de 1955 (BOE, 1955-2.º), se crea, con carácter provisional y a título de ensayo, el Servicio de Extensión Agraria (SEA), al cual se le asignan los siguientes cometidos: prestar toda clase de ayuda técnica, material, legal y moral que le sea solicitada por los agricultores; difundir los métodos de explotación; organizar conferencias, coloquios, demostraciones, emisiones de radio, exhibición de películas, etc. Su crecimiento fue progresivo, así en 1960 existían un total de 85 agencias del SEA repartidas en las 36 provincias españolas mientras que en 1972 había 756 agencias del SEA.

La eficacia del sistema se apoyó en la entrega profesional de los agentes del SEA que, no sin poco esfuerzo, lograron el prestigio, credibilidad y respeto de los hombres y mujeres campesinos. Nunca otro colectivo como los agentes del SEA logró influir con tanta eficacia y oportunidad en las mentes y las vidas de los hombres y mujeres del agro español, en buena parte hicieron realidad lo que el Director General del SEA señalaba, en 1962, a los futuros agentes: «lo que pretendemos es, sobre todo, una acción espiritual, acompañada, naturalmente, de una ayuda material, a ese sufrido labrador español, acercándonos a él, ofreciéndole, no exigiéndole» (REA, 1962, p. 29).

Los 1.744 agentes que ejercían en 1972 no pasaron desapercibidos; su capacidad de trabajo estaba apoyada en una efectiva formación didáctica y profesional, a la que contribuía el hecho de que su continuo contacto con el campo y su problemática social se viera complementado con un frecuente reciclaje técnico-profesional. Para algunos, el agente llega a convertirse en un apóstol del campo: «La figura del Agente de Extensión tiene algunas semejanzas con las del maestro y el cura de los centros rurales. Como ellos, dedica su actividad y su vida al bien de la comunidad a la que es destinado (...) es un apóstol *sui generis* que puede decir no creáis en mí, creed en mis obras cuando veáis su fruto» (Rodríguez de la Zubia, 1966).

Quizás el elemento que justifique su éxito lo encontramos en el hecho de que las actividades fueran dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la unidad familiar, dando una especial importancia a la formación de las mujeres, aunque la labor del SEA con las mujeres se limitó, en muchos casos, a realizar actividades socialmente femeninas, a imitación de lo realizado por las cátedras ambulantes falangistas.

Dentro de las actividades y realizaciones llevadas a cabo por las agencias del SEA, en el campo de la formación profesional agraria para jóvenes tenemos que destacar los planteles, por ser, sin duda, los elementos más eficaces para los objetivos propuestos. Los planteles de extensión agraria, aunque comenzaron a funcionar en 1965, no fueron regulados hasta 1970 (BOE, 1970), en ese momento son definidos como «grupos de aprendizaje y acción integrados por jóvenes del medio rural, de edades superiores a los dieciséis años» (anónimo, 1980, p. 14), cuyo

principal objetivo es: «la formación básica indispensable del futuro agricultor y ama de casa rural, sin separarle de la familia y permitiendo simultanear el trabajo con la enseñanza, de forma que pueda continuar contribuyendo al sostenimiento de aquella al propio tiempo que potencia al máximo la integración del alumno en la explotación familiar».

Los métodos didácticos utilizados en Extensión para lograr sus fines podemos resumirlos en los tres tipos siguientes:

- *Métodos individuales:* visitas a fincas y a los hogares, consultas en la oficina, llamadas telefónicas, cartas personales, demostraciones de resultados.
- *Métodos de grupo:* reuniones (charlas y coloquios), demostraciones de métodos, excursiones con visitas educativas, cursillos, etc.
- *Métodos de masas:* boletines, folletos, artículos de prensa, cartas circulares, radio, cine y televisión, etc.

Las hojas divulgadoras (HD) fueron el rudimento educativo más prolífico de todas las publicaciones agrícolas durante el franquismo. El interés de los temas, la sencillez y claridad de sus explicaciones, la adecuación de su lenguaje, su formato y el escaso número de páginas favorecieron su difusión y su utilidad, haciendo olvidar que, sobre todo en los primeros tiempos, eran importantes elementos de difusión ideológica, aspecto que con el paso de los años se fue diluyendo para convertirse en verdaderos instrumentos profesionales.

Los libros de tareas constituyeron en su tiempo el primer documento de análisis y reflexión, medianamente sistematizado, sobre el cotidiano trabajo de los agricultores. Junto a la descripción de los trabajos realizados y los gastos y beneficios, se acompañaban conceptos teóricos que se debían tener en cuenta y un cuestionario facilitador de la reflexión personal sobre las actividades llevadas a cabo. Elementos como los libros de tareas consiguieron romper la incomunicación ancestral en la que estaban envueltos los miembros de la familia rural, favoreciendo el necesario diálogo sobre su vida profesional, su trabajo y su futuro.

La colaboración del SEA con otros elementos oficiales se hizo especialmente eficaz con la creación de teleclubs, ya que muchas veces el plantel y el teleclub compartían instalaciones, lo que facilitaba la simbiosis cultural alternando actividades recreativas y profesionales. No olvidemos que el primer programa televisivo de divulgación agrícola *Campos y Paisajes* se emitió en 1958 y que hasta finales de los sesenta la televisión no se generaliza en los hogares rurales, por lo que poder juntarse con los amigos a ver televisión era casi la única actividad lúdica que los jóvenes podían permitirse en miles de pueblos de España.

Conforme los medios de comunicación de masas iban siendo asequibles a los hogares patrios, son éstos los que comienzan a tener importancia para la divulgación agrícola; como muestra un botón: se emitieron 102 programas radiofónicos, dentro del espacio *España Agrícola,* que emitía Radio Nacional de España todos los lunes y viernes a las 8:15 de la mañana, algo parecido sucedió con programas televisivos como *Campos y Paisajes* o *El Campo* (Gasco, 1961, p. 8).

Al hacer el análisis de la actividad del SEA en el campo de la promoción y formación profesional agraria debemos distinguir entre las actividades de promoción, es decir, aquellas que no tenían más objetivo que el motivar a sus destinatarios para que saliesen de la inercia en que las circunstancias y la costumbre les habían situado, y aquellas otras con un objetivo más educativo o profesional.

Entre las primeras, podemos situar las charlas, conferencias, demostraciones, consejos y consultas a las que estaban

abiertos en cualquier momento. Muchas actividades con mujeres en el campo de la conservería, costura y trabajos manuales podrían encuadrarse dentro de la formación permanente, similares a las que con métodos y objetivos distintos realizaron las misiones pedagógicas o las cátedras ambulantes de la Sección Femenina.

En el aspecto educativo debemos distinguir entre las enseñanzas no regladas y las enseñanzas regladas. Entre las primeras destacaremos todas las actividades de los planteles que, aunque no fueran enseñanzas reconocidas dentro del sistema educativo, tenían un marcado carácter de formación profesional de base para que los alumnos reformaran, en un futuro inmediato, las estructuras productivas de sus explotaciones. Otro buen puñado de alumnos del plantel recibieron motivación e información eficaz suficiente como para continuar enseñanzas regladas en escuelas de capacitación.

A partir de la LGE de 1970 muchas agencias del SEA transformaron sus actividades con jóvenes y se convirtieron en centros de Formación Profesional de Primer Grado reconocidos por el MEC.

En miles de pequeños pueblos y aldeas de la geografía española las actividades del SEA eran sinónimo de fiesta, eficacia y progresismo. Durante años, el único elemento que les sacó de la monotonía de su vida fue el asistir a las conferencias, exposiciones o concursos que el SEA organizaba. Estas actividades constituyeron una excusa para comunicarse, abrirse al mundo social y hacer realidad algunos sueños, con todo lo que esto tiene –en muchos casos– de trascendencia social.

En definitiva, el SEA fue algo más que un movimiento educativo para la mejora del medio rural. Por el número de participantes, la eficacia de su fórmula pedagógica y el volumen de sus actividades, constituyó –en su tiempo– un eficaz revulsivo de la masa campesina y de las condiciones económicas, culturales y profesionales del mundo rural.

LA BESANA DEL MINISTERIO DE TRABAJO

El proyecto de grandes centros donde los trabajadores pudieran disponer de los rudimentos educativos y tecnológicos suficientes para su actualización profesional se intentó consolidar con la creación de las universidades laborales en 1956 (BOE, 1956). Concebidas como centros que estarían al servicio de la población escolar y laboral a nivel regional como el mejor exponente de lo que sería la grandeza de la educación del nuevo estado, con la pretensión de darle carácter «universitario», no en sus contenidos sino en sus objetivos, por lo que la denominación implicaba de superior concepción de la educación.

Las universidades laborales al final se convirtieron en macro-centros, algunos de los cuales sobrepasaban el millón de metros cuadrados de superficie y los 160.000 m^2 de terreno edificado (Diario-16, 1991, p. 211), donde se cursaban todo tipo de enseñanzas regladas desde la primaria a la universitaria, exponentes claros de una política educativa grandilocuentemente planificada.

Entre las acciones relacionadas con la formación agraria de los agricultores, llevadas a cabo por las universidades laborales dentro de un específico plan de estudios de Formación Profesional de la especialidad agropecuaria relacionada con las enseñanzas técnico-profesionales, se realizaban cuatro grados o niveles que de menor a mayor eran: Iniciación agrícola, Trabajador agrícola, Capataz agrícola y Regente.

La *Iniciación agrícola* abarcaba alumnos entre los 12 y los 14 años, pretendía, aparte de continuar con la formación humana y los estudios elementales de ciencias

de la naturaleza, que los alumnos desarrollaran trabajos prácticos de taller y de campo.

El grado de *Trabajador agrícola* abarcaba de los 14 a los 16 años, durante ellos los alumnos proseguían su formación humana y los estudios relacionados con las producciones vegetal y animal, y especialmente con la tecnología y las tareas propias de un trabajador agrícola. Estaba legislado (BOE, 1956) que al terminar este segundo grado los alumnos, obligatoriamente, deberían volver al medio rural, y los que quisieran ingresar en la escuela de capataces, dado que no podían hacerlo harta los 18 años, realizarían dos cursos de especialización, uno por año.

El grado de *Capataz agrícola,* duraba dos cursos, que los alumnos podían realizar a partir de los 18 años. A estos efectos, las UULL se declararon escuelas Colaboradoras del Ministerio de Agricultura (BOE, 1956-b).

El grado de *Regentes o encargados de fincas o industrias agrícolas* constaba de otros dos cursos. En él podían ingresar los mejores preparados en los estudios anteriores. Estos alumnos podían obtener de los servicios del crédito laboral y, en su caso, del Instituto de Colaboración, créditos para constituir pequeñas empresas agropecuarias de su propiedad.

Esta estructura planteaba no pocos problemas a la hora de convalidar los estudios cursados con las enseñanzas regladas, por ello a partir de 1958 (BOE, 1958) se estructurarán las actividades educativas en enseñanzas regladas y no regladas.

Una especial importancia tuvo la progresiva implantación del Bachillerato Técnico Laboral de 1949 con similar progreso a como se producía en todo el país. Sólo hemos encontrado datos de que existieran distintos tipos de enseñanza agrícola en las UULL de Sevilla, Córdoba y Tarragona.

Al intentar realizar una valoración global de lo que este tipo de centros aportó a las enseñanzas del medio rural, aparte de las buenas intenciones legislativas del principio, de tan efímera existencia y de los cursos de Bachillerato Laboral señalados, poco más podemos encontrar, por lo que nuestra apreciación tiene que ser bastante negativa para el campo de enseñanzas que nos ocupa. Es de lamentar que, una vez más, con la aportación económica y laboral de los trabajadores agrícolas se potenciaran otro tipo de enseñanzas profesionales, convirtiendo la promoción social de los jóvenes rurales casi en una educación marginal, por la escasez de sus alumnos.

En abril de 1964 (BOE, 1964), como elemento colaborador de los objetivos del I Plan de Desarrollo, se creó la Gerencia Nacional del Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO), cuyo objetivo prioritario era la formación de los cientos de miles de obreros que, como consecuencia del desarrollo, tendrían que ocupar nuevos trabajos y puestos de trabajo distintos.

Los cursos del PPO tuvieron como objeto cubrir las necesidades de cualificación profesional de 800.000 trabajadores. En palabras oficiales, siguiendo con la campaña de «liberación» iniciada en 1934, «con el afán de liberarlos del peonaje e integrarlos en la comunidad nacional», como si los responsables del sometimiento de los trabajadores al peonaje fueran extraterrestres.

Estas actividades se realizaron de forma continuada o acumulada, en centros móviles (Fernández de Pedro, 1975) a imitación de las cátedras ambulantes y misiones pedagógicas, y en centros fijos a imitación de los planteles y escuelas de capataces, y también en centros concertados privados o en empresas.

Ya en los estertores del franquismo, en 1973, aparte de facilitar su adaptación a lo señalado en la LGE de 1970, el PPO se transformó en el Servicio de Acción Formativa (SAF), cuyos objetivos se adaptaron

a las nuevas estructuras económicas, siguiendo con los métodos de su antecesor.

Lo que nadie puede discutir es la ingente labor realizada, sin igual hasta ese momento en nuestro país, que propició una nueva ilusión y perspectiva profesional en tantos miles de trabajadores. Es indudable que el PPO respondió, al mismo tiempo, a las necesidades de cualificación de una población con un retraso heredado durante siglos y a las necesidades de mano de obra solvente de un sistema económico que iniciaba su expansión.

LA COSECHA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Al intentar realizar una valoración de esta ley, en el aspecto concreto que nos interesa, esto es, la instrucción agrícola, la proliferación de centros y los presupuestos a ellos dedicados nos harían albergar muchas esperanzas sobre su iniciación profesional. No obstante, la orientación agrícola se quedó, salvo honrosas excepciones, en el nombre. Muchos maestros no supieron o no pudieron darla. La carencia de medios y materiales y la inexistencia de una formación específica generalizada justificarían esta penuria.

Hasta agosto de 1959, 14 años después de su promulgación, no se aprobaron los cuestionarios y las orientaciones metodológicas relativas a esta enseñanza. Por lo que, durante este largo tiempo, los maestros aparte de poner buena voluntad, poco más pudieron hacer.

Hemos encontrado numerosas referencias que confirman que las instancias educativas oficiales del ministerio esperaban y exigían que el maestro fuera el mejor propagador de sus acciones, confiando en su tradicional capacidad de sacrificio y sumisión a los postulados centralistas. Hasta 1954 existen muy pocas referencias oficiales destinadas a propiciar la específica capacitación profesional agrícola de los maestros de enseñanza primaria. Es en esas fechas cuando la materia se incluye dentro de los planes de estudio de las escuelas de Magisterio.

Los cursillos agrícolas para maestros que se realizaron fueron escasos y muy puntuales. Tuvieron una mayor intensidad a principio de los años sesenta. El decrecimiento de los mismos fue paralelo al éxodo rural y los nuevos planteamientos de los planes de desarrollo. Quizás el fruto más interesante de los cursillos de formación del profesorado fuese la motivación que muchos sintieron para hacer posible la creación de huertos escolares y cotos agrícolas de previsión, como ejemplo de la concepción del maestro en el mundo rural reproducimos las palabras de Antonio Lleo, en 1953, en la clausura de un cursillo de orientación del Magisterio Primario:

> Y es que el maestro es como el labrador: ambos cumplen una tarea fundamental en nuestra existencia. Gracias a sus desvelos, el hombre se nutre del pan material que el labrador cosecha y del pan espiritual que el maestro siembra (...) el maestro tiene que labrar no sólo el yermo del intelecto, sino también el del espíritu, que abarca sentimiento y voluntad (Lleo Silvestre, 1954, p. 23).

En todo este campo educativo, no deja de ser hiriente que el artículo 73 de la ley contemplase la no exigencia de titulación oficial para ejercer como profesor en la escuela rural.

Los cambios de cuestionarios oficiales de 1965 potenciaron los aspectos intelectuales, favoreciendo la paulatina desaparición de los aspectos profesionales en la enseñanza primaria.

Al intentar hacer una valoración global, nos encontramos ante una ley que pretende inculcar una enseñanza tradicional, conservadora, patriótica y cristiana, cualidades no citadas en tono peyorativo, pero que permiten perfilar que estamos

ante una ley que hasta 1965 propició una escuela involucionista, anclada en principios de siglo. En el caso de la escuela en el medio rural, la situación –si cabe– era aún más deplorable.

En definitiva, estamos ante una experiencia que, como tantas otras, sólo en los decretos y órdenes oficiales ofrecían un deseo real de modificar el nivel cultural y social del medio rural español. La falta de medios, programas e impulso oficial no logró, salvo en raras ocasiones, ilusionar a los maestros para que fueran capaces de incorporar a su práctica docente la instrucción agrícola.

Los cotos escolares

En 1944 se redacta un reglamento oficial de cotos escolares de previsión. En el preámbulo de la citada norma legal se nos define el coto escolar como «toda agrupación o asociación, nacida y vinculada en la escuela, que desarrolla una actividad cooperadora, con el fin de obtener recursos que, por su destino futuro, e inspirado en el interés común, facilite a la escuela la tarea de educar prácticamente a la juventud dentro de las disciplinas y hábitos del Mutualismo y de la Previsión».

Mezclando una vez más objetivos didácticos con ideales de previsión social de huérfanos y enfermos, junto a objetivos económicos y patrióticos, se pusieron en marcha estos instrumentos educativo-sociales. Seguidamente nos referiremos a cada uno de los aspectos que quisieron lograr.

De forma general, y atendiendo al espíritu de sus predecesores nacidos en el siglo anterior, los cotos escolares nunca pretendieron ser escuelas de agricultura, sino utilizar ésta como elemento motivador del aprendizaje, partiendo de los postulados que defendían la necesidad de integrar el medio económico y social en las actividades de aula.

Durante los primeros años, la aportación y motivación profesional de los alumnos fue más teórica que real. Las experiencias fueron muy puntuales y excepcionales, dedicadas a la galería oficial. Como mucho, pudieron contribuir a realizar ciertas experiencias rudimentarias de botánica.

Los cotos comenzaron a tener verdadera entidad en el campo de la formación profesional agraria a partir de 1955, cuando se inicia la colaboración con los maestros, los agentes del Servicio de Extensión Agraria, que fueron asumiendo la responsabilidad de motivar e instruir en el aspecto agrícola. Como fruto y consecuencia de esta colaboración, en algunos casos, el coto fue integrándose hasta confundirse con las actividades de los planteles del SEA.

Entre lo que el sistema de cotos escolares aportó a la educación del momento, –aparte de la originalidad de integrar el medio en la escuela, el intento de lograr una escuela al aire libre y la motivación para un futuro profesional de los alumnos–, debemos señalar el *Cuaderno de Experiencias* sobre trabajos y ensayos realizados.

La regulación del orden asistencial de previsión que latía en la idea originaria de los cotos escolares de previsión, como ya hemos explicitado en su momento, era realmente minuciosa. No obstante, en toda la documentación utilizada no encontramos ningún dato sobre el volumen económico y asistencial que realmente llegaron a alcanzar, ya que sólo hemos hallado los cálculos teóricos previstos.

Su estructura de funcionamiento y la labor de introducción en las teorías agrícolas adquieren mucho más sentido en los planteles de extensión agraria y en las escuelas de orientación agrícola del INI que en la escuela primaria ordinaria. Por ello, en estas instancias, tendríamos que buscar su sentido y los frutos producidos.

Concluimos con la sensación de que los cotos escolares de previsión, a pesar de su proliferación por el territorio patrio y de la numerosa y concreta legislación sobre su funcionamiento, así como de la propaganda oficial sobre su interés educativo y social, por los datos manejados pensamos que su labor no llegó a calar en sus destinatarios. Muy pocos se mantuvieron más de tres o cuatro años. Los alumnos y sus familias se borraron como socios cuando detectaban la imposibilidad del coto de mantener sus objetivos asistenciales a lo largo del tiempo, ya que sus previsibles frutos se prometían a muy largo plazo.

Los institutos laborales

La Ley de Enseñanza Media y Profesional, de 16 de julio de 1949, nace a los diez años de la «Victoria» impulsada por las circunstancias socio-económicas y según Franco porque «... queremos llevar a las cabezas de partido y a los pueblos importantes nuevos institutos, pero unos institutos laborales, unos institutos rurales, unos institutos de barrio que, compendiando las enseñanzas teóricas, formen la verdadera preparación obrera y eleven la cultura de nuestras clases laborales para que el hombre que sale de España y emigra tenga unas dotes, conocimientos y preparación que aseguren su triunfo» (Franco, 1948, p. 161).

Tuvieron que pasar siete años para que el Ministerio de Educación ofreciese los cuestionarios y pertinentes orientaciones pedagógicas para el desarrollo de los cuestionarios del Bachillerato Laboral Elemental (MEN, 1957).

Debería ser este capítulo el corazón de toda nuestra tesis, por ser el dedicado, con más especificidad, a la Formación Profesional. No obstante, tenemos que señalar que, si para algo nos ha servido, ha sido para confirmar nuestras sospechas iniciales de que el concepto de formación profesional en España siempre ha estado cercano al sector industrial y servicios y alejado del sector primario.

La ley de 1949 primero, y la de 1955 después, no fueron más que pequeñas locomotoras, que cifraron sus esfuerzos en capacitar técnicamente a la mano de obra especializada necesaria para engancharse en el vagón de la industrialización.

El Bachillerato Laboral agrícola-ganadero, a pesar de sus buenas intenciones y de la masiva respuesta del número de alumnos, en la mayoría de los casos fue el vagón para emigrar desde los pueblos hacia las grandes urbes y núcleos de desarrollo industrial.

Al tener que realizar la evaluación de los 18 años de existencia de este tipo de centros, debemos distinguir entre sus aportaciones cultural y profesional.

En el primer caso, debemos destacar que fueron el caldo de cultivo de muchos jóvenes, que al tener un instituto laboral cerca de su lugar de residencia pudieron estudiar, cosa que no hubieran hecho de tener que trasladarse fuera. En este aspecto hicieron realidad el acercar la cultura al pueblo y, con la ayuda de becas, propiciaron que una parte de sus alumnos pudieran seguir estudios superiores.

Su aportación en el campo de la formación profesional agrícola fue muy escasa. La designación de una especialidad u otra sólo era un calificativo acorde con la producción económica predominante en la comarca, pero no un objetivo prioritario a alcanzar. La modalidad profesional agrícola-ganadera nunca pretendió crear técnicos para el campo, en todo caso propició la emigración del mismo de las mentes mejor dotadas.

Las actividades extra-escolares, como las emisiones radiofónicas, favorecieron en algunos casos la inquietud cultural y profesional de personas de la comarca, y contribuyeron a que los centros tuvieran

cierto arraigo social dentro de su área de influencia.

En definitiva, estamos ante un tipo de institución educativa que, a pesar de su etiqueta profesional, por la mentalidad de su profesorado y los intereses de su alumnado, contribuyó más a proporcionar elementos culturales que profesionales. Los institutos laborales nunca dejaron de ser institutos de segunda clase, que proporcionaban «el Bachillerato a los hijos de los obreros».

La Ley General de Educación (LGE) de 1970

La LGE de 1970 nace como consecuencia de los cambios económicos y sociales producidos en la década de los sesenta que habían dado lugar a una nueva sociedad predominantemente urbana, dinámica y aceleradamente industrializada, a cuyas necesidades no podía responder el viejo sistema educativo.

Los institutos y secciones de FP en donde se incorporó la rama agraria nunca estuvieron específicamente dotados para el desarrollo de los objetivos propuestos en sus programaciones teóricas.

Los centros, tanto los de nueva construcción como los ya existentes que tuvieron que ser adaptados para poner en marcha la reforma educativa, casi siempre olvidaron las necesidades de espacios y campos de prácticas para llevar a cabo las clases de la rama agraria en sus distintas especialidades.

Aunque los planteamientos legislativos tenían muy en cuenta las especiales características de la rama, la realidad de la política educativa llevada a cabo con la misma no hizo posible que ésta creciera y se desarrollara. En la década de los setenta no existieron más de 50 centros con la especialidad, la mayoría de ellos por falta de alumnado desaparecieron a los pocos años de su puesta en funcionamiento, quedando en el decenio posterior unos 20 centros, la mayoría con las especialidades de Viticultura y Enología y Mecánica agrícola.

A pesar de la modernización del sistema, en el campo de la formación profesional agraria, después de la puesta en práctica de los postulados de la LGE de 1970, este tipo de enseñanzas no llegó a cuajar, quedando una vez más en la pizarra ministerial.

LA PARCELA FALANGISTA

El mundo rural, esencia de las virtudes patrias y esencia del analfabetismo nacional, era –para Falange– objetivo prioritario por la facilidad con que la prédica inculcada podía brotar. Como forma de asegurar su fuerza y control en el mundo rural disponía, aparte de los elementos propios y específicos de la jerarquía de falange, sus representantes específicos en las hermandades sindicales de agricultores y ganaderos.

Las hermandades sindicales de agricultores y ganaderos fueron establecidas por la Ley de Organizaciones Sindicales de 6 de diciembre de 1940. En ellas estaba previsto que se encuadrasen todos los productores que dedicaban su esfuerzo a las distintas actividades económicas del agro y las industrias con él relacionadas, consiguiendo así la unidad sindical agraria que el Régimen deseaba (BOE, 1941).

Una definición mucho más concreta de lo que estas instituciones eran para el Régimen la tenemos en otra orden del año 1945: «Las Hermandades Sindicales de labradores, dentro de la Organización Sindical, son las que representan y disciplinan los intereses económicos, sociales y asistenciales de la producción en el agro español» (BOE, 1945).

En cumplimiento de los postulados del Fuero del Trabajo, se crearon, como auténticos brazos armados de la Secretaria

General del Movimiento, las Obras Sindicales. Entre ellas, para nosotros, tiene interés la denominada «Formación Profesional».

Por ley de 29 de diciembre de 1939, el nuevo Estado español encomendaba a la Sección Femenina de FET y de las JONS (Gallego Méndez, 1983) la formación de la mujer española, de toda edad, clase social y campo de actividad.

Sin olvidarnos de acciones como la Hermandad de la Ciudad y el Campo que según Serrano Suñer estaba llamada a «renovar los medios rurales de España sin que pierdan su solera tradicional cristiana» (Serrano Suñer, 1941), nos referiremos, por ser su acción más conocida a la de las cátedras ambulantes.

En el campo sindical toda actividad realizada en esta época se realizó al amparo de la Ley de Unidad Sindical de 1940, por la que se obligó a todos los españoles –en aras del bien nacional– a integrarse sindicalmente, imponiendo que obreros y propietarios tuvieran un solo objetivo común: la producción. Producción sin la cual no podría ser la gran revolución soñada por José Antonio: «Masas enteras habrán de ser trasladadas a las tierras cultivables, que habrán de ser objeto de una profunda reforma económica y una reforma social de la agricultura» (Primo de Rivera, 1959).

La formación patriótica de toda la juventud española, desde los 11 a los 21 años, estuvo asegurada, desde 1944, con su obligado encuadramiento en las Falanges Juveniles de Franco, cuya denominación ya nos da indicios del sentido de la fidelidad que sus afiliados juraban al Generalísimo.

Con objeto de asegurar la eficacia de sus actividades, las Falanges Juveniles encuadraban a los jóvenes en subdivisiones según la actividad o estudios que realizaban, entre las que se encontraba la Sección de Rurales.

Por si el encuadramiento anterior no fuera suficiente, dentro de la Vicesecretaría Nacional de Obras Sindicales se creó, en 1945, para complementar la ley educativa de Ibáñez Martín, el departamento de Juventudes Rurales.

Desde 1941 las mujeres de Falange, a imitación de sus corregionarios masculinos, impartían en todas las escuelas e institutos dos o tres horas semanales de clase de Formación del Espíritu Nacional u Hogar. También tuvieron la potestad de dirigir la educación físico-deportiva de todos los españoles en edad escolar. Todas estas actividades docentes las realizaban sin más potestad académica y magisterio que su formación falangista, ya que hasta 1960 no se regularon las condiciones para obtener el título oficial de Enseñanzas del Hogar.

La centralización de la doctrina y la unidad de la formación estaba asegurada con la puesta en marcha de la Escuela Nacional de Instructoras Generales y del Magisterio de Las Navas del Marqués (Ávila). Sus objetivos, como los de todos los centros escolares que Falange dirigió, siempre fueron más ideológicos que profesionales:

> La Falange comprende que en la conquista y selección de los profesores y maestros reside una de las bases esenciales de la gran revolución nacional, cuya entraña es de tipo espiritual principalmente. Sin el profesorado organizado con disciplina de milicia, no puede penetrar a fondo la Falange en todas las Escuelas, Institutos y Universidades, y lograrse en ellas la unificación espiritual, que es el programa capital del régimen (RNE, 1941, pp. 91-92).

El primer intento de influir en la educación del mundo rural de la Sección Femenina se realizó con la Hermandad de la Ciudad y el Campo. Del volumen de la actividad realizada en los primeros años por esta hermandad nos dan datos su regiduría, señalando, que, a principios de 1941, 4.860 mujeres estaban acogidas a

ella, de las cuales 2.661 eran afiliadas de la Sección Femenina.

La actividad formativa de la hermandad se realizaba trasladándose tres o cuatro jóvenes de SF a los pueblos elegidos, de los que previamente habían estudiado sus carencias. En locales escolares o municipales reunían a las mujeres para impartir sus materias.

En 1941 se habían realizado 342 de estos cursos con 13.198 asistentes, lo que nos da una media de 38,5 asistentes por curso, cuyo índice nos hace suponer que siempre se realizaban en núcleos de población medio.

Como forma de complementar la labor ambulante y para facilitar el uso de los medios técnicos fijos, se realizaban cursos en las granjas provinciales que la Sección Femenina dirigía. En el quinquenio 1965-1970, se formaron en estas instituciones en régimen de internado 3.208 alumnas.

Buscando dar continuidad y lograr la estabilidad de la acción, los cursillos de la Hermandad de la Ciudad y el Campo cambiaron su estructura y funciones con el establecimiento en locales fijos denominados hogares rurales, situados a veces en el salón parroquial o el teleclub, en ellos se propiciaron labores de artesanía, sin olvidar la formación en técnicas hortícolas y ganaderas.

En el quinquenio 1965-70 se realizaron 2.354 cursos en hogares rurales, en los que recibieron formación 121.598 alumnas, lo que nos da una ratio de 51,6 alumnas por curso, ratio que indica la masiva asistencia en estas actividades, y la necesidad de existencia de locales suficientemente amplios para acogerlas.

Las cátedras de la SF, ambulantes o fijas, generalmente con un equipo de seis componentes, estudiaban la zona, planificaban el trabajo, actuaban durante uno o dos meses, y utilizaban como principales elementos didácticos las charlas, exposiciones prácticas, películas, bibliotecas, reproducciones fotográficas y sesiones de poesía, folklore y artesanía.

Las más de 70 cátedras ambulantes que existieron hasta 1978 llegaron con sus camiones a propagar su mensaje a todas las comarcas de todas las provincias españolas, excepto a las africanas.

Su misión propagadora de las obras sindicales y el espíritu y sentir falangista, fueron disminuyendo progresivamente a partir de los años sesenta, cuando iniciaron su colaboración con la Campaña Nacional de Alfabetización y con el Plan de Promoción Profesional Obrera (PPO).

En la colaboración con los planes de alfabetización debemos destacar el trabajo desarrollado por las cátedras en la promoción cultural de adultos. Entre 1965 y 1970 las cátedras «Francisco Franco» realizaron actividades alfabetizadoras de adultos con 94.212 alumnos, lo que supone que dieron clase a unos 18.800 alumnos al año que, entre las 60 cátedras existentes, nos da un índice de 313 alumnos por cátedras y año.

Generalizando los datos manejados, los 60 equipos, con una media de realización de cuatro cátedras ambulantes al año, nos da una cifra de 240 cátedras al año que, con una pervivencia media de 20 años, nos permite aproximar el número de cátedras que se realizaron: 4.800, dato que habría que multiplicar por unos 500 posibles participantes en cada acción de la cátedra, teniendo en cuenta la media de los habitantes de los pueblos en donde con preferencia actuaban.

De todo lo dicho en este apartado podemos deducir que a pesar de la diversidad de acciones emprendidas, de los cientos de miles de personas implicadas, de la simbiosis que la Falange llegó a tener con el régimen y del apoyo eclesial y estatal recibido, dado que en todas sus acciones prevalecieron los objetivos ideológicos sobre los educativos y profesionales, el amanecer cantado en el himno falangista no llegó al agro de manos de esta institución,

dado que no lograron cambiar ni el sistema productivo, ni las condiciones laborales de los obreros agrícolas, ni las condiciones de vida de los habitantes del campo.

LA MAESTRÍA DE LOS SEMBRADORES

Hemos intentado recorrer, aunque fuese a zancadas, la parcela rural hispana mientras ésta fue un inmenso coto de caza por el que se movían con absoluto sentido de la propiedad las grandes familias del franquismo: falangistas, banqueros, terratenientes, católicos, etc., mientras que por otro lado varios millones de españoles pequeños propietarios y obreros agrícolas contemplaban desesperanzados cómo el sueldo apenas les daba para pan, mientras que en el horizonte, allá donde las besanas se confundían, aparecían nubarrones que amenazaban pedrisco. En medio, un buen puñado de hombres y mujeres que, con la fuerza que les daba trabajar por algo en lo que creían, proyectaban sus ilusiones y esperanzas juveniles, proclamando que el arado del mañana debía venir de mano de la cultura, la técnica y la profesionalización de sus alumnos.

Gran parte del éxito y la eficacia de la labor realizada en este tipo de enseñanzas se debió a la dedicación de su profesorado. Era característica común a todo el profesorado de todas las instituciones estudiadas su origen rural y el conocer el medio en que trabajaban por tener allí sus raíces y poseer una auténtica vocación de redentores de ese medio, cuyas carencias ellos conocían muy bien por haberlas sufrido en muchos casos, experimentándola sobre su piel. La mayoría trabajaban sin someterse a ningún horario laboral, por encima de 12 ó 14 horas cada jornada, sintiéndose los únicos responsables de su labor.

Su profesionalidad como técnicos agrícolas, indistintamente de su titulación de capataces, instructoras rurales, peritos o ingenieros agrícolas, era incuestionable. Habían practicado gran parte de lo que predicaban, nuevas técnicas, prácticas y experiencias. No era un trabajo lo que hacían, era una obligación de justicia social lo que ellos concebían como deseo y obligación de realizar. No era una tarea impuesta, era una posibilidad de enmendar una injusta situación social, cultural y económica de la que ellos, más que nadie, eran conscientes. Con frecuencia, los agricultores a quienes se dirigían eran imagen viva de sus progenitores, y calco de sus padecimientos adolescentes los más jóvenes. Por ello, conocían sus sentimientos y frustraciones y sabían hablarles al corazón.

En 40 años de dominación franquista, nadie levantó la voz para protestar en el campo por su miserable situación. Los terratenientes, que generalmente se confundieron con el poder ocupando cargos de alcaldes, concejales, presidencias de cooperativas, jefaturas locales de sindicatos y movimiento, etc., taparon la boca de los obreros que dependían de un jornal para el sustento familiar con la amenaza del paro. Tenían razones políticas y económicas suficientes para ejercer su prepotencia: el Poder, el Estado, eran ellos, aunque en este caso no tuvieran ni corazón, ni razón, ni cabeza para poseerlos.

En las páginas que anteceden hemos intentado exponer, aunque sea parceladamente, la pequeña historia de unos jóvenes rurales, la de sus maestros, la de sus escuelas, la de sus pueblos, y la de los campos que les rodeaban, que un día, cuando este país se quitaba el polvo, sudor y hierro de una cruenta guerra civil, cuando el hambre y el estraperlo eran compañeros de miseria y desesperanza, se ocuparon de llevar un capacho de cultura, formación o instrucción agrícola, fuera de las urbes, en aulas entre rastrojos.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERO GOTOR, B.: «El maestro nacional en la economía agrícola», en *Revista de Educación* (noviembre 1961), pp. 66-67.

ALVIRA ALVIRA, T.: «Escuelas Agrícolas Españolas», en *Revista Española de Pedagogía,* 16 (1946), p. 437.

ANÓNIMO: *La FP Agraria en Europa.* Madrid, M.º de Agricultura, 1980, p. 14.

BOE (1941a): Decreto 17 de julio de 1941 (Secretaría General del Movimiento). Sindicatos. Unidad Sindical Agraria; Hermandades Sindicales del Campo.

— (1941b): Orden de 29 de noviembre de 1941 sobre creación y subvenciones a Centros de Selección de Colonos (BOE 12-12-1941). Esta orden es reseñada también en el suplemento Colonización de Agricultura de enero de 1950, pp. 46-47.

— Decreto de 7 de septiembre de 1951 (BOE 29-9-1951).

— El Reglamento Oficial de Cotos Escolares de previsión se creó por Orden de 6 de mayo de 1944 (BOE 18 agosto 1944).

— Artículo 8.º de la Orden de 1 de mayo de 1954 (BOE de 25 de agosto de 1945).

— Decreto conjunto de los Ministerios de Educación Nacional y Agricultura de 12 de abril de 1946 sobre establecimiento de Escuelas de Orientación Agrícola (BOE, 21-2-1946).

— (1949a): Este grupo especial de docentes nace al amparo de la Orden de 21 de septiembre de 1948 (BOE 5-3-1949), por la cual se concedió al Patronato Centro de Enseñanzas de Orientación Agrícola Sagrada Familia la posibilidad de dar el Certificado de Instructoras Auxiliares de Enseñanza Primaria de Orientación Agrícola a las alumnas que hubieran cursado tres años en este Centro.

— (1949b): Orden de 21 de junio de 1949 sobre provisión de vacantes de maestros en Escuelas de Orientación Agrícola (BOE 7-7-1949).

— Decreto de 7 de septiembre de 1951 (BOE 29-9-1951).

— Artículo 4.º de la Orden de 12 de enero de 1955 del M.º de Agricultura sobre creación y funcionamiento de Cotos Escolares.

— Orden de 15 de septiembre de 1955 (BOE 30-9-55).

— Orden de 12 de julio de 1956 (BOE 1-7-1956).

— (1956a): Base 39 de la Orden de 12 de julio de 1956 citada.

— (1956b): Orden de 18 de julio de 1956 (BOE 1-7-56).

— Orden de 8 de abril de 1964 (BOE 23-4-1964).

— Orden de 12 de junio de 1970 (BOE 1-7-1970).

DIARIO-16: *50 años de vida de España.* Madrid, Diario 16, 1991, p. 211.

FERNÁNDEZ DE PEDRO, S.; GONZÁLEZ DE LA FUENTE, A.: «Apuntes para una historia de la Formación Profesional en España», en *Revista de Educación,* 239.

GALLEGO MÉNDEZ, M. T.: *Mujer, Falange y franquismo.* Madrid, Taurus, 1983.

GASCO, F.: «Las emisiones agrícolas en Televisión Española», en *Revista de Extensión Agraria,* 2 (noviembre de 1961), p. 8.

IRYDA: *Mejora del medio rural.* Madrid, M.º de Agricultura, 1947 (2.ª ed.). Folleto de 14 páginas.

LACRUZ ALCOCER, M.: «Entre la ilusión y la utopía: Los cotos y mutualidades escolares en Ciudad Real», en *Plantel,* 3 (1994), pp. 79-98.

— *Entre surcos y pupitres. Historia de la Educación Agraria en la España de Franco.* Madrid, Endymion, 1997.

LLEO SILVESTRE, A.: *En pro de las Mutualidades Escolares y Cotos de Previsión.* Madrid, 1954, p. 23.

FRANCO, F.: *FRANCO ha dicho.* Madrid, Ediciones Voz, 1948, p. 161 (2.ª ed.).

MARTÍNEZ BORQUE, A.: «Formación Profesional», en *Colonización,* Madrid, M.º Agricultura, diciembre 1946, p. 8.

MEN: *Cuestionario del Bachillerato Laboral Elemental. Orientaciones Metodológicas para su aplicación,* Madrid, 1957.

RNE: «La Falange en la Educación Nacional», en *RNE,* 2 (febrero 1941), pp. 91-92.

REVISTA EXTENSIÓN AGRARIA: «Pardo Canalais, Subsecretario de Agricultura en la inauguración del VII Curso de Formación de Ayudantes del SEA», en *Revista de Extensión Agraria,* 7, Madrid, M.º Agricultura (abril 1962), p. 29.

RODRÍGUEZ DE LAZUBIA, M.: *Extensión Agraria,* Madrid, Publicaciones Españolas, 1966, p. 7.

SEOANES Y CORTÉS, J.: «La agricultura y las industrias domésticas en la escuela elemental», en *Bordón,* 34 (febrero 1953), pp. 175-184.

SERRANO SUÑER, R.: *De la Victoria a la Posguerra (discursos).* Madrid, Fe, 1941.

PRIMO DE RIVERA, J. A.: *Textos de Doctrina Política.* Madrid, Sección Femenina, 1959, p. 175.

TAMAMES, R: *Introducción a la economía española.* Madrid, Alianza, 1971 (6.ª ed.), p. 52.

ESCUELAS RURALES (*)

PEDRO SAURAS JAIME

RESUMEN. En este artículo se ofrece inicialmente una reflexión acerca de la escuela rural en la década de los ochenta (período de las reformas educativas experimentales) y de los noventa (período de implantación de la LOGSE y la LOPEG) desde diferentes perspectivas: la sociedad y el medio en que se inserta la escuela rural, las personas directamente implicadas (alumnado, profesorado, familias...) y la infraestructura con la que cuenta (centros y tipos de centros, recursos y medios disponibles, etc.). Con ello se pretende realizar un análisis de su realidad en esas décadas, de sus fines, de los medios con que se cuenta y de los modelos de organización escolar e intervención docente en este contexto. Esta reflexión termina en unas conclusiones abiertas sobre un modelo escolar amplio que dé respuesta a la diversidad del medio rural.

Posteriormente, ese análisis se continúa desde la perspectiva de la implantación del nuevo sistema educativo. Tomando como referencia la estructura los objetivos y los contenidos de las diferentes etapas educativas determinadas en la LOGSE, se pretende de forma somera profundizar y realizar aportaciones en cuanto a ese modelo escolar posible en el medio rural. Así, se abordan desde este punto de vista cuestiones relacionadas con la Educación infantil, la Educación primaria, la Educación secundaria, la Formación profesional y la Educación de personas adultas.

LA ESCUELA RURAL Y SU CONTEXTO

Se asigna actualmente a la escuela, también a la rural, una serie de misiones y responsabilidades en relación con la transmisión de valores, normas sociales, actitudes, conocimientos, etc., que ha de cumplir desarrollando las capacidades del alumnado, dotándolo de conocimientos, de estrategias, de instrumentos, etc., para el desenvolvimiento autónomo, para el desarrollo personal, para las relaciones interpersonales y sociales, y para el progreso social y económico.

Estas misiones varían según el momento y la situación y según quién las exige. Así, puede impulsarse una escuela más abierta y cooperativa, con una amplia participación y colaboración de los sectores implicados, facilitando los medios para ello, o, en otro momento, pueden pesar más los criterios y objetivos instructivos, o

(*) Este artículo es una adaptación del libro de P. SAURAS et al.: *Trabajar en la escuela rural.* Madrid, 1998.

Fecha de entrada: 3-5-2000 Fecha de aceptación: 16-5-2000

puede predominar en casos extremos una función de «guardería». En cualquier caso, a la escuela pública se le asigna, más o menos abiertamente, un papel instrumental que a veces es difícil compatibilizar con objetivos realmente educativos, sea por desequilibrio en lo que se pretende obtener de ella, sea por falta de medios materiales o humanos. Quizás la carencia de medios humanos sea la que más afecte al medio rural si pensamos en todas las etapas educativas y, en especial, en los dos ciclos de la Educación Infantil.

Este papel, o bien supera las posibilidades reales de la escuela y las del profesorado (depositario directo del «encargo»), o bien se queda corto y restringe tanto el papel de la misma escuela como el de su profesorado. Se trata, pues, de un dilema que conviene analizar en profundidad e intentar resolver del modo más eficaz y equitativo posible.

Las misiones de la escuela y del profesorado se utilizan para elaborar un *discurso* acerca del valor de la institución escolar y de lo que puede –o *debe*– hacer en el medio rural, y se exige a otros –al profesorado, por lo común, pero también a las propias familias y ya a otras instituciones y profesionales– la responsabilidad de llevar a cabo ese *cometido.* Ahora bien, es necesario analizar el *cómo* ha de llevarse a cabo, la viabilidad del «encargo», quiénes están implicados y son responsables de la tarea, la coherencia entre el *discurso,* los medios y el punto de partida.

No es extraño, pues, que se produzcan interferencias y que el papel de la escuela –rural– sea controvertido: parece que la escuela rural contribuyó en gran medida a dinamizar el éxodo rural, «vendiendo» en los pueblos la idea de progreso y desarrollo industrial», como señalaban Carmena y Regidor[1]; la escuela puede ser –ha sido demasiado a menudo– un importante instrumento de *aculturación* que infravalora lo rural por oposición-imposición de lo urbano; ¿cómo se va a cualificar a la población del medio rural si quienes lo tienen que hacer o no proceden del medio o lo que quieren es salir de él? Sobretodo si pensamos en los primeros años de la vida de los niños.

Digamos que en esas coordenadas y con esos riesgos, y de acuerdo con las particulares experiencias previas de cada cual, se mueve también la concepción y atribuciones relativas a la escuela, en especial en el medio rural. Como tal, es un factor que hay que tener muy en cuenta, dado que predispone –y lo hace de variadas formas– los diferentes sectores implicados en la educación. Junto con otros, es un factor de diversidad en este tipo de escuelas.

Diversidad que se percibe al establecer análisis y descripciones en función del contexto: demografía, características físicas y naturales, sociedad, economía, comunicación, etc. Y diversidad que se percibe en la educación en el medio rural: la realidad actual de la escuela rural es tan diversa como diversos son los territorios y localidades donde se asienta: pequeñas y más pequeñas, en mejores o peores condiciones físicas, con grupos de alumnado variados o más variados, con equipos de profesorado más o menos estable, con dotaciones mejores o peores, con dotaciones más o menos utilizadas, alejadas o próximas a núcleos urbanos, aisladas o bien comunicadas, unitarias o de concentración...

Si además se considera al alumnado más joven (entre el que también deberíamos tener en cuenta a los menores de tres años,

---

(1) CARMENA, J., y REGIDOR, C. (1984). *La escuela en el medio rural.* Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

(2) SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J. (1975). *La vida rural en la España del siglo XX.* Barcelona.

aunque el tema dé para un largo –otro– debate), o al alumnado con necesidades educativas especiales, la situación se hace más compleja todavía.

Tomando en consideración todos esos aspectos, vale la pena remarcar algunas referencias que ayuden a situarnos y a contextualizar la educación en el medio rural.

En este sentido, cabe entender como *escuela rural* aquélla que «está ubicada en un ámbito rural». Con ánimo de matizar, con todas las precauciones, recogemos la aportación de Sánchez Jiménez (1975)[2], quien señala que se podría considerar rural una población máxima de unos 10.000 habitantes, con una densidad de población inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y con un índice alto de población dedicado a actividades agrícolas –superior al 50%–, teniendo en cuenta siempre una flexible y adecuada interpretación de los datos sobre la realidad.

Ampliando lo anterior recogemos una nueva aproximación, la de R. Boix[3], quien argumenta como sigue:

> La escuela situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional (1995, p. 7).

Por otra parte, si nos detenemos a analizar los elementos integrantes de la comunidad educativa y los recursos que influyen en un mejor o peor funcionamiento de la escuela rural, hay una serie de factores y circunstancias que, si no son resueltas favorablemente, pueden dificultar la consecución de unos objetivos que hagan de ésta una escuela de calidad, en igualdad de *condiciones* con otros centros educativos; una escuela donde haya cierta *coherencia* entre los cometidos, los medios para llevarlos a cabo y los diferentes puntos de partida. Estas circunstancias, obviamente, están sujetas a *cambios,* evolucionan con el paso del tiempo, lo cual debe ser tenido en cuenta para orientar las líneas de acción del modo más positivo para la escuela. Analicemos, pues, algunos de estos factores y circunstancias.

Profesorado

El profesorado que presta sus servicios en la escuela rural se enfrenta a una situación para la que generalmente no ha sido preparado: habitualmente desconoce el medio, su formación profesional no ha contemplado que el trabajo deba desarrollarse con grupos de alumnado muy diferente entre sí (diferentes ciclos en la misma aula), y los materiales didácticos estandarizados no responden a este tipo de realidades. Desde otro punto de vista, aunque el número de niños y niñas es casi siempre reducido, el profesorado es, por lo general, insuficiente para atender todas las necesidades que la educación básica plantea en la actualidad.

Una buena parte del profesorado de escuelas de ámbito rural padece cierto aislamiento geográfico, que dificulta –condiciona en gran medida– el contacto con otros profesionales y el trabajo en equipo. Esta situación profesional se agrava por la limitación de posibilidades de acceso a determinadas actividades de formación permanente –los centros de formación están lejos–.

Desde el punto de vista educativo el problema adquiere mayor relevancia dado que un alto porcentaje de maestras y maestros acceden a las escuelas del medio rural como primer destino (por tanto, con

---

(3) Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la Escuela Rural.* Barcelona: ICE / Graó.

poca experiencia profesional o sin ella) y sin una formación inicial específica para el trabajo en estas escuelas; sin embargo, es necesario decir que, en muchos casos, la alta motivación y las ganas de trabajar de este profesorado novel han posibilitado avances y experiencias educativas en su momento arriesgadas, pero de gran interés y calidad.

Las condiciones físicas y materiales en que se hallan a veces las escuelas, la posibilidad o no de residencia en condiciones aceptables, la ausencia de transporte público que hace necesaria la utilización sistemática del coche particular (tener carnet y no tener miedo a conducir, comprar coche, usarlo todos los días...), también constituyen problemas que puede encontrar el profesorado en muchas localidades pequeñas de la zona rural, lo que implica desplazamientos diarios por carreteras en ocasiones peligrosas y a menudo invita a cambiar de destino.

Si además consideramos como básica la escolarización en la Educación Infantil, el contexto del aula, la multiplicidad de demandas que exige y la formación que precisa, hacen pensar necesariamente en modelos de atención e intervención pedagógica diferentes: con nuevos –otros– destinatarios, con más profesionales y con diferente formación y con mayor implicación de las familias. En general, cada vez es más un problema de organización de los recursos ya existentes y de los que pueden llegar, pero no solamente.

Por otra parte, también se dan condiciones positivas en estas escuelas. Por ejemplo, por citar algunas, la relación con el alumnado y con las familias es más fácil, fluida y puede llegar a ser muy enriquecedora; hay zonas en las que resulta especialmente agradable el trabajo, etcétera.

No siempre las circunstancias son desfavorables o se viven desfavorablemente, pero, cuando lo son, provocan ciertos grados de insatisfacción, la infravaloración del puesto de trabajo y del contexto profesional, un alto grado de movilidad laboral (o el deseo de irse), aspectos que cuestionan seriamente la continuidad de los proyectos educativos y de los equipos docentes estables en los centros y/o zonas.

Alumnado

Todavía en muchos lugares, y especialmente en las edades tempranas, el alumnado del medio rural disfruta de un contexto vital que podríamos calificar como estimulante: la familia –a veces con presencia de tres generaciones– tiene un valor importante; los horarios de trabajo permiten verse más frecuentemente, el entorno –además de natural– es menos agresivo; en muchos casos se mantiene un importante acervo cultural relacionado con la naturaleza, el trabajo, etc., que se manifiesta en el lenguaje, en la capacidad de realizar tareas útiles; en muchas actividades se participa, otras se ven y se viven; los *mass media* –TV, radio– son también omnipresentes.

Sin embargo, no podemos olvidar que se trata de culturas y modos de vida tradicionalmente denostados –por lo que esas virtualidades se pueden convertir en desventajas–, que la presión urbana y/o turística en ocasiones es agresiva –intrusiva– con este tipo de sociedades, que a través de los *mass media* se pueden generar procesos de aculturación y masificación, que muchos otros aportes culturales y recursos están ausentes, etc.

Sin embargo, el medio rural está cambiando: las formas tradicionales desaparecen o se conservan casi en exclusiva como legado cultural o manifestación folclórica, se dan familias monoparentales, el trabajo está sujeto a horarios; a menudo, en algunos lugares hay un importante número de inmigrantes, en otros está predominando el sector servicios, et-

cétera. Los últimos años son decisivos en este sentido, y no son solamente los medios de comunicación y la emigración quienes están contribuyendo a cambiar el modo de vida en el medio rural.

Desde otro punto de vista, la población infantil en el medio rural es reducida, por lo que la *ratio* existente en las escuelas acostumbra a ser baja. Aunque esto favorece la individualización de la enseñanza y un mejor conocimiento del alumnado por parte de maestros y maestras, condiciona la realización de actividades escolares que requieren grupos amplios y las posibilidades de relación entre iguales, los procesos de comunicación y, en general, el desarrollo de la sociabilidad de los alumnos, sobre todo en el caso de escuelas muy pequeñas –unitarias y de dos o tres unidades–.

Condiciona, especialmente, el tratamiento del alumnado de Educación Infantil, que requiere una atención más individualizada y es importante que permanezca junto a su familia (problema de los desplazamientos o de los internados). Cuando los grados de diversidad dentro del aula son de este calibre, el profesorado tiene dificultades para llevar adelante un proceso de enseñanza de calidad; la intervención educativa y/o asistencial debe reenfocarse, se necesitan apoyos y colaboraciones por parte de otros profesionales, etcétera.

En las escuelas con pocos alumnos y alumnas, el agrupamiento en una sola o en pocas unidades lleva a que convivan y trabajen, en la misma aula, niñas y niños de diferentes cursos, ciclos y aún etapas educativas. La heterogeneidad del grupo puede entenderse como una dificultad añadida o como un recurso didáctico que potencia la interrelación alumno-profesor y alumno-alumno. Así, un grupo reducido facilita un tratamiento personalizado y el seguimiento del desarrollo individual, al tiempo que impulsa la adquisición de hábitos de trabajo potenciadores de la autonomía personal. Por otra parte, la existencia de grupos heterogéneos puede favorecer las relaciones de colaboración, incluso «tutorización», entre alumnas y alumnos de distintas edades, dando lugar a un clima de escasa conflictividad que facilita la integración escolar y social de un modo más natural (hay un mayor parecido con la composición real de los grupos humanos).

Ahora bien, ¿cómo convive el alumnado más joven con el resto? La atención al alumnado de Educación Infantil y al que presenta necesidades educativas especiales reviste algunas dificultades. Para el profesorado resulta difícil esta atención con grupos de edades muy diferenciadas si, además, los posibles desdoblamientos son poco probables, no es frecuente la presencia de especialistas o sus intervenciones son muy puntuales.

Se trata de aspectos que influyen de modo importante en la dinámica escolar y, consecuentemente, en la posibilidad de conseguir una escuela rural de calidad. Si existe posibilidad de crear grupo, o ya está creado, el objetivo consiste en mejorar la calidad de la atención y educación de estos niños o mantener la que ya existe. Si ello no es posible, es necesario promover modelos donde otros profesionales intervengan, y lo hagan con los niños y con las familias, garantizando una actuación educativa de calidad, pero, probablemente, en la escuela y en contextos diferentes a la escuela (en el hogar familiar, por ejemplo). Experiencias ya se han dado: recordemos el *Preescolar en casa,* por ejemplo. Es necesario, pues, continuar elaborando y adecuando modelos de atención e intervención educativa a los diferentes contextos y situaciones rurales. Modelos que exigen nuevos profesionales y la colaboración activa de familias e instituciones (ayuntamientos, servicios sociales, servicios sanitarios, etcétera).

Centros: infraestructura y recursos

A través de las notas apuntadas en los apartados anteriores, «Profesorado» y «Alumnado», nos podemos hacer una idea del tipo de centros escolares: en su mayoría, pequeños, a menudo las localidades en las que están tienen dificultades de acceso (o las carreteras se tornan peligrosas, o no existe transporte público, o están alejados, con mayor o menor dispersión por la geografía rural...), más o menos acordes con la arquitectura del lugar, más o menos útiles para las actuales actividades escolares, en peor o en mejor estado, más o menos integrados y asumidos por la comunidad... Probablemente, en cada caso se trate de un modelo diferente de escuela, sobre todo si tenemos en cuenta las necesidades en cuanto a espacios, materiales y al propio alumnado, en especial el más joven.

En cuanto a su infraestructura y los recursos disponibles, tradicionalmente ha sido la precariedad el denominador común. Si bien las diferentes administraciones educativas, en los últimos años han realizado inversiones destinadas a mejorar esta situación histórica, todavía es necesario mantener la misma tendencia para conseguir la adecuación de la totalidad de estos centros a los parámetros de calidad que demanda el actual sistema educativo, máxime en las primeras etapas de vida y aprendizaje de los niños. Con todo y con ello, es necesario tanto buscar fórmulas de acceso a recursos que difícilmente podrán ser de propiedad o uso exclusivo de cada una de estas escuelas, como estimular el conocimiento y uso de los medios que estén presentes y disponibles.

En esa línea, la proximidad y disponibilidad de recursos naturales y comunitarios puede facilitar su utilización, lo que enriquece las posibilidades con que cuentan los centros y, además, favorece la inserción y la relación de la escuela con su entorno. Asimismo, aprovechar todos los recursos ya existentes: hay ayuntamientos y otras instituciones que han puesto en marcha centros educativos para niños pequeños (0-3, 0-6 años, etc.), o guarderías privadas que cumplen un servicio a la comunidad, u otras actuaciones (servicios sociales, centros médicos). Conocer lo que existe, trabajar en el sentido de que contribuya a ofrecer un servicio público a la comunidad, mejorar sus prestaciones a través de la formación permanente y del enriquecimiento de los recursos son pautas que hay que tomar en consideración.

Padres, madres, familias

Desde el punto de vista de la interacción y de las relaciones con la escuela, aunque no es una exclusiva del medio rural, el papel de los padres y madres se caracteriza por una insuficiente implicación y participación en el proceso educativo de sus hijos, sobre todo en lo que se relaciona con el ámbito escolar. Tradicionalmente, los niveles de asociacionismo y de participación institucional, reglada, han sido bajos; probablemente, tanto la idiosincrasia de las sociedades rurales como experiencias previas negativas o inútiles han llevado a esta forma de ser. En la actualidad se habla demasiado a menudo del abandono de las responsabilidades educativas por parte de algunas familias, dejándolas exclusivamente en manos de la escuela: ¿cómo se justifica esto, especialmente en los primeros años de vida de los hijos?

Pero al mismo tiempo, se ve claramente que la relación del profesorado con las familias y con el resto de la comunidad escolar puede resultar –y de hecho en muchos lugares así es– más directa y espontánea, al ser grupos pequeños de personas y, por tanto, el conocimiento mutuo, la asiduidad y la cercanía, pueden favorecer un tipo de participación, aunque menos reglado, útil, productivo, de ida y vuelta, incluso agradable, de la comunidad escolar en el proceso educativo.

¿QUÉ TIPO DE ESCUELA EN EL MEDIO RURAL?

Para concluir, recurrimos a los planteamientos que, salvo algunas diferencias, son asumidos como propios por los Movimientos de Renovación Pedagógica acerca de la escuela rural. Tales planteamientos pueden ser útiles para realizar una caracterización de la escuela rural; Díez Prieto (1989)[4] los concreta de manera resumida así:

- El punto de partida que subyace es el de una *escuela para la comunidad* y la consideración de la escuela como un bien cultural comunitario, que no sólo interesa a padres y profesores sino a toda la población local. Obviamente, se pretende una escuela inserta en el medio, en contraposición a las concentraciones escolares.
- La constatación del *hecho diferencial rural,* tanto desde la consideración de su ambiente físico, como sobre todo de su entorno socio-cultural.
- Siendo así, necesariamente la escuela rural deberá ser *distinta de la urbana* en bastantes de sus características. Defienden por tanto –algunos grupos– un subsistema específico. Según esto, se deben establecer unos contenidos, métodos y modelo de organización específico para la escuela rural.
- Se incide en las críticas a la deficiente *preparación inicial del profesorado,* ya que las Escuelas de Profesorado ignoran en su currículo la temática de la escuela rural. Indican también la necesidad de incentivación del profesorado.
- La escuela sólo tiene razón de ser en el contexto de un *desarrollo integral* de la zona rural.

Algunos de estos planteamientos serán más o menos compartidos o polémicos pero, sin entrar a discutirlos en profundidad, sí que es conveniente señalar la necesidad de potenciar lo rural, sin que esto conlleve aislamiento o se contradiga con otras realidades –como la urbana, actualmente dominante y más dinámica–. Lo urbano, en ninguna medida puede ser considerado como contrario sino, en todo caso, distinto, aceptando así todas las potencialidades de una y otra realidad.

Conviene, a su vez, no olvidar que el medio rural ha cambiado y sigue cambiando, que alumnos y alumnas, necesariamente, tendrán que desarrollar parte de su actividad vital –o toda– en otros lugares, urbanos o no, que lo rural y lo urbano cada vez están en más estrecha relación, que la *globalización,* con sus aspectos positivos y negativos, nos cambia a nosotros y cambiará más todavía a las generaciones futuras. En definitiva, que es necesario educar en un sentido universal.

Una vez señaladas estas consideraciones que nos permiten un acercamiento a la escuela rural, podemos aventurar algunos elementos que nos permitan llegar a la construcción de un concepto de escuela rural de calidad: debe ofrecer una educación enraízada en la realidad rural, con una escuela abierta al medio natural, social y cultural, que parta de las necesidades y valores de la comunidad rural y que promueva en la medida de sus posibilidades, al menos indirectamente, el desarrollo social y económico. En ese cometido puede ayudar:

---

(4) DÍEZ PRIETO, M.ª P. (1989). *El profesor de EGB en el medio rural. Informe n.º 28.* ICE de la Universidad de Zaragoza.

- El desarrollo del currículo, desde la Educación Infantil hasta las etapas finales que se impartan en los centros educativos del medio rural, en conexión con el medio y la vida real, más acorde con las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas, base de un verdadero progreso educacional; un currículo que integre –junto a otros– los valores positivos propios de las comunidades rurales.
- El hecho de que el rol del profesor sea más amplio que la mera relación maestro-alumno: su tarea puede entenderse como un servicio a la comunidad, a través de su función educadora, y en ella debe sentirse como parte integrante y dinamizadora de la misma.
- El desarrollo de una acción educativa no circunscrita exclusivamente a la institución escolar, que acoja y utilice las potencialidades de la comunidad.
- La colaboración de otros profesionales con diferente formación, cuya actuación, en coordinación con la docente, contribuya a elevar la calidad del servicio y la atención educativa al alumnado, desde los comienzos de su vida.

En este sentido, la LOGSE debería ofrecer, siendo consecuente con el criterio de calidad que promulga, la posibilidad de dar una respuesta a las propuestas y cuestiones que se han puesto de relieve y a las demandas realizadas desde distintos sectores de la comunidad educativa, promoviendo, como primer paso, un desarrollo y una adecuación de la normativa existente a las características y necesidades reales de la escuela rural.

LOGSE Y ESCUELA RURAL

Con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que puso en marcha de modo oficial, a partir de 1990, el proceso de Reforma educativa, es más necesario todavía contar con *y afianzar un modelo de escuela adecuado para el medio rural.* Un modelo que sea suficientemente flexible para abordar la diversidad de situaciones del medio rural y permita aplicar el currículo en toda su extensión y profundidad. Un modelo que ofrezca pautas para coordinar el conjunto de recursos profesionales y materiales existentes en una zona, que integre, organizada e interactivamente, los diferentes servicios de intervención educativa.

En definitiva, un modelo que sea viable, útil para el alumnado y la sociedad rural y aplicable por parte del profesorado y otros profesionales que puedan intervenir en la educación y formación en el medio rural. En esta línea, la primera premisa que puede establecerse es que tal modelo escolar sea *cooperativo* –«colaborativo»– y que garantice la consecución de los objetivos establecidos con los niveles de calidad que se defienden para todo el sistema educativo.

Desde hace bastantes años se conocen propuestas, reivindicaciones, debates, experiencias escolares, etc., que constituyen algo más que un tanteo al respecto, que van configurando progresivamente ese modelo. Más recientemente –desde mediados de la década de los ochenta– un conjunto de pautas organizativas, basadas en planteamientos de trabajo en equipo y de innovaciones de carácter didáctico y curricular, van siendo incorporadas a la práctica docente habitual de muchas escuelas rurales, gracias a la iniciativa de su profesorado, a la colaboración y aportaciones de diferentes servicios o programas de apoyo a la escuela y al apoyo de las administraciones educativas y otras instituciones. A veces por gusto, a veces por necesidad, a veces por obligación.

La reforma educativa impulsada por *la LOGSE,* de uno u otro modo, *recoge,*

permite, posibilita, en ningún caso invalida, esas pautas organizativas y propuestas pedagógicas que vienen considerándose como positivas para las escuelas del medio rural. Desde esta perspectiva se puede establecer una primera valoración positiva de la ley, con mayor razón en aquellos de sus apartados en los que parece mostrar una sensibilidad institucional especial a la hora de reconocer situaciones y contextos educativos no comunes, como es el caso de la diversidad y problemática que presenta la escuela rural, bastante abundante en nuestro país todavía. Veamos a continuación algunas pruebas de lo que se acaba de afirmar en el contenido del discurso de la ley.

La intención expresada en el *Título IV (De la calidad de la enseñanza)* expresa la atención y el apoyo a la diversidad desde la perspectiva de las programaciones docentes, e indica que los soportes que hacen posible la calidad de la enseñanza –orientación, atención a necesidades especiales, evaluación...– deben hacerse extensibles a *todos* los centros. Por tanto, es de suponer que habrá que organizar los servicios correspondientes para que puedan hacer frente a la dispersión de centros rurales. Para no parafrasear, veamos cómo lo dice:

> (...)
> 2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado (LOGSE. Art. 57. *De la calidad de la enseñanza).*
> (...)
> 5. Con el objeto de obtener la máxima rentabilidad de los recursos, la organización territorial de las Administraciones educativas podrá configurarse en unidades de ámbito geográfico inferior a la provincia, para la coordinación de los distintos programas y servicios de apoyo a las actividades educativas (LOGSE. Art. 58. *De la calidad de la enseñanza).*

De modo más concluyente, esta sensibilidad y nivel de apertura quedan de manifiesto en el *Título V de la Ley (De la compensación de las desigualdades en educación),* donde se recoge el compromiso de compensar carencias y limitaciones a los colectivos más necesitados, entre los que especifica con claridad la escuela rural. Recomendamos a toda persona relacionada con la educación en el medio rural, la relectura atenta e íntegra del Título IV y, en especial del Título V de la ley, pues es de suponer que constituyen la base para desarrollos legales y/o normativos posteriores que tengan que ver con la escuela rural.

> (...)
> 1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.
> 2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (LOGSE, Art. 63, *Compensación de las desigualdades en educación).*

Por nuestra parte entendemos que, para ser efectiva, esta sensibilidad señalada en los Títulos IV y V, debería concretarse a través de una *normativa suficiente,* a partir de una *discriminación positiva* en todos y cada uno de los ámbitos que afectan a la mejora de la calidad educativa en los centros del medio rural.

Desde otro ángulo, la LOGSE supone asimismo un importante avance en cuanto que propone un *currículo abierto,* que debe ser adaptado en cada centro, con la posibilidad de ajustarlo, en función de los cambios y reinterpretaciones de cada situación educativa, a lo largo del tiempo, a cada contexto, persona o situación. Este

hecho puede constituir la mejor herramienta en manos del profesorado para dar respuesta a las necesidades específicas de la población escolar, siendo respetuoso, al tiempo, con los valores propios de cada comunidad.

Además, esta ley introduce algunos elementos que tienen una especial incidencia en la propia existencia y organización de las escuelas rurales, que se señalan a continuación.

En lo que se refiere a la *estructura* que la ley define para el sistema educativo, entendemos que en el caso de las escuelas ubicadas en zonas rurales se debe insistir en garantizar que *las relaciones y la continuidad entre etapas educativas* se realice adecuadamente, ya que se va a dar el caso de alumnos y alumnas que cambien de centro y de localidad e incluso realicen parte de los estudios en régimen de internado. Por ello, la planificación debe contar *al menos* con garantías de coordinación entre el profesorado de las distintas etapas y los centros por donde pase el alumnado común.

Educación infantil

En relación con la etapa de Educación Infantil (EI) parece deducirse la garantía –obligación–, por parte de las administraciones educativas, de unas condiciones de enseñanza de la misma calidad en las zonas rurales que en otras zonas.

> Art. 64. Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores (LOGSE. Art. 64. *De la compensación de desigualdades sociales en educación).*

El problema parece residir en el *cómo lo va a hacer,* en el *cómo se hace,* dadas las dificultades constatadas, hasta el momento, con respecto a la intervención en esta etapa. Por lo demás, es necesario señalar el problema planteado con la posibilidad, casi imposibilidad, de acciones educativas en el ciclo de 0-3, dada la práctica inexistencia de guarderías o escuelas infantiles en la mayor parte de las zonas rurales, que en este terreno, además, presentan problemáticas muy variadas en las distintas comunidades. Si tales servicios existen, parece lógico que deben ser estudiados y conocidos, y, con las debidas garantías (sociales, educativas...), apoyados y mejorados.

> (...) Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de... (LOGSE, Art. 7.º 1, *Educación Infantil).*
>
> (...)
>
> c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social (LOGSE, Art. 8.º, *Educación Infantil).*

Los pocos niños y niñas que viven en muchas de estas localidades están, habitualmente, en situación de aislamiento respecto a sus iguales, lo que hace necesaria la revitalización del *papel de las familias,* en lo relacionado con el desarrollo de los niños. Parece necesario que exista, por tanto, además de la necesaria interacción escuela-comunidad-entorno, un apoyo explícito, real, tangible, de las distintas administraciones educativas para incidir positivamente y paliar, en lo posible, esta situación de partida, a través de programas específicos de apoyo.

Por otro lado, la incorporación de niños y niñas de 3 años a la escuela supone, en un plano positivo, dar respuesta a una necesidad social, al tiempo que posibilita en determinados casos la permanencia

misma de la unidad escolar, dada la escasez de matrícula existente en muchas escuelas unitarias. En un plano menos positivo, representa la dificultad añadida a la organización de grupos ya bastante heterogéneos, dando como resultado aulas que pueden incluir alumnado entre 3 y 14 años.

Esta heterogeneidad del grupo hace necesario que *las especificaciones sobre espacios, servicios y equipamientos básicos* de los centros, se apliquen con cuidado en las escuelas rurales, es decir, sabiendo dónde se aplican, adecuando el contenido de estas especificaciones a las necesidades de los diferentes grupos de edad que conviven en el aula y, especialmente, al alumnado de la etapa de Educación Infantil.

Por lo demás, insistimos de nuevo en que, ante la diversidad y variabilidad de situaciones posibles –de centros con características muy diferenciadas–, lo más oportuno será que las propuestas, orientaciones, indicaciones y soluciones sean flexibles, conocidas y aceptadas por cada comunidad educativa.

Educación primaria

En relación con la etapa de Educación Primaria (EP), como ocurre en las otras etapas, la aplicación de la Reforma educativa ofrece la posibilidad de releer el currículo con «ojos y mente rurales», con objeto de hacer hincapié en aquellos objetivos y contenidos que pueden resultar más operativos y aprovechables en las pequeñas escuelas rurales, en aquellas metodologías que mejor se ajustan a sus condiciones, en una evaluación coherente con los criterios que nos han permitido tomar decisiones «adecuadoras» en esos planos.

> (...)
> d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
> (...)
> g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.
> (...)
> h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente (LOGSE, Art. 13, *Educación Primaria).*

Además, entre otras propuestas, supone también la incorporación generalizada del profesorado especialista –de apoyo– en las distintas áreas. Las dificultades que aparecen, como la dispersión de las escuelas y la baja matrícula escolar, que condiciona la propia existencia de unidades escolares con suficiente alumnado, no debe ser obstáculo para ofrecer esta necesaria atención a las escuelas rurales.

> *Decimotercera.*–1. La incorporación de los especialistas previstos en el artículo 16 de la presente ley se realizará progresivamente a lo largo del período establecido para la aplicación de la misma en el correspondiente nivel educativo.
> 2. Las Administraciones educativas garantizarán, en aquellos centros que, por su número de unidades, no puedan disponer de los especialistas a que se refiere el apartado anterior, los apoyos necesarios para asegurar la calidad de las correspondientes enseñanzas (LOGSE, Disposición adicional decimotercera).

La incorporación de *especialistas* representa para la escuela rural algo más que el mero hecho de impartir unas áreas, en algunos casos relegadas u olvidadas hasta ahora por falta de preparación o condiciones personales. En realidad, con la presencia de especialistas, se abre la posibilidad, de nuevas situaciones de aprendizaje, nuevos agrupamientos, empleo de grupos reducidos, la posibilidad, en ocasiones, de una atención individualizada, una ampliación de puntos de vista sobre la atención al grupo, nuevas aportaciones al modelo organizativo...

Estas consideraciones, ligadas a las características de las escuelas más pequeñas y al tipo de actividad profesional que éstas exigen del profesorado, requieren que reflexionemos acerca de cuestiones como:

¿Debe tratarse de un profesorado puramente especialista o de un profesorado de apoyo más polivalente?

¿Tiene sentido, en primaria, una intervención especializada, en exclusiva, en Educación Física, Música o Idioma?

¿Qué tipo de actuación puede ser la más adecuada por parte de ese profesorado, garantizando que los contenidos de esas áreas sean bien impartidos y la intervención educativa sea coherente con las características del alumnado, de los ciclos y la(s) etapa(s), de las escuelas, de las decisiones metodológicas asumidas por el equipo de profesores?

El escaso número de alumnos o de grupos de alumnos que caracteriza estas escuelas implica que el servicio prestado por este profesorado especialista sea compartido con varios centros. Este hecho hace más necesaria la reflexión acerca de las cuestiones anteriores y la *coordinación pedagógica* de todo el profesorado –defendida como base del modelo de agrupamiento–, sólo posible, por otra parte, con la existencia de tiempos y desplazamientos previstos para su realización.

Educación secundaria

Con respecto a la etapa de Educación Secundaria puede establecerse una primera aproximación similar a la de Educación Primaria: el nuevo currículo presenta la posibilidad de insistir en y abordar especialmente aquellos objetivos y contenidos que pueden incidir más positivamente en el desarrollo personal, cultural y profesional del alumnado que estudia en el medio rural o procede de él, en aquellas metodologías que más eficazmente ayuden a conseguir esos objetivos y colaboren en la formación y educación del alumnado (por aquello de que *en el medio está el mensaje,* entre otras cosas), en una evaluación coherente con las decisiones que se han tomado al respecto y las metas que se persiguen.

> (...)
> d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
> (...)
> i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
> j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación (LOGSE, Art. 19, *Educación Secundaria).*
> (...)
> e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
> f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social (LOGSE, Art. 26, *Bachillerato).*

Desde otro punto de vista, centrándonos en aspectos más prosaicos, pero no menos importantes, hemos de reconocer que la implantación de la etapa de *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), presenta algunos aspectos singulares, interrogantes y problemas en el medio rural, que es necesario apuntar. Es, entre otros, el caso del alumnado de 12 a 14 años, es decir, de primer y segundo año –primer ciclo– de esta nueva etapa: la ESO.

Por una parte, afecta al cierre de unidades escolares o de escuelas unitarias, ya que el traslado de alumnos y alumnas de 12-14 años a los posibles centros de Educación Secundaria puede suponer una disminución irreversible del número de alumnos que son necesarios para mantener esas unidades y/o escuelas. Pueden

desaparecer escuelas, pueden desaparecer unidades, puede desaparecer el profesorado en localidades y zonas del medio rural, lo cual tiene consecuencias.

Y también pueden aparecer nuevos centros de secundaria (donde se construyan, si es el caso), o potenciarse otros ya existentes (concentradores), o impulsar nuevas experiencias que impliquen diferentes concepciones de centro escolar y educativo. También esto –la decisión de ubicación, las inversiones– tiene sus implicaciones sociales y económicas, algunas ya conocidas.

Afecta asimismo al desplazamiento de alumnado a otras localidades: transporte diario a los centros de secundaria –riesgos y dificultades propias del transporte, de las características orográficas, climáticas y de comunicaciones–; creación, en su caso, de centros con internado. En cualquier caso, existen implicaciones y consecuencias que conviene analizar profundamente y ponderar debidamente en cada caso.

Hay que considerar, además, la renovación y adecuación de edificios y el material de los centros rurales que acojan alumnado de Educación Secundaria para adaptarlos a las necesidades de los nuevos grupos que se formen.

Parece, pues, que la implantación y generalización de la Educación Secundaria Obligatoria es un tema preocupante al situarnos en el medio rural, cuyas implicaciones van más allá de lo escolar y de lo educativo. Una vez más está en cuestión el acceso a la educación básica y los problemas que generan las concentraciones escolares en el terreno personal, familiar, de desarrollo y equilibrio comunitarios, económico, social... De las decisiones que se tomen –o se están tomando o se han tomado ya– al respecto dependerá, o depende ya en este momento, en buena medida; la revitalización de las pequeñas sociedades rurales.

Formación profesional

Con respecto a la formación profesional, apuntamos, además, su potencial formativo relacionado con las cada vez más necesarias cualificaciones técnicas que exige la actividad laboral en el medio rural (diversificación, administración y gerencia, profesionalidad, competitividad) y el impacto real (planificación, estudios previos, estudios proyectivos, participación de diferentes sectores) que puede originar su implantación en las diferentes zonas rurales.

> (...)
> La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo (LOGSE, Art. 30.5, *Formación Profesional).*
> (...)
> En el diseño y planificación de la formación profesional específica se fomentará la participación de los agentes sociales. Su programación tendrá en cuenta el entorno socioeconómico de los centros docentes en que vayan a impartirse, así como las necesidades y posibilidades de desarrollo de éste (LOGSE, Art. 34.1, *Formación Profesional).*

Educación de personas adultas

Finalmente, insistimos en el papel que la educación de personas adultas puede desempeñar en la mejora de la calidad de vida de la población «mayor» del medio rural, así como en la mejora de hábitos relacionados con la salud, en la mejora de la autoestima, en la promoción de la cultura y de la comunicación interpersonal.

Ese papel puede ser igualmente relevante en la población simplemente adulta, no necesariamente «mayor»; además de lo dicho, no debemos olvidar que las actuales circunstancias demandan una

constante actualización de conocimientos, el desarrollar estrategias de «aprender a aprender», la adaptación y afrontamiento de nuevas necesidades y demandas de tipo laboral, económico, social, etc.

> (...)
> El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional... (LOGSE, Art. 51.1, *Educación de las personas adultas).*
> (...)
> a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
> b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
> c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica (LOGSE, Art. 51.1, *Educación de las personas adultas, objetivos).*

Es evidente que el hecho de vivir en este momento una reforma educativa de gran calado pone ante todas las personas, que de uno u otro modo están relacionadas con la educación, un rico conjunto de posibilidades (lo que se puede hacer a partir del propio currículo, a partir de los múltiples recursos del sistema educativo y de las propias comunidades), y también las enfrenta a los avances, problemas y contradicciones siempre inherentes a un proceso de estas características.

En el medio rural, como en otros sectores desfavorecidos, esas posibilidades y avances, esos problemas y contradicciones son más notorios y tienen consecuencias más profundas y complejas. Una vez más hemos de referirnos a las ventajas de planteamientos flexibles, participativos y constructivos que tengan en cuenta la realidad de cada zona y las demandas y propuestas de las distintas comunidades educativas y sectores implicados.

En cualquier caso, se puede considerar que, para que la Reforma educativa que avanza, a instancias de la LOGSE, incida positivamente en el medio rural y para que el colectivo docente rural se comprometa plenamente en la misma, desde esta ley se debe promover y garantizar:

- Una atención especial a la escolarización de niños y niñas en Educación Infantil, con propuestas singulares de compensación en los casos que sea necesario.
- Una adecuada dotación de medios personales, económicos y materiales que permitan el desarrollo de proyectos educativos y curriculares –a todos los centros– con garantías de calidad y continuidad.
- Que la educación obligatoria, hasta los 16 años, pueda ser impartida en su lugar de residencia o una localidad próxima y que el alumnado pueda tener facilidad de acceso a las etapas educativas no obligatorias, en la misma zona geográfica, zona que no debe ser excesivamente grande para que esta oferta escolar de la Educación Secundaria sea accesible.
- Que se ofrezca una preparación específica a los docentes –formación inicial y permanente–, y por tanto pueda existir un profesorado capacitado profesionalmente, lo que facilita el compromiso y la atención a las necesidades de la escuela y la sociedad rurales.

Educación secundaria obligatoria en el medio rural. Para pensar, para actuar...

Todavía existen interrogantes acerca de la configuración definitiva de la educación obligatoria en el medio rural. Esta situación es especialmente evidente en lo que

atañe a la ESO, es decir, la escolarización del alumnado de los 12 a los 16 (o 18) años. Por tal motivo es importante provocar una reflexión amplia y realista al respecto; una reflexión que, de forma general, tome en consideración, al menos, los aspectos que a continuación se ponen de relieve.

En primer lugar debe ser considerado el impacto que las decisiones acerca de la escolarización del alumnado de secundaria pueden tener en el medio rural: en el alumnado, en las familias, en el profesorado, en las mismas comunidades... Hasta el momento, la falta de información, las informaciones ambiguas o parciales, las reestructuraciones de plantilla que están teniendo lugar, etc., han conseguido generar incertidumbre en algunas zonas rurales, pero, sobre todo, en el profesorado cuya situación laboral ha cambiado o teme que cambie. Además de reducir esta incertidumbre, lo que interesa es el futuro: analizar el impacto real que en la educación de alumnos y alumnas, en las escuelas y en las comunidades puede tener tanto que el alumnado de primer ciclo de ESO sea concentrado en otros lugares, que se quede o, incluso, que exista la posibilidad de una secundaria completa en la zona.

Son, pues, varias las posibilidades que pueden darse y que, sin duda, estarán determinadas por el conjunto de factores que hacen diferente la educación escolar en el medio rural, a los que se alude en esta primera parte frecuentemente: población escolar, transportes y comunicaciones, distancias, orografía, climas extremos, servicios educativos presentes, etc. La influencia de tales variables configura de manera diversa cada localidad, cada zona o cada comarca del medio rural. Por tanto, el conocimiento de cómo es realmente cada zona desde tales perspectivas es la primera consideración que debe ser tenida en cuenta.

En segundo lugar: ¿cómo afecta a este alumnado, a esta escuela, a esta comunidad, la decisión que se tome acerca de la escolarización del alumnado de esta etapa?, ¿qué impacto directo e indirecto va a tener el hecho de escolarizar a este alumnado en otro lugar?, ¿qué repercusiones puede tener mantener la etapa o parte de ella donde está ahora, en la zona?

En cualquier caso hacen falta infraestructuras: transporte, comedor, internado, condiciones de escolarización apropiadas de acuerdo con las características y exigencias de la etapa, etc. Es necesario pensar tanto en la calidad de la educación que ese alumnado ha de recibir como en los efectos que una u otra decisión puedan tener. El análisis de lo que ha ocurrido en las últimas décadas nos ha puesto al corriente de los problemas del alumnado concentrado o internado en escuelas hogar, de los riesgos del transporte escolar, de la emigración de familias a lugares en los que se pudiera acceder a servicios escolares completos, de valiosas experiencias en escuelas pequeñas en el ciclo superior de la EGB... Alguna información y experiencia, pues, se tiene en uno y otro sentido.

Así pues, pueden y deben estudiarse las posibilidades básicas de la escolarización del alumnado de secundaria procedente del medio rural:

- Hay localidades y/o comarcas donde ya existe un centro próximo de secundaria cuya existencia y funcionamiento no genera efectos negativos en alumnado, familias, profesorado. En tal situación, los modelos clásicos, el IES correspondiente, ofrecen garantías de una adecuada escolarización: profesorado, instalaciones, coordinación con los centros de primaria...
- Hay territorios donde se está creando o va a crearse un centro de secundaria con características similares al anterior. La alternativa parece

la más idónea, aunque conviene *prestar atención y apoyo al proceso de transición, de implantación, de rodaje inicial* de ese nuevo centro, al fortalecimiento de las relaciones profesionales entre el conjunto de centros y servicios educativos de la zona, a los vínculos con las comunidades...

- Pero hay localidades y/o zonas que, por sus características o por decisiones tomadas previamente, no tienen ninguna de las dos posibilidades anteriores, por lo que las alternativas existentes parecen ser las siguientes: desplazar diariamente al alumnado u ofrecerle un régimen de internado, o mantenerlo como está y donde está, y que cualquiera de ambas presente dificultades y problemas serios.

Sin duda, esta última es la opción más compleja y quizás problemática. Existen lugares en los que, por los riesgos y repercusiones de transporte, internado, por la negativa de las familias a que sus hijos e hijas sean desplazados, por desinterés acerca de la educación o escepticismo en cuanto a sus resultados, etc., será más costoso y difícil ofrecer una educación obligatoria de calidad y evitar repercusiones negativas como las que se han anotado antes.

Cualquier decisión en este sentido debe ser flexible, no irrevocable, dada a conocer y consensuada al máximo entre los sectores implicados, revisada y evaluada periódicamente. Y ha de afinar algo más en el conocimiento de esa zona y en los impactos e implicaciones que tendrá en el presente y en el futuro. La calidad de la educación que se imparte, su relación con el entorno de procedencia del alumnado, el bienestar de alumnos y alumnas en el centro educativo, el bienestar de las familias, la existencia de servicios sociales en los territorios y localidades con más problemas, el mantenimiento de la población en condiciones dignas en toda la geografía del Estado, no son en absoluto cuestiones inconexas entre sí. Interaccionan y determinan en gran medida el objetivo último: alcanzar mayores cotas de calidad de vida en nuestro país.

Tampoco debemos olvidar que en escuelas pequeñas puede producirse una educación de calidad, incluso con los alumnos y alumnas mayores. De hecho, existen experiencias que así lo demuestran. El modelo escolar de los *agrupamientos* de escuelas de diferentes localidades *de una misma zona* –aunque se ciñe preferentemente a las etapas Infantil y Primaria– también es, junto con otros posibles, perfectamente válido para encarar con garantías de éxito la educación obligatoria.

Es necesario, sin embargo, adecuarlo de acuerdo con un planteamiento educativo más amplio y de acuerdo con las exigencias de la etapa secundaria: recursos e infraestructura apropiados; desplazamiento más frecuente del alumnado a donde estén ubicadas las instalaciones más específicas; proyectos educativos y curriculares más potentes, adaptados, vinculantes y relacionados con el entorno social, natural, productivo; profesorado idóneo, ajuste de condiciones profesionales; ajuste de las condiciones organizativas distintas en cada etapa (horario, intervención de especialistas), flexibilización de la organización del conjunto del centro, etc.

Hacer realidad los títulos IV («De la calidad de la enseñanza») y V («De la compensación de las desigualdades en la educación») de la LOGSE supone, en el medio rural, ser sensibles a sus condiciones y a su problemática y no desestimar, de entrada, los diferentes modelos de organización posibles y que impliquen la adaptación, el ajuste y el enriquecimiento de los clásicos y de los que ya conocemos.

LAS POSIBILIDADES DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN EL MEDIO RURAL

RAMÓN FLECHA (*)
ESTHER OLIVER (*)

RESUMEN. En este artículo se presentan propuestas para la transformación y el desarrollo de las zonas rurales, dando una respuesta eficiente a las nuevas demandas formativas a las que tenemos que hacer frente en la sociedad de la información. A partir del análisis de estas demandas y de las posibilidades que nos brindan, proponemos aprovecharlas para superar situaciones de desánimo y pesimismo que encontramos en ciertas zonas. Partimos de la responsabilidad de las personas investigadoras, de la rigurosidad y seriedad científica. En toda propuesta, tenemos la responsabilidad de explicar en qué experiencias exitosas y en qué teorías actuales de las comunidades científicas nos basamos. En este artículo, hemos tomado como referencia experiencias que se están realizando con éxito. Todas ellas comparten, entre otras premisas, una participación y una implicación real de toda la comunidad y la superación de la cultura de la queja, transformando todas las dificultades en posibilidades.

INTRODUCCIÓN

La Sociedad de la Información en la que estamos inmersos comporta unos cambios socioeconómicos y socioculturales que no hay que analizarlos como «agudizadores» de crisis, sino como potenciales de transformación. El propósito del presente artículo intenta:

- Ver cómo estos cambios están afectando al desarrollo de las grandes urbes, a través del análisis de las características de la *Sociedad de la Información* y de los fundamentos teóricos que se derivan sobre el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación;
- Analizar cuáles son los requisitos que esta realidad requiere para no quedar excluidos de su dinámica socioeconómico y cultural;
- Introducir experiencias y prácticas de transformación del contexto que están teniendo éxito para estar incluidas en la sociedad de la información;
- Plantear las que serían las alternativas transformadoras que han de desarrollarse en las zonas rurales

(*) CREA, Centro de Investigación Social y Educativa. Universidad de Barcelona.

Fecha de entrada: 3-5-2000 Fecha de aceptación: 16-5-2000

para paliar una situación de desconexión.

Analizaremos los retos que se han de plantear en el medio rural tomando como marco de referencia el análisis de la Sociedad de la Información y diferentes proyectos de transformación del entorno, para posteriormente dar las respuestas educativas y formativas como claves para el desarrollo de un contexto concreto. La respuesta está en valorar lo positivo y sacar partido del potencial que nos ofrece esta nueva sociedad para garantizar una buena formación y educación, a través de planes de desarrollo y transformación del contexto. Se trata de crear nuevos trabajos o desarrollar e innovar los existentes, de transformar los diferentes ámbitos que forman parte de una localidad, de impulsar iniciativas de competencia local basadas en las capacidades creativas y en la utilización y optimización de sus recursos. Los medios tradicionales existentes no son suficientes para motivar a las generaciones jóvenes para que creen y generen empresas en los distritos rurales o que hagan de la zona rural el contexto de su vida.

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: CONSIDERACIONES GENERALES

La Sociedad de la Información se caracteriza por una economía basada en el *conocimiento* y la *información* como ejes de la producción y la competitividad. Dicha economía se organiza de forma global y abarca la producción y gestión de servicios, así como a los mercados financieros; Esta economía se basa en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's). De la misma manera que las grandes fábricas de la sociedad industrial no sólo supusieron un cambio tecnológico sino que también, a través de nuevas formas de organización como el trabajo en cadena, fueron el motor de la economía y crearon nuevas dinámicas sociales, en la actualidad *Internet* está jugando el mismo papel respecto a la Sociedad de la Información.

En la nueva economía, las empresas han de estar conectadas a la red para no desaparecer. Siguiendo con la analogía anterior, si Internet es la fábrica, sus motores son la información y conocimientos de las personas. Pero esta fábrica es global y funciona a través de la interacción entre las personas. El papel de los sistemas de transporte que unían los diferentes centros de producción de una empresa, se desarrolla ahora mediante la tecnología de Internet que permite el intercambio de información y conocimientos. Este nuevo modo de desarrollo, «el informacionalismo», ha desplazado al anterior, «el industrialismo», ya que es más rápido, flexible, adaptable y competitivo tanto en el tiempo como en el espacio.

El desarrollo inicial más importante de estas innovaciones tecnológicas y empresariales se ha producido en las ciudades que cumplían ciertos requisitos imprescindibles y que Castells (1997-1998) denomina *medios de innovación:* centros avanzados de investigación, centros de educación superior, empresas tecnológicamente avanzadas e innovadoras, red de empresas que faciliten bienes y capitales de riesgo para financiarlas. En estas ciudades se ha concentrado el sector trabajador de alta cualificación lo que les ha comportado un gran crecimiento a todos los niveles.

En esta realidad, la aparición de la nueva economía no ha frenado la pérdida de población de las zonas rurales alejadas de centros urbanos, lo que nos hace plantear en qué situación quedan y cómo podemos intervenir para recuperar, mantener y transformar estos entornos.

El crecimiento constante de las grandes ciudades comporta problemas ecológicos, de masificación, de pobreza, de solidaridad, de pérdida de sentido y de calidad de vida, etc. Las zonas rurales

pueden contribuir a solucionar y frenar esta desconexión de la red, si se crean alternativas nuevas, desarrollando planes y alternativas a través de la participación, que contemplen los aspectos económicos, formativos, sociales, culturales y personales, y se sumergen en los requisitos que demanda la nueva sociedad.

BASES TEÓRICAS

Nuestra propuesta es plantear los aspectos positivos que conlleva la sociedad del conocimiento, o de la información en terminología de Castells (1997-1998) y no basarnos en la crisis que puede comportar cualquier cambio.

Las personas pueden hacer un uso puramente instrumental del saber, ya que se proponen unas metas para conseguir unos fines, alternativa planteada por ciertos estudios, en la que los sistemas controlan todo, anulando al sujeto la capacidad de decidir y transformar. Por el contrario y a través de la racionalidad comunicativa teorizada por Habermas (1987-1989), el saber se convierte en un entendimiento aportado tanto por el mundo objetivo como por la intersubjetividad e interacción de las personas, conceptos planteados anteriormente por Mead (1934) y Garfinkel (1967). La salida pues, es partir de procesos de entendimiento para ponerse de acuerdo todas las personas implicadas en un proceso; todas las personas que actúan de forma comunicativa son capaces de argumentar, ninguna está en situación de más privilegio que otras, por lo tanto cualquiera que investigue una situación concreta ha de participar, considerar y reconocer el valor científico que tiene esta práctica comunicativa, según Schütz (1977) si no tenemos en cuenta las opiniones y vivencias de las personas, el análisis, las valoraciones y las conclusiones de la investigación serían erróneas.

Si no queremos que en el mundo capitalista las relaciones cotidianas de los sujetos se burocraticen, que el mundo de la vida quede colonizado por el mundo del sistema, análisis y postura pesimista que realizaron Adorno y Horkheimer, hemos de situarnos en la línea de Habermas, quien considera que hemos de analizar y plantear alternativas considerando *el mundo del sistema* y *el mundo de las relaciones cotidianas.* De esta manera no sólo el dinero y el poder son los que rigen todas las actividades y relaciones humanas sino que también lo es la solidaridad, ésta última como único camino hacia la emancipación y la democracia.

PREMISAS QUE ASEGURAN EL DESARROLLO DEL MEDIO RURAL EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Para asegurar que el desarrollo de las zonas rurales y las iniciativas que surjan tengan éxito se han de considerar las siguientes premisas, muchas de ellas contempladas en la Sociedad de la Información:

- La información y el conocimiento son los ejes centrales de nuestra realidad. Debe priorizarse la conexión a las redes de información y conocimiento que permitan acceder a estos y compartirlos.
- Mediante la inclusión en la red, caracterizada por su amplitud e integración, se ha de saber acceder, seleccionar y procesar toda la dinámica de funcionamiento del mercado, de las finanzas y de la cultura.
- La reducción de costes de producción incrementa la competitividad a través del uso de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación.
- La promoción de proyectos innovadores, bien en lo que respecta a

nuevos productos, servicios y desarrollo, o bien a través de añadir valor a la oferta existente. Basarse en la flexibilidad que permita el cambio constante y en la fluidez organizativa.
- Implantación de estrategias de crecimiento a través del desarrollo de las siguientes habilidades: trabajo en equipo, autonomía, toma de decisiones, polivalencia y flexibilidad.
- Organización en torno al proceso, basada en una organización horizontal, cuya gestión se realice en equipo y donde los resultados se puedan medir en función de la satisfacción de los clientes o participantes.
- Creación de relaciones que giren en torno a la solidaridad, que se guíen por objetivos compartidos de transformación, potenciando aquellas actividades que den oportunidades reales de implicación y participación.

La formación y el conocimiento son la materia prima de la nueva economía, por lo tanto las personas, grupos y empresas han de desarrollarlas para poder generar, acceder y procesar la información, mediante el uso de nuevas tecnologías; éstas no eliminan puestos de trabajo, ni deshumanizan o convierten a las personas en puros objetos de manipulación.

Hay planteamientos en el discurso postmoderno, como por ejemplo Sartori (1998), que es contrario al uso y a la influencia positiva que tienen las nuevas tecnologías, negando al sujeto su capacidad para manejarlas y de actuar y transformar la información, según él, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación de masas producen en las personas una uniformidad de pensamiento, comportamiento y actuación. Las ofensivas anti-igualitarias promovidas en el campo de la sociología por los reproduccionistas que se basaron en el estructuralismo de Althusser (1967), y por la antropología de Lévy-Straus (1967), seguidas por personas, instituciones y grupos que han mantenido su estatus y privilegios han impedido a lo largo de la historia que otros colectivos, culturas y personas accedan a la formación y al uso de las nuevas tecnologías.

Autores como Chomsky (1997) consideran a las posturas anteriores como aristocráticas y se decantan hacia las democráticas que defienden la igualdad y participación de todas las personas en todos los ámbitos. En esta misma línea, Eco (1973) nos habla de *apocalípticos e integrados,* considerando a los primeros como aquellas tendencias, posturas y argumentos que atribuyen a las nuevas tecnologías un carácter manipulador, que produce aislamiento, individualismo y deshumanización y sin embargo la última tendencia en los que se incluye Eco, comporta la posibilidad de acceder a la información durante toda la vida, de elegir, de utilizar nuevos códigos, de tomar decisiones y participar en todos los ámbitos públicos y en definitiva de la potencialidad democrática y transformadora de la realidad que tienen las nuevas tecnologías.

Aunque exista una situación de desigualdad, creadas más por influencias de mercado que por las tecnologías en sí, ésta no legitima el que se nieguen las capacidades y habilidades que todas las personas poseemos para usarlas y para a través de iniciativas posibilitar y aprovechar el carácter transformador que tienen.

En el *Libro Blanco de la Educación* (Comisión Europea, 1996) se señala que la sociedad europea está en una etapa de transición y que ha de tender hacia la adquisición del conocimiento y desarrollo de unas habilidades, imprescindibles para el empleo y la actividad económica. Las personas tienen que desarrollar su capacidad

de adaptación para afrontar los cambios, no sólo económicos sino también de transformación social, hablamos pues del carácter económico, social y cultural que conlleva unos nuevos cambios en toda la realidad.

El trabajo ya no es uno para toda la vida, por lo tanto las personas necesitamos de una *formación permanente* para responder a lo que la nueva sociedad demanda. Esta formación permanente es un término que se estableció en la Conferencia General de la UNESCO de Nairobi en el año 1976 y engloba a todos los períodos y a todas las dimensiones de la vida.

La educación y formación han de enfocarse no sólo para la obtención de un título que acredite la entrada al mundo laboral sino también para el desarrollo pleno de la persona. La inclusión y posibilidad de acceder a la red crea en las personas y en los grupos nuevas maneras de relación, de aprendizaje y de oportunidades laborales. Se pueden convertir en nuevos empresarios y empresarias, dependiendo de la oferta y la demanda existente, creando nuevas redes horizontales, a través de la venta de un mismo producto, o verticales, originando cadenas desde el origen de la materia prima, pasando por el proceso hasta llegar al producto; (p.e., desde la producción del trigo hasta su conversión en repostería). Se pueden hacer participantes y creadores de cultura a través de fórums y tertulias cibernéticas, planteando alternativas de «democracia deliberativa» a nivel mundial.

El objetivo para superar las tendencias que pueden provocar una dualización social no es únicamente conseguir en las zonas rurales una plena ocupación, sino también utilizar el tiempo libre a través de propuestas de creación cultural basadas en la participación e iniciativa de las personas, que se pueden realizar en cualquier ámbito de la vida rural, algunas de las claves más importantes para conseguirlo son la educación y la formación.

CLAVES PARA EL DESARROLLO

La participación de todos los colectivos y personas que forman parte de una localidad genera cambios, para implicar a todos los participantes se han de crear espacios de relación intersubjetiva regidos, según Habermas, por normas y mediados por el lenguaje, donde se compartan ideas, inquietudes, conocimientos y experiencias, donde se planteen y prioricen las necesidades, donde se decidan los planes de actuación y donde se tomen las decisiones que afecten a toda la comunidad. Es necesario por lo tanto que estén presentes todos los grupos y culturas, que exista un diálogo entre iguales para llegar, según este autor, a pretensiones de validez a través de la argumentación (1987-1989). La situación de la persona experta e investigadora no es superior a la de las demás, simplemente se da una relación de intercambio de conocimiento objetivo de la práctica cotidiana.

Cada localidad decide qué tipo de corporación creada, o por crear, puede realizar estas transformaciones. Cada iniciativa tiene que tener en cuenta las necesidades educativas de la zona, los recursos disponibles, tiene que establecer las prioridades y, una organización que planifique, siga, y fomente la dinamización y la formación integral, que impulse y evalúe. La asunción de compromisos y responsabilidades, la coordinación de todas las entidades y administraciones, supera la tendencia a la fragmentación en ámbitos especializados y educativos por un lado, y laborales por otro, sin ninguna interconexión entre ellos.

Para el estudio de necesidades y la planificación de una acción de cambio social, laboral y cultural, es necesario contar con la implicación y compromiso

de las administraciones locales, estos quedan reflejados en el *Libro Blanco de Educación de Adultos* cuando se afirma:

> «quizá no se debería hablar de centros, sino de programas locales sea cual sea la forma institucional, han de abarcar todas las actividades formativas que un adulto puede realizar en su ámbito territorial» (MEC, 1986, p. 29)

así como en el Título Tercero de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) dedicado específicamente a la educación de las personas adultas.

La educación ha de responder a las habilidades y competencias que se exigen en la Sociedad de la Información. Las propuestas educativas y formativas deben partir de un profundo conocimiento del contexto y de la realidad para poder cumplir con su función social satisfactoriamente. Por ejemplo, debe tener en cuenta el proceso de dualización social, y ha de basarse en las aportaciones de los principales autores progresistas del momento en las teorías sociológicas y educativas (Habermas, Giddens y Beck o Giroux, Apple, Willis, Bernstein o Freire).

EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN LOCAL EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Todos los análisis actuales apuntan que algunos factores de la sociedad de la información están generando un proceso de dualización social que también afecta al medio rural, como parte periférica del sistema, ya que el poder económico se concentra en los grandes centros urbanos. Para superar esta tendencia es necesario que en el contexto rural se desarrollen experiencias que reconozcan el potencial de las nuevas tecnologías, para eliminar muchas de las barreras temporales y espaciales que son causas directas de esta situación de desigualdad que padecen las áreas no urbanas.

Para realizar este apartado, nos basaremos en el trabajo que CREA ha desarrollado respecto al estudio y aplicación de proyectos educativos y culturales de base científica que han tenido éxito, a diferencia de los basados en la superstición, que han fracasado. Hay que destacar que estas alternativas de cambio se pueden aplicar en centros de educación primaria, secundaria, en centros culturales y centros de Educación de Personas Adultas, en empresas, etc.

A continuación, exponemos y resaltamos los proyectos basados en un «aprendizaje dialógico», que implican una primera reflexión y en el planteamiento de una superación real de las desigualdades que puede comportar la Sociedad de la Información en el medio rural.

El primero pertenece al proyecto educativo en el medio rural *From Takers to Creators of Jobs* y los segundos hacen referencia a dos proyectos relacionados con la transformación y el desarrollo de comunidades; Uno, a partir de la participación ciudadana que se ha conseguido en una Escuela de Personas Adultas (por su gestión y organización democrática), el otro, se refiere a un proyecto de transformación de escuelas en Comunidades de Aprendizaje.

Proyecto Europeo *From Takers to Creators of Jobs* (Comisión Europea, 1996-1998)[1]

La idea inicial del proyecto surge de Bodo University College, en estrecha relación

(1) Coordinado por Bodo University College de Noruega, cuenta con la participación de los siguientes países: Dinamarca, Portugal, Suecia y España, y se enmarca en la convocatoria SÓCRATES, dentro de la Acción ODL (Open And Distance Learning).

con el Institut fur Unterricht im allgemeinbildenden Bereich, situado en el norte de Noruega, a raíz del éxito de unas empresas de chicos y chicas entre 10 y 16 años.

Uno de sus objetivos era cómo minimizar el éxodo que se estaba produciendo en el mundo rural del norte de Noruega. Se planteó para ello, crear empresas de alumnos y alumnas. Esta región abarca la costa de las tierras del norte –Lofoten y Vesteralen (una línea de costa de más de 1.000 kms.)– y la estructura económica de la región está basada históricamente en la pesca. Desde finales de los años 80, el desempleo se había agudizado, así como la falta de recursos. Ante esta realidad, el gobierno noruego se preocupó especialmente por los temas del conocimiento vocacional, por la creación de empresas de alumnos y alumnas y por el desarrollo de las áreas rurales: cómo enseñar a que los niños y las niñas creen su propio entorno (era uno de los objetivos claves para las nuevas generaciones); para ello, era necesario conocer los problemas y las desventajas que supone vivir en zonas rurales. En la escuela se encontraba la posibilidad para implementar el desarrollo de nuevos empleos o la recuperación de otros, el lema era: «una escuela en cooperación con la sociedad local».

En el proyecto se implicaron diferentes estamentos sociales. La idea se implementó en la parte sudoeste de Noruega durante un período de más de 10 años, vinculando en el proyecto a diferentes instituciones nacionales (Tromso College, Nesna Teacher Training College and Stavanger College), con la administración de la escuela local y la implicación de comercios locales. Algunos de los objetivos particulares del proyecto fueron:

- Construir redes electrónicas entre los países participantes e intercambiar información a través de vídeos, materiales escritos y videoconferencias.
- Desarrollar cursos para el desarrollo de materiales de aprendizaje de carácter multimedia y a distancia.
- Usar las innovaciones tecnológicas del mundo de la comunicación y de la información.
- Evaluar el funcionamiento del aprendizaje a distancia.

Los resultados del proyecto consistían en el desarrollo de conocimiento y experiencias sobre aprendizaje y enseñanza a distancia, en el conocimiento de la relación entre la escuela y el trabajo centrando el enfoque en las empresas de alumnos y alumnas, en la elaboración de manuales y pautas en diversas lenguas sobre las experiencias del aprendizaje a distancia y las empresas del alumnado y, en la difusión del conocimiento del mundo laboral entre escuelas de primaria y secundaria.

La implementación que se hizo en el Estado español desde CREA, fue en el Instituto de Secundaria Baltasar Gracián de Graus (Huesca). Se pusieron todas las bases para crear empresas de carácter cooperativo ideadas por los alumnos y alumnas, basándose en los recursos locales, organizando actividades laborales, desarrollando la autoestima, la responsabilidad, aumentando su conocimiento y al mismo tiempo, desarrollando una producción que satisfaciera las necesidades del entorno. Una cooperativa de este tipo comportaba un cambio de organización jerárquica, de la imposición del profesorado se pasaba el protagonismo a los alumnos y alumnas como creadores del producto (desde la idea), de la organización, de la transformación, de la venta y gestión de la empresa.

Las iniciativas de cooperativas tuvieron una repercusión en el futuro ya que aportaron y crearon las bases para actuar en la creación de puestos de trabajo en el entorno rural. Los alumnos y alumnas

aprendieron independientemente de la concreción empresarial a conocer los recursos locales y a idear la creación de nuevos puestos de trabajo. El profesorado pasó a ser un coordinador o dinamizador rompiendo con el rol de mero transmisor de contenidos, para implicarse con el alumnado en todo el proceso, en un término de igualdad sin pretensiones de poder. Otro aspecto importante que destacar fue la implicación del personal no docente, los padres y madres y otras personas adultas de la comunidad local. Lo que suponía, contar con potenciales clientes y compradores de diferentes instituciones comunitarias locales (p.e., empresas privadas, líderes locales, instituciones públicas, políticos locales y bancos), así como de empresas e instituciones de negocios foráneas.

Proyectos de respuesta igualitaria a la Sociedad de la Información

Las siguientes experiencias educativas y formativas dan una respuesta igualitaria a la Sociedad de la información, parten de una educación basada en la perspectiva comunicativa y en el aprendizaje dialógico que concibe la necesidad de un diálogo igualitario, para conseguir una transformación educativa y social del entorno.

La organización es compartida por todas las personas que forman parte de la comunidad. Cada una y cada grupo son responsables de su actividad y del compromiso y tarea que asumen, por lo tanto hay que eliminar aquellas organizaciones regidas por jerarquías con pretensiones de poder y favorecer las que se guían por el diálogo igualitario.

La organización del espacio y del tiempo es flexible. Las aulas han de estar abiertas no sólo al profesorado sino también a otras personas que participen y colaboran en el aprendizaje. El horario se adapta a las necesidades de los y las participantes en este proceso formativo. Se favorece que el centro esté abierto el máximo de horas posible a través de la disponibilidad de todos los espacios, favoreciendo el estudio y la utilización de las salas de biblioteca e informática para el uso de toda la comunidad.

La obtención de recursos tanto humanos como económicos no proviene solamente de las administraciones y entidades locales sino que se hace necesario buscarlos dentro y fuera de la comunidad. Una de las líneas para conseguir recursos económicos es mediante la realización de proyectos de investigación, y para los recursos humanos se necesita la solidaridad de todos y todas a través de su colaboración o voluntariado en el proceso educativo.

Se desarrolla la autoestima valorando lo positivo y no los déficits de las personas. Enfoque interdisciplinar para el aprendizaje, incluyendo aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y epistemológicos. La evaluación es continua durante todo el proceso, ya que toda la comunidad está siempre en una continua revisión.

El aprendizaje ha de tener en cuenta las habilidades que requiere la sociedad de la información: selección y procesamiento de la información, autonomía, toma de decisiones, trabajo en equipo, polivalencia y flexibilidad. Por otra parte, la pérdida de sentido que pueden provocar los cambios, se evita cuando se tienen en cuenta las identidades y especificaciones de las personas, cuando se lucha por una utopía hacia la igualdad con ilusión y esperanza a través de la cooperación con los demás.

Centro de Educación de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí

Escogemos este proyecto como un ejemplo de buena práctica de participación e implicación ciudadana que conlleva una

transformación social del entorno que ha merecido el reconocimiento internacional (Sánchez, 1999). Esta escuela situada en un Centro Cívico del barrio obrero de Sant-Martí de Barcelona, nos sirve para introducir el tema de la *autogestión democrática* a través de la formación y el desarrollo sociocultural de centros culturales, ateneos, asociaciones culturales, escuelas de personas adultas u otras iniciativas existentes que pueden ser puntos de referencia para el desarrollo del medio rural.

La escuela de adultos de la Verneda de Sant-Martí, creada en el año 1978, forma parte de un Centro Cívico que es un espacio público de servicios culturales y primarios donde están representadas la administración local y las entidades de la comunidad, así como todas las culturas que conviven en el barrio; Pueden acceder todas las personas de este contexto concreto y contempla diferentes infraestructuras que pretenden cubrir algunas de las necesidades del barrio: biblioteca, servicio de guardería, de asistencia social, escuela de adultos, etc.

Para que este proyecto, y en concreto la escuela de adultos, se lleve a cabo con éxito es necesaria la sensibilización de las administraciones, de las entidades y de los diferentes colectivos para promover la máxima participación en el desarrollo del barrio y de la comunidad, contemplando las iniciativas individuales y colectivas que puedan existir. Es imprescindible la elaboración conjunta, por parte de todas las entidades implicadas, de un proyecto de desarrollo común, que interrelacione y coordine los proyectos, las actividades y los programas, con el objetivo final de conseguir una planificación global y conjunta en toda la localidad. Se hace necesaria una investigación de las demandas y necesidades reales de la población para elaborar un proyecto que dé las respuestas más acordes a éstas, este proceso de investigación ha de ser permanente, para que se posibilite la reelaboración y la mejora constante del proyecto y su adecuación a la realidad social, en estos momentos de carácter informacional.

Las actividades que se realizan en el centro de educación de personas adultas son muy diversas, contempla la enseñanza reglada, talleres, cursos ocupacionales, conferencias, extensión universitaria, curso de acceso a la universidad, etc. Está implicado en el barrio, su formación es integral y permanente, su participación es activa y numerosa tanto a nivel de colaboración como de voluntariado de los alumnos y alumnas que asisten (actualmente cuenta con más de 1.500 participantes), la gestión y organización se lleva de forma conjunta entre personas participantes y el equipo de profesorado. Esta estructura organizativa permite expresar las necesidades, intereses e ideas de todos y todas;

En este sentido, las «dinámicas dialógicas» generadas en las clases y en todo tipo de actividades están representadas en la «organización dialógica» (Lebrón, 1999).

Participación en las entidades del barrio

La idea del Centro de Educación de Personas Adultas no es participar en el entorno para adaptarse a él, sino *transformarlo* (Freire, 1997). El Centro de Educación de Personas Adultas participa y actúa en la Coordinadora de Entidades de la Verneda (VERN), formada por todos los colectivos y personas del barrio que quieran participar (asociaciones de vecinos, asociaciones infantiles y juveniles, escuelas de adultos, centros de educación primaria y secundaria, grupos musicales, parroquias, asociaciones de alumnos y alumnas, entidades recreativas, etc. Los temas de reunión pueden ser la planificación de las fiestas del barrio, la recuperación del núcleo histórico del barrio, el objetivo es ir desarrollando paulatinamente las más

variadas actividades hasta llegar a funcionar de forma continuada. Se quiere racionalizar todas las ofertas culturales que se hacen en el barrio, evitando que algunas se dupliquen, que otras no se cumplan, siempre teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad.

Forma parte del Consejo de Entidades del Distrito, cuya función es de consulta ante la Regidora de Distrito (en Cataluña), también participan representantes de las diferentes entidades, actúa como vía de participación ciudadana. Participa también en el Consejo del Centro Cívico para atenuar la gran centralización que la representación del Ayuntamiento comporta. Se implica en la Comisión de Actividades del Centro Cívico.

Forma parte de FACEPA (Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas), coordina todos los esfuerzos de las personas participantes para que se les escuche. Se organiza en comisiones de trabajo y se financia a través de la realización de diferentes actividades específicas y de proyectos. Una de las actividades más importantes fue la elaboración de la *Carta de la Declaración de los Derechos de los Participantes* (1999), en la que se refleja las reivindicaciones de todas las personas adultas respecto a su formación y a la necesidad de establecer unos estándares de actuación acordes y reconocidos por todos todas las personas. En 1997, a través de la representación de todas las personas participantes en educación de adultos a nivel del Estado español, se presentó la carta a la V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas de la UNESCO; En la actualidad se intenta su difusión por los diferentes países europeos a través de un proyecto SÓCRATES financiado por la Unión Europea. El objetivo es obtener una carta consensuada por todas las personas participantes a nivel mundial.

Comunidades de Aprendizaje

En lo que se refiere a modelos para aplicar en instituciones educativas, escuelas de primaria, secundaria y otros niveles educativos y formativos, es aconsejable la experiencia de modelo alternativo y transformador de las *Comunidades de Aprendizaje.*

En las Comunidades de Aprendizaje ya no valen las imposiciones basadas en el poder y jerarquías de los profesionales, sino que todo se justifica por argumentaciones de toda la comunidad (familias, alumnado, representantes de entidades locales, voluntariado...), orientadas, a través de pretensiones de validez, a la consecución de un consenso. No hay que adaptar la escuela a la sociedad, ni convertirla en un aparato reproductor de desigualdades, sino que hay que transformarla a través de un cambio del entorno.

Para crear una comunidad de aprendizaje hay que partir de la base de que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no se les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y a no acceder a un puesto de trabajo. La escuela que deseamos para nuestros hijos e hijas es la escuela para todas las personas, todas las culturas coinciden en estas mismas demandas y premisas.

Si en los centros educativos situados en áreas socioeconómicas y culturales más desfavorecidas se plantean unos talleres y aprendizajes alternativos, priorizando los saberes profesionales más tradicionales, para que el alumnado no moleste y se entretenga –cuyo criterio es la sociabilidad– y, en las zonas más favorecidas o donde los contenidos que se dan en la escuela forman parte de su cotidianeidad se desarrollan currículos donde se priorizan el uso de nuevas tecnologías, los idiomas y las materias instrumentales –su criterio es la competitividad– elementos característicos de centros elitistas.

Las comunidades priorizan (a través de las comisiones de trabajo, donde

participan familiares, voluntariado, profesorado, alumnado y otras personas o las diferentes entidades del barrio que aporten sus experiencias, saberes y recursos) aquellos conocimientos, espacios e intervenciones que son más importantes y necesarios para lo que la nueva sociedad requiere.

- La necesidad de crear una biblioteca tutorizada, donde a través de una organización mixta se organicen y movilicen los recursos humanos y materiales. Cada persona adulta atiende directamente a los niños y niñas o a grupos para lograr el máximo rendimiento y aprendizaje. En casa aumenta el efecto si alguien le pregunta sobre lo leído.
- Cada escuela o centro debe de priorizar la creación de un centro de estudios para los familiares y otras personas de la comunidad. Es necesaria una formación que sea acorde a las actuales teorías sociales, abierta a todas las personas adultas que se relacionen con el alumnado, hay que tener en cuenta que la formación que se recibe por parte de la madre o el padre repercute más que la que se pueda recibir de una institución.
- Tener un aula de informática con acceso a Internet, ya que la escuela ha de priorizar todos los sistemas de comunicación e información propios de la Sociedad de la Información, dotada de amplios recursos de informática. A partir de los tres años de edad, los niños y las niñas se sumergen en este mundo y empiezan a conocer su funcionamiento y manejo.
- Campaña e intervenciones para mejorar la lectoescritura y las áreas instrumentales como herramientas primordiales para el éxito de los alumnos en su aprendizaje.
- Organización del aula por grupos interactivos heterogéneos, favoreciendo la participación en el aula de varias personas adultas, y el aprendizaje de los alumnos y alumnas a través del diálogo intersubjetivo, de aportar y de recibir conocimientos entre los mismos niños y niñas, la forma de explicar de un compañero es muchas veces más eficaz y clara que la de un profesor. Según Freire, los significados se construyen a partir de la relación dialógica intersubjetiva, consiguiendo ir más allá de una pura integración significativa, de carácter individual del conocimiento, los significados se elaboran de manera comunicativa, entre la teoría y la práctica, tienen en cuenta tanto las relaciones que se dan en el aula, como en el entorno, la comunidad y dentro del conjunto de la sociedad. De esta manera, se mejora el aprendizaje y se fomenta la solidaridad; Se aprende a ser solidario cuando otras personas lo son contigo, cuando tú lo eres con las demás y cuando nadie lo es contigo.

PROPUESTAS PARA LA TRANSFORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS ZONAS RURALES

A partir de las bases teóricas y de las experiencias que hemos analizado, exponemos a continuación algunas de las condiciones y orientaciones que debemos tener en cuenta a la hora de plantearnos el inicio de un proceso de transformación en el medio rural donde la formación y la educación son las claves para superar el peligro de quedar fuera de la Sociedad de la Información.

- Una parte imprescindible es promover o motivar que existan inquietudes reales para transformar la zona

rural. Esta parte es posible incentivarla a través de informaciones, artículos, debates o de preocupaciones que existan en una zona rural; Se pueden plantear reflexiones teóricas sobre la nueva Sociedad de la Información con todo lo que comporta en el desarrollo de cualquier persona y colectivos de la localidad. Por ejemplo, se pueden organizar sesiones con todos los actores sociales implicados, en éstas se explica y se discute la Sociedad de la Información, permitiendo realizar un análisis serio del contexto social en el que se enmarcan los procesos educativos y formativos y los desarrollos actuales de las Ciencias Sociales, en el que surgen cambios fundamentales para la transformación de las concepciones que son hegemónicas entre nosotros y nosotras.

- Todos los procesos de transformación social han de partir de los propios personas que habitan la zona, ya que son los que conocen y saben exactamente lo que está pasando, lo que necesitan y lo que desean. El compromiso de tirar adelante el proyecto depende de toda la comunidad, de los participantes de empresas: colectivos o autónomos, del sistema escolar, de las sociedades culturales, de los representantes de administraciones o entidades locales, de las personas en condiciones sociolaborales y socioeconómicas desfavorables y de diferentes culturas. La cuestión es movilizar o buscar todos los recursos con que cuenta la comunidad para conseguir ésto, es muy importante mantener posturas abiertas a la negociación y colaboración con las diferentes entidades y administraciones.
- Son las propias personas las que pueden argumentar, debatir y acordar cómo tiene que ser su trabajo o formación y su localidad. A través del diálogo intersubjetivo entre iguales se puede obtener un conocimiento más profundo sobre la realidad, así todas las culturas y personas hablan, participan todos los códigos culturales (a quien se dedica a la agricultura, a la restauración, al inmigrante del Mahgreb) por un lado, y el práctico o académico por otro. Así se evita la investigación e implementación de un programa de desarrollo local sesgado y partidista.
- Los proyectos formativos y educativos, como vía para el desarrollo de una localidad, para que tengan éxito han de basarse en:
  - El análisis de las necesidades y de las competencias.
  - Han de promover la igualdad de acceso, para aquellas personas o grupos que están en desventaja por problemas socioeconómicos, culturales, étnicos, a una formación que contemple a la vez la parte ocupacional, los conocimientos básicos, y la creación cultural, de tal manera que se asegure la adecuación e idiosincrasia de la zona.
  - La participación e implicación de todos los colectivos y personas.
  - Han de reconocer la igualdad de las diferencias culturales, creando espacios de formación y de relaciones sociales plurales de solidaridad.
  - Esta formación debe comportar el desarrollo de un aprendizaje, curriculum y metodologías innovadores y exitosos que consideren a los destinatarios y destinatarias como participantes en el diseño, que tenga en cuenta las competencias y saberes que ya poseen, que no han de ser necesariamente académicos, sino que

también deben reconocerse los adquiridos por la práctica y la experiencia.

- Además, han de seguir las líneas de la nueva Sociedad de la Información con todo el potencial que conlleva, para no quedar excluidos: uso y acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, desarrollar el trabajo en equipo y la capacidad de tomar decisiones, la flexibilidad y la polivalencia.
- Se han de potenciar y crear actividades y proyectos de creación cultural que favorezcan y propicien de forma real la implicación y la participación.

- A través de estas premisas, se asegura que la oferta y los servicios se correspondan directamente con los intereses y con las necesidades de los directamente afectados, ya que éstos no son actores pasivos sino que tienen un papel activo en el proceso de transformación. Esta característica es primordial para cualquier proceso que se esté produciendo. Desde el ámbito de la formación ocupacional, CREA ha elaborado dos herramientas de análisis llamadas ANAT (Análisis de Necesidades de Aprendizaje en el Trabajo) y ACOT (Análisis de Competencias en el Trabajo). Ambas parten del reconocimiento de las capacidades y habilidades que las personas poseen y no de sus déficits, son las propias personas trabajadoras las que deciden la formación que desean y necesitan. De esta forma nos gustaría incluir una idea clave, debemos partir siempre de las expectativas positivas, de la capacidad y de la experiencia que poseen las personas.
- A partir de un análisis de las necesidades y búsqueda de recursos se elabora el programa formativo, basado en la capacidad que tienen las personas para conocer la realidad, desde el autoconocimiento, de esta manera se logra y prioriza lo que realmente es necesario aprender en el plan de desarrollo de la zona rural.

BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, L.: *Lire le Capital.* París, Maspero, 1967.

ALTHUSSER, L.: *El porvenir es largo.* Barcelona, Destino, 1992.

BERNSTEIN, B.: *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* Barcelona, Roure, 1990.

CASTELLS, M.: *La Era de la Información (vol. I: La Sociedad Red, vol. II: El poder de la identidad, vol. III: Fin de Milenio).* Madrid, Alianza, 1997-1998.

CHOMSKY, N.: *Mantener la chusma a raya.* Tafalla, Txalaparta, 1997.

COMISIÓN EUROPEA: *Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco.* Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.

CREA: Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información, en *Aula de Innovación Educativa,* 72 (junio 1998).

CREA: Comunidades de Aprendizaje: la sociedad de la información para todos, en *Contextos,* vol. 1 (1998), pp. 53-75.

ECO, U.: *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas.* Barcelona, Lumen, 1973.

FLECHA, R.: *Compartiendo palabras.* Barcelona, Paidós, 1997.

FREIRE, P.: *A la sombra de este árbol.* Barcelona, El Roure, 1997.

GARFINKEL, H.: *Studies in Ethnomethodology.* Englewwod-Cliffs. N.J., Prentice-Hall, 1967.

GIDDENS, A.: *La transformación de la intimidad.* Barcelona, Península, 1995.

GIDDENS, A.: *Modernidad e Identidad del Yo.* Barcelona, Península, 1994.

GIROUX, H.: *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture.* Londres, Routledge, 1996.

GÓMEZ, J.; MASDEU, J.; LEBRÓN, A.; PUIGVERT, L.; SANTOS, A.; VALLS, R.; VARGAS, J.: *Cambio Educativo: Teorías y Prácticas que superan las desigualdades, I Jornadas Educativas en el Parque Científico de Barcelona.* Barcelona, CREA, 1999.

HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa. (Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista).* Madrid, Taurus, 1987-1989.

HABERMAS, J.: *Facticidad y validez.* Madrid, Trotta, 1998.

HABERMAS, J.: *La inclusión del otro.* Barcelona, Paidós, 1999.

IMBERNÓN, F.; BARTOLOMÉ, L.; FLECHA, R.; GIMENO SACRISTÁN, J.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; MCLAREN, P.; POPKEWITZ, T. S.; RIGAL, L.; SUBIRATS, M.; TORTAJADA, I.: *La educación en el siglo XXI.* Los retos del futuro inmediato. Barcelona, Graó, 1999.

LEVI-STRAUSS, C.: *Race et histoire.* París, Gonthier, 1967.

MEAD, G. H.: *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist.* Illinois, University of Chicago Press, 1934.

MEC: *Libro Blanco de Educación de Adultos.* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1986.

SÁNCHEZ, M.: «La Verneda-Sant Martí: A School where People Dare to Dream», en *Harvard Educational Review,* vol. 69, 3 (Fall 1999), pp. 320-335.

SARTORI, G.: *Homo Videns. La sociedad teledirigida.* Madrid, Taurus, 1998.

SCHÜTZ, A.: *Las estructuras del mundo de la vida.* Buenos Aires, Amorroutu, 1977.

EDUCACIÓN IGUALITARIA DE PERSONAS ADULTAS EN ZONAS RURALES EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

CARMEN ELBOJ (*)

RESUMEN. La sociedad de la información ha transformado el contexto de la actividad económica y la manera en que funcionan nuestras sociedades. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, allí donde llegan, modifican las variables espacio y tiempo, y permiten conectar localidades y centros separados geográficamente, de modo, que se pueden plantear cursos y actividades formativas entre grupos poblacionales dispersos, rentabilizando los recursos, la organización de los cursos y el profesorado especializado. El aumento de usuarios de internet es impresionante, hemos pasado de 5 millones de usuarios de internet, en Europa, a los 300 millones al finalizar el año 2000. Se prevé que en España, en el 2010, internet estará en el 80% de los hogares españoles.

En este marco, es necesario diseñar nuevas estrategias de intervención que permitan el desarrollo de actividades formativas, tanto de educación formal como no formal, en las zonas rurales, dentro de las exigencias y posibilidades que nos da la sociedad actual.

En la actualidad contamos con la ventaja de que el imparable y rápido avance tecnológico de los últimos años está contribuyendo eficazmente a un acercamiento de esas tecnologías a la población rural, poniendo a su alcance herramientas y útiles que, hasta hace muy poco tiempo, disponían solamente reducidos grupos de la población urbana. El problema es que se carece de proyectos para su implantación real en las zonas rurales. Además, dada la escasez de recursos en estas zonas rurales, será imprescindible la *implicación y el trabajo conjunto de todas las instituciones* con presencia en la zona.

ALGUNOS CAMBIOS EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

El paso de la sociedad industrial a la informacional tiene consecuencias que han transformado el contexto de la actividad económica y la manera en que funcionan nuestras sociedades. En este marco, la sociedad europea está en transición hacia una nueva forma de sociedad en la que es necesario responder a la necesidad de un amplio conocimiento de base y desarrollar

(*) Universidad de Zaragoza.

Fecha de entrada: 3-5-2000 Fecha de aceptación: 16-5-2000

habilidades para la ocupación y la vida económica.

En los últimos años, se han desarrollado importantes análisis prospectivos de la nueva realidad para entender la crisis e intentar dar soluciones al problema. Esto nos permite explicar la actual sociedad de la información de forma positiva, no sólo en función de las características que antes tenía la sociedad industrial sino también a partir de los elementos propios que definen el nuevo fenómeno.

Las tecnologías de la información han cambiado radicalmente la naturaleza del trabajo y la organización de la producción. Estos cambios están afectando profundamente a la sociedad tanto en el ámbito urbano como en el ámbito rural. Las relaciones de producción y las condiciones de trabajo están cambiando. Las características de las tareas a desarrollar en el mundo del trabajo dependerán, cada vez más, de requerimientos intelectuales y de la habilidad de adaptarse. Por esta razón, las personas sin estas habilidades específicas están siendo excluidas del mercado laboral.

La selección y el procesamiento de la información se convierten en un factor clave de la economía y de las otras áreas de nuestra vida social. El impacto de la revolución de la información es más acelerado y no menos trascendental que el que tuvo la industrial.

Este panorama implica que los procesos mentales sean mucho más decisivos que en la sociedad industrial. Cada vez más, lo que determina el éxito en las diferentes áreas de la vida social depende más de las características culturales de cada persona, del conocimiento y de las competencias que se poseen.

En el contexto de la sociedad de la información, el progreso tecnológico modifica las calificaciones profesionales que los trabajadores necesitan para tener acceso a nuevos trabajos o tareas. Así vemos como el mercado laboral prioriza más las competencias específicas individuales con las que la gente demuestra lo que sabe y como lo sabe, que la posesión de un título concreto.

La sociedad se encamina hacia un mundo de urbanización generalizada. No sólo porque los datos indican que la mayoría de la población del planeta vivirá en áreas urbanas a principios del siglo XXI, sino que las áreas rurales formarán parte del sistema de relaciones económicas, políticas, culturales y de comunicación, organizado a partir de los centros urbanos. Dos fenómenos plantean la desaparición de las ciudades como forma territorial de organización social: la revolución tecnológica informacional y la globalización de la economía y la comunicación. Las nuevas tecnologías de la información permiten la articulación de procesos sociales a distancia, ya sea en las áreas rurales como en las áreas metropolitanas (teletrabajo, telecompra, teleinformación, telediversión), entre las regiones o entre los continentes.

La globalización de la economía hace depender la riqueza de las naciones, de empresas e individuos, de movimientos de capital, de cadenas de producción y distribución y de unidades-gestión, que se interrelacionan en el conjunto del planeta, dejando a un lado la especificidad de un determinado territorio como unidad de producción y consumo. La articulación entre tecnología, economía, sociedad y espacio en un proceso abierto, variable e interactivo hace pronosticar que lo global condiciona lo local y a la inversa.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, allí donde llegan, modifican las variables espacio y tiempo, y permiten conectar localidades y centros separados geográficamente, de modo que se pueden plantear cursos y actividades formativas entre grupos poblacionales dispersos, rentabilizando los recursos de diseño de software, organización de los cursos y profesorado especializado. El aumento de usuarios de internet, por ejemplo,

es impresionante, hemos pasado de 5 millones de usuarios de internet, en Europa, a los 300 millones al finalizar el año 2000. Se prevé que en España, en el 2010, internet estará en el 80% de los hogares españoles.

En cuanto se refiere al desarrollo de políticas o programas educativos tradicionales, dirigidos a la población adulta, queda supeditado a la escasez de población y muchas iniciativas se hacen inviables. Por lo tanto, es necesario diseñar nuevas estrategias de intervención que permitan el desarrollo de actividades formativas, tanto de educación formal como no formal, en las zonas rurales, dentro del marco de la sociedad actual.

En la actualidad ya existen cursos de formación abierta y a distancia que se imparten por internet y se desarrollan en localidades importantes, pero se carece de proyectos para su implantación real en las zonas rurales. Además, dada la escasez de recursos en estas zonas rurales, será imprescindible la *implicación de todas las instituciones* con presencia en la zona.

SELECCIÓN Y PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

En la sociedad informacional, la fuente de productividad y crecimiento es la generación de conocimiento mediante el procesamiento de la información. Lo importante no es el acceso a la información ni la acumulación de la misma, sino su selección y proceso para aplicarla adecuadamente. Asimismo, hay que valorar la comunicación de la información y tener en cuenta las habilidades comunicativas.

La distinción clave no es entre economía industrial e informacional, sino entre dos formas diferentes de producción agrícola, industrial y de servicios; la segunda forma (la informacional) está basada en el conocimiento. La producción agrícola, tradicionalmente identificada con el medio rural, ni desaparece ni deja de ser importante; pero ocurre un cambio trascendental: el procesamiento de información cada vez domina más la producción agrícola y ganadera. No ha cambiado el tipo de actividades en que participa la humanidad, sino su capacidad tecnológica de utilizarla como una fuerza productiva directa.

El paso de la producción de bienes a la realización de servicios cada vez es mayor y más novedosa, y no sólo en lo referente al software informático o al diseño de microelectrónica sino en campos como la agricultura basada en la biotecnología, el turismo rural o los deportes de montaña.

CONSECUENCIAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Destacamos dos de las consecuencias más importantes que la sociedad de la información está generando:

- *La causa de las nuevas desigualdades está en la transformación de la sociedad industrial a la sociedad de la información.* De una sociedad que priorizaba lo material, que considera que los recursos materiales favorecen el éxito o el fracaso a los países o a las personas, se pasa a una sociedad de la información donde no sólo se prioriza el dominio de los recursos materiales sino la capacidad intelectual, la selección y procesamiento de la información. Las áreas rurales son uno de los colectivos que más sufren estas nuevas desigualdades, ya que cuentan con unos recursos materiales y humanos escasos para poder adquirir y desarrollar esa capacidad de selección y procesamiento de la información tan necesaria en la sociedad actual. No sólo nos sirve tener grandes extensiones de terreno o

grandes explotaciones de ganadería sino que es necesario desarrollar una serie de técnicas productivas y de nuevas ideas innovadoras para que los productos resultantes sean competitivos en el mercado y permita que las zonas rurales no queden excluidas de la sociedad de la información e incluso para impedir que muchas zonas desaparezcan.

- *La sociedad de la información genera un proceso de dualización social.* Por un lado, hay sectores sociales, grupos, clases sociales, que están desarrollando esta capacidad de selección de información, como es el caso de las familias académicas de medio urbano, es decir, aquéllas en las que hay una persona con título universitario que vive en el domicilio de una ciudad. No siempre aprendemos en la escuela, sino también en otras actividades, que se hacen en la escuela o fuera de ella. Relacionadas con el inglés, por ejemplo, si en la escuela no funciona, podemos asistir a colegios prestigiosos de la ciudad como el colegio británico o incluso viajar a Inglaterra para estudiar inglés. Con este proceso de dualización, lo que estamos consiguiendo es justamente eso, que son estas personas las que consiguen empleo y las que triunfan.

Cada vez más sectores sociales no llegan a esas capacidades mínimas que la *sociedad de la información les exige, de selección y procesamiento de la información,* manteniéndose al margen del mercado del trabajo, y si trabajan lo hacen en la economía sumergida, en trabajos eventuales o, en el caso concreto del mundo rural, en la economía familiar. Incluso, como África; como dicen algunos, hay continentes que sobran ya no es que se le explote sino que se le destruye.

Grandes sectores sociales están o pueden quedar excluidos de la sociedad de la información, como es el caso de las áreas rurales. El acceso a las nuevas tecnologías es mucho más difícil en estas zonas que en el mundo urbano, empezando porque las zonas más deprimidas no tienen unas líneas de teléfono para acceder a internet o aulas informatizadas y no tienen personal cualificado para poder enseñar el uso y manejo de estas nuevas tecnologías a la población rural.

Esta situación trae como consecuencia la imposibilidad de aprovechar las ventajas que la sociedad de la información puede ofrecer a estas zonas más deprimidas, como son el acceso una oferta muy amplia de cursos de formación, de fuentes de información o la posibilidad de poder montar sus propias empresas virtuales con acceso a mercados internacionales, sin salir de su localidad.

DOS ORIENTACIONES EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

La educación de personas adultas en la sociedad de la información tiene que tener en cuenta como mínimo dos orientaciones:

La orientación primera es la de transformación de la sociedad para una mayor igualdad. Para poder ser diferentes, primero tenemos que tener una igualdad de oportunidades, si sólo tenemos en cuenta las diferencias entre lo urbano y lo rural y no partimos de una situación de igualdad de oportunidades, lo que conseguiremos es que las desigualdades entre un modo de vida y otro cada vez sean mayores.

Los principales autores sociales, siendo el más citado Habermas, proponen un enfoque dialógico para conseguir una sociedad de la información igualitaria para

todos. También hay autores de la educación, como es el caso del más citado en el mundo, Paulo Freire, que defienden el mismo enfoque, como única alternativa para conseguir dicha igualdad.

Las familias rurales y que no pertenecen a la cultura académica, tienen un contexto cultural diferente al de la cultura dominante, pero ello no quiere decir que tengan deficiencias culturales, porque este contexto no es ni mejor ni peor, sino simplemente diferente; la diferencia se encuentra en una falta de coordinación con el consecuente el fracaso en la educación, en lo laboral y en lo social.

Las personas que forman parte de estos hogares rurales, son candidatos a ser socialmente excluidos en la sociedad de la información, porque no tendrán las habilidades priorizadas por ésta: la selección y procesamiento de la información. Al mismo tiempo se produce, en muchas ocasiones, una emigración de sus lugares de origen y, en la mayor parte de los casos, pasarán a ocupar las listas de trabajadores desempleados o, en el mejor de los casos, en las listas de trabajadores temporales.

La implicación de toda la comunidad, en este caso desde la escuela, en proyectos comunes, es una alternativa en el camino de paliar las diferencias. Una implicación basada en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto, que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de expectativas positivas de todos los participantes, con el objetivo de aprender todas las habilidades y posibilidades de desarrollar y potenciar las zonas rurales para no quedar excluidas socialmente.

La segunda orientación es la del aprendizaje dialógico para desarrollar las habilidades necesarias. Los análisis de la sociedad de la información y la educación requieren que el aprendizaje cada vez dependa menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula y lo que ocurre fuera. Como producto de todas estas interacciones, comunicación y diálogo, en su sentido amplio, es como se construyen significados y como se aprende.

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MUNDO RURAL

El papel que pueden y deben desempeñar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, de cara al desarrollo e impulso de la educación de personas adultas en el mundo rural, es muy extenso e importante.

En principio contamos, en la actualidad, con la ventaja de que el imparable y rápido avance tecnológico de los últimos años está contribuyendo eficazmente a un acercamiento de esas tecnologías a la población rural, poniendo a su alcance herramientas y útiles que, hasta hace muy poco tiempo, disponían solamente reducidos grupos de la población urbana.

De este modo, el acceso a internet en el mundo rural, quedaba supeditado a las carencias tecnológicas o al alto coste derivado que suponía su utilización. Hoy, con una rapidez vertiginosa, se está produciendo un abaratamiento de los costes y una superación de las trabas técnicas que suponen, en la práctica, que cualquier persona que cuente con las habilidades necesarias pueda disponer de un potencial hasta hace poco tiempo inimaginables.

Hoy, un gran número de la consolidada red de centros de EPA, cada vez más, oferta cursos de formación dirigidos a la población del entorno rural que, utilizando las nuevas tecnologías y con el correspondiente apoyo y orientación tutorial del profesorado, permite a cada persona adulta, en función de su itinerario formativo personalizado, elegir programas formativos individualizados y específicos a través de proyectos como el programa MENTOR que puso en marcha el MEC.

Esto ha sido posible, también, gracias a la superación del antagonismo excluyente que existió durante mucho tiempo entre la red presencial y la red a distancia, de la educación de personas adultas. En la actualidad, ambas redes se han unificado armónicamente en beneficio de los participantes que, de este modo, cuentan con más posibilidades de formación a su servicio. La frontera entre las modalidades presencial y a distancia se está difuminando y las nuevas tecnologías están contribuyendo a configurar una nueva fórmula educativa para la población adulta rural, que supone un cambio metodológico, pedagógico y didáctico caracterizado por establecer procesos formativos mixtos con técnicas abiertas en las que se combinan aspectos presenciales y a distancia.

En esta situación, surge un nuevo modelo interactivo entre los participantes de la educación de personas adultas y el profesorado, que viene configurado por la pantalla del ordenador, el correo electrónico, la videoconferencia o la comunicación escrita on-line o en tiempo real.

Este nuevo modelo de aprendizaje basado en las nuevas tecnologías encuentran, en el ámbito rural, el escenario más adecuado para su aplicación intensiva, siendo particularmente relevante en los siguientes aspectos:

- Potenciar la comunicación entre todos los actores del proceso de aprendizaje en el que todos los participantes comparten el mismo espacio.
- Reforzar la identidad local en el mundo global, participando en condiciones de igualdad con otros centros educativos más avanzados, y mostrando que es radicalmente falsa cualquier dicotomía entre el entorno rural y la capacidad de innovación.
- Situar los centros rurales a la cabeza del proceso innovador, en materia educativa, permitiendo obtener métodos y procedimientos que faciliten la aplicación inmediata de la experiencia adquirida en otras zonas.
- Facilitar la consolidación de un modelo de crecimiento sostenible, en las áreas rurales, a través de la formación de diferentes sectores sociales, en la utilización de herramientas que regirán la economía del siglo XXI, basada en la sociedad de la información.

EL APRENDIZAJE DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

El aprendizaje de las nuevas tecnologías, en la educación de las personas adultas, requiere una serie de aspectos a tener en cuenta y algunos de ellos especialmente en la educación de las áreas rurales:

Necesidad de unos conocimientos previos

El peligro se sitúa en la necesidad de conocimientos previos en informática, para utilizar las prestaciones que la red nos ofrece. Una persona que nunca ha utilizado en su vida un ordenador puede tener problemas, incluso, para buscar el botón de encendido. Por lo tanto, el ordenador y las nuevas tecnologías se convierten en un factor exclusor que limita el acceso a la red y, en consecuencia, a la formación y a la educación de aquellas personas que no han aprendido nunca a usar un ordenador.

En el aprendizaje a través de la red, el ordenador es la herramienta necesaria e imprescindible para acceder al canal (la red), pero, además, el ordenador

también se convierte, en muchas ocasiones, en el medio de comunicación entre participantes y profesores, de manera que las relaciones dentro del aula, entre los diferentes agentes educativos, se convierten en relaciones enmarcadas por el ordenador, a través de la red, que ofrece la posibilidad de interacción, cosa que antes no era posible.

Las personas tienen, de este modo, cada vez más, los medios a su alcance para tomar sus propias decisiones, sobre sus trayectorias de vida, o académicas, en este caso. Sin embargo, las nuevas tecnologías y de la comunicación, a menudo dan miedo a las personas que no han trabajado nunca con ellas y que no han tenido la oportunidad de acceso a ellas, como es el caso de las personas que viven en el mundo rural. Tenemos que proponer alternativas para impedir que esto ocurra. Desde el aprendizaje dialógico esto es posible. No es que las tecnologías definan la forma de enseñar (el medio no es el mensaje), sino que desde el paradigma educativo se dota de papel a éstas que, al mismo tiempo, pasan a enmarcar la interacción.

El aspecto excluSor de las nuevas tecnologías está relacionado con el conocimiento previo de lo que desde CREA[1] han denominado *código bite* (conjunto de signos, materiales o digitales, que integran un sistema informático, sea multimedia o telemático). Las personas que no han manejado nunca un ordenador generan, antes que otras, actitudes de resistencia hacia su uso en la enseñanza. Por eso es importante elaborar estrategias para superar este problema, desde el diálogo y la participación, en términos de igualdad, para llegar a un consenso sobre el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

La motivación

No hay motivación mayor que saber que una cosa es necesaria. La gente sabe que es algo muy importante que ha cambiado la sociedad. Las nuevas tecnologías aparecen como una nueva forma atractiva de aprendizaje. Sin embargo, hay que decir que esto es así sólo para aquellas personas que ya han tenido algún contacto con el mundo de la informática. A menudo, las personas que nunca han usado un ordenador se muestran reacias a este tipo de medios, e incluso pueden llegar a situaciones de rechazo.

El autoaprendizaje

El autoaprendizaje implica la relación con otras personas. Se aprende en comunicación y a través de un diálogo que permita interaccionar e intercambiar conocimientos. El proceso de aprendizaje es mejor y más eficaz en relación, con comunicación y diálogo entre las personas participantes, siempre en términos de igualdad.

El aprendizaje comunicativo es una forma de superar las dificultades de manera conjunta, a través del diálogo intersubjetivo en condiciones de igualdad. Por eso, es importante fomentar este aspecto a través de las potencialidades de las nuevas tecnologías como medios que permiten la comunicación entre las personas.

El grupo de iguales

Uno de los tópicos más enraizados respecto de la educación multimedia es el individualismo y el aislamiento que genera. La formación multimedia se desarrolla en un contexto en el que la persona está sola ante un medio mientras está recibiendo información de manera individualizada. En

(1) CREA, Centre de Recerca de la Universitat de Barcelona.

esta situación no existe interacción más que con la máquina. Esto es esencialmente falso.

Las nuevas tecnologías permiten la comunicación igualitaria entre personas de diversas procedencias, sin importar, en absoluto, el espacio o el tiempo que las separa. Yo puedo estar hablando ahora mismo con una persona de México, que está en la otra punta del mundo y entre nosotros se puede generar un lazo de colaboración, de intercambio de información, de ayuda ante problemas (foros, chats,...). Este punto es uno de los más ventajosos que se pueden obtener.

Es importante la solidaridad entre participantes y la distribución de recursos para que todas las personas puedan desarrollar el proceso de aprendizaje. La relación de ayuda y de comunicación que se establece hace posible y favorece el aprendizaje.

El proceso de aprendizaje debe darse a través de un continuo diálogo y proceso de comunicación entre iguales, con el fin de potenciar una educación integral de la persona.

El contexto de aprendizaje

Tenemos que partir de un elemento importante que hace posible que personas que hasta el momento han estado alejadas de las nuevas tecnologías se impliquen en las posibilidades que éstas ofrecen: este elemento es la existencia de un espacio físico, es decir, un aula, un espacio abierto a la participación de todas las personas en cualquier momento del día.

La existencia de un espacio en el que se pueda acudir cuando la persona lo desee, donde esa persona encuentre la infraestructura necesaria para la realización del curso, así como que pueda tener a su disposición una persona dinamizadora del aula, que la acompañe y oriente en el proceso de aprendizaje, es un elemento muy importante en cualquier tipo de enseñanza donde participen personas adultas.

Es necesario tener una dotación adecuada de infraestructuras. En un aula informática destinada a la implementación de las nuevas tecnologías es necesaria, como mínimo, la existencia de ordenadores personales conectados en línea. Por ello, en las áreas rurales es muy importante la implicación de todas las instituciones de la comunidad rural para que esto pueda ser una realidad.

La comunidad local es el espacio donde más posibilidades existe de generar participación, sobre todo si se piensa en proyectos culturales, educativos y de desarrollo local, organizados en función de las demandas y necesidades de las personas que conforman la localidad rural.

Es importante potenciar campañas de información sobre el uso de las nuevas tecnologías en la educación de personas adultas. Estas campañas deben ir dirigidas en función de los intereses, necesidades y características de las personas adultas y no en función de campañas publicitarias y de marketing.

Metodología

Las tecnologías informáticas introducen nuevas formas de enseñanza en los centros, ya sean en la enseñanza presencial como en la enseñanza abierta y a distancia. Es importante, en todos los casos, que las formas de enseñanza se basen en las competencias y habilidades de las personas participantes.

Por otro lado, es imprescindible fomentar las prácticas comunicativas entre dinamizadores y personas participantes, desde un punto de vista comunicativo, para facilitar el diálogo entre los profesores y las personas participantes.

El uso de materiales didácticos multimedia involucra más a las personas participantes en la clase. Es importante

que puedan tomar sus propias decisiones en cada momento. En este sentido, las nuevas tecnologías en general, y los materiales didácticos multimedia en concreto, ofrecen amplias posibilidades de interactividad entre docentes y estudiantes.

Es muy importante tener en cuenta los conocimientos previos de las personas participantes en el proceso. La opción de prácticas o simuladores virtuales relacionados con la vida cotidiana de las personas participantes es recomendable, tanto para variar los contenidos de la clase como para motivar a la participación.

Los profesionales tienen que ser personas dinamizadoras y personas participantes. Son diferentes los perfiles de las personas dedicadas a la enseñanza de las nuevas tecnologías de la información. Por un lado, tienen que hacer el seguimiento de la adquisición de contenidos, del desarrollo de habilidades y capacidades y por otro lado, deben de ser un soporte constante en la resolución de problemas derivados de las dificultades encontradas en el proceso de introducción en las nuevas tecnologías y en el material informático.

Otra función a desarrollar es dar respuesta a las inquietudes de las personas participantes, a través de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para el medio rural.

La relación entre dinamizadores y participantes debe de ser igualitaria, basada en un diálogo que permita llegar a acuerdos respecto a la organización y contenidos del curso, en función del ritmo de aprendizaje y de la realidad de las personas participantes.

La motivación hacia las nuevas tecnologías es grande porque son atractivas. En general, la informática despierta interés entre las personas adultas. Es importante que no pierdan esta curiosidad sino todo lo contrario: que la estimulen. Es imprescindible evitar formas de enseñar que generen el rechazo de aquellas personas que no están familiarizadas con los entornos informáticos.

Por otro lado, es importante que este aprendizaje tenga una aplicación práctica inmediata, ya sea en tareas cotidianas, como en relación a las demandas del mercado laboral, porque éstos son aspectos que la gente valora mucho.

Las personas tenemos una zona de desarrollo próximo. Con este concepto nos referimos a todo aquello que podemos aprender con la ayuda de una persona que sí tiene esos conocimientos. El grupo de iguales es la oportunidad de poder llevar a término este principio educativo. Por ejemplo, una persona que tiene dificultades para aprender un nuevo concepto, puede preguntar a un compañero que tenga al lado, que si lo ha aprendido y entre los dos, a través del diálogo, conseguir que la primera persona llegue a resolver sus problemas de aprendizaje. Esta forma de proceder es absolutamente normal entre todas las personas.

Las nuevas tecnologías ocupan cada vez más espacios en la vida cotidiana. Por eso es importante que la aplicación de los materiales didácticos multimedia, con las personas adultas, facilite la combinación del ámbito de trabajo con la vida familiar y el deseo de adquirir nuevos aprendizajes.

Es necesario aprovechar las posibilidades de las nuevas tecnologías para flexibilizar los horarios, de manera que las personas puedan seguir un curso concreto, sin tener que abandonar sus responsabilidades habituales en la vida cotidiana, es decir, adaptar los horarios a las necesidades y características de las personas adultas en zonas rurales y no adaptar los horarios a los intereses del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

AMARTYA, S.: *Bienestar, justicia y mercado.* Barcelona, Paidós, 1998.

— *Nuevo examen de la desigualdad.* Valencia, Universitat de Valencia, 1995.

AA.VV.: «Dossier de comunidades de aprendizaje», en *Aula de Innovación Educativa,* 72 (1998), pp. 49-59.

AYUSTE, A. y OTROS: *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona, Graó, 1994.

BECK, U.: *La sociedad del riesgo.* Barcelona, Paidós, 1998.

— *¿Qué es la globalización?* Barcelona, Paidós, 1998.

BERSTEIN, B.: *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* Barcelona, El Roure, 1990.

BOTEY, J. y FLECHA, R.: «Transformar dificultades en posibilidades», en *Cuadernos de Pedagogía,* 265 (1998), pp. 53-56.

CARDOSO, F. y OTROS: *The new economy in the information age. Reflections on our changing world.* University Park, The Pennsylvania State University Press, 1993.

CASTELLS, M. y OTROS: *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona, Paidós, 1994.

CASTELLS, M.: *La Era de la información.* Vols. I-II-III. Madrid, Alianza, 1997-1998.

— *La ciudad informacional.* Madrid, Alianza ed., 1995.

CREA: *Habilidades comunicativas y desarrollo social.* Investigación en proceso, 1997.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Libro Blanco: Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva.* Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana. Ediciones UNESCO, 1996.

ELSTER, J.: *El cambio tecnológico.* Barcelona, Gedisa ed., 1992.

FLECHA, R. y PUIGVERT, L.: «Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales», en *Documentación social* (1998), pp. 81-93.

FREIRE, P.: *A la sombra de este árbol.* Barcelona, El Roure, 1997.

GIDDENS, A.: *La estructura de clases en las sociedades avanzadas.* Madrid, Alianza ed., 1998.

GIROUX, H. y FLECHA, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural.* Barcelona, El Roure, 1994.

HABERMAS, J.: *La inclusión del otro.* Barcelona, Paidós, 1999.

— *Teoría de la acción comunicativa.* Vol. II. *Crítica de la razón funcionalista.* Madrid, Taurus, 1987.

— *La crisis del estado del bienestar y el agotamiento de las energías utópicas. Ensayos políticos.* Madrid, Península, 1988.

HOPFENBERG, W. y OTROS: *Towards Accelerated Middle Schools for At-Risk Students.* Report of the Foundation McConnell Clark. Stanford, CA, Center for Educational Research at Stanford, 1990.

MEC: *Libro Blanco de la Reforma del sistema Educativo.* Madrid, Departamento de Educación y Ciencia, 1989a.

— *Diseño Curricular Base.* Madrid, Departamento de Educación y Ciencia, 1989b.

VIGOTSKY, L.: *Thought and language.* Cambridge: MIT, 1986.

— *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, La Pléyade, 1997.

LA CULTURA COMO FACTOR ESTRATÉGICO DEL DESARROLLO RURAL

TOMÁS DÍAZ GONZÁLEZ (*)

RESUMEN. Este artículo quiere analizar las claves más importantes en el desarrollo del medio rural (en adelante MR), medio que sigue siendo un sector importante en la sociedad moderna, tanto desde el punto de vista económico como social. El MR español, que sufre una despoblación importante y una reconversión silenciosa, está exigiendo cambios para ocupar el puesto que le corresponde en las sociedades europeas en cuyo *ámbito* se sitúa dentro de la Política Agraria Comunitaria (PAC). Un proyecto de desarrollo no sólo ha de partir de sus carencias, sino también, y sobre todo, de sus riquezas, entre las cuales está la *cultura*. El MR es portador de riquezas culturales, con las que hay que contar para proyectar el futuro. Estoy pensando al decir esto, no tanto en los grandes empresarios agrícolas, sino en los pequeños campesinos que viven en las zonas más despobladas que no poseen quizás la fuerza económica, pero que suponen la mayoría de la población de este sector.

El presente trabajo parte de una análisis general del MR, donde se han utilizado trabajos de la Comisión de la Unión Europea, de la Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico (OCDE) y de trabajos de especialistas en el tema; y se concreta en un caso de desarrollo rural basado en el cultivo de la cultura campesina de pequeñas comunidades y que se les conoce con el nombre de *Escuelas Campesinas.* Quizá, este trabajo pueda ayudar a enseñantes y educadores a comprender y valorar este sector para cooperar a la integración en la Sociedad del Futuro.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se ofrece quiere ser una oferta de alternativa a la situación en el medio rural. El sector ha sufrido cambios y reconversiones en los últimos años, sin embargo se sitúa como una pieza importante en la situación de la sociedad de cara al futuro. El hilo conductor del trabajo es el modelo de «desarrollo» que se ofrece a la comunidad que vive en el medio rural. Dentro de la

(*) Universidad de Valladolid.

Quiero agradecer la experiencia positiva con compañeros como D. Manuel Collado (Universidad de Sevilla), D. Máximo Díaz (Universidad Complutense) y sobre todo a D. Isidoro Alonso Hinojal entonces secretario ejecutivo de la UNESCO en España y siempre un amigo entrañable del estudio común, del cual recojo ideas aquí presentadas.

Fecha de entrada: 3-5-2000 Fecha de aceptación: 16-5-2000

categoría de desarrollo se profundiza en el término de «cultura» como factor estratégico que ha permitido un desarrollo más humano y de mayor calidad de vida. Las reflexiones que aquí se ofrecen son fruto de la experiencia durante varios años y de la reflexión realizada en varios foros, preferentemente en el seminario titulado «Factores Culturales Estratégicos en el Desarrollo Local» (FACEDELO) realizado con apoyo de la UNESCO durante los años 1992-94.

MEDIO RURAL ESPAÑOL

Definición del Medio rural (MR)

Las coordenadas del MR pueden darse ya desde el punto de vista geográfico o sociológico; aquí tomo en una visión integral tal como aparece en los trabajos de la Unión Europea. La Comisión Rural que ha trabajado en el marco de la Comisión de las Comunidades Europeas ha elaborado una comunicación para el Parlamento Europeo sobre el futuro del medio rural. La visión es integradora y global; parte de esta definición del medio rural:

> «La noción del medio rural implica algo más que una delimitación geográfica. Implica todo un tejido económico y social comprendiendo un conjunto de actividades diversas: agricultura, artesanía, pequeñas y medianas empresas, industrias, comercios y servicios, y como espacio de regeneración se ha convertido en espacio indispensable para el equilibrio ecológico, y cada día es más un lugar de acogida privilegiada para el descanso y el recreo» (Comisión Rural, 1988, p. 11).

Es en este marco integral, que incluye lo geográfico y sociológico, donde situar los distintos factores que configuran el medio rural; vamos a analizar estos factores detalladamente.

Tipos de Agricultura

Aplicando los análisis de la Comisión Rural (1988) a la situación española podemos encontrar los siguientes tipos:

Grandes empresas agrarias comerciales, muy modernas

Mayoritariamente en el centro y mitad sur del país. En conjunto son las unidades productivas que se han modernizado con más intensidad, particularmente dirigidas a la producción en masa y a sustituir mano de obra por maquinaria. En la actualidad absorben limitados efectivos de fuerza de trabajo y producen grandes cantidades de mercancías. Han sabido hacer un amplio uso de las ayudas públicas establecidas para la transformación del sector y su situación financiera es generalmente saneada.

Empresas familiares intensivas, de menor dimensión pero también modernas

Operadas fundamentalmente por la mano de obra familiar, han realizado un considerable esfuerzo inversor para poder adaptar sus explotaciones a las nuevas formas productivas. Han tenido que recurrir con frecuencia a la financiación externa, especialmente a la compra de maquinaria y en menor grado a la construcción de edificios. Constituyen el grupo mayoritario de explotaciones agrarias, produciendo una gran parte de las mercancías agrícolas. En situación económica más inestable que las anteriores, son las más activas en la representación pública de su profesión y sus intereses corporativos.

Las pequeñas explotaciones familiares

La importancia de estas explotaciones con respecto a la producción agrícola es

muy limitada, aunque es un estrato muy relevante socialmente debido al elevado número de familias que abarca. Junto con los jornaleros agrarios, fueron los agricultores de este grupo los que abandonaron la agricultura hasta mediados los sesenta y continúan marchándose siempre que pueden. Pero se producen también constantemente nuevos integrantes en esta categoría.

Conclusión y reflexión

Las dimensiones de las superficies de las explotaciones agrarias (Censo de 1982) citado por Aganzo (1988, p. 6) en España son las siguientes:

- el 40,8%: tiene menos de 2 Ha.
- otro 22,1%: comprendido entre 2 y 5 Ha.
- un 24,6%: tienen una dimensión de 5 y 20 Ha.
- un 9,5%: tiene entre 20 y 100 Ha.
- y un 1,3%: tiene más de 200 Ha.

Son las fincas de esta dimensión las que absorben al 51,1% de la superficie disponible y entre ellas, las mayores de 1.000 Ha., supone el 27% de toda la superficie agraria española. En síntesis, un 87,5% de las explotaciones disponen únicamente del 18,2% de la superficie, y el restante 12,5% de las explotaciones tiene el 81,8% de la tierra. Esto significa que los pequeños y medianos campesinos se agrupan en torno a pequeñas explotaciones agrarias no van a tener influencia en la marcha de la política general.

La pobreza en la conciencia de los pequeños campesinos

La relación entre pobreza y conciencia es indispensable para el análisis de la pobreza de zonas marginadas del medio rural, siguiendo el análisis de modelos culturales de Ander Egg (1987, pp. 19-21) señalaré que:

- el pequeño campesino posee un gran patrimonio cultural (Cultura Cultivada);
- posee un estilo de ser, aunque sufre gran crisis de identidad por los cambios a que se ve afectado;
- la cultura como proyecto de destino personal y colectivo se ve a la intemperie y perdido.

> «El pequeño campesino se ha visto desbordado por el cambio sin tener conciencia clara y por ello se ve perdido; vive la situación que Freire e Inodep denominan *conciencia ingenua:* Conciencia inmersa en la realidad, que no percibe las causalidades, los vínculos de la casualidad y atribuye, sin razón, un carácter estático de la realidad. El hombre de conciencia ingenua se abandona al juego irracional de formas mágicas, fatalistas y es marginal respecto a la historia» (Freire, 1969, pp. 59-80 e Inodep, 1978, p. 41).

DESARROLLO CULTURAL APLICADO AL MEDIO RURAL

Desarrollo cultural en sí mismo

Este término aparece en los años 70 al analizar que el crecimiento económico concebido sólo como crecimiento del producto interior bruto y sin atender a los fundamentos humanos produce mayor desigualdad. El desarrollo cultural aparece como parte inseparable del desarrollo integral, incluso como una forma de realizarlo más plenamente.

Ander Egg, recogiendo diversas fuentes resume el *desarrollo cultural* de la forma siguiente:

> «El desarrollo cultural es uno de los *requisitos* del desarrollo integral; la noción que dinamiza el desarrollo cultural es la de *identidad cultural,* sin que ello implique una negación del pluralismo cultural; el desa-

rrollo cultural no es responsabilidad exclusiva de los Estados sino que en él participan *otros grupos o instituciones;* al interior del desarrollo cultural, y aún de la identidad cultural, aparece el *patrimonio cultural como soporte fundamental;* desde el punto de vista de la sociedad se trata de un proceso que debería conducir a la democratización de la *cultura* a través de la garantía del libre acceso y participación de la población el uso, disfrute y creación de los bienes, hechos y servicios culturales» (Ander Egg, 1987, p. 27).

Es muy cierto que no hay verdadero desarrollo que no se base en un proyecto de sociedad enraizado en las realidades culturales; en este sentido, el desarrollo cultural no sólo es el correctivo cualitativo del desarrollo económico sino también la finalidad del verdadero proceso. Para reducir los desequilibrios inherentes a toda transformación social, es preciso tomar en consideración los factores humanos, de la misma manera que los cambios deseados no pueden realizarse sin las adaptaciones culturales apropiadas.

El desarrollo cultural dentro de un desarrollo integrado

He señalado que el desarrollo cultural es un requisito y se sitúa dentro del marco de un desarrollo integrado. ¿Qué significa el desarrollo integrado? Valcárcel Resalt (1987) perfila el carácter integrado del desarrollo al definirlo como un enfoque holístico o sistemático, trata de dinamizar los sectores socioeconómicos del área, o al menos aquellos que permiten los recursos físicos y humanos movilizables, considerando sus interdependencias hacia objetivos comunes, consiguiendo conclusiones de síntesis, que faciliten la toma de decisiones bajo un prisma integrador. Aplicando el Desarrollo Integrado al medio rural lo definiré con E. Zubizarreta:

«El desarrollo rural integrado como una serie de actividades agrícolas y no agrícolas que se apoyan mutuamente (interrelacionadas) orientadas hacia un definitivo explícito que incluye mejoras en el sistema rural en su conjunto. Debe considerarse como un concepto para la planificación y su relación que proporciona un marco y una concepción dentro de la que puede identificarse los vínculos interrelacionales entre los diferentes componentes» (E. Zubizarreta, 1988, p. 96).

Otras características de este desarrollo integrado

Lo que acabo de describir podría resumirse en estas notas:

- Carácter *endógeno* se toma el sentido que le da Valcárcel Resalt (1987, pp. 42-43); la capacidad de aprovechar los recursos autóctonos, especialmente la cultura sin despreciar las ayudas exteriores.
- *Carácter local.* Para atender esta nota he de señalar la importancia que tiene el espacio de la formación siguiendo la tesis de Furter (1983): El espacio no es algo vacío de contenido, como algo transcendental; está lleno de mundos heterogéneos, con frecuencia opuestos como lo próximo y lo lejano, lo central y lo local, lo privado y lo público, lo regional y lo nacional. El *espacio local* está tomando carácter activo frente a modelos de desarrollo que han concebido el espacio físico y local como mero soporte físico; teorías recientes conciben el territorio local como agente de transformación social, Vázquez Barquero (1988, p. 24). En esta línea se sitúa toda la política de iniciativas locales de creación de empleo y desarrollo que se está siguiendo en los países agrupados en la Organización de

Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el programa de *Iniciación Local de Empleo,* programa (ILE) OCDE.

Modelos culturales a desarrollar en el medio rural

El desarrollo rural en la Unión Europea se canaliza preferentemente a través de Programas LEADER que busca la integración de la cultura como factor de máxima influencia. Cuando se analizan los programas LEADER aprobados por la CEE (6-12-91), los recursos culturales son un instrumento clave en el desarrollo local. Por ello, es necesario analizar los distintos modelos y recursos culturales a tener en cuenta según el esquema elaborado por Ander Egg (1989, pp. 221-223).

Cultura tradicional

El desarrollo cultural que se sitúa dentro del desarrollo integrado, máxime en el medio rural, implica diversidad de formas culturales que sólo voy a reseñar por falta de espacio:

Patrimonio Económico. Los productos económicos como es el caso de las judías de El Barco de Ávila, vinos de Castilla,... cuya producción artesanal se transmite de padres a hijos pueden ser consideradas como patrimonio cultural.

Patrimonio Social. Modelos de vida, costumbres y tradiciones que en las comunidades rurales.

Patrimonio Cooperativo. Existe en el medio rural organizaciones colectivas que tienen finalidad de asegurar el trabajo en común (comunidad de regantes) o de asociación agrícola (Hermandad de labradores y ganaderos) que conservan estatutos, locales, herramientas que constituye un patrimonio y reflejan una historia reciente.

Patrimonio de uso comunitario. Además de las formas asociativas de ayuda mutua, existe en el medio rural terrenos, bienes, montes, cuya propiedad es comunitaria desde tiempo inmemorial.

Patrimonio Religioso. La religión y las creencias siguen estando presentes en el medio rural.

Patrimonio Ecológico. El medio rural es rico en ríos, montes, cañadas de trashumancia; el turismo rural está descubriendo patrimonio y recursos cada vez más valorados socialmente, Bote Gómez (1988). El turismo rural es objeto importante en los programas LEADER.

La cultura como estilo de ser, de hacer, de pensar

Esta visión nace fruto de estudios antropológicos fundamentalmente del mundo anglosajón; la cultura aparece como:

> «Conjunto de rasgos que caracterizan las distintas formas o modos de vida, a través de una serie de objetos y modos de pensar que son creados y transmitidos por los hombres como resultado de sus interrelaciones recíprocas y de sus relaciones por medio del trabajo (tanto intelectual como manual)» (Ander Egg, 1987, p. 20).

Este modelo cultural puede explicitarse en estas categorías:

La Cultura como identidad cultural

Cuando se aborda un trabajo de animación sociocultural en muchas comunidades rurales, se tiene la sensación de estar ante grupos humanos desbordados, fuera de la historia, que no entienden los cambios. Se impone una recuperación de la propia identidad como paso previo para diseñar otros proyectos. Sin embargo el concepto de la identidad cultural es un tema de debate constante.

La cultura como búsqueda del sentido del mundo y de la historia

Este es el primer paso de recuperación de la propia identidad: hallar respuesta a la pregunta que se hacen los campesinos y saber por qué ocurren estas cosas en los pueblos... y por qué emigran los jóvenes. La cultura es un medio por el cual el hombre adquiere dominio sobre lo que le rodea, se apropia las cosas, las relaciones y la historia; va adquiriendo señorío, libertad y sentido de la existencia.

La cultura como creación de un destino personal y colectivo

La cultura no sólo tiene una función de cara al pasado (recoger las raíces históricas) y de cara al presente (interpretación de la historia); ha de abrir perspectivas de futuro; esta es la faceta de la cultura constructiva, caso típico de una cultura viva y dinámica:

> «Una cultura está viva, cuando sin perder el sentido del pasado, actualizando las tradiciones vivas, es capaz de cambiar y de mantenerse en movimiento hacia adelante. La vitalidad de una cultura viene expresada en esa capacidad de incorporar nuevas perspectivas y nuevas exigencias, a partir de tradiciones nacionales colectivas que configuran la cultura nacional y popular» (Ander Egg, 1981, p. 21).

En conclusión, creo que el desarrollo de estas modalidades culturales llevan a un desarrollo rural que permite que el Medio Rural recupere el puesto que le corresponde en la Sociedad.

CONTENIDO Y MÉTODOS EN EL DESARROLLO RURAL

La realización de un proyecto de desarrollo implica: partir de una investigación de recursos que satisfagan las necesidades, movilizar a la población para terminar con la creación institucional de un tejido social al servicio de los ciudadanos; he aquí la descripción de las fases del desarrollo rural integrado.

1.ª FASE: Investigación activa

Se trata, como necesidad prioritaria de toda actuación, de descubrir las necesidades y centros de interés de los afectados, conociendo a fondo sus posibilidades y sus fuentes de recursos en nuestro caso: estudio de aguas, de mineralogía, de pastizales y recursos forestales, tendencias demográficas; encuestas de necesidades. Se presenta aquí la investigación activa como contenido o fase de desarrollo, donde los propios sujetos investigados son agentes activos de investigación.

2.ª FASE: Comercialización de los propios productos

El proceso debe ir desembocando en una dinámica cooperativa que reconquiste un mercado interno para tener mas capacidad de aumentar capital y fortalecer el aparato productivo, integrando la colaboración intercooperativa.

3.ª FASE: Mejora de la producción, tanto cualitativa como cuantitativamente

Esta fase exige mejoras técnicas como pueden ser en nuestro caso el análisis de los suelos con la finalidad de abonado, la adaptación a los cultivos más adecuados, el ensayo de mejoras de las semillas...

4.ª FASE: Instalación de pequeñas industrias

No hay desarrollo sólo con la producción y comercialización; se exige la instauración de pequeñas industrias para continuar el proceso de desarrollo en la comarca.

5.ª FASE: Mejora de las estructuras que faciliten la producción

Aquí se situarían iniciativas como por ejemplo: presas para mejorar el regadío, concentración parcelaria adecuada a las áreas de montaña, mejora de los canales

de riego, facilitación para polígonos ganaderos.

6.ª FASE: Realización de mancomunidades de municipios que gestionen servicios comunes

Sanidad, centro de salud comarcal; turismo rural, espacios de acampada, vivienda rural; ordenación del territorio; recogida de basuras; mejora de vertidos.

Método de trabajo en el desarrollo de la comunidad

Como metodología se trata fundamentalmente de asegurar la participación, esencia del desarrollo de la comunidad, a nivel de investigación y a nivel de participación de los tres factores del desarrollo: bases sociales, técnicos y administración. He aquí una descripción de las fases de esta metodología:

- *Investigación participativa de los afectados.* Se trata de que la aportación científica de los investigadores sea fecundada por la experiencia de los habitantes que han vivido tradicionalmente en el territorio.
- *Participación de los tres factores del desarrollo comunitario.* Se trata de poner en marcha las potencialidades de la comunidad participando en un proyecto conjunto, respetando la identidad comunitaria, los valores tradicionales y poniendo en juego la iniciativa de valores nuevos.
- *Interdisciplinariedad de la formación* (participación de técnicos). Se trata de que los profesionales o técnicos usen las distintas disciplinas de modo globalizado: Expresión y dominio de la palabra en la formulación de proyectos; y capacidad de apropiación de técnicas nuevas; contabilidad y lenguaje matemático que enmarquen las actividades productivas y comerciales.
- *Interdependencia* (participación de la Administración). En este proyecto se prevé la colaboración de los distintos departamentos de la Administración Pública que intervienen en un territorio para que lo haga de modo conjuntado.
- *Pluriparticipación* (participación de bases sociales). Este proyecto está abierto a la participación de todas las entidades interesadas en el desarrollo de la comarca, teniendo un papel importante las organizaciones no gubernamentales que surgen del propio medio social y que estén ligadas a las propias gentes.

FACTORES CULTURALES ESTRATÉGICOS EN EL DESARROLLO LOCAL

Introducción

Se trata de un proyecto como aportación concreta y de base empírica y origen español al tema del Decenio Mundial del Desarrollo Cultural, puesto en marcha por las Naciones Unidas y encargada su ejecución a la UNESCO. A la vez, se pretendió mostrar a las agencias promotoras de proyectos de desarrollo, la conveniencia de tener muy en cuenta los actores culturales y su implicación.

Indicadores para la selección de casos. Modelo de educación para el desarrollo

La selección de casos se realiza según estas coordenadas:

– Experiencias transformadoras de la realidad, no de experiencias neutras.

- Coherencia entre los resultados alcanzados y la metodología que se usa.
- Favorecer los valores locales dando una visión universal.
- Posibilidad de conocimiento directo de las experiencias.
- Generador de esperanza para los campesinos afectados.
- Presentación de la experiencia a la vez fácil y profunda.
- Representación de situaciones sociales diferentes para tener una visión más amplia.
- Que la experiencia tenga carácter innovador.
- Posibilidad de información directa.

Marcos de referencia

Para una aproximada representación de la variedad sociocultural de España, y sin buscar ninguna representatividad rigurosa, se proponen como referencias a tener en cuenta para una suficiente representación de esa diversidad, los marcos de referencia:

- Distribución geográfica.
- Presencia de casos urbanos y rurales.
- Tipo de actividades desarrolladas.
- Sectores afectados: adultos, mayores, jóvenes, mujeres.
- Institución patrocinadora.

Resultados de la Investigación

Lógicamente, muchos de estos resultados o conclusiones provisionales se corresponden, en mayor o menor medida, con las hipótesis iniciales, si bien éstas han tenido en este estudio un carácter menos rígido que en una investigación convencional.

- El análisis final deberá hacer referencia expresa y señalar conexiones concretas con *la realidad social española, tan cambiante en los años en que se desarrollan* estas experiencias. El medio rural como toda la sociedad española ha sufrido grandes cambios con la entrada en Europa (1986). La Política Agraria Comunitaria (PAC) ha influido enormemente.
- En los casos estudiados, de acentuada depresión social, económica y cultural, la *movilización inicial* y el apoyo más o menos continuado de un *agente dinamizador externo* ha sido fundamental. Cuando se quiere explicar porqué una comunidad ha desencadenado un movimiento siempre aparece la figura de una persona que aglutina las aspiraciones de los afectados.
- El éxito logrado depende de muchos factores, entre ellos es clave la *capacidad de él o los agentes movilizadores para detectar los factores con mayores potencialidades en cada medio cultural* o subcultural. Si la depresión es en parte debida a la falta de valoración de sus propios valores frente a modelos que se imponen desde fuera, el desarrollo, tiene su punto central en creer en las posibilidades socialmente no valoradas. En el caso de las Escuelas Campesinas que se ofrece a continuación, el slogan «Ser campesino es hermoso» se convirtió en motor de cambio.
- En el caso de que existan *sentimientos de identidad local* o comarcal arraigados, éstos ofrecen *una gran potencialidad de movilización,* si bien suelen incluir elementos negativos para la apertura y relación exterior. El arranque vendría de valorar los signos de *identidad,* no tanto de apoyos externos que generan dependencia.
- Los casos estudiados, en mayor o menor medida, fueron o siguen

siendo *proyectos utópicos e irreales,* tanto para la gente en general como para muchas de las agencias y profesionales del desarrollo. La utopía es el gran motor de movilización; utopía social vincula a ideas religiosas. En la mayor parte de casos estudiados se dan esta connotación.

- Por contra, los agentes movilizadores y, progresivamente, los miembros de la comunidades implicadas, se han caracterizado *por creer en las capacidades y posibilidades de las personas y las comunidades respectivas* para llevar a cabo las sucesivas propuestas y decisiones. Todos sabemos que la relación pedagógica es clave, que condiciona el resultado del alumno. Cuando un enseñante, constituido en autoridad manifiesta una actitud positiva o negativa frente al que aprende, está generando en este la respuesta correspondiente. Es lo que se ha denominado «efecto Pygmalion».
- Estas experiencias han sobrevivido en un medio social tan cambiante como el español en estos años por haber tenido, a la vez, una *gran flexibilidad* y un *fuerte arraigo de las ideas o ideales básicos,* parte integrante de su propia cultura. A la vez, muchos de los casos han dado muestras de una gran capacidad innovadora. Cuando se han estudiado casos (ver Escuelas Campesinas) la programación se hace cada año nuevo, con una gran capacidad de improvisar a los retos que se presenta; de ahí se dice que los acontecimientos son los maestros de la vida.
- El mayor o menor éxito de las experiencias en estudio, ha ido unido a una *elevada valoración positiva de lo que se está haciendo,* de la propia comunidad y de sus miembros, del disfrute de lo que se va logrando y de una, a veces notable, revalorización de la propia identidad de grupo o comunidad. En los movimientos estudiados a pesar de vivir en una sociedad marginada, no se vive de una visión *catastrofista* y *denunciadora* de las injusticias sociales; *se acentúa la visión* positiva de construir una mundo nuevo. Muchas veces sueñan esta frase *«Mas que maldecir las tinieblas lo que hay que hacer es encender pequeñas luces»,* acentuando la visión positiva «Lo pequeño es hermoso» (o «será un día hermoso»).
- Es de destacar que en estos procesos, a diferencia de lo que predomina en la sociedad llamada moderna, se da cauce y salida mucho más libre a la *afectividad,* que, lógicamente, juega un papel crucial en el mantenimiento *de la solidez del grupo y su proyecto.* Constituye una ayuda decisiva en la superación de las frecuentes, y a veces fuertes, tensiones que se crean o renacen. No se trata tanto de una lucha *técnica* donde dadas las circunstancias desiguales no tendría salida; sino una lucha *humanista* o interpretativa de la realidad que desencadena en un proyecto que genera fuerzas insospechadas.
- Como las relaciones son predominantemente de carácter no formal, cuando los miembros de estos grupos o comunidades actúan en el exterior suelen provocar *ciertas disfunciones y encontrarse con algunas dificultades* que aumentan cuando la relación es con instituciones burocráticas. A veces se logra un cierto equilibrio en un proceso de negociación implícito que modifica, en alguna

medida, el comportamiento de los agentes institucionales.

- En cambio, las salidas y conexiones con otras experiencias más o menos similares pero en las que predominan rasgos básicos análogos y desde luego *las relaciones informales,* no sólo *son fáciles* sino que *potencian y amplían los rasgos de solidaridad,* motivación, posibilidad de nuevos recursos, etc. jugando también aquí un gran papel los elementos afectivos. De ahí que el apoyo de estos movimientos se sitúe en redes de experiencias análogas (movimientos de Escuelas Campesinas, movimientos sociales, redes cooperativas, redes de turismo rural), donde se dotan del apoyo necesario y se crean servicios que no se encuentran en otros sitios.
- Por supuesto, todos estos elementos, aquí expresados aisladamente y con carácter provisional, constituyen en la *realidad un todo complejo* y en cada *caso diferenciado que en el nivel más concreto* se pretende reflejar por los responsables del proyecto. En experiencias de reducidas dimensiones como las aquí referidas es donde se aprecia la realidad de ciertos conceptos que, repetidos en abstracto hasta la saciedad, pierden contenido. Son, entre otros, los de *globalidad, intersectorialidad o interdisciplinariedad.* La noción de desarrollo integrado implica como se dijo anteriormente el sentido de intersectorialidad. En el caso que veremos a continuación (Escuelas Campesinas) aparecerá claro que la economía, la vida social, sindical, política y religiosa, son formas de un todo que se reconoce como «Movimiento campesino».

ESTUDIO DE CASO: «ESCUELAS CAMPESINAS COMO MOVIMIENTO DE DESARROLLO RURAL INTEGRADO»

El movimiento de Escuelas Campesinas (en adelante ECA), ha marcado un estilo de trabajo en la Educación de Adultos de zonas rurales desfavorecidas en España. Me es grato el hacer un análisis de la trayectoria, enmarcada en las variables que han favorecido su identidad:

- Contexto histórico del movimiento ECA en que nace al comienzo de la era democrática española.
- Situación de Barco de Ávila, comarca aislada y con gran tradición cultural.
- Conexiones nacionales e internacionales en que se sitúa el movimiento ECA.
- Fuerza utópica e ideológica que sostiene el movimiento.
- Grandes etapas que jalonan el desarrollo de ECA.
- Algunas valoraciones a modo de evaluación del movimiento.

Definición de escuela campesina

Bajo el nombre *«Escuelas Campesinas»*, se agrupa un conjunto de experiencias de Educación de Adultos fraguadas durante los últimos años del franquismo y nacidas en el período de transición española, en el *medio rural* en la comarca de Barco de Ávila.

Esta experiencia adquiere conciencia de su existencia a nivel estatal en el 1.º Encuentro tenido en El Escorial (noviembre 1979) convocado por Cáritas Española y la propia Escuela Campesina nacida en la comarca de Barco de Ávila; adquiere un reconocimiento a nivel nacional e internacional en el seminario internacional convocado por la OCDE-MEC y celebrado en Barco de Ávila para estudiar dicha

experiencia y otras análogas a nivel estatal e internacional (octubre, 1980), esta experiencia va definiendo su identidad a través de la acción.

Dado que sería imposible estudiar el conjunto de las experiencias aparecidas con el nombre de Escuelas Campesinas, en el Estado español y que en 1984 forman la Asociación Estatal de Escuelas Campesinas, limito este estudio a la Escuela Campesina que comienza con tal nombre en Barco de Ávila (1978); estudiando dicha experiencia aludiré a otras experiencias con las que, a nivel de la coordinación o de otras relaciones, han establecido contacto las ECAs.

Contexto histórico en que nace la ECA

La ECA aparece legalmente en el año 1978 en que se aprueba a Constitución en España y se legalizan las libertades públicas.

Los principales hitos de la entrada de España en el marco democrático en España son la Ley 21/1976 del 14 de junio sobre el derecho de asociación política (BOE 16-6-76); Ley 19/1977 (BOE 4-4-77), facilita la libertad de asociación sindical. El Real Decreto 1336/1977 por el que se crean las Cámaras Agrarias que se hacen cargo del Patrimonio de las Hermandades Sindicales de Labradores y Ganaderos y que van a aparecer como competidores de los sindicatos agrícolas que en esos momentos están naciendo (BOE 15-6-77). El 6-12-78 se aprueba por referéndum la Constitución Española, Carta Magna de la democracia y aparece la Ley 54/1978 del 4 de diciembre de partidos políticos. La ECA nace como uno de los movimientos de educación popular en España. Ramón Flecha (1988, p. 111) señala que las contradicciones de la Educación de Adultos (EA) eran tan fuertes que desembocan en «*una gran movilización de colectivos afines a la "cultura popular" que extendieron por todo el estado una nueva idea de la Educación de Adultos*». Al hacer una tipología de «nuevas experiencias» que van a abrir el camino a un nuevo estilo de EA al autor divide el ámbito de EA en estas tipologías:

- Escuelas campesinas.
- Coordinadora de EA y otros movimientos de Cataluña.
- Universidades Populares.
- Escuelas Populares de Madrid y Radio ECA.

De todos estos movimientos, fundamentalmente de iniciativa privada, el Libro Blanco de EA (MEC, 1986, p. 2) señala: «*A las Escuelas Campesinas y Universidades Populares como los proyectos más innovadores surgidos al margen de la Administración Central y Autonómica*».

Se puede decir que las ECAs nacen para ayudar al campesinado a situarse en la democracia cultural a medida que el país va asimilando y experimentando la democracia política. Creo que es muy importante la oportunidad histórica de comenzar un nuevo trabajo en unas circunstancias privilegiadas. Quizá una de las intuiciones que rige el movimiento ECA es su capacidad de acomodarse en su historia a los cambios sociales.

Contexto sociocultural de la comarca de Barco-Piedrahita

La Comarca Barco-Piedrahita, es una comarca típicamente agropecuaria basada en el aprovechamiento del fuerte porcentaje de su superficie dedicada a prados y pastizales por la ganadería; fundamentalmente se trata de ganado vacuno de carne con razas autóctonas (Avileña-Negra Ibérica), en cruce industrial con Chalorais, y de leche, fundamentalmente de raza frisona de mediana calidad pero que aprovecha bien los prados de siega, próximos a

las explotaciones. Se está recuperando importancia el ganado ovino, y en estos últimos años el caprino y la apicultura.

Va perdiendo importancia la superficie sembrada, tanto secano (cereal), como de regadío (frutales y patatas fundamentalmente).

La importancia de la industria es mínima y no se basa en el aprovechamiento de los recursos de la zona (hay dos mataderos, pero apenas se ceba ganado y hay fábricas de embutidos que traen la materia prima de fuera de la comarca).

Los servicios en general, así como los turísticos, se concentran en las dos cabeceras de comarca (Barco-Piedrahita), debido a su capacidad de acogida.

La estructura de las explotaciones agrarias, en general es bastante mala, a causa del minifundio, tanto de parcelas como al envejecimiento de los empresarios, que frena la entrada de jóvenes y la posible modernización de las explotaciones.

La comarca de Barco de Ávila, situada a la sombra de Gredos, Sierra que sirve para unificar la Comunidad Autónoma de Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura y Madrid, está lejos de grandes poblaciones y su aislamiento ha hecho que conserve una fuerte cultura tradicional. En resumen, este es el medio rural donde se va a poner en marcha un conjunto de actividades educativas de *animación sociocultural,* para colaborar al desarrollo de la comarca. Los factores condicionantes de la comarca son comunes a otras comarcas rurales desfavorecidas, sobre todo, en el área occidental de la península ibérica: el mapa de bolsas de pobreza de la España del Oeste (próxima a la raya de Portugal) va a coincidir, en grandes trazos, con el mapa donde han nacido experiencias que se han agrupado bajo el nombre y proyecto de Escuelas Campesinas.

La identidad de la comarca ha permitido que la experiencia de ECA, iniciada en Barco, puede ser aplicada en otras comarcas de identidades similares.

Reconocimiento de ECA a nivel estatal e internacional

La experiencia ECA fue objeto de estudio en un semanario organizado por la OCDE y el MEC (1980) sobre la función de la educación no formal en el desarrollo rural; dicho reconocimiento hace pensar a los promotores de ECA que las iniciativas experimentadas podían tener sentido de futuro.

Durante los años 1980-82 las ECAs formaron parte de un Seminario Internacional que, con el patrocinio de la UNESCO, «Alfabetización y Desarrollo Comunitario», en que participan experiencias representativas del Estado español.

En el año 1984 la experiencia en ECA recibía mención honorífica del MEC por *«la importancia laboral desarrollada en el campo de la educación permanente de Adultos, como se desprende de la documentación presentada y sobre todo del justificado prestigio de que gozan».* Reconocimientos similares recibe en 1990 con motivo del año Internacional de la Alfabetización. El libro blanco de Educación de Adultos (MEC, 1986), cita varias veces la experiencia de ECA como iniciativa que ha supuesto una tarea innovadora en el marco de la Educación de Adultos. Durante los cursos 1987-89 la experiencia ECA participa en la *«Red Española de Educación de Adultos y Desarrollo Comunitario»* promovido por el MEC y con apoyo del Fondo Social Europeo. En su gran mayoría las iniciativas ECA forman parte de los programas europeos de desarrollo comunitario rural (iniciativas «LEADER») que aparecen como alternativa a la reconversión que se cierne sobre el medio rural en España. Durante estos años el movimiento ECA ha colaborado con programas como «Agricultura de Montaña», «Cultural Campo», «Programas FOR», «Educación Compensatoria».

Proyecto educativo de ECA

Una de las fuerzas de ECA ha sido la claridad de formulación ideológica de su proyecto y la mística capaz de movilizar a los campesinos y educadores; sintetizando el proyecto lo podemos formular así:

- «Las Escuelas Campesinas (ECA) tienden al desarrollo integral de los campesinos en solidaridad con la comunidad en que viven».

Se mantiene la idea central del modelo de compromiso social, pero no se quiere que la educación quede acaparada por un sentido de clase social, que le aísle de la comunidad. No se quiere caer en la tentación de formar elites separadas de lo «masivo» o lo popular. La idea esencial que va a parecer en toda la definición, es que las ECAs son un *movimiento,* que aquí en la definición se expresa por «tienden».

- «Tratan de vivir el equilibrio entre la realidad presente y el futuro que espera».

Se tiene conciencia de que, dada la situación de marginación del medio rural, una educación que quiere ser fiel a la realidad, ha de apuntar a un futuro mejor; pero se tiene conciencia de las trabas del contexto: edades de los destinatarios, tradiciones ancestrales.

- «De cara al medio ambiente, las ECAs interpretan e interrogan el medio ambiente en que viven en vistas a una transformación del mismo».

Este texto está pensado en el marco de conciencia ingenua que según la terminología de P. Freire (1969), es una conciencia desbordada por la realidad y considera estático el sistema en que viven muchos campesinos; la transformación exige procesos previos entre los que está la concienciación.

- «Como pedagogía, las ECAs sostienen un tipo de acción educativa que se define como un equilibrio entre reflexión y acción; acción que es un compromiso de transformación de la realidad».

Dado que la pedagogía de ECA se realiza en nuevos lugares de compromiso y voluntariado social (cooperativas, sindicatos, asociaciones, municipios, parroquias, que luchan por transformar la realidad), las ECAs no quieren se utilizadas por estas instituciones sino que quieren mantener su originalidad obligando a estas instituciones a ensanchar sus espacios educativos dejando lugar a reflexión.

- «Como valor fundamental, las ECAs defenderán el espíritu crítico y de participación en vistas al cambio estructural de la sociedad en que se sitúan».

Debajo de este texto está la definición de *conciencia crítica* que según Freire se define por la percepción de las cosas tal como existen concretamente en sus relaciones lógicas y circunstanciales. Como se ve las ECAs no sólo intentan la transformación mental de los campesinos, sino quieren que se impliquen en la transformación de la sociedad a través de su participación, tarea que no siempre será fácil.

- «Las ECAs propugnan una evolución progresiva del sistema social vigente; asumen la creatividad y búsqueda de una sociedad nueva en un progreso lo más rápido posible, aceptando la inseguridad que tal proceso lleva consigo».

Las ECAs propugnan la creatividad como fase última de su pedagogía y formulan el desarrollo en claves de pedagogía utópica: *«Ser campesino un día, será hermoso en esta tierra»;* pero con la conciencia de que el cambio sólo es real si los afectados participan; y el cambio en unas comarcas tradicionales exige un proceso lento respetando el ritmo de los campesinos.

– *«Han de huir de los dos peligros extremos»:*

  – El activismo ciego.
  – Una reflexión que elimine la acción o no la tome en serio.

Las ECAs se sitúan integrando la reflexión y la acción. El *activismo ciego* podría representar a personas que quieren imponer la línea de su plataforma (sindical, política, religiosa) por encima de la educación. La *reflexión que elimine la acción* puede ser peligro de los que quieren hacer una formación tan «pura» que no puedan mezclarse en realidades sociales. Las ECAs tratan de integrar ambos extremos.

La definición de ECA asume los objetivos y fases de un proceso de Animación Sociocultural integrándolas en un modelo de Educación de Adultos. Este modelo formulado en 1980 ha sido reflexionado a través de la acción y se ha mantenido como hipótesis de referencia hasta hoy.

Quiero señalar que una de las notas que más sobresale es el carácter utópico del movimiento que es capaz de aglutinar recursos en la fe de una transformación de la realidad. El proyecto ECA globalmente lo podemos sintetizar como *un movimiento sociocultural-educativo-rural-popular.*

ECA COMO MOVIMIENTO SOCIOCULTURAL

La Animación Sociocultural de modo general pone en marcha un movimiento cultural que es un intento colectivo de efectuar cambios en determinadas instituciones o crear un orden totalmente nuevo. En este sentido las ECAs no tienen esquemas cerrados, ni parten con un programa único; no dan siempre las mismas respuestas, recogen y aplican todas las aportaciones válidas, actúan en cada instante de la mejor forma posible de cara a la consecución de sus objetivos finales; es ésta la razón principal por la que se denominan *movimiento,* en contraposición a otros grupos u organizaciones, que, desde su inicio, ya crean estructuras rígidas e inmóviles. Este movimiento sociocultural y globalizador se caracteriza por estas notas: Son en primer lugar Escuelas ó movimientos educativos, dirigidos a campesinos vistos dentro de otros movimientos sociales; por tanto abiertos a movimientos populares.

ECA COMO UN MOVIMIENTO EDUCATIVO

ECA propugnan la comunicación pedagógica desde la diversidad de grupos colocados en situación de búsqueda e interpretación de la vida. Esta búsqueda es un proceso prolongado que se sitúa en la historia y que hace historia. Esta comunicación se concreta en signos externos que hagan evaluable según unos criterios externos a la misma experiencia.

ECA COMO SERVICIO A LOS CAMPESINOS

Es decir, que ECA atienden al campesinado como un sector social integrado por unidades familiares de producción y consumo. La organización social y económica del campesinado se basa en la explotación agrícola y/o ganadera, independientemente de que sean arrendatarios, aparceros, jornaleros o pequeños propietarios. La red de relaciones de estos grupos campesinos se desarrollan dentro de comunidades más amplias con las que conviven en solidaridad.

ECA COMO EDUCACIÓN POPULAR

ECA no quieren ser un grupo cerrado sino que se abren y colaboran con otros sectores, para estudiar cuantos problemas globales se plantean en el pueblo donde se insertan; de ahí que el carácter «popular» sea un complemento claro de las Escuelas

Campesinas. Las Escuelas Campesinas son populares porque: recogen el sentir del pueblo; realizan un servicio que repercute en el pueblo donde están insertadas; fomentan acciones que ayudan a profundizar las raíces populares de la comunidad.

Etapas del desarrollo de ECA

Una de las características del movimiento ECA ha sido su flexibilidad y su capacidad de integrar los acontecimientos externos. He aquí las principales etapas:

Antecedentes

Las ECAs se legalizan en el año 1978 como ya indicamos al ver el contexto histórico; sin embargo, no nacen de forma espontánea como fruto del advenimiento de la democracia; son la maduración de un trabajo lento hecho durante los años anteriores; he aquí las plataformas a través de las cuales se configuran las ECA:

- Durante los años 1970-73 se trabaja en la comarca de Barco de Ávila en el marco del movimiento rural cristiano; se aplican los métodos de concienciación de Freire y se crea un grupo de acción, que será quién gestione la acción.
- El período 1973-78 el trabajo se realiza a través del Colegio Familiar Rural Almanzor (CFR), que mediante pedagogía en alternancia trabaja con adolescentes (colegio), con las familias (familiar) y en el contexto de la comarca (rural). La metodología de formación profesional en alternancia, la metodología de investigación-acción, la incorporación de las familias al centro, la educación no formal en ambientes extraescolares... y otros valores que se han puesto como signos de innovación educativa se practicaron en el centro Almanzor desde el año 1973, con otros contextos y otras formas. Este trabajo lento y callado va a permitir que con la aparición de las libertades se ofrezca una alternativa clara.

Etapa de formulación explícita y experimentación pedagógica ECA (1978-80)

La enseñanza reflexionada durante varios años permite formular dos proyectos:

- Un proyecto *de Educación no formal o abierta al mundo de Adultos* que se conoce con el nombre de Escuelas Campesinas; y
- Otro proyecto de *desarrollo integrado y comunitario a nivel comarcal* basado en orientaciones de organismos internacionales y que servirán de base para el movimiento cooperativo, sindical y político como herramienta para el desarrollo comunitario comarcal.

En el curso 1978-79, se pone en marcha a título experimental un proyecto en varios pueblos de la comarca que son tomados como experiencias piloto; la evaluación positiva que tuvo el curso 1978-79, hace que la experiencia se extienda a otras dos comarcas de la provincia de Ávila. La experiencia repensada de estos dos años es analizada en el seminario de OCDE-MEC (1980) que sitúa a la experiencia en una nueva etapa.

Etapa 1980-83. Reformulación del proyecto y comienzo de una organización más eficaz

La ECA hace su entrada en la opinión pública y en conexión con redes o experiencias. Las ECAs tienen un nombre y una

identidad *como educación no formal para el desarrollo rural de zonas marginadas.*

La colaboración con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y la Universidad de Salamanca, ayudan a formular un proyecto de desarrollo rural más *integrado, endógeno y comunitario.* Esta reformulación se realiza a la vez que se reflexiona y contrasta en el marco del Seminario *«Alfabetización y Desarrollo Comunitario»* que durante dos años (1980-82) permite reunirse y contrastar experiencias con distintas iniciativas para exigir un nuevo modelo de EA. A nivel interno el proyecto de ECA se organiza según distintos niveles y los campos de desarrollo van logrando su autonomía.

Etapa 1983-86. Desarrollo organizativo del movimiento ECA

Se puede considerar esta etapa como la de mayor plenitud y que esta enmarcada por acontecimientos de política educativa.

- El año 1983-84 aparece el decreto de *Educación Compensatoria* en el que un campo importante es la alfabetización de adultos. Este mismo curso las ECAs llegan a firmar convenios a nivel de colaboración con los Ministerios de Educación y Ciencia, Trabajo y Seguridad Social, Agricultura Pesca y Alimentación; posteriormente lo hará con el Ministerio de Cultura.
- El año 1984-85 comienzan los debates preparatorios para la elaboración del libro blanco de Educación de Adultos que aparecerá en 1986, en cuyo contexto los trabajos de ECA encuentran el marco apropiado.
- Durante el mes de julio de 1985 tiene lugar en Ávila un Seminario sobre *«Red de Iniciativas Locales de Desarrollo Comunitario»* en el marco del proyecto n.º 9 del Consejo de Europa. Dicha seminario es el germen de la red de experiencias de *«Educación de Adultos y Desarrollo Comunitario»* que promovido por el MEC y con apoyo de la CE tendrá lugar en España hasta 1988.

A nivel de organización interna en el movimiento campesino se llega a formular el equilibrio entre la ECA como movimiento educativo y las plataformas de desarrollo (cooperativas, sindicatos...), de manera que haya un sana independencia y mutua colaboración en el desarrollo comarcal.

Etapa. Situación actual

Las iniciativas de ECA se han mantenido con suerte diferente: algunas han disminuido fuertemente su actividad (es el caso de la comarca de Barco de Ávila) y otras han aparecido y fortificando como es el caso de la comarca del Sequillo (Valladolid).

La coordinación entre las distintas experiencias no tiene la fuerza de otros tiempos, dado que la coordinadora de ECA se ha integrado en redes más amplias de Comités de Acción Solidaria (CAS). La mayor parte de las iniciativas han entrado a participar en las redes europeas de desarrollo rural (Programas LEADER) que aparecen en 1991, y que quieren ser iniciativas demostrativas de desarrollo rural. Este hecho ha sido la ocasión de ciertas rupturas entre movimientos de ECA y movimientos de desarrollo, cooperativas y sindicatos, a la vez que cada movimiento se integra en nuevas redes y coordinaciones.

Se puede decir que las ECAs han permitido a educadores y campesinos el realizar una experiencia de desarrollo social de forma que, aunque cambien de contexto, siguen conservando un estilo de acción que aparece en otras plataformas que tienen nombres diferentes. Las ECAs, por

otra parte, como otros movimientos sociales, han sufrido durante la década 1980-90, la misma situación de desgaste debido a factores globales desfavorecidos.

Creo que a través de estas líneas ha aparecido claro que la ECA ha atravesado muchas corrientes políticas y han sido testigos de colaboradores de una democratización cultural en el campo español. La nueva situación del medio rural plantea un nuevo reto que las ECAs han de acometer.

Evaluación del movimiento ECA

Sin querer ser exhaustivo voy a señalar algunos elementos que se pueden considerar más originales en esta experiencia:

Modelos originales

Cuando se leen distintos informes sobre ECA, todos coinciden en señalar la originalidad del modelo de ECA; en la explicación se difiere: aislamiento comarcal, fuerte ideología, sustratos culturales,... pero de modo general podemos afirmar que las ECAs han puesto en marcha un modelo original propio de EA no formal para el desarrollo integrado en bolsas rurales de pobreza en España; esta originalidad les ha llevado a encontrar con dificultad el cauce legal para su inserción en el sistema educativo y social.

Creatividad de modelos en momentos de crisis

Las ECAs han diseñado una oferta dirigida al medio rural español de pequeños y medianos campesinos, que prioritariamente se hallan situados en las denominadas zonas de agricultura de montaña y zonas asimiladas.

Las ECAs han ofrecido un proyecto original de acercarse a esta clase social en trance de «muerte», de comenzar a reconstruir su historia y su patrimonio, de recuperar sus signos de identidad y de reactivar proyectos de animación cultural «para hombres sin futuro». El decir a estos hombres perdidos *«ser campesino un día será hermoso»,* ha sido un riesgo original; pero este riesgo ha movilizado a personas que aún tenían gérmenes de esperanza; la experiencia de ECA se han convertido en modelo de *interpretación para zonas similares en el resto del estado español.*

Colaboración de ECA con instituciones oficiales de investigación

Quiero resaltar una gran originalidad de ECA en este apartado, su convenio con el CSIC y la Universidad de Salamanca, es un hecho de máxima actualidad. Estas instituciones vieron en el movimiento campesino de Ávila un lugar para que los alumnos y profesores desarrollasen la investigación con el apoyo de campesinos. Los campesinos recibieron la aplicación de muchas investigaciones, y sugerencias de profesionales de primera mano. Creo que, investigaciones como las citadas en este estudio, demuestran las ventajas que a las ECAs aportó este convenio, que permitió realizar proyectos financiados por otras instituciones; igualmente satisfactoria resultó el convenio para las instituciones de investigación.

En este momento en que la línea de reformas universitarias apunta a una apertura y colaboración con empresas y entidades sociales, la iniciativa de ECA, creo, que supone un aporte original.

El movimiento ECA se ha situado siempre en un marco europeo

Durante los primeros años (1973-78) el modelo del CFR es una adaptación de «Maisons familiales» de origen francés extendidas ampliamente. La pedagogía innovadora de alternancia y acción comarcal, se

pudo aplicar gracias a la experiencia europea, preferentemente de origen francés.

Desde el seminario organizado por la OCDE-MEC (octubre 1980), hasta el seminario organizado por el Consejo Europeo-MEC (julio 1985), la experiencia ECA se ha fraguado teniendo como referencia a modelos europeos; hay que añadir que el Seminario Interregional de Alfabetización y Desarrollo Comunitario (1980-82) se realizó en el patrocinio y modelos educativos de la UNESCO.

Creo que esta visión de modelos europeos, que hoy son tan corrientes, las ECAs lo vienen estudiando desde años atrás; lo cual ha permitido realizar un seguimiento de los procesos de adhesión de España a la CE tal como se han ido sucediendo.

La investigación es un instrumento esencial dentro de un trabajo de desarrollo endógeno

Una exigencia básica del proyecto *«Educación para el desarrollo endógeno»* lleva implícita la investigación de la realidad como un recurso cultural básico, a partir del cual se han de hacer los proyectos; la movilización de la comunidad se realiza a partir de sus propios intereses y exige un conocimiento de los mismos; sabiendo que se trata de un conocimiento que es el comienzo de la acción educativa.

Creo que es una intuición el haber incorporado la investigación a los procesos ordinarios de intervención de ECA, para no caer, como dice la definición de ECA, ni en una activismo ciego ni un una reflexión vacía.

Equilibrio entre utopía y eficacia

Se trata de otra categoría que ha evolucionado a través de la historia de ECA. En los primeros años (1970-77) domina un modelo autogestionario en el marco de unos condicionantes sociopolíticos, que hacen que la organización sea mínima. Con las libertades democráticas y la organización de E. de base (1978-79) se sigue dando prioridad a las iniciativas locales y comarcales sobre otras infraestructuras; pero a medida que va creciendo el movimiento, los servicios aumentan y la infraestructura se ve cada vez más necesaria. A partir de 1984 aumenta la infraestructura, se potencia el centro Almanzor como centro de recursos y servicios de información y formación de agentes. Se intenta mantener el espíritu entre *utopía y eficacia,* valores que no siempre han sido fácilmente conciliables. Este binomio, que es la traducción del modelo *técnico e interpretativo,* centra al debate durante años en el seno de educadores de ECA.

Las ECA crean y fortifican redes organizativas con otras experiencias para asegurar el tejido social del medio rural

Aunque el término red, como expresión de organización de EA aparece tarde en España (1985), con el influjo del Consejo de Europa, el proyecto de ECA cultivó este modelo organizativo desde el principio de su trabajo. Durante los años (1970-78) la Federación de Colegios Rurales y el movimiento rural de Adultos son las vías para tener una presencia fuera del marco local; estas plataformas eran de carácter estatal, lo cual permitía abrirse a muchas experiencias.

Puedo concluir en este punto diciendo que el trabajo organizativo en forma de redes, donde se guarda la autonomía de cada unidad y se une a otras experiencias para hallar fuerza, ha sido la base del modelo de ECA donde han primado los valores de pedagogía abierta y autogestión educativa. Esta abertura ha hecho que el movimiento ECA se insertase en organizaciones de ámbito estatal casi desde el principio de su nacimiento.

LAS ECA HAN GENERADO PROCESOS DE DESARROLLO RURAL INTEGRADO Y COMUNITARIO

Puedo concluir de modo general que el proyecto educativo ha generado procesos de desarrollo al satisfacer las necesidades reales del medio rural en que han intervenido. La respuesta a las necesidades se han hecho posible por participación de los afectados, que en distintos niveles y a veces con dificultades, han ido asumiendo las tareas e instituciones de desarrollo. Los procesos de A. Sociocultural, generados por ECA, han servido para motivar a los campesinos a entrar en estos procesos de autodesarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

AGANZO (Coord.): *Escuelas Campesinas: una experiencia que camina.* Madrid, Cares, 1983.

AGANZO: *Los jóvenes y el desarrollo del Medio Rural.* Madrid, Caritas, 1988.

ALONSO HINOJAL: *Educación no formal de adultos y desarrollo rural (Reflexiones en torno a un Seminario celebrado en Barco de Ávila).* Madrid, MEC, 1981.

ANDER EGG: *Diccionario de Trabajo Social.* Alicante, Caja de Ahorros, 1981.

ANDER EGG: *El léxico del Animador.* Buenos Aires, Humanitas, 1987.

ANDER EGG: *La animación y los animadores.* Madrid, Narcea, 1989.

BOTE GÓMEZ: *Turismo en el Medio Rural.* Madrid, Popular, 1988.

COMISIÓN RURAL: *L'Avenir du milieu Rural.* Bruxelles, 1988.

DÍAZ GONZÁLEZ: «La cultura como instrumento para la recuperación de la identidad perdida», en *Laicado,* 62 (1983).

DÍAZ GONZÁLEZ: «Escuela de formación de educadores», en *Cuadernos de Pedagogía* 125 (mayo), (1985).

DÍAZ GONZÁLEZ: «Escuelas Campesinas de Ávila: Animación Sociocultural en el medio rural», en *Revista de estudios de juventud,* (1985).

DÍAZ GONZÁLEZ: «Las Escuelas Campesinas: instrumento de creatividad social en el medio rural», en QUINTANA (Coord.): *Investigación participativa.* Madrid, Narcea, 1986.

DÍAZ GONZÁLEZ: «Una experiencia en el medio rural: Escuelas Campesinas», en FREIRE: *Una educación para el desarrollo: La animación sociocultural.* Madrid, Fundación Banco Exterior, 1986.

DÍAZ GONZÁLEZ; SANZ FERNÁNDEZ: «Methodologie de l'animation socioculturelle dans les zones rurales desfavorisées en Espagne», en *Alpha'90,* Québec, (1990).

DÍAZ GONZÁLEZ: *Animación Sociocultural en el medio rural (Historia de las Escuelas Campesinas y experiencias análogas de Educación no formal.* Madrid, Universidad Complutense (Tesis doctoral), 1990.

DÍAZ GONZÁLEZ: «Animación sociocultural en el medio rural», en QUINTANA (Coord.): *Fundamentos de animación sociocultural.* Madrid, 1991.

DÍAZ GONZÁLEZ: «Educación para el desarrollo rural», en *Herramientas,* año IV, 22 (1992).

DÍAZ GONZÁLEZ: «Experiencias de Desarrollo Comunitario. Casos de la España Norte», en *Dialogos,* año III, Vol. IX, abril (1997), pp. 43-65.

ECA: «El campesino y el ocio», en *Documentación Social* 39 (1980), abril-junio.

ETXEZARRETA ZUBIZARRETA: *Desarrollo Rural Integrado.* Madrid, Mapa, 1988.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ: *Las bolsas rurales de pobreza.* Madrid, Cares.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ: *Hipótesis de una red de iniciativas locales de Educación de adultos y desarrollo comunitario.* Madrid, 1985.

FLECHA, R. et al.: *Dos siglos de Educación de adultos.* Barcelona, Roure, 1988.

FREIRE, P.: *Educación como práctica de la libertad. Madrid,* Siglo XXI, 1969.

FURTER: *Les espaces de la formation.* Laussanne, Presses Polytecniques Romandes, 1983.

GJELTEM: *Fomentando la conciencia campesina (Escuela Campesina de Ávila-España).* París, octubre, 1980.

GÓMEZ BENITO; RAMOS BENITO; SANCHO HAZAK: *La política socioestructural en zonas de agricultura de Montaña en España y en la CEE.* Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1987.

INODEP: *Experiencias de Concientización.* Madrid, Marsiega, 1978.

INODEP: *El mensaje de Paulo Freire.* Madrid, Marsiega, 1980.

MEC: *Libro Blanco de Educación de Adultos.* Madrid, 1986.

OCDE: *Secretaría de OCDE-CERI: Educación y desarrollo local. Seminario sobre el papel de la Educación de Adultos y de la Enseñanza no formal en el desarrollo rural.* París, OCDE, 1980.

OCDE: *Iniciativas locales para la creación de empleo (Programa ILE).* Madrid, Ministerio de Trabajo y S.S., 1984.

OCDE: *L'enseignement, le developpement urbain et iniciatives locales.* Paris, OCDE, 1983.

OCDE: *Gestión publica rural.* Madrid, MOPU, 1987.

OCDE: *Cooperación Institucional para el desarrollo rural.* Madrid, Ministerio de Obras Públicas y Transportes, 1988.

OCDE: *Education and Regional developpement.* París, OCDE.

UNESCO: *La dimension culturelle du developpement.* París, UNESCO, 1986.

VALCÁRCEL RESALT: «Modelos de desarrollo para la reactivación de zonas rurales. Marco teórico y estrategias de intervención», en *Promoción Sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales.* Valladolid, Diputación, 1987.

VARIOS: *El desarrollo del mundo rural en España (Vol. II).* Madrid, Ministerio de Agricultura, 1992.

VÁZQUEZ BARQUERO: *Desarrollo local.* Madrid, Pirámide, 1988.

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL

ALBERTO MELO (*)

RESUMEN. A partir de la clarificación de conceptos («rural», «áreas rurales», «paisaje humanizado»), se analizan las condiciones que pueden asegurar el desarrollo de las zonas rurales y que, desde el punto de vista de la educación., exigen la formación de actitudes individuales y colectivas emprendedoras, hecho que supone un grado importante de participación y dinamización.
Para ello es relevante la consideración del papel educativo de las «agencias intermedias» que permiten crear una «cultura de desarrollo» apta para conseguir una «voluntad colectiva de cambio» desde la que podrán elaborarse Planes de Desarrollo Integrado.
Las estrategias de intervención educativa, capacidades, competencias, animación, investigación, innovación, educación y formación para el mundo rural, procesos, métodos, contenidos, instituciones, son cuestiones que se tienen en cuenta desde la perspectiva de calidad para el desarrollo del medio rural.

¿QUÉ ES «LO RURAL»? ¿QUÉ SON ZONAS RURALES?

Clarificar el término «rural» es tarea previa en el contexto del presente artículo. ¿Puede aplicarse el apelativo «rural» a la totalidad del espacio «no urbano» que cubre nuestro planeta?

¿Pueden definirse como «rurales» las montañas del Himalaya, las espesuras tropicales de la Amazonia o el desierto del Sáhara?

Es evidente que «el campo» es un componente esencial en cualquier área rural. Pero las personas también. Hay que tener en cuenta la población autóctona e incluso –por cierto, la característica más fundamental– la relación que se ha ido estableciendo, a lo largo de los siglos, entre los pobladores locales y la tierra, entre la cultura y la naturaleza. En suma: el paisaje humanizado.

Este concepto de «paisaje humanizado» permite, por tanto, excluir de la gama de las «áreas rurales» extensos territorios donde no exista una presencia humana permanente o no se haya operado una «aculturización» de la naturaleza local. Con todo, a mi modo de ver, debemos ir más allá en la búsqueda de una definición precisa de las fronteras de estas zonas que se revelan, aún hoy, específicamente rurales. Es

(*) Ministerio de Educación (Portugal).

Fecha de entrada: 3-5-2000 Fecha de aceptación: 16-5-2000

un hecho que, debido al proceso de acelerada concentración industrial a escala mundial del capital y del trabajo, el modelo urbano-industrial de organización social se vuelve dominante. En compensación, vastas porciones de tierra cultivable fueron industrializadas o urbanizadas, y en algunos casos sin haber siquiera abandonado la agricultura como la principal actividad económica local.

En los países industrializados, la mayor parte del suelo agrícola fue ocupado, efectivamente, por el modelo dominante de producción y de organización social, dando lugar a «fábricas enormes a cielo abierto», dedicadas a la producción agrícola intensiva y especializadas normalmente en monocultivos de capital intensivo y de elevados consumos energéticos.

Estas «fábricas agrícolas» ocupan, por regla general, un pequeño número de trabajadores cualificados (asalariados o propietarios) que residen en villas vecinas y desde ahí se desplazan hasta el lugar de trabajo.

Esta situación presenta algún contraste con aquella a la que yo llamaría una «zona rural específica». En ésta, la tierra no es más que un mero «lugar fabril» y ello representa mucho más que la simple idea de «materia prima» en el proceso productivo. En las zonas rurales tradicionales, la tierra fue ocupada, arada, amoldada, distribuida, etc., con el fin de poder dar respuesta adecuada a una vasta gama de necesidades humanas, lo que trasciende con mucho el simple dominio económico. La tierra, con sus características específicamente multiculturales, con sus edificios y su fauna autóctonos, existe en este caso para fortalecer la base existencial de la familia que en ella reside:

- Es la parte integrante de la imagen que la familia tiene de sí misma y de su identidad histórica y social.
- Es también una fuente de bienestar material (o incluso de empobrecimiento, como sucede con frecuencia).
- Es una «póliza de seguro» contra el hambre y la miseria.

En este contexto, la lógica que se mueve detrás de las decisiones del día a día sobre la utilización de la tierra, ni siempre será la más racional, en términos económicos, ni exclusivamente traducible en términos monetarios.

Naturalmente, en la medida en que el modelo dominante de acumulación de capital y de concentración de recursos crecía y aceleraba sus ritmos en las décadas más recientes, muchas de estas zonas rurales y muchas de estas sociedades rurales iban siendo engullidas por el progreso. A partir de ahí, el impacto resultante repercutió en dos direcciones opuestas, en consonancia con las distancias relativas de las zonas rurales en relación con los principales polos y ejes de crecimiento económico. O fueron «reajustadas» e integradas en el sistema dominante, o dejadas al margen de manera gradual y vaciadas de sus principales recursos y capacidades humanas. En una palabra: asimilación o extinción.

La existencia y el futuro de zonas rurales genuinas (precisamente aquellas que fueron olvidadas y dejadas de lado, «en los extramuros» de los circuitos de crecimiento) representan hoy una cuestión crucial para nuestras sociedades y para la Unión Europea. Estas «islas de irracionalidad» que consiguieron sobrevivir al holocausto rural provocado por la agricultura industrial de alta productividad (y altos costos), se enfrentan hoy al riesgo de extinción con todos los graves efectos de orden personal, social, económico, cultural e ideológico que de ello pueden resultar. Al mismo tiempo, además, se encuentran en una posición de desafío (incluso de posibilidad), como bastiones de resistencia contra la tendencia común de masificación, de

normalización y de unidimensionalidad; y también como laboratorios virtuales de experiencias alternativas, de naturaleza social y económica, capaces de asociar todas las dimensiones humanas y sociales del desarrollo.

No obstante, las zonas rurales de hoy no muestran, por regla general, las capacidades necesarias para la supervivencia, y menos aún para el desarrollo:

- Son remotas, periféricas.
- Las poblaciones, en general, están muy dispersas.
- Se ven debilitadas por pérdidas demográficas agudas y la agricultura tradicional que aún se mantiene hace ya mucho tiempo que dejó de ser la base principal de subsistencia de las poblaciones locales.

Bajas inversiones de capital, métodos de producción de trabajo intensivo, división incipiente del trabajo, falta de especialización, presiones sociales excesivamente igualitaristas, ausencia de espíritu empresarial, cierto autoaislamiento, etc., todos estos factores convergen en una situación de colapso económico y social en el mundo de hoy.

Durante la sobreproducción agrícola endémica en los países industrializados, ¿qué razón podría haber para apoyar una agricultura no rentable tal como aquella que aún persiste en las zonas rurales? Y, no obstante, la agricultura tradicional, incluso sin llegar a ser suficiente, es aún absolutamente imprescindible para la preservación del tejido social, de la identidad cultural, del equilibrio ecológico y de la belleza natural de las zonas rurales basadas en la pequeña explotación familiar autóctona. ¿Acaso existe un guión único y exclusivo para nuestro futuro que marque una producción en crecimiento continuo en las zonas integradas en el modelo urbano-industrial, mientras se desertifican los vastos territorios restantes?

¿La economía contemporánea debe pues afrontar y resolver el siguiente problema: cómo compaginar la creciente riqueza producida en los complejos urbano-industriales (que comporta la acumulación a los *stocks* existentes) con la riqueza que se pierde con poblaciones que emigran y campos que se abandonan?

Recuérdese además que las áreas rurales desempeñan, al menos, dos grandes tareas para beneficio de la sociedad en general: producción de alimentos y creación y mantenimiento de paisajes. De cara a la actual búsqueda de un ambiente más saludable (y más estético) y de un paisaje de elevada calidad, debería ser posible incluir los costos sociales y ecológicos en los precios de los productos agrícolas de masas, con el fin de apoyar el futuro de las zonas rurales de Europa.

Cualquiera que sea la política global adoptada, las áreas rurales siempre tendrán que saber impulsar proyectos de desarrollo autocentrado, que funden comunidades creativas, diversificadas, equilibradas y viables, capaces de ganarse el derecho a ser apoyadas por la sociedad en general y que garanticen así que el binomio negativo «paternalismo-mentalidad de subvencionados» no se convierta en el elemento dominante. El futuro del mundo rural depende pues, por un lado, de un compromiso general por parte de la sociedad global para preservar lo que queda de él hoy en día, dando un valor real a la calidad de su ambiente y al de sus productos y discriminando positivamente a su favor; por otro lado, con lo expuesto, depende de su propia capacidad para consolidarse, para organizarse y para luchar por la supervivencia y por la mejora de las condiciones, basándose en los recursos propios, tanto humanos como naturales. Este requisito, especialmente en comunidades locales donde los fuertes flujos migratorios las «desangraron» de sus elementos más activos y emprendedores, implica en

general una intervención de apoyo que proceda del exterior.

CONDICIONES DE TIPO *SOFTWARE* PARA EL DESARROLLO

Para poder asegurar el desarrollo de las zonas rurales en proceso de estancamiento, es preciso crear en su seno una fuerte dinámica, capaz de fomentar una actitud colectiva e individual emprendedora y, al mismo tiempo, de provocar, generar y diversificar las actitudes en las organizaciones y en las tecnologías.

Este movimiento de dinamización exige, por cierto, una fuerte participación local, y también un cambio radical en las mentalidades. Exige también el surgimiento de un proceso, apoyado localmente, capaz de movilizar a las poblaciones rurales hacia proyectos de naturaleza social, cultural y económica. Y será la naturaleza específica de esos proyectos la que, a su vez, determinará la estructura, los contenidos y métodos de los programas educativos y de formación que se implementan.

En efecto, sólo será posible hablar de un proceso de desarrollo si la dinámica generada puede crear o reforzar varios proyectos locales, relativamente independientes unos de otros, pero todos ellos asociados en el mismo proceso de dinámica social y cultural. Únicamente este tipo de movimiento –al multiplicar contactos creativos, al hacer circular información más rápidamente, al organizar debates y profundizar en los conocimientos, al acometer iniciativas y revelar la necesidad de crear estructuras y de adquirirse nuevos saberes– puede transformar gradualmente un proyecto de desarrollo local en un proceso colectivamente asumido y autosuficiente:

- Animación.
- Proyectos localizados y de pequeña escala (empresarios y emprendedores individuales y en grupo).
- Programas y estructuras de educación y de formación.
- Investigación aplicada y compartida.
- Organización y movilización locales, capaces de llevar a cabo un Proyecto de Desarrollo Local emergente, ampliamente apoyado (empresa colectiva).

He aquí un itinerario (en el que las diversas fases se procesan paralelamente y no en progresión lineal) que, apoyado adecuadamente con recursos humanos y materiales externos, puede llevar a las zonas rurales, hoy en declive, hacia el camino del desarrollo positivo, genuino y autosuficiente.

EL PAPEL EDUCATIVO DE LAS AGENCIAS INTERMEDIAS

¿Cómo crear una «cultura de desarrollo» en zonas tan profundamente afectadas por el aislamiento, la dependencia, la emigración, el envejecimiento, el conservadurismo y el desaliento?

En la gran mayoría de estas áreas, cualquier movimiento social para el cambio tendrá que ser introducido por fuerzas externas. Existe, en general, una potencia local –tanto humana como natural– para el desarrollo. Aún así, dada la ruptura del tejido rural que se dio en decenios recientes, el desarrollo endógeno (perdónese la paradoja) exige un «empujón» decisivo procedente del exterior.

De hecho es esencial la participación de todos los implicados en el proceso de desarrollo. Mas tal participación habrá de ser introducida a través de un proceso educativo, lento pero intenso.

Cualquier población rural, hoy en día, para poder participar plenamente en el proceso de su propio desarrollo, habrá de superar antes de nada sus propios sentimientos de desesperación y de impotencia

e, incluso, complejos de inferioridad relativos a su cultura tradicional.

Por eso, el trabajo de animación cultural y social es tan esencial cuando se pretende lanzar y apoyar un proceso de desarrollo rural:

- Elevando la autoestima colectiva.
- Comprobando la capacidad local para traducir ideas en proyectos.
- Trabajando en equipo.
- Relacionando objetivos con medios.

Por ejemplo, una de las conclusiones más importantes de los trabajos de investigación realizados recientemente en zonas rurales de Bélgica e Irlanda, es el que las áreas locales que sacan más provecho de los incentivos económicos, tales como el Programa ILE (Iniciativas Locales de Empleo), son precisamente las que tienen una experiencia más larga de animación social y cultural llevada a cabo por agentes locales profesionales o personas cualificadas y dispuestas.

El trabajo cultural (por ejemplo, la instalación de un Museo Comunitario) y el trabajo social (por ejemplo, la creación de un Centro de Animación Infantil), acometidos bajo una forma participativa, son de hecho procedimientos muy válidos, en relación con el desarrollo local de las zonas rurales en riesgo de extinción. El valor económico de estas actividades de animación debería, por consiguiente, ser mejor comprendido y, siempre que fuera posible, avalado, para que puedan ser consideradas e integradas en las estrategias de desarrollo a elaborar e implementar en las zonas rurales.

El agente (o agencia) catalizador de este proceso será, generalmente, externo a la zona. Es pues, tarea de esa agencia intermedia la búsqueda de una coherencia gradual, y una cohesión de los diferentes proyectos. ¿De qué forma?:

- Provocando debates amplios y extendiendo información.
- Concibiendo y generando programas de educación y de formación para los participantes en todas las iniciativas.
- Promoviendo articulaciones entre las actividades en curso.
- Y cuando se juzgue oportuno, apoyando la creación de estructuras locales participativas capaces de consolidar el Proyecto de Desarrollo Local.

Sólo cuando una parte significativa de la población local haya llegado al umbral de la «voluntad colectiva de cambio», será posible pasar a la elaboración e implementación de un Proyecto de Desarrollo Integrado. La dinámica local para el cambio, como iniciativa colectiva, resultará de la capacidad de un grupo local influyente capaz de pensar y actuar dentro del marco de un proyecto común: sobrevivir y mejorar las condiciones locales de vida.

La perspectiva a largo plazo de un proyecto de desarrollo local integrado –una etapa que se podrá alcanzar a través de un trabajo permanente de animación y de lanzamiento y apoyo de iniciativas concretas a pequeña escala– es la base ideal para ampliar y profundizar el nivel de participación de las poblaciones implicadas: a través de debates, exposiciones, reuniones informativas y tomas de decisión, etc. El proceso de interacción deberá procurar una situación en la que el proyecto acaba por pertenecer a la población local, y el equipo externo de intervención no será más que otro participante, aunque importante. De este modo, en lugar de que la agencia sea la iniciadora de un proyecto para más adelante obtener la participación de las poblaciones locales, la finalidad de la intervención deberá ser la del desarrollo conjunto y desde el principio, de agentes externos, técnicos y consultores, y de las poblaciones interesadas. La

adopción de esta metodología implica automáticamente que los universitarios, y otros especialistas implicados, habrán de desempeñar durante largos períodos de tiempo, el más variado abanico de posibilidades, muchas de las cuales no han de estar necesariamente ligadas, al menos de forma directa, con la enseñanza o la investigación. Pero es una metodología de intervención socioeducativa de esta naturaleza la que podrá llevar a las áreas rurales a asumir activamente un Proyecto de Desarrollo Local.

En este contexto, la investigación participada significa un proceso cultural y social conjunto, capaz de plantear permanentemente cuestiones derivadas del nivel local de las necesidades. Estas cuestiones deberán ser tratadas conjuntamente por participantes locales y por agentes externos de cambio, de tal manera que la «búsqueda en común de respuestas» determine el contenido fundamental de los programas de educación y de formación organizados para la zona como forma esencial de apoyo a cada uno de los proyectos locales en curso. Paralelamente con algunas sesiones formales de aprendizaje, estos proyectos conjuntos de investigación aplicada, que transforman a formadores y formados en una «comunidad de investigación para la innovación en el medio rural», son una dimensión esencial en el proceso de desarrollo. Por otro lado, la investigación como componente de este tipo de trabajo se torna en actividad permanente, pues el encontrar una respuesta y el consecuente lanzamiento de una nueva iniciativa (que es la aplicación de la respuesta encontrada para las realidades locales) abrirán de inmediato un nuevo campo de cuestiones y de búsquedas.

Y aquí una nota al margen, para subrayar que la asociación de saberes locales y de saberes exteriores, con vista a la elaboración de proyectos de apoyo que revitaliza las zonas rurales en declive, no es en modo alguno un diálogo consensual... Estamos seguros de que el desarrollo autosuficiente de las zonas rurales, hoy en riesgo, deberá ser llevado a cabo por los que en ellas viven (los que han nacido allí o las personas que un día determinaron vivir en el medio rural), y por tanto las opciones de desarrollo para estas zonas no deberán nunca poner en discusión el mantenimiento de las poblaciones locales (como es el caso, en general, de ciertos parques naturales, reservas de caza, campos de golf, etc.). No obstante, como el equilibrio ecológico de estas zonas es ciertamente el elemento más singular que hay que tomar en consideración, deberíamos preservarlo a toda costa, y ni los propios residentes podrán permitirse abordar proyectos que, a largo plazo, acaben destruyendo la especificidad, la singularidad y el alto valor de su medio natural y cultural.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL

Cualquier modelo alternativo de desarrollo para zonas rurales en declive debe basarse en las culturas locales. Es un hecho que gran número de zonas periféricas poseen aún un alto grado de identidad cultural, incluso no completamente descaracterizadas por la masificación.

Estudios y monografías que adoptan métodos de la Antropología Cultural son instrumentos importantes para el trabajo de intervención social en estas zonas. La educación y la formación, para ser parte integrante del proceso de cambio, deberán desarrollarse según métodos que sepan integrar la animación y la investigación participada. Un estudio pormenorizado de la cultura local o de la historia local, realizado conjuntamente por residentes y por especialistas –en los que se incluyan, además, momentos de presentación y debate públicos– es, efectivamente, un instrumento determinante para movilizar y motivar poblaciones locales. Elevará la autoestima

colectiva en relación al territorio, a la historia y al patrimonio cultural. Al mismo tiempo, esta iniciativa permitirá que las diversas expresiones de la cultura local se manifiesten de forma más objetiva, y se exterioricen como objeto de estudio. De este modo, la propia cultura local se convierte en el blanco del análisis crítico por parte de los participantes. Es más, una crítica positiva de la cultura local puede abrir las puertas a la clarificación de un futuro viable, en el que se identifiquen y conserven las mejores características de la tradición, pero integrando de manera creativa otras contribuciones modernas llegadas del exterior.

El punto de partida será siempre diferente de una zona con respecto de otra, pero el trabajo de animación es siempre insustituible. En tanto en cuanto mantiene actividades de animación para la población local en su conjunto, la agencia de intervención debe identificar los proyectos más viables localmente (en términos del nivel de motivación que suscitará en los participantes y de la durabilidad probable), para elaborar a continuación, con todos los implicados, el plan adecuado de educación y formación.

- ¿Cómo convertir una buena idea en un proyecto viable?
- ¿Cuáles son los obstáculos, cuáles los recursos, qué contexto global?
- ¿Cómo compatibilizar fines y medios?
- ¿Qué es lo que hay aprovechable localmente y qué lo que ha de ser traído de fuera?
- ¿Qué niveles relativos de dependencia y de autonomía son exigibles para las nuevas iniciativas?
- ¿Qué capacidades y competencias son precisas?

Y existen aún cuestiones importantes de otra naturaleza:

- ¿Quién está dispuesto a asumir riesgos?
- ¿Cuáles son los riesgos probables?
- ¿Cómo se trabaja en grupo?
- Etc.

En la medida que se van definiendo los programas de educación y de formación para cada proyecto local seleccionado, serán llevados a la zona varios agentes del exterior (técnicos, especialistas, profesores, etc.) sobre la base de las «recomendaciones» de los servicios que habrán sido previamente especificados en conjunto por la agencia de intervención y por los participantes. Esos agentes externos deben ser informados previamente sobre las realidades locales y las necesidades de los proyectos y de los respectivos participantes y, sobre todo, lo que se espera de su implicación como especialistas o personal cualificado. Este principio debe prevalecer siempre, bien los formadores/consultores sean requeridos individualmente, bien sean instituciones bajo convenio: es preciso que sean las instancias locales quienes conduzcan el proceso.

El simple hecho de organizar momentos de confrontación positiva entre los representantes de la comunidad local y los elementos de la sociedad masificada, entre la cultura tradicional y la modernidad, deberá abrir camino para nuevas interrogantes de nivel cada más elevado y abierto. Estas cuestiones serán otras tantas pistas para la investigación aplicada (por ejemplo: podemos destacar la innovación que representó la instalación de colectores o paneles solares, de fácil montaje y bajo costo, como resultado de una petición colectiva hecha por pequeños agricultores austríacos asociados).

- Animación.
- Investigación.
- Innovación.
- Educación/Formación.

Éstos son pues, los componentes de *software* necesarios para cualquier estrategia

global de desarrollo local en el medio rural en crisis.

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PARA EL MUNDO RURAL: PROCESOS, METODOLOGÍAS, CONTENIDOS, INSTITUCIONES

Dado que la finalidad última de cualquier intervención en el medio rural debe ser siempre la de desactivar la capacidad de sustentarse a sí mismo, únicamente en determinados momentos ha de adoptarse ineludiblemente un abordaje de naturaleza socioeducativa. Las contribuciones de tipo *hardware* son, sin duda, esenciales, pero deben ser traídas a la zona en función de los requisitos específicos de cata etapa del proceso, obedeciendo al ritmo impuesto por la dinámica local. Por tanto, hay que enfatizar en el propio proceso, lo que llevará automáticamente al programa de desarrollo una dimensión educativa intrínseca. Un proceso de tal forma que encare siempre la movilización de las poblaciones locales hacia la comprensión de su pasado y de su presente, y hacia la perspectiva de una gradual concreción de un futuro viable y deseado. La prueba de que se adoptó un proceso de intervención correcto será la eventual emergencia de un Proyecto de Desarrollo Local, como resultado de una síntesis creadora en la que se articularán: todos los proyectos individuales, el trabajo de animación, los programas de educación y de formación, los esfuerzos de tipo organizativo, las actividades de investigación aplicada, etc. El proceso es, de este modo, la organización de todo el trabajo realizado por la población local (con la agencia mediadora) a fin de crear y viabilizar iniciativas locales para, a continuación, integrarlas en un conjunto coherente de medidas, actividades y estructuras, es decir, en el Proyecto de Desarrollo Local. En el terreno de lo deal, todos los programas de educación y de formación no serán más que un componente, aunque esencial, de este Proyecto.

Una dimensión básica en todo este proceso es la capacidad emprendedora, bien bajo la forma de voluntad y capacidad colectivas para pensar y actuar en términos de «proyecto», bien de competencias y actitudes individuales imprescindibles de los agentes locales de cambio. Y ello es algo que puede ser promovido y reforzado a través de actividades de animación y de organización, pero que puede –y debe– ser también objeto de programas específicos de educación y de formación. Esto puede llevarse adelante por medio de sesiones informales organizadas para la población local (sobre tomas de decisión, sobre la planificación de actividades diarias, sobre la programación de proyectos más complejos, etc.). Y puede también promoverse la capacidad emprendedora por medio de sesiones estructuradas, que tengan como destinatarios portadores de proyectos locales autarcas, miembros de asociaciones, cooperativas, empresas, etc., o ganadores de concursos de ideas, por ejemplo. Los centros de enseñanza en la región deben también organizar cursos y actividades que susciten o refuercen la capacidad emprendedora en los niños, en los jóvenes, en los adultos.

La dimensión fundamental que está en la base de la metodología adoptada para intervenir en el medio rural en declive es la de la participación. Desde ahí, los principales ejes del proceso arriba mencionados (animación-investigación/innovación-educación y formación), deberán convertirse en:

- Animación participada.
- Investigación participada.
- Educación y formación participadas.
- Etc.

También aquí tendrá una importancia fundamental el trabajo de animación,

el cual permitirá realizar este salto cualitativo.

El trabajo de animación, que debe realizarse antes, durante y después del de educación/formación, está hoy reconocido de manera general y fue asumido explícitamente por las agencias mediadoras que operan en el mundo rural. Es lo que se llama en Francia el «pilotaje pedagógico», expresión dada a conocer por la ADEFPAT. Reconociéndose la animación como una fuerza motriz real dentro del proceso de desarrollo rural, hay que considerar la educación y la formación –por muy fundamentales que sean– como «respuestas técnicas» que necesitan un ajuste permanente ante las necesidades locales, tanto las inmediatas como las de largo plazo. Siendo así, será siempre necesario un período preliminar de investigación que permita la adecuación de las contribuciones educativas y de formación a las realidades específicas y a los proyectos en curso o previstos para la zona rural en cuestión.

En cuanto a la educación puede ser relevante, de cara a la finalidad última del proceso –el emerger de un Proyecto de Desarrollo Local–; la formación deberá ser estructurada en consonancia a las necesidades de cada proyecto particular. El ritmo de vida de cada uno de los proyectos (ya sean de naturaleza cultural, social o económica), las necesidades expresadas por los participantes, las sugerencias hechas por el equipo de intervención-animación, todo ello son factores que deben desempeñar un papel determinante a la hora de elaborar tiempos y contenidos de sesiones de formación o perfiles ideales de formadores. Los proyectos concretos –que servirán de base a los programas de formación– no deben ser aparentes, pues no servirían si no contemplaran iniciativas reales concebidas para dar respuesta a las necesidades personales y sociales de la zona rural. En el caso de proyectos que generan beneficios o que crean empleo, debe preverse un período de formación-producción, simultáneamente con una duración suficiente para ayudar a los participantes a constituir una empresa viable. También se debe adoptar en este punto una pedagogía activa (aprender haciendo): los participantes, o personas en proceso de formación, al aprender a crear una nueva empresa deben asumir un fuerte compromiso común desde el principio: a través de la gestión de un fondo financiero común, tomando decisiones sobre *stocks,* productos, ventas, etc.

Para las zonas rurales con una necesidad vital de innovación, la educación y la formación deben asociarse a la investigación. Y, en lo que respecta a la investigación, pueden encontrarse dos facetas paralelas en el proceso de desarrollo. La primera es resultado inmediato de las iniciativas en curso: investigación aplicada, que busca las respuestas científicas y técnicas más adecuadas a las cuestiones permanentemente suscitadas como efecto directo del trabajo de animación. La segunda es también de gran importancia: pretende convertir a la agencia mediadora en una mayor conocedora de la zona rural, de las poblaciones, etc., y consiguientemente, mejor equipada para apoyar el nacimiento del Proyecto de Desarrollo Local.

La metodología aquí esbozada se opone claramente a una definición de contenidos de educación o de formación antes del lanzamiento de proyectos locales concretos y también rechaza intervenciones por parte de personas e instituciones completamente ajenas al proceso de desarrollo.

La definición de contenidos y la planificación de programas de educación y de formación son actividades que deben convertirse en parte integrante del proceso global, debiendo ser consideradas, por tanto, como el objeto de un proyecto específico de investigación-acción a llevar a cabo por la agencia mediadora, de forma participada, durante las fases iniciales del proceso de intervención.

Incluso si el problema de fondo de las zonas rurales en declive fuera el mismo en todas partes (cómo sobrevivir y desarrollarse, integrando mercados más amplios y conservando/revalorizando los recurso endógenos), las posibles opciones locales son tan variadas que todos los dominios del conocimiento y de los saberes científicos y tecnológicos podrían ser movilizados. Por consiguiente, una estrategia de educación/formación en dos vías será la más adecuada para estas zonas: un tronco común de temas metodológicos básicos, tales como estudios locales, mejora de recursos, trabajo de animación, empresas colectivas, metodología de proyectos, etc.; y también aportaciones especializadas, muy diversas y por parte de especialistas e instituciones seleccionadas, que deberán reforzarlos «a la carta» en consonancia con las opciones decididas en el lugar por los individuos o grupos (Turismo y Hostelería, Agricultura, Silvicultura, Artes y Oficios, Telecomunicaciones y otras Nuevas Tecnologías, Tecnología Propia, Bio-Ingeniería, Arquitectura Paisajística, etc.). Este segundo vector deberá además incluir módulos sobre gestión PYMES, Contabilidad, Fiscalidad, Creación de Empresas, etc. Sesiones de formación modulares deberán alternarse y verse acompañadas de las iniciativas en curso (tanto económicas como de otro tipo) y por consultorías periódicas.

La selección, el calendario y la mejor combinación posible de las diversas aportaciones de la educación y la formación (que podrán adoptar las más diversas formas, tales como, módulos educativos, materiales de enseñanza a distancia, consultorías, visitas de asistencia técnica, seminarios, exposiciones, etc.) debe ser determinados conjuntamente por la agencia mediadora responsable del trabajo de animación y por los participantes locales, en función de las necesidades específicas del proceso.

Para el trabajo educativo en general, deben organizarse de forma extensiva cursos específicos relacionados con el presente y el futuro de las zonas rurales y destinados a todas las franjas de edad. Para ese caso las escuelas locales, y hasta los jardines de infancia, deben ser movilizados. Los programas escolares formales deberían incluir temas y actividades de relevancia inmediata para el proceso de desarrollo local. Y lo mismo podríamos decir en cuanto a las actividades extracurriculares. En lo relativo a las zonas rurales en crisis, en las que un factor estratégico sin duda es el «espíritu de iniciativa», la educación formal debería adoptar programas específicos, basados en acontecimientos ocasionales y en proyectos a largo plazo, con el fin de apoyar la revitalización del tejido social local y de promover en los jóvenes y en los niños el hábito de pensar y actuar en términos de proyectos planificados. Escuelas-hacienda, Escuelas-empresa, y muchas otras modalidades de centros educativos, técnicos y generales, basados en proyectos, son soluciones ya experimentadas y testadas en algunas regiones (por ejemplo, los «Community Colleges» en Estados Unidos, los «Lycées Agricoles» franceses, las «Escuelas Granja» de España, etc.).

Dado el extenso abanico de temas relevantes para el desarrollo local y el elevado nivel técnico de muchos de ellos, y también las innumerables pistas existentes para la investigación aplicada, el establecimiento de acciones de cooperación regular entre zonas rurales y escuelas técnicas, politécnicos o universidades, es del mayor interés para ambas partes.

El papel de las instituciones post-secundarias y de enseñanza superior –en estrecha colaboración con la agencia mediadora y las estructuras formales– será el de cubrir campos como la formación de formadores, la organización directa de algunos módulos de educación/formación, la creación y funcionamiento de bancos de

datos, la realización de paquetes de enseñanza a distancia, etc.

Más allá de estas contribuciones, una medida de gran potencial es la creación de una unidad de investigación-acción, dedicada a las zonas rurales en crisis, en centros de enseñanza superior localizados en regiones en las que subsisten tales situaciones. Las zonas rurales deberán incluso completar estas articulaciones con el sistema formal de enseñanza a través de acuerdos de cooperación con otras instituciones culturales y de educación/formación, tales como asociaciones o servicios de educación de adultos, asociaciones profesionales, centros de formación profesional, escuelas de artes y oficios, asociaciones culturales, organizaciones ecologistas, etcétera.

Y ya un punto final para subrayar el hecho de que cada una de las zonas rurales hoy en riesgo de extinción no representan más que una minúscula parcela de tierra y de población, dentro del contexto nacional e incluso regional. En términos de rendimiento, de poder de presión política, etc., no tiene significado si las consideramos individualmente. Por tanto, es vital para estas zonas la creación de redes nacionales y transnacionales. Y uno de los resultados importantes de una red internacional de esa naturaleza podría ser la creación de un Instituto Europeo para el Desarrollo de las Zonas Rurales en Riesgo capaz de realizar trabajos de investigación de interés para estas áreas, de generar documentación y manuales para el desarrollo local, de dispensar formación de nivel superior a los agentes de a pie y a los investigadores, de organizar visitas de estudio e intercambio, etc.

(Traducción: Rogelio Ordóñez Blanco)

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ZONAS RURALES EN PROCESO DE MODERNIZACIÓN. SITUACIÓN DEL DEBATE EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

ULRICH KLEMM (*)

RESUMEN. En la República Federal de Alemania, la Educación de Adultos en las zonas rurales se encuentra desde finales de los años ochenta en un proceso de modernización, y está actualmente sujeta a una nueva evaluación y legitimación, determinadas por una nueva inteligencia de los espacios rurales en su conjunto. Los conceptos-guía y campos prácticos de la Educación de Adultos son, en este sentido, (1) el concepto del desarrollo regional autónomo como dimensión sociológica de planificación, (2) el trabajo social comunitario y el planteamiento de «aprender sobre el terreno» como estrategias didácticas, (3) el concepto de medidas para el desarrollo rural como una nueva forma de formación política, y (4) la combinación de Educación de Adultos y labor cultural. La Educación de Adultos se percibe, en este sentido, como un factor de desarrollo social innovador para la revitalización de los espacios rurales.

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ZONAS RURALES EN FASE DE TRANSFORMACIÓN

La Educación de Adultos en los espacios rurales se encuentra actualmente en una fase de reorientación y de cambio. Por una parte se sigue legitimando hoy como educación popular o formación continuada, orientada hacia el tiempo libre, para idiomas, creatividad, salud y sociabilidad, y se basa en un entendimiento de la labor educativa y cultural que proviene de los años setenta y que persigue un desarrollo cuantitativo y de cobertura total del territorio.

Por otra parte, desde finales de los años ochenta se perfila, dentro de contextos diferentes y en distintos lugares, una reflexión crítica acerca de la teoría y la práctica de la labor educativa y cultural en el campo.

Puede decirse que debe ser considerado como punto de cristalización de un viraje realista en la Educación de Adultos en zonas rurales el congreso internacional sobre la Educación de Adultos en zonas rurales, organizado por la provincia autónoma de Bozen en el otoño de 1989

(*) Universidad de Augsburgo. Alemania.

Fecha de entrada: 3-5-2000 Fecha de aceptación: 16-5-2000

(*Autonome Provinz Bozen* [ed.], 1990), en el que representantes de Italia, Austria, Suiza, Alemania, Dinamarca y los Países Bajos evaluaron la situación y discutieron los «nuevos caminos a seguir» para el área de lengua alemana.

La Educación de Adultos en zonas rurales se encuentra actualmente, desde este punto de vista, en una fase de transformación y de reflexión sobre sí misma con las siguientes tendencias:

- Aparte de su relevancia clásica como ayuda práctica para vivir en los diferentes contextos sociales y biográficos, hoy se atribuye a sí misma una nueva función política, económica y cultural, que podría definirse con el término *orientación hacia lo comunitario (Gemeinwesenorientierung).*
- La Educación de Adultos en zonas rurales se entiende como una tarea orientada hacia lo regional, en la que la aldea, o bien la región, se convierten en el valor central de referencia, y no una oferta uniforme que cubra todo el territorio por igual, ni aspiraciones y normas urbanas. De lo que se trata es de perfilarse como *identidad regional.*
- Más o menos de una forma consciente, la idea y la estrategia de un *desarrollo regional autónomo* se abre camino en este debate sobre los modelos que se van a seguir, idea que convierte el concepto de la promoción de los así llamados «potenciales endógenos» para la región en un factor primordial de desarrollo social. Se pretende aprovechar para el desarrollo los recursos regionales humanos, culturales, económicos y políticos.
- La Educación de Adultos asume aquí la tarea de un moderador que media entre las diferentes expectativas y aspiraciones individuales y la corriente general o las decisiones políticas.
- En este contexto se incluye otra observación que atañe al aspecto metodológico-didáctico de la Educación de Adultos en las zonas rurales. Puede observarse cada vez más una apertura al *aprender sobre el terreno (Lernen vor Ort,* Klaus I. Rogge, 1991), es decir, a la vieja idea del trabajo social comunitario (U. Klemm, 1986) o, tal como lo formuló el pedagogo de adultos berlinés Lutz von Werder a finales de los años setenta, a la *formación cotidiana de adultos (alltägliche Erwachsenenbildung)* (1980).

Estas tendencias son –y esto puede observarse en los últimos años en diferentes sectores– la reacción de los prácticos de la Educación de Adultos a las carencias y los síntomas de crisis en el contexto de esta educación en zonas rurales. La descripción de estas carencias se debe entre otras cosas a una crisis de los dispositivos y exponentes de esta labor educativa, que el austriaco Anton Rohrmoser resume en 1991 (p. 24) en seis tesis:

- crisis de orientación, falta de conceptos orientados hacia el futuro;
- falta de un modelo estructural satisfactorio (centralista, dependiente de grupos de intereses);
- falta de modelos de instrucción satisfactorios para formar a profesionales regionales;
- falta de profesionalización;
- formación política demasiado escasa;
- la labor educativa y cultural se desarrolla cada vez más fuera de las organizaciones tradicionales

DE LA FORMACIÓN DE AGRICULTORES AL FACTOR REGIONAL DE INNOVACIÓN. ACERCA DE LA GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ZONAS RURALES DESPUÉS DE 1945

El espacio rural como paisaje educacional marginalizado desde los años cincuenta a setenta

Desde finales de los años cincuenta toma forma en la discusión acerca de la Educación de Adultos en las zonas rurales una tendencia cuyo objetivo no es primariamente la población agrícola, sino que se esfuerza por un abastecimiento en cultura general y por la cobertura íntegra del territorio. Esta perspectiva fue respaldada en especial medida por las Escuelas Superiores Populares y sus asociaciones, que en lo sucesivo se convirtieron en el foco de la reforma e innovación de la Educación de Adultos en zonas rurales.

En los años cincuenta, no obstante, se habla raramente de *Educación de Adultos en zonas rurales (ländliche Erwachsenenbildung)*. Se emplean más los términos *formación agrícola (Bauernbildung)* y *Pedagogía rural (Landpädagogik)*. En los subsiguientes años sesenta, en la reflexión sobre este fenómeno, pasa progresivamente a primer plano el cambio de estructuras en el ámbito rural, y se convierte en el punto de partida para reflexiones y nuevas perspectivas.

En 1964 R. Hommerding habla explícitamente de *Educación de Adultos en zonas rurales (ländliche Erwachsenenbildung)* (R. Hommerding, 1964), y en 1965 sale el ejemplar núm. 6 de la revista *Moderne Gemeinde (Comuna Moderna)* con el título *La Educación de Adultos, tema olvidado (Stiefkind Erwachsenenbildung)*, con el que se alude sobre todo a posibilidades de pasar el tiempo libre y de formación continuada en el campo. Este lema caracteriza en los años siguientes el clima de renovación y la nueva orientación en lo que se refiere a la Educación de Adultos en zonas rurales.

El origen de esta polémica lo constituyen dos tendencias que adquieren peso en los años sesenta: por una parte se trata del cambio general de paradigmas, de una Pedagogía orientada hacia las Humanidades a unas Ciencias de la Educación de enfoque empírico, y la cuestión con ello relacionada de una nueva evaluación de lo hasta ahora alcanzado en la Educación de Adultos. A esto ha de añadirse la transformación, cada vez más evidente, de las estructuras en las regiones rurales y agrícolas.

Con este fondo, la cuestión de la Educación de Adultos en el campo se vuelve a plantear de nuevo; es decir, la cuestión de las «posibilidades y oportunidades de la Educación de Adultos en el campo» (R. Hommerding, 1966) y de los «objetivos principales de la moderna Educación de Adultos en el campo» (W. Kirchner, 1964).

En los años que siguen comienza, en las revistas andragógicas especializadas y en numerosas Federaciones de las Escuelas Superiores Populares de los *Länder*, una intensa discusión que se centra en los siguientes puntos:

- cuestiones de organización (empleados, profesionalización, Escuelas Superiores Comarcales *(Kreisvolkshochschulen)*,
- ante el cambio estructural, abastecimiento de cobertura total del territorio,
- planes de trabajo y contenidos,
- posición de la Educación de Adultos en zonas rurales dentro del conjunto de la Andragogía.

Después de que el movimiento rural de formación continuada se hubo (en parte) abierto paso en la conciencia de una Educación de Adultos que iba

adquiriendo un carácter profesional, y también después de que, alentada por las primeras leyes sobre la formación continuada, pudo garantizarse una mejor financiación de la práctica, surgen a partir de mediados de los años setenta una serie de investigaciones empíricas sobre este tema (Faber y Voges, 1979; Hasselhorn y Niehuis, 1976). Se trata aquí de datos probados sobre la predisposición a la formación y la situación de la formación general continuada en las regiones rurales.

Las aportaciones programáticas sobre posibilidades y propósitos van siendo sustituidas o completadas progresivamente por estudios detallados y ayudas prácticas concretas, que no obstante no pueden abarcar más que parcialmente el complejo tema que representa la Educación de Adultos en zonas rurales.

En los años setenta –con el auge generalizado de la Educación de Adultos; es decir, con la profesionalización, institucionalización y cientificación así como juridificación de la Andragogía– el espacio rural sólo raramente es considerado como un *espacio educacional autónomo* que necesite una atención especial. La política, la práctica y la teoría de la enseñanza se concentran en evoluciones urbanas, es decir, en el concepto-guía de la «cobertura del territorio», que aunque se percate del problema de subabastecimiento de las regiones rurales, no prevé conceptos andragógicos específicamente rurales. El espacio rural se convierte en cierto modo en un *Hinterland* andragógico, en una reserva de participantes para los centros urbanos de educación popular/formación continuada florecientes en ese momento. Los pocos estudios y ediciones temáticas de revistas de Pedagogía para adultos prosiguen con, por un lado, la evaluación crítica de la labor rural de las Escuelas Superiores Populares de los años sesenta, revelan áreas problemáticas y exigen un replanteamiento, pero por otro lado no surgen impulsos duraderos, por parte de la Educación Académica de Adultos que comienza a establecerse, que tengan como objeto la estructuración innovadora de la labor de enseñanza en las zonas rurales –en especial aquella de las Escuelas Superiores Populares.

Para los años setenta puede constatarse que en general persiste el desnivel entre la ciudad y el campo en cuanto a profesionalización e institucionalización. En política social y educativa el debate sigue centrándose en lo inhóspito de las urbanizaciones de las ciudades y en una *«pedagogización»* o bien *«andragogización»* de evoluciones urbanas equivocadas (por ejemplo en forma de un nuevo trabajo con grupos marginales o grupos-objetivo, de trabajo por barrios y enfoque socio-pedagógico de la formación continuada). De esta discusión sobre la teoría y la práctica de la Educación de Adultos llevada a cabo desde mitad de los años setenta bajo el lema «cambio hacia lo cotidiano» queda en gran parte excluido el espacio rural. El asincronismo entre la Educación de Adultos en las zonas urbanas y en las rurales se convierte en los años setenta en una característica permanente del ámbito de la formación continuada en la República Federal.

Tendencias modernizadoras en los años ochenta y noventa

A continuación se describe en seis tesis el período de transformación y de nueva orientación en los años ochenta y noventa:

- *Después de veinte años de abstinencia, a partir de ese momento se vislumbran, en la teoría y en la práctica andragógicas, salidas concretas del desiderátum científico, y la superación del asincronismo en cuanto al desnivel entre la ciudad y el campo.*

Podemos en ese momento partir del hecho de que se redescubre el espacio rural en cuanto a la Educación de Adultos, y

ello a diferentes niveles y desde diferentes puntos de vista. Dicho de otra forma: hay indicios evidentes de que se corrigen las deficiencias y los asincronismos y se posibilita un enlace con la discusión andragógica general.

El desnivel entre la ciudad y el campo, que domina la teoría y la práctica andragógica en cuanto al espacio rural, se vuelve a percibir, desde finales de los años ochenta, en mayor medida como un reto y una oportunidad.

De este modo los estudios del científico de la Educación Werner Faber (de Bamberg) que desde los años setenta, como pregonero solitario dentro de la investigación andragógica, siempre ha llamado la atención (sin que se le haya escuchado) sobre este punto crítico de la Educación de Adultos (comp. p. ej. W. Faber y W. Voges, 1979; W. Faber, 1981; W. Faber, 1986; W. Faber y K. Dieckhoff, 1990) adquieren una nueva actualidad; ello permite que sus trabajos sean reveladores para el futuro y constituyan una «cantera» para planteamientos científicos innovadores.

• *Las Escuelas Superiores Populares redescubren el espacio rural y buscan caminos innovadores: desarrollo de las aldeas como proceso de aprendizaje.*

Sobre todo en el ámbito de las Escuelas Superiores Populares puede percibirse una apertura progresiva a la innovación y una creciente demanda de nuevos conceptos orientados hacia lo regional y territorial.

Así por ejemplo, en un grupo de trabajo de la Federación de Escuelas Superiores Populares de Baden-Wurtemberg, se investiga desde 1992 sobre diferentes cuestiones relacionadas con las tareas de las oficinas exteriores, ante la situación de fondo de que en Baden-Wurtemberg aproximadamente el 30% de la totalidad de la oferta de las Escuelas Superiores Populares se da en el espacio rural y se organiza a través de unas 800 oficinas externas. En Hesse se ha conseguido una cooperación notable entre las Escuelas Superiores Populares y el Ministerio de Agricultura en cuanto trabajo social comunitario rural y conceptos de renovación lugareña. En una jornada común en 1991, con el tema *Renovación de las aldeas y Educación de Adultos,* este aspecto se percibe no solo como un tema que debe tomarse en serio, sino como un tema de porvenir para el trabajo de las Escuelas Superiores Populares en las zonas rurales (Landkreis Kassel [ed.], 1992).

Otra señal la pone a finales de 1992 la Federación Alemana de las Escuelas Superiores Populares en el ejemplar de diciembre de su revista *Volkshochschule.* Con el tema clave de *La pequeña Escuela Superior Popular (Die kleine Volkshochschule)* se vuelve a anteponer en esta revista el tema de la Educación de Adultos en zonas rurales (la última vez había sido con *Volkshochschule im Westen 5/79).* Las aportaciones, basadas mayoritariamente en la práctica y en la experiencia, muestran un perfil de la práctica de las Escuelas Superiores Populares y evidencian las posibilidades, pero también los límites de esta subdisciplina marginalizada de la Andragogía.

También dentro del contexto de la labor rural de las Escuelas Superiores Populares se sitúa la compilación *Puntos candentes de la Educación de Adultos en zonas rurales* (*Brennpunkte ländlicher Erwachsenenbildung,* U. Klemm [ed]., 1992), que se edita con ocasión de una jornada supraregional de la Escuela Superior Popular de Ulm en cooperación con la Oficina Regional de Instrucción Política *(Landeszentrale für Politische Bildung)* y la Asociación para el Desarrollo Regional Autónomo *(Verein für Eigenständige Regionalentwicklung)* en el otoño de 1991. En primer plano se trata la cuestión de los *Nuevos Caminos* a seguir en los años noventa ante el cambio de las estructuras rurales.

• *Se acoge el planteamiento del Desarrollo Regional Autónomo para la Educación de Adultos en zonas rurales en busca de una nueva estrategia de planificación* .

Desde una perspectiva sistemática se intenta en este período encajar la Educación de Adultos en zonas rurales dentro de un concepto de regionalización. Este planteamiento se introduce a partir de finales de los años ochenta a través de un movimiento, ajeno a la Educación de Adultos, que está comprometido con el concepto del así llamado *Desarrollo Regional Autónomo (Eigenständige Regionalentwicklung)* en la labor educativa y cultural.

La característica de esta estrategia de planificación desde la base –que fue puesta en práctica por primera vez en la República Federal a partir de 1985 en Hesse con el apoyo del gobierno del *Land*– es una descentralización de la planificación y el desarrollo territoriales; es decir, una acometida de la planificación estructural a nivel regional. El objetivo central es la promoción de los así llamados *potenciales endógenos.* En vez de los programas de promoción estructural, son los programas de apoyo a las personas los que pasan a primer plano. La premisa de la autonomía de la provincia como espacio cultural es esencial en este contexto. El espacio rural no es considerado como un recurso de funciones y de servicios para la metrópolis, sino que adquiere un valor propio. Esta visión del desarrollo regional, calificada por Ulf Hahne como «"cambio de paradigmas" en la política de desarrollo regional» (U. Hahne, 1989), se introduce a partir de los años noventa, como discusión de los modelos y estrategias a seguir, en la nueva definición de la Educación de Adultos en zonas rurales (R. Hummelbrunner, 1992; U. Klemm, 1991b). El tema de la regionalización se discute, ante esta situación de fondo, por primera vez de forma nueva respecto a la Educación de Adultos en el campo, en el ejemplar de junio de 1992 de la revista *Grundlagen der Weiterbildung* (Fundamentos de la Formación Continuada, 3/1992). En el centro figura el concepto de la *Educación de Adultos regional ampliada (Erweiterte regionale Erwachsenenbildung,* EREB), desarrollado por M. Jagenlauf en la Universidad del Ejército de la República Federal de Alemania en Hamburgo. Como orientación general de los objetivos de este modelo se indica la compensación de las deficiencias con el propósito de aumentar la densidad y la cuota de la formación continuada en los espacios rurales. Desde el punto de vista metódico, una «campaña de información educativa de carácter territorial» (M. Jagenlauf y K. Wurr-Feldmann, 1992, p. 127) ocupa el primer plano, que sirve tanto para detectar como para despertar necesidades educativas y que en tanto que *publicidad educativa indagadora (aufsuchende Bildungwerbung)* (K. Wurr-Feldmann et al., 1992) está inspirada en un modelo sueco de los años setenta. Pero no solo es este enfoque metódico y estratégico el que hace que la región periférica pase al primer plano del interés. También conceptualmente y desde un ángulo político-educacional se incluye la región –como espacio vital desfavorecido, o bien como parámetro de la planificación para la Educación de Adultos– progresivamente en las consideraciones. En este sentido, tanto la Federación Alemana de las Escuelas Superiores Populares en 1994, como la Jornada de las Escuelas Superiores Populares (VHS-Tag) de mayo de 1992, eligen temas principales relacionados con la región. La primera, en su Conferencia anual de las Escuelas Superiores Populares que enseñan a nivel regional, elige el tema «Desarrollo regional e identidad de la región» (comp. DIE [ed.], 1994); la segunda elige el tema «Región».

Sin pretender sobrevalorar estos impulsos, que se componen de experiencias concretas y enfoques teóricos, podemos volver a constatar por primera vez desde

hace muchos años una deliberación más sistemática sobre los requerimientos de una labor orientada hacia lo regional y lo rural, que aporta conceptos nuevos tanto en el plano metódico como en el plano de la estrategia educacional.

• *Los años noventa propugnan una sistematización y una diferenciación de la relación entre formación continuada y labor cultural; el conjunto formación-cultura-tradición se enfoca para la Educación de Adultos desde un ángulo nuevo.*

El desiderátum de una formación cultural hace ya décadas que sin duda forma parte del ámbito clásico de tareas de la formación general continuada. A esto se suma desde algún tiempo, con el auge de la socio-cultura y con el debate cultural general, una nueva orientación que quiere redefinir la relación entre formación continuada y labor cultural.

En lo que atañe a la Educación de Adultos en las zonas rurales, también aquí se ha podido hablar, hasta hace poco, de un asincronismo en el estado de la discusión, aunque ya tempranamente esta «desorientación fue percibida (también) como reto a la labor educativa rural» (H. Bausinger, 1989, p. 86) por ajenos al ramo, es decir, por no-andragogos.

No obstante, sólo se ha tematizado de forma marginal la cuestión de si la labor cultural puede constituir una perspectiva conceptual para la Educación de Adultos en zonas rurales.

Hasta hoy, la cultura en el campo ha sido discutida y desarrollada mayoritariamente por otras disciplinas (p. ej., folklore, investigación sobre la juventud rural, sociología) y otros campos prácticos (p. ej., labor pro juventud rural, iniciativas socio-culturales). La Andragogía ha sido más bien en este caso un espectador exterior.

Los conceptos-guía de la Educación de Adultos en zonas rurales deben ser corregidos, si se valora la permanencia en el nivel del cambio social y del debate sobre la teoría y la práctica andragógicas. La Andragogía rural se ha dejado influenciar y restar flexibilidad por conceptos urbanos durante demasiado tiempo. Es de desear que haya un cambio de paradigmas que elija como punto de partida la cultura y los exponentes de la cultura del espacio rural. La Educación de Adultos tiene que convertirse en una nueva aportación (un nuevo servicio) cultural para la provincia.

• *Bajo el lema* formación continuada como factor económico, *una mayor cooperación entre las instituciones de la formación continuada y las empresas económicas ha de servir a la promoción estructural en los espacios rurales.*

Este enfoque de la Educación de Adultos en zonas rurales, que se formula como propuesta para «la mejora y promoción de la formación continuada en el espacio rural», proviene del grupo *Weiterbildung im ländlichen Raum* (Formación continuada en los espacios rurales, desde 1988) del círculo de trabajo *Weiterbildung und Öffentlichkeitsarbeit* (Formación continuada y relaciones públicas) dentro del marco de la Acción concertada de Formación continuada *(Konzertierte Aktion Weiterbildung,* Bonn). Bajo el lema «Conviértete en aquello para lo que estás capacitado» *(Mach' aus Dir, was in Dir steckt)*, fue iniciada en 1987 por el entonces Ministro Federal de Educación y Ciencia una campaña de formación continuada, en cuyo contexto fue presentado este concepto en 1990 en una hoja de trabajo (BMBW, 1990). En el centro de este círculo de trabajo que ha de ocuparse de la innovación de la Educación de Adultos en las zonas rurales está el planteamiento de elevar la motivación para formarse, así como el de nuevas formas de acceder a grupos-objetivo no familiarizados hasta ahora con la formación continuada.

La Educación de Adultos en zonas rurales se entiende aquí en primer lugar

como formación profesional continuada, con el objetivo de la promoción estructural. Bajo el lema «formación continuada como factor económico» (BMBW, 1990, p. 8) se favorece la cooperación entre los exponentes de la formación continuada, así como nuevas formas de acrecentar la motivación.

El espacio rural se entiende en este sentido también como un espacio deficitario, que por otra parte presenta una estructura flexible de pequeñas y medianas empresas. El concepto de promoción estructural rural precedente tuvo sólo escaso éxito, y requiere un planteamiento nuevo. En este proceso de nuevo desarrollo estructural la formación (profesional) continuada (como factor económico) adquiere un protagonismo decisivo. La capacitación continuada, en tanto que elemento importante del desarrollo económico, se entiende como clave y motor para la innovación en todo el espacio rural.

•*Las Escuelas Superiores Populares en Hogares o Centros rurales se encuentran en los años noventa ante un nuevo comienzo: sus estrechos lazos con el espacio rural llevan, en vista del cambio estructural progresivo, a una crisis de concepción y de identidad.*

Dentro del espectro de la Educación de Adultos en zonas rurales encontramos a su vez un área subordinada que además de ocupar una posición especial, se ve amenazada especialmente por el cambio de estructuras: las 46 Escuelas Superiores Populares en Hogares o Centros (rurales) *(Heimvolkshochschulen,* HVHS; estado octubre 1990), que pueden clasificarse en tres grupos, el protestante (13 instituciones), el católico (18 instituciones) y el de los ramos profesionales (15 instituciones), están «desconcertadas» (P. Sinkwitz, 1991, p. 180), tienen «problemas de orientación» (ibid.) y «se esfuerzan por volver a los valores de la cultura rural» (ibid.). Esta constatación la encontramos en el voluminoso estudio de dos tomos sobre la historia de la Federación de las Escuelas Superiores Populares en Hogares de Alemania, que fue realizado bajo la supervisión científica de W. Faber por encargo de la Federación desde 1986 y apareció en 1991 como publicación (W. Faber, tomo I, 1991; Kh. Gaasch et al., tomo II, 1991). Aunque esta historia de la Federación, que retrocede hasta el siglo XIX, esté motivada sobre todo por un interés histórico, encontramos en el artículo de P. Sinkwitz *(Landjugend-Akademie Fredeburg* –Academia de F. para la Juventud Rural) una estimación actual de las perspectivas de las Escuelas Superiores Populares en Hogares. Todavía más que las clásicas Escuelas Superiores Populares Nocturnas, estas instituciones de rica tradición se sienten comprometidas con el hábitat rural y su cultura, así como con las tradiciones campesinas, y padecen por ello en la misma medida de una crisis de identidad, en la medida en que la sufre el espacio rural en su conjunto.

Su concepto didáctico de la formación global y de cursos duraderos (pedagogía a largo plazo) así como su orientación preferencial según las necesidades de grupos-objetivo de la agricultura, ponen a las Escuelas Superiores Populares en Hogares ante nuevos retos y hacen necesaria una revisión.

Surge el planteamiento de cómo integrar la *ruptura* concepcional, que se ha hecho necesaria, en una continuidad y en una tradición. Planteado de otra forma: ¿cómo pueden ser traspuestas a un concepto nuevo las expectaciones y necesidades de la Educación de Adultos resultantes de este cambio de estructuras?

Günter Schmuck y Bernhard S. T. Wolf dan en el punto de la problemática actual cuando escriben: «Las dolorosas y bruscas transformaciones estructurales han dejado sus huellas también en el rostro de las Escuelas Superiores Populares en Hogares. Conjuntamente con el campo y las aldeas están a la defensiva frente al

sometimiento a la urbanización y a la economía que sufre la sociedad moderna. Se encuentran ante el reto de orientarse según unas perspectivas y unas coordinadas nuevas, para tener así en cuenta los procesos de transformación social. La despedida de lo irrecuperable y la búsqueda de una renovación culturalmente autónoma, no restauradora, de la región rural, constituyen acercamientos a una labor moderna de las Escuelas Superiores Populares en Hogares, para poder tener una influencia innovadora sobre el espacio rural» (1990, p. 218).

Aunque las Escuelas Superiores Populares en Hogares estén mucho más ligadas al espacio cultural rural que la nocturnas –y hayan podido percibir de esta forma más fácil y sensiblemente el cambio de estructuras en la provincia–, actualmente se ven más amenazadas por una crisis existencial y de concepción que otras instituciones.

CONCEPTOS-GUÍA Y CAMPOS PRÁCTICOS ACTUALES

De las evoluciones en los años ochenta y noventa arriba mencionadas pueden cristalizarse los siguientes puntos de acercamiento, que enlazarían bien con el actual debate acerca de la modernización:

- Se propone la regionalización como nueva estrategia, que ha de relevar el paradigma de la cobertura total del territorio y prevé estructuras de ofertas más diferenciadas. Las soluciones –integrales– para espacios pequeños, desligadas de la planificación central desde arriba, son consideradas como una oportunidad para el espacio rural. La Educación de Adultos en las regiones rurales alentará los potenciales endógenos de las mismas, hasta ahora desaprovechados.
- Como nuevo campo temático de aprendizaje social el *desarrollo de las aldeas (Dorfentwicklung)* se presta como una forma de *trabajo social comunitario (Gemeinwesenarbeit)* –que puede también considerarse como un «aprender sobre el terreno» *(Lernen vor Ort)*, comp. K. I. Rogge, 1992a–. Los programas de planificación y de promoción estructural para el desarrollo de las aldeas brindan nuevos márgenes de actuación educativa y cultural en el campo, que por una parte combinan la *formación* política con la cultural, y por otra pueden satisfacer la nueva aspiración de la Educación de Adultos en zonas rurales, que consiste en asumir una función integradora en el conjunto de las culturas lugareñas.
- La referencia al conjunto *cultura-formación-tradición* genera un concepto educacional ampliado para la Andragogía rural, y redefine la reivindicación de la formación cultural. El enlace entre formación y cultura se convierte en un pilar central de la Educación popular o formación continuada.

Desarrollo regional autónomo e innovador

Para una nueva visión del espacio rural y para la correspondiente Andragogía fue decisiva la idea del desarrollo regional autónomo, tal como surgió en el ámbito rural, y en el contexto de un nuevo movimiento social, desde comienzos de los años ochenta; esta idea pretende relevar las estrategias clásicas y centralistas de la política de ordenación territorial. El concepto-guía de la planificación territorial hasta entonces determinante fue el «concepto de los lugares centrales». Se trataba de un sistema central jerárquicamente

estructurado que tenía por objetivo crear entornos vitales y condiciones de vida equiparables. Los distintivos de esta estrategia planificadora eran la concentración y centralización de funciones y competencias, así como una política de ordenamiento territorial que se decidía desde arriba.

Desde principios de los años ochenta se discute y se practica cada vez más una alternativa, que se denomina a sí misma *desarrollo regional autónomo* o también, *innovador* (comp. Magel 1994; Pro Provincia Institut [ed.], 1994; Schaffer [ed.], 1993; PRO REGIO, 1989 y ss.). Los distintivos de esta nueva filosofía de la planificación son:

- Una *descentralización* del desarrollo territorial, es decir, la transferencia de la toma de decisiones al nivel regional;
- la promoción de los así llamados *potenciales endógenos,* y en consecuencia programas de ayuda a las personas en vez de promoción estructural;
- las regiones rurales son consideradas como *espacios vitales y culturales autónomos y alternativos* dotados de un valor propio, al lado de las metrópolis urbanas.

En la política de ordenación territorial esta idea del desarrollo regional autónomo viene a significar un cambio de paradigmas que muestra «nuevos caminos». De forma análoga, esta visión del espacio rural conlleva también un cambio de perspectivas en cuanto a la Educación de Adultos, con consecuencias estratégicas y metodológico-didácticas y que afectan a los contenidos, cuando es la región o la aldea la que se convierte en el punto de referencia central, y no los intereses institucionalizados de organizaciones, federaciones, etc. El concepto que ha dominado en la labor de las Escuelas Superiores Populares del espacio rural, que en muchas partes se ha orientado según parámetros urbanos y ha tenido como un importante punto de referencia la oferta de cobertura territorial total –unida a la fórmula de regirse según los participantes y con la aspiración de combinar la formación general con la profesional–, aunque haya sido algo correcto y sagaz desde un primer punto de vista de la política educativa popular, en el pasado ha llevado a una percepción limitada y niveladora del espacio rural como lugar de enseñanza.

Actualmente –y en esto están de acuerdo todos los conceptos innovadores de la Enseñanza de Adultos en zonas rurales– hay que reconsiderar este enfoque urbano estrecho y en cierto modo «imperial» de la provincia en la Educación de Adultos, y hay pues que desarrollar nuevos patrones. Para ello el concepto del desarrollo regional autónomo puede proporcionar impulsos importantes y ser un foco de ideas que abra nuevos senderos para Educación de Adultos.

El trabajo social comunitario y el aprender sobre el terreno

El segundo concepto-guía, que va tomando forma tanto en la discusión entre especialistas como a través de modelos innovadores concretos, es el principio metodológico-didáctico del trabajo social comunitario. Este método y estrategia proveniente del trabajo social se redescubre aquí para la Educación de Adultos (en cuanto a la discusión temprana comp. Dewe, 1983) y se enlaza con la discusión andragógica acerca del «aprender sobre el terreno», tal como ha sido introducida en la Educación de Adultos y practicada sobre todo por Klaus I. Rogge, del Instituto para la Enseñanza y la Formación Continua (del Estado Federado) de Renania del Norte/Westfalia *(Landesinstitut für Schule*

und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen) desde los años ochenta (comp. Rogge, 1985; 1992.ª). Paralelas interesantes las encontramos también con el planteamiento de Lutz von Werder de «la Educación de Adultos para la vida de todos los días» *(Alltägliche Erwachsenenbildung,* Von Werder, 1980), que data de los años setenta, y en su concepto de barrio.

¿Qué ha de entenderse pues, para el espacio rural, bajo una Educación de Adultos orientada hacia lo comunitario? A este respecto, W. Sulzberger observa de forma programática: «Con la intención de sensibilizar y comprometer a personas y a grupos, dentro de la colectividad del municipio, en cuanto a la solución de cuestiones actuales que atañen a la comunidad, la labor educativa local se convierte en un motor efectivo del desarrollo de la región» (Sulzberger, 1978, p. 100). Con esta concepción de una labor educativa orientada hacia lo comunitario se describe el perfil de una institución de Educación de Adultos que, aparte de las tareas clásicas, cumple también funciones sociales y culturales, y contribuye a mejorar la calidad de vida de la región. Si este entendimiento de la Andragogía se convierte en el concepto-guía, ello conlleva también una metodología y una didáctica específicas. Se trata de «tomar conciencia de las situaciones como proceso de aprendizaje» (ibid.) por parte de la institución así como por parte de los concernidos, y también de activar los potenciales de innovación de la propia región. La evolución de las instituciones de la Enseñanza de Adultos en los espacios rurales, de «lugares de enseñanza cerrados a lugares abiertos» (Dewe, 1983, p. 233) como consecuencia de una inclinación más acentuada hacia la Política Comunal social y cultural, requiere pues un proceder especial metódico y de contenidos. Los distintivos de tal concepto, orientado hacia lo comunitario, en cuanto a la Enseñanza de Adultos en zonas rurales, son los siguientes:

- un enfoque orientado hacia la integración y lo cotidiano, en el que se entretejen de forma nueva la formación general, la profesional y la política;
- la mirada sobre problemáticas sociales, es decir, político-comunales, político-económicas, político-sociales y político-culturales como planteamientos de partida para la labor educativa;
- el proceder participativo en cuanto a una cultura del discurso y del diálogo con los destinatarios de las ofertas de enseñanza;
- un criterio, en cuanto a unidades de enseñanza y participantes, apoyado en estadísticas de éxito no basadas en la cobertura del territorio. Como propósito y orientación se define, por el contrario, un proceso evolutivo social y local o regional que sea duradero;
- una metodología y didáctica participativas, de animación socio-cultural, entendidas como una moderación;
- un concepto socio-político de la enseñanza, que al que más se acerca es al del *Club of Rome* (Pecci [ed.], 1980) y que contiene ambas componentes, el aprender anticipatorio y el participativo, con el objetivo de posibilitar una autonomía e integración individual y social.

Educación de Adultos y desarrollo de las aldeas

En el contexto de una discusión de las directrices, el tema desarrollo de las aldeas es adecuado para una práctica innovadora de la Educación de Adultos en las zonas rurales por los siguientes motivos:

- Desde hace unos 30 años las aldeas se renuevan a través de diferentes olas de desarrollo rural y se intenta compensar el asincronismo de los espacios vitales periféricos. Desde los años ochenta la participación de los ciudadanos, la aldea como espacio social, así como el aspecto del desarrollo de las aldeas como proceso de aprendizaje pasan a primer plano. El desarrollo de las aldeas se considera en este marco también como labor educativa y de animación socio-cultural (comp. a este respecto los Modelos de Desarrollo Rural de Hesse –*Regional Impuls e.V.* [ed.], 1991– y de Baviera –H. Magel, 1992–).
- El desarrollo de las aldeas como instrumento de planificación pretende hoy incluir a las aldeas tanto arquitectónica, como ecológica, económica y culturalmente. Se contempla la aldea como espacio vital en su totalidad: el desarrollo de las aldeas se convierte en un «concepto global ecológico-urbanístico» (H. Fastnacht, 1991).
- Los programas de desarrollo y renovación de las aldeas son medidas concretas que pueden realizarse y se van a realizar a corto plazo, ya que para ello existen tanto una voluntad política y un interés individual (de los ciudadanos) como medios económicos y pericia profesional.

¿Qué conexión hay pues que establecer entre Educación de Adultos y desarrollo de las aldeas? ¿Cuál es la posición que ocupa el concepto de Educación de Adultos en el contexto de la renovación de las aldeas? O bien planteado de otra forma: ¿qué exigencias debe cumplir una Educación de Adultos orientada hacia lo comunitario en zonas rurales? Como meras sugerencias puntuales se aportan aquí a la discusión las siguientes consideraciones programáticas, tal como han surgido de la práctica:

- La Educación de Adultos debe ser *integradora* (en sus contenidos), no selectiva, y poder incluir tiempo libre, política, vida y trabajo;
- debe procurar y poder alcanzar (desde el punto de vista demográfico) todos los grupos sociales y de edades. Una Educación de Adultos democrática quiere decir también un compromiso a favor de *programas para minorías;*
- tiene que tener un *objetivo de activación,* es decir, tiene que impulsar competencias de reflexión y de actuación de los participantes;
- debe poder revelarse y actuar como *agencia central de cooperación* y *centro de servicios para acciones y campañas concertadas* (comp. también U. Klemm y B. Fahrbach-Gansky, 1991);
- pero tiene que disponer también de una *infraestructura descentralizada,* es decir, tener acceso a recursos locales, personales, de espacio y económicos descentralizados.

Una Educación de Adultos concebida de esta forma requiere que se valoren ante todo los aspectos cualitativos y regionales y que las estadísticas de éxito en la cobertura del territorio se consideren secundarias –lo que no obstante puede convertirse, dado que los medios públicos tienden a escasear, en un difícil número de equilibrio. La Educación de Adultos tiene que llegar a constituir un servicio para la aldea, la región y sus habitantes, y el motor de un movimiento educativo. Las metas que se deben alcanzar no pueden seguir siendo propuestas y programas uniformes de cobertura total del territorio. No existe ni el individuo rural uniforme ni la aldea prototipo. Sólo

si pasa a primer plano un enfoque orientado hacia lo local y lo regional, que acepte la autonomía de los diferentes espacios culturales y vuelva a definir las declaraciones andragógicas vacías, como p. ej. la orientación participativa, la cobertura territorial o el proceder determinado por los grupos-objetivo, se podrán satisfacer las expectativas puestas en una nueva Andragogía rural y se podrá establecer un nexo conveniente con la renovación de las aldeas.

Como campo de acción, la renovación de las aldeas sólo es adecuada para la Educación de Adultos tradicional institucionalizada, si está dispuesta a adentrarse en las nuevas tendencias andragógicas y a orientarse de acuerdo con los retos y requisitos político-sociales de los años noventa –lo que no quiere decir que tenga que favorecer el principio de la economía de mercado.

Educación de Adultos y labor cultural

Primero hay que señalar que esta combinación no es ni mucho menos nueva y que esta tesis se ve defendida con más o menos empeño desde los años sesenta. Pero una discusión más intensa sólo surge a partir de los años ochenta.

De tal manera podemos encontrar, a título de ejemplo, en el Plan de Ampliación II (*Ausbauplan* II) de las Escuelas Superiores Populares de Baden-Wurtemberg de 1980, editado por la Federación de las Escuelas Superiores Populares de este mismo *Land,* la tesis central y exigencia de la *Escuela Superior Popular como centro público de formación y de cultura:* «La Escuela Superior Popular, como institución de formación continuada independiente y públicamente controlada, debe ser ampliada para convertirse en un centro de cultura y de formación (...)» (Volkshochschulverband Baden-Württemberg [ed.], 1980, p. 13).

Este deseo puede ser considerado, desde cualquier punto de vista, como representativo para toda la política de Educación de Adultos, y refleja el clima de renovación cultural de los años ochenta. En esta década, la cultura fue vista y aprovechada como oportunidad y tendencia. «Labor cultural como obligación comunal», «política cultural como política de localización» o «la cultura como derecho cívico» son sólo unos pocos de los populares lemas que marcan esta renovación. La política cultural, la labor cultural y el arte se convierten desde este punto de vista en un proceso social productivo (O. Schwenke, 1980, p. 141) que no solo condiciona considerablemente la calidad de vida, sino que aporta también beneficios económicos.

En este sentido el debate cultural se conduce desde hace algunos años cada vez más a favor de la provincia y se interpreta como una «especie de discusión estructural intensificada sobre la perspectiva final del espacio rural» (A. Herrenknecht, 1990, p. 50).

Como espacio cultural, la aldea y la región han obtenido con el cambio estructural un nuevo perfil –o más bien han perdido el antiguo– y se encuentran en un estado de transición. Expresado de otra forma: con la reordenación del espacio rural, también a la labor cultural se le asigna una nueva tarea, y esto cambia su semblante. Klaus Schüttler, antaño coordinador para el desarrollo de las aldeas en el Ministerio de Agricultura de Hesse, dice refiriéndose al espacio rural que las crisis estructurales son siempre también crisis culturales.

De este trasfondo se derivan para una labor cultural en el contexto de la Educación de Adultos los siguientes cometidos:

- La labor cultural en la aldea es siempre también una labor socio-política

–o bien, como dice el científico de la Educación Ekkehard Nuissl: «En cuanto a los contenidos, la Educación y la Cultura tienen su intersección allí donde se trata de problemas sociales» (E. Nuissl, 1989, p. 7). La Educación de Adultos puede convertirse aquí en foco y animadora de impulsos culturales y sociales.

- En este sentido, a la Educación de Adultos debe importarle el favorecimiento de los exponentes de la cultura, de las personas ante todo. Se trata de apoyar a los trabajadores de la cultura y de explorar los potenciales culturales endógenos del espacio rural.
- Como la que lleva el liderazgo de la labor cultural en el campo, la Educación de Adultos debe crear una nueva infraestructura cultural, es decir:
  - ensayar nuevas formas de actuación,
  - abogar por nuevos lugares y espacios culturales,
  - ensayar nuevas formas de relaciones públicas,
  - posibilitar nuevas cooperaciones y pactos.
- La Educación de Adultos debe operar desde un enfoque intergeneracional y multicultural; es decir, puede convertirse en una mediadora entre las generaciones y las tradiciones culturales.
- A la Educación de Adultos le incumbe también la tarea de buscar las huellas culturales; es decir, de detectar y hacer visible la cultura de lo cotidiano, la laboral y la política, que había quedado olvidada y sepultada.
- Finalmente, la Educación de Adultos puede y debe también *despertar* necesidades culturales, y complementar la tendencia al autoabastecimiento del espacio rural con el aspecto del coabastecimiento, es decir, con importaciones culturales, pero sin por ello atribuirse la función de una agencia de cultura semi-pública.

Este catálogo de cometidos, que seguro que no está completo y debería precisarse para cada región, conduce a su vez a nuevos requerimientos en cuanto a la estructura y el concepto de sí misma de la Educación de Adultos. A las Escuelas Superiores Populares se les atribuye con este concepto mucho más la función de un

- consejero,
- mediador,
- líder y
- animador.

La Educación de Adultos ya no puede seguir limitándose a facilitar, organizar y realizar los clásicos proyectos educativos por medio de seminarios y disertaciones. Este concepto resulta cada vez más anacrónico y degrada la institución.

La responsabilidad social que comparte la Educación de Adultos, y que la ley y la tradición casi le imponen, no puede ni debe limitarse al curso de bricolaje, de idiomas y de informática.

En este sentido la labor cultural –entendida como formación cultural– se ha convertido ya desde hace años en una parte integrante fija de la Educación de Adultos en general, aunque no ha sido considerada por separado en lo que al espacio rural se refiere. En las *Lichtensterner Thesen* (Tesis de Lichtenstern) del 2.º Congreso Internacional sobre Educación de Adultos en zonas rurales, que tuvo lugar en el Tirol meridional (Lichtenstern, del 1 al 4 de junio 1992) podemos leer al respecto: «La Educación popular/formación continuada tiene un concepto demasiado estrecho y tradicional de la cultura. Habla mucho del ser humano como individuo,

pero no obstante en la práctica obliga a ese mismo ser a vestirse con prendas ajenas. En vez de ofrecer contenidos prefabricados y encubrir los conflictos con una armonización quebradiza, tiene que ayudar al ciudadano a obrar de forma autónoma y a encontrar soluciones propias a los conflictos. Sólo de esta forma podrá la Educación popular afirmarse como un pilar de la sociedad» (*Autonome Provinz Bozen* [ed.], 1992, p. 28).

CONCLUSIÓN: ¿LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ZONAS RURALES CAMINA HACIA UN CAMBIO HACIA LO COTIDIANO?

El cambio del espacio agrícola, que en los últimos 50 años se ha desarrollado de forma rápida y aparentemente imparable, ya poco después de 1945 fue identificado por la Educación de Adultos como un reto y un problema. A pesar de ello, la práctica y la ciencia sólo reaccionaron en cierta medida con persistencia y lo hicieron asincrónicamente. El espacio rural siguió quedando rezagado a un segundo plano también para la Educación de Adultos. Los «potenciales educativos» y los «recursos humanos» latentes en él debían ser encomendados a una labor educativa urbana. Para la mayoría de los andragogos y científicos, el espacio rural desempeñaba hasta hace pocos años un papel subordinado y secundario, o no desempeñaba papel alguno.

Este enfoque urbano limitado de la Educación de Adultos ha ido cambiando a partir de los años ochenta. Sin que pueda hablarse en la actualidad, no obstante, de una nueva «época dorada» de la Educación de Adultos en las zonas rurales, en los últimos años es seguro que se ha ampliado el enfoque y que se ha cuestionado de forma crítica la propia posición. Se han detectado las insuficiencias y se han hecho esfuerzos, por parte de los diferentes exponentes, para corregir las deficiencias –por lo menos en el modelo, y de forma visible de cara a la colectividad política– y elaborar perspectivas. Sin querer abusar también aquí del concepto de «cambio», se impone al observador la idea de un «cambio hacia lo cotidiano»; es decir, de un «cambio realista», que va tomando forma desde mediados de los años ochenta, en cuanto a la Educación de Adultos, en los espacios rurales. Las orientaciones hacia la labor cultural y el desarrollo de las aldeas, hacia la región como punto de referencia, hacia los planteamientos de una labor educativa y animadora que va al encuentro de lo comunitario, hacia propuestas educativas forjadoras de identidad y determinadas por lo geográfico y temporal (lema: búsqueda de las raíces y tierra natal) y, no por último, los nuevos acercamientos científicos cualitativos al espacio rural pueden justificar que se constate un cambio hacia lo cotidiano, tal como en su conjunto lo observamos dentro de la Educación de Adultos desde mediados de los años setenta. De esta forma, actualmente, la discusión en torno a la Educación de Adultos se encuentra en un punto en el que, desde diferentes ángulos, se aprueban nuevas legitimaciones, y se define la Educación de Adultos como un factor de desarrollo y de localización.

BIBLIOGRAFÍA

AUTONOME PROVINZ BOZEN/ASSESSORAT FÜR UNTERRICHT UND KULTUR FÜR DIE DEUTSCHE UND LADINISCHE VOLKSGRUPPE (Hg.): *Internationaler Kongreß Erwachsenenbildung auf dem Lande. Schloß Goldrain in Südtirol, 25-28 de octubre de 1989.* Bericht und Dokumentation. Bozen, 1990.

BAUSINGER, H.: «Provinzielle Kultur im Abseits?», in U. KLEMM/K. SEITZ (Hg.): *Das Provinzbuch.* Bremen, 1989, pp. 78-90.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hg.): *Empfehlung und Bericht zur Verbesserung und Förderung der Weiterbildung im ländlichen Raum.* Konzertierte Aktion Weiterbildung Nr. 5/90. O.O. (Bonn) (16-10-1990).

DEWE, B.: «Gemeinwesenarbeit als Erwachsenenbildung», in PETERS, F. (Hg.): *Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik.* Bielefeld, 1983, S. 231 231-257.

DIE-DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG/PAS des DVV (Hg.): *Regionalentwicklung und regionale Identität.* Frankfurt a. M., 1994.

ECKHARDT, D./LACHER, M.: «Weiterbildung, Arbeitsmarkt und ländlicher Raum. Einige Befunde zur Raumbedeutung von Weiterbildungsmaßnahmen», in *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,* 76, Band (1980), H. 9, S. 681-693.

ERWACHSENENBILDUNG auf dem Lande im Strukturwandel der Gesellschaft. 11 Landpädagogischer Kongreß in Würzburg, 13-16.04.1971. Frankfurt a. M., 1971.

FABER, W.: *Das Dorf ist tot - es lebe das Dorf. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum.* Düsseldorf, 1981.

— «Dorf und Erwachsenenbildung. Beiträge zur Landandragogik», in A. BENNING (Hg.): *Erwachsenenbildung. Bilanz und Zukunftsperspektiven.* Paderborn, 1986, S. 139-162 (ebenfalls in W. FABER: *Für eine zeitgerechte Erwachsenenbildung. Gesammelte Aufsätze 1974-1989.* Bamberg, 1990, S. 97-113).

— «Das Lernen der Leute vom Land. Einige Forschungsergebnisse zur Lebenssituation, Bildungsbereitschaft und Bildungsverhinderung», in E. FRAHM/W. HOOPS (Hg.): *Dorfentwicklung.* Tübingen, 1987, S. 175-187.

— «Gegenwartsfragen und Zukunftsperspektiven ländlicher Erwachsenenbildung», in *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis,* 35. Jg. 1989, S. 88-93.

— *Geschichte des Verbandes Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands,* Band 1 (hrsg. vom Verband Ländlicher Heimvolkshochschule Deutschlands), Hermannsburg, 1991.

FABER, W./DIECKHOFF, K.: *Lebenslagen und Bildungsinteressen in Landgemeinden. Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen der Katholischen Kirche und der VHS.* Bamberg, 1990.

FABER, W./VOGES, W.: *Elternarbeit auf dem Land.* München, 1979.

FASTNACHT, H.: «Modellprojekt Gaienhofen», in *Garten + Natur. Zeitschrift für Landschaftsarchitektur, Planung, Gestaltung, Entwicklung,* 101. Jg. 12/1991, S. 21-25.

FUNK, H./KASCHUBA, G.: «Setzen Frauen neue Maßstäbe? - Für einen Perspektivwechsel in der Regionalforschung», in PRO REGIO, 15/1994, S. 4-13.

GAASCH, K./KUHNE, W./EMMERLING, A.: *Geschichte des Verbandes Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands, Band 2: Ländliche Heimvolkshochschulen vor der Gründung des Verbandes* (hrsg. vom Verband Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands), Hermannsburg, 1991.

GRUNDLAGEN DER WEITERBILDUNG: *Thema: Regionalisierung,* 3, Jg., H. 3, Neuwied, Juni 1992.

HAHNE, U.: «Endogene und eigenständige Entwicklung - Ein Paradigmenwechsel regionaler Entwicklungspolitik?», in PRO REGIO: *Zeitschrift für Provinzarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung,* Nr. 1/2 (1989), S. 10-12.

HASSELBORN, M./NIEHUIS, E.: *Politische Erwachsenenbildung in Landgemeinden.* Heidelberg, 1976.

HAUPTMEYER, C.-H. u.a. (Hg.): *Annäherungen an das Dorf. Geschichte, Veränderung und Zukunft.* Hannover, 1983.

HERRENKNECHT, A.: «Für eine neue Kultur der Dörfer», in *Allmende,* 26/27, Baden-Baden, 1990, S. 39-53.

HOMMERDING, R.: «Ländliche Erwachsenenbildung», in *Lexikon der Pädagogik*

(Ergänzungsband). Freiburg, 1964, S. 428-430.

— «Möglichkeiten und Chancen der Erwachsenenbildung auf dem Lande», in *Volkshochschule im Westen,* Jg. 1966, S. 271-274.

HUMMELBRUNNER, R.: «Regionalisierung in der Erwachsenenbildung. Anforderungen aus der Sicht der Regionalentwicklung», in *Grundlagen der Weiterbildung,* 3. Jg., H. 3 (juni), 1992, S. 154-156.

JAGENLAUF, M.: «Ansatz und Erfolg der aufsuchenden Bildungswerbung (FÖVUX) in Schweden», in *Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung.* Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg (PAE), Nr. 11, juni 1981, S. 6-12.

— «Erweiterte Regionale Erwachsenenbildung in zwei Regionen der Steiermark (Österreich)», in *Grundlagen der Weiterbildung,* 2. Jg. 1991, H. 4, S. 219-220.

JAGENLAUF, M./WURR-FELDMANN, K.: «Erweiterte Regional Erwachsenenbildung. Ansatz, Ergebnisse und Wirkungen eines Modells zur regionalen Weiterbildungspolitik», in *Grundlagen der Weiterbildung,* 3. Jg., H. 3 (juni), 1992, S. 127-129.

KIRCHNER, W.: «Hauptanliegen der modernen Erwachsenenbildung auf dem Lande», in *Das Forum.* IV, Jg., H. 4, 1964, S. 11-17.

KLEMM, U.: «Plädoyer für eine gemeinwesenorientierte Provinzarbeit - oder: Annäherung an eine neue Land-Andragogik», en *Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung. Ausgabe M für Mitarbeiter,* hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle für die Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg (PAE). Nr. 19. Februar 1986, S. 16-25.

— «Provinz als Herausforderung. Programmatische Notate zur ländlichen Erwachsenenbildung», in *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen,* 4/1991 (b), S. 88-95.

— (Hg.): *Brennpunkte ländlicher Erwachsenenbildung. Neue Wege für die 90er Jahre.* Frankfurt a. M., 1992.

— *Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Eine Perspektive für den ländlichen Raum - Konzeption, Praxis, Diskussionsstand.* Frankfurt/M., 1995.

KLEMM, U.; FAHRBACH-GANSKY, B.: «Kampagnenarbeit. Ein Weiterbildungsmodell zwischen Aktion und Reflexion», in *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP),* 14. Jg., Hg. 2, juni 1991, S. 16-17.

KRAUSNICK-HORST, R.: *Die Zukunft der Volkshochschulen - Aufgaben in der Region.* Volkshochschulverband Baden-Württemberg, Stuttgart o. J., 1992.

MAGEL, H.: «Dorferneuerung in Bayern - Sorge um das menschliche und außermenschliche Leben», en *Praxis der Naturwissenschaften - Biologie,* 41, Jg., H. 2/41, 01-03-1992, S. 27-29.

— «Neue Strategien und Instrumente der ländlichen Entwicklung», en *Politische Studien; Sonderheft,* 1 (1994), S. 40-58.

MODERNE GEMEINDE, Schwerpunkt: *Stiefkind Erwachsenenbildung,* H. 6, juni 1965.

NUISSL, E.: «Bildung und Kultur», en NUISSL, E.; SIEBERT, H.; WEINBERG, J. (Hg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung,* Nr. 23, juni 1989, S. 4-10.

PECCEI, A. (Hg.): *Zukunftschance Lernen.* Club of Rome. Bericht über die 80er Jahre. Wien/Zürich/Innsbruck, 1979.

PÖLLINGER BRIEFE, Mitteilungen der Arge Region Kultur, Schwerpunkt: *Dokumentation der Fachtagung Zwischen Regionalisierung und Regionalentwicklung. Regionalberatung, Weiterbildung und Kulturarbeit im ländlichen Raum,* Nr. 43/44 1994/95.

PRO PROVINCIA INSTITUT (Hg.): *Eigenständige Regionalentwicklung. Pro Provincia Materialien,* Heft Nr. 3, Boxberg-Wölchingen, 1994.

PRO REGIO: *Zeitschrift für Eigenständige Regionalentwicklung.* Boxberg-Wölchingen, 1989 ff.

ROGGE, K. I.: «Perspektiven für das Gemeinwesen: Lernen vor Ort», in NUISSL, E. u.a. (Hg.): *Literatur- und Forschungsreport,* Nr. 27, juni 1991, Frankfurt a. M., 1991, S. 27-37.

— «Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit: Lernen vor Ort», en *NaSch-Nachbarschaft und Schule. Zeitschrift für Community Education, Essen,* Nr. 3, diciembre 1992 (a), S. 3-7.
— «Lernen vor Ort. Anmerkungen zu einer 10jährigen Auseinandersetzung mit gemeinwesenorientierten Bildungsansätzen», in *PÄDEXTRA,* dez. 1992 (b), S. 23-25.

ROHRMOSER, A.: «Kultur in der eigenständigen Regionalentwicklung», in VHS LANDKREIS KASSEL (Hg.): *Dorf: Sozial- und kulturpolitisches Handlungsfeld. Dokumentation einer Fachtagung am 8. und 9. Mai 1992 in Nieste.* Kassel/Wolfhagen, 1994, S. 22-42.

SCHAFFER, F. (Hg.): *Innovative Regionalentwicklung. Von der Planungsphilosophie zur Umsetzung.* Augsburg, 1993.

SCHMUCK, G.; WOLF, B. S. T.: «Die ländlichen Heimvolkshochschulen Deutschlands», en *Hessische Blätter für Volksbildung,* 40. Jg., 1990, H. 3, S. 216-228.

SCHWENCKE, O. (Hg.): *Eine Zukunft für unsere Dörfer. Kolloquium zur Europäischen Kampagne für den ländlichen Raum* (Loccumer Protokolle 12/1987) Loccum 2. Auflage 1988.

SINKWITZ, P. (Hg.): *Ländliche Soziologie deutschsprachiger Länder* (Schriftenreihe des Bundesministers für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten, Reihe A, Heft 330), Münster-Hiltrup, 1986.

SULZBERGER, W.: «Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit», in *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung,* Jg. 1978, Nr. 4, S. 100-102.

VOLKSHOCHSCHULE IM WESTEN, Themenschwerpunkt: *Erwachsenenbildung im ländlichen Raum,* 31. Jg. 1979, H. 5 (oktober) Köln, 1979.

VHS LANDKREIS KASSEL (Hg.): *Leben und Lernen in der Region. Dorfentwicklung und ländliche Erwachsenenbildung. Dokumentation der Fachtagung im Rahmen der Kulturtage der hessischen Volkshochschulen am 14.06.1991.* Kassel, 1992.

VOLKSHOCHSCHULVERBAND BADEN-WÜRTTEMBERG e.V. (Hg.): *Plan für den Ausbau der Volkshochschulen in Baden-Württemberg II.* Stuttgart, 1980.

WERDER, L. von: *Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik.* Weinheim/Basel, 1980.

WURR-FELDMANN, K. u.a: «Aufsuchende Bildungswerbung - EREB», in AUTONOME PROVINZ BOZEN (Hg.), a.a.O., 1992, S. 61-64.

(Traducción: José García Pac)

EL «ESTADO» DE LA EDUCACIÓN RURAL EN AMÉRICA LATINA Y EN ÁFRICA

JUAN CARMELO GARCÍA (*)

RESUMEN. La Educación Rural es un término difícil de precisar si tenemos en cuenta la identidad de su procedencia, sus objetivos, sus contenidos, sus metodologías específicas..., incluso sus actores y destinatarios. En la mayoría de los casos hablamos de ella contentándonos con su aspecto más sociográfico, como la educación o simple enseñanza que se realiza en aquellos ambientes que no son urbanos.

La dificultad de esa identificación se agranda al tener que referirnos a lo rural en América Latina y en África, sobre todo subsahariana, que, por otra parte, es eminente y mayoritariamente rural. Las peculiaridades y grandes diferencias de ambos continentes y sus espacios rurales nos fuerza a tener que establecer algunos criterios analíticos que nos ayuden a entender los componentes más decisivos de estos mundos rurales y, dentro de ellos, de la educación que se imparte y de la que sería necesaria. Esos componentes son, como no podía ser de otra forma, de naturaleza histórica, económica, social, cultural, política, tecnológica, religiosa...

Por los análisis realizados por los grandes organismos de las Naciones Unidas y por los datos aportados por todos los informes de la Unesco, el gran problema que tenemos todos planteados es el tipo de futuro que le espera al mundo rural y la educación (en plural) que va a ser necesaria para esas poblaciones que, hoy en día, son más de la mitad de la humanidad. Con otro problema grave: ¿Quién tiene capacidad de diseñar y elaborar esa estrategia?, ¿Quién lo hará?

Nota previa, con disculpa obligada: A nadie puede ocurrírsele esperar que en un artículo con este título y las dimensiones marcadas por la Coordinación de la Revista, vaya a encontrarse un análisis y exposición suficientes sobre la problemática –compleja, muy diferenciada y con múltiples contradicciones– que presenta la Educación Rural en América Latina y en África; por lo que, consciente de ello, me limitaré a señalar algunas de las características más sobresalientes y comunes que

(*) Universidad de Lleida.

Esta investigación fue financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) en su Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1995 (Resolución de 15 de febrero de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, BOE núm. 58 de 7 de marzo de 1996) *Revista de Educación,* núm. (2000), pp.

Fecha de entrada: 3-5-2000 Fecha de aceptación: 16-5-2000

tienen que ver más que con el «estado de la educación rural» en ambos continentes, con algunos requisitos para aproximarnos con «respeto analítico» a estos «extraños» mundos, confiando en que cuantos estudiosos o lectores tengan la curiosidad intelectual de adquirir un mayor conocimiento se decidan a acceder a las múltiples fuentes institucionales y documentales existentes, alguna de las cuales está referida a pie del artículo; quedándose siempre con la inquietud de que estamos ante una de las enormidades que denuncian la sinrazón de la condición humana actual.

REQUISITOS PARA ASEGURAR UNA PERSPECTIVA DE ENFOQUE VÁLIDA PARA ENTENDER LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN RURAL EN AMÉRICA LATINA Y EN ÁFRICA

No por hablar castellano o portugués estamos suficientemente capacitados para aprehender y comprender la realidad latinoamericana y sus distintas dimensiones y situaciones. (Obvio). Tampoco los herederos de las ex-metrópolis británica, francesa, belga, alemana u holandesa... –con todas sus derivaciones y desviaciones dialectales– por usar dichos idiomas, han entendido o están en capacidad de entender, la situación de los pueblos africanos... (el caso del pueblo saharaui o del guineoecuatoriano podría servir como el ejemplo que revierte sobre la «ignorancia» media de lo castellanoparlante).

Por lo general, la Historia de América Latina y, más extrañamente la de África, que se nos ha transmitido y hemos utilizado en nuestro sistema educativo ordinario –rural o urbano...– para explicar o interpretar aquellas realidades, han tenido tendencias que sin ajustarse a la «verdad» histórica de forma correcta, tampoco han sido compartidas por analistas autóctonos..., creándose diferencias profundas en la transmisión de los conocimientos y la comprensión de la Educación en aquellos continentes. (Tema posiblemente debatible pero claro para la mayoría de los historiadores latinoamericanos o africanos, que afecta a muchos aspectos de nuestra condición, pero muy especialmente a lo más «epistemológico»).

Con todo, se hace imprescindible un amplio análisis histórico-estructural de la totalidad diversa y diferenciada de *las distintas Américas Latinas y Áfricas* que han ido conformándose en los últimos cinco siglos –muy especialmente en los siglos XIX y XIX–, para aproximarnos, en condiciones de posibilidad suficientes, a la percepción y comprensión de las dimensiones que dicha situación presenta y su manifestación en la Educación y en lo que vamos a atrevernos a denominar como Educación rural (contribuyendo a confundir su naturaleza y contenidos con el «locus» en el que se da o se imparte...; hecho repetido en otras «educaciones»).

De un modo especial dicho análisis deberá fijarse y desentrañar los conjuntos de «poderes» realmente influyentes durante la segunda mitad del siglo XIX, en y desde los «campos de fuerzas» estructuralmente interdependientes, para comprender la actual situación, en cada uno de los dos continentes y en cada uno de sus países y pueblos. De un modo más especial deberá conocerse la «evolución o involución» –la dinámica real y concreta– que ha venido dándose en las instancias socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales, sin minusvalorar el universo «religioso» y simbólico que ha ido surgiendo, activa o reactivamente, en casi todos los países de América Latina, incluido México..., y en la totalidad de los países africanos, incluidos los que, tras su independencia, entraron en la órbita ideológico/política de aquellos socialismos africanos confesantemente «materialistas»...

A la hora de acentuar el análisis históricoestructural, han de investigarse con lucidez los profundos cambios producidos sobre esos dos continentes desde el

final de la segunda Guerra Mundial y sus consecuencias más directas, haciendo hincapié en el surgimiento del haz de fuerzas nuevas –en naturaleza e intensidad– infinitamente más potentes que sus «familiares» anteriores (de un modo especial las fuerzas de «seguridad estratégica», las de carácter socioeconómico, las tecnológicas / comunicacionales y las políticas) con las consiguientes «consecuencias» sobre las transformaciones culturales o ideológicas y sobre los universos de sentido con ellas convergentes.

No es posible comprender las situaciones actuales de cualquiera de los sectores o áreas sociales, culturales, políticas, económicas..., de América latina y muy especialmente de África, sin analizar a fondo las consecuencias que trajo la reestructuración de las fuerzas y relaciones internacionales que surgieron como consecuencia de la segunda guerra, de las que, a nivel positivo y «universal» queremos destacar la creación de las Naciones Unidas con la Carta como fundamento de valoración sociopolítica y ética para la nueva etapa de la humanidad; la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sus mecanismos de garantía –fundamento de todos los futuros que podamos soñar–, con el proceso abierto hacia los Pactos Internacionales y las «doctrinas» en ellos basadas, en cuya línea hay que situar la excelente Cumbre de Jomtiem en torno de «La Educación para Todos», cuyo décimo aniversario se ha celebrado en el Foro Mundial de Dakar a finales de abril del 2000 y en torno del cual escribieron sendos artículos los dos Directores Generales de la UNESCO, que nos permitimos incluir como anexos, porque, además de recoger algunos datos sobre la situación de la Educación en el mundo latinoamericano y africano, al mismo tiempo apuntan algunas salidas ante los enormes desafíos planteados para el futuro de la Humanidad, que, según todos los síntomas y a pesar del optimismo «japonés»... no parece que vayan a darse las condiciones suficientes para que sean asumidos y satisfechos.

> (Está haciéndose opinión generalizada el reconocimiento de que las «doctrinas» producidas y acumuladas de todas las conferencias en la Cumbre que se han celebrado en los años 90, comenzando por la de Jomtiem (Educación) hasta la de Kioto (Clima), contienen no sólo el mejor análisis global y estructural del mundo actual –con énfasis en las tendencias marcadas para el futuro previsible–, sino el conjunto de propuestas viables para solucionar a muchos niveles, no sólo al internacional, los grandes problemas y su brutal agravamiento; quizá habría que sumar a dichas Conferencias en la Cumbre, los informes sobre Desarrollo Humano emitidos por el PNUD durante toda la década de los 90 y los informes de las Comisiones Independientes que la UNESCO auspició, de un modo especial el de la Comisión sobre «Cultura y Desarrollo» y el de «Población y Calidad de Vida»).

Para aproximarnos con cierta garantía de objetividad –siempre valorativa– a los fenómenos que consideremos significativos de la llamada Educación Rural, y fijándonos en los condicionamientos estructurales que las fuerzas que emergieron tras la 2.ª Guerra Mundial fueron creando, conviene descubrir *los campos de poder* altamente determinante de los cambios producidos en la segunda mitad del siglo XX, –cambios que según muchos autores han supuesto mayores y más profundas transformaciones que las producidas y acumuladas en todos los siglos anteriores de la historia humana–.

Esos poderes crearon el marco de fuerzas –inintencionales o no, irracionales o menos, consciente y voluntariamente dirigidas o llevadas por la inercia..., ésa es otra cuestión– cuya acción explica alguno de los cambios (no para bien) que han repercutido decisivamente sobre la realidad actual de América Latina y

África y, consecuentemente, sobre la situación general de sus pueblos o sociedades y, en secuencia sucesiva, sobre las políticas públicas de sus gobiernos, incluidas las sectoriales aplicadas a los sistemas educativos y, presuntamente, a la Educación Rural. De entre ellas, no podemos obviar a las ineludibles:

• La emergencia de los Estados Unidos de América como gran potencia mundial en los campos militar y económico –y de forma «consecuente», en el de las ideas y la imagen, con sus técnicas y tecnologías correspondientes–, activada por una decidida voluntad política y conciencia mítica de ajustarse a su «destino manifiesto» para la defensa, expansión y dominio frente –o contra– los otros pueblos y sus procesos propios, que habrían de ser integrados y/o centripetados en un gran sistema global (realmente global, por primera vez en la historia de la humanidad).

• La división del mundo en dos bloques, con sus inevitables contradicciones internas, activadas y justificadas por el establecimiento de la guerra fría y sus áreas de influencia, que iban a sufrir la sobrecarga «lógica» de mitologías, doctrinas, ideologías, dogmáticas y pragmáticas... tan ajenas a las tradiciones y culturas de sus pueblos –no sólo en África (¡evidentes!) sino en las mayorías populares de toda América Latina, con sus intereses, necesidades, valores y aspiraciones..., que, en vez de mestizarse, se yuxtapusieron sobre las comunidades, enturbiando su memoria histórica, sobredeterminando sus conciencias colectivas e individuales y produciendo una de las formas más sutiles de enajenación cultural (posiblemente también psicológica y, quizá, psíquica) de las conocidas y analizadas por los «especialistas» (*«la introyección de la conciencia del dominador en el dominado»* que denunciaría Freire en «La Educación como práctica de la libertad»).

Los polos centrales de esos dos bloques se repartieron sus espacios de influencia y sobre ellos ejercieron su «cooperación», en la que predominó la presencia de los EEUU en América Latina y la de la URSS en una buena parte de África, compartida con la de la Europa comunitaria, sin que, por ejemplo en el cuerno de África o en la zona de los grandes lagos o en el África Austral, fuese pequeña la acción directa política, militar y económica de los EEUU de América.

• La reconstrucción de la Europa destruida por la Guerra y reconstruida con el Plan Marchall –con una concepción y un modelo determinados de «desarrollo», basado en la inversión en las estructuras y procesos de industrialización como motor del sistema económico, lo que repercutirá tanto a nivel institucional –la OECE dedicada a aplicar el Plan Marchall se reconvertirá sin más cambios en la OCDE para la Cooperación al Desarrollo Económico–, como a nivel teórico, científico y político... de forma que, en cuatro décadas y hasta hoy mismo, los «patrones» que pretenden aplicarse para el Desarrollo del llamado Tercer Mundo, sobre los países de África y América Latina, siguen siendo los viejos estereotipos que sirvieron para una Europa absolutamente distinta en tiempo, espacio y condiciones estructurales «fáciles».

Más aún (con una repercusión directa sobre lo rural): los procesos de transferencia de mano de obra desde el sector agrario y el mundo rural que, como consecuencia de los modelos de industrialización practicados, fueron recomponiendo los asentamientos humanos en la vieja Europa, siguen aplicándose como «teoría» o explicación de las movilizaciones y desplazamientos demográficos y poblacionales, así como en las «políticas» asesoradas y/o puestas en práctica por los

organismos internacionales a la hora de recomendar o de propiciar apoyos al desarrollo de dichos países...; Por lo que no nos puede extrañar que esos mismos criterios –¡que han demostrado hasta la saciedad ser falsos, científica y políticamente!– sean los utilizados a diario para entender y «decidir» la división campo-ciudad y las concepciones y programas sobre la Educación tanto rural como urbana –si es que estos términos tienen definición... y si son aplicables de forma unívoca a los poblaciones que viven en el mundo rural y urbano de América Latina y África–. Conceptos similares se usan frecuentemente para explicar o justificar las políticas tomadas con respecto a los movimientos migratorios y sus repercusiones tanto entre los países del Sur como en su efecto sobre lo del Norte...

• A partir de 1957 se constituye la Comunidad Económica Europea y se rehace una voluntad, no del todo nueva, de influir sobre África a través de los Acuerdos de Cooperación que irían ampliándose hasta hoy día y con los cuales se trataba de aminorar los efectos de la «pérdida» de las colonias y de las torpezas de las descolonizaciones, así como de «legitimar» nuevas formas neocolonizantes por la vía de la Cooperación económica y técnica (ese guiño lo mantendrá, sobre todo Francia y Bélgica con sus excolonias y, durante un tiempo, Inglaterra con algunos de los países del África Austral). Sin embargo desde hace dos décadas la Cooperación Europea se ha convertido en factor decisivo para el desarrollo económico, social, político y técnico de África y una parte no pequeña de América Latina, aún teniendo en cuenta que los recursos liberados para la ejecución de esas líneas de cooperación y los mecanismos instaurados están muy lejos de la intencionalidad y del discurso que Europa vende cuando «canta sus propias glorias» y la voluntad de cambio que proyecta para el siglo XXI (en éste como en otros campos de influencia falta visión y verdadera voluntad de futuro).

• En los mismos tiempos en que surge la idea de la Comunidad Europea maduran los ideales y procesos independentistas de los antiguos pueblos colonizados de Asia y de África, una vez aprendida la lección de posibilidad abierta por Gandhi al conseguir la independencia de India y Pakistán. En 1955, en Bandung (Indonesia, antigua colonia holandesa durante cerca de 350 años) se plantea la exigencia de la independencia para todas las colonias asiáticas y africanas que seguían siendo tratadas como si fueran territorios o provincias en «ultramar» del mismo «espacio nacional». Ese encuentro, constitutivo del Tercer Mundo como un alternativo y no alineado ni al primero capitalista, ni al segundo estado/socialista –vencido posteriormente por ambos..., dejándole reducido a un submundo de tercera categoría–, marcará de forma decisiva el nacimiento ilusionado del África actual y, posteriormente, la frustración más rotunda ante el sinfín de impotencias que, sobre todo a partir de los 80, se impondrán violentamente sobre dichos pueblos. La historia deberá analizar y juzgar –tememos que muy poco favorablemente– la mezquindad de las metrópolis colonialistas y la falta de visión de las grandes potencias y de los centros de poder al haber frenado por siglos un proceso que nació emancipador y fue condenado al fracaso por la mediocridad de los dirigentes. Una de las áreas de la gran irresponsabilidad de las metrópolis tiene que ver directamente con las «políticas» educativas y culturales preparatorias del proceso descolonizador. Si la corriente crítica sigue afirmando que la *»...vieja y culta Europa no tuvo talla intelectual ni política para entender la Historia y contribuir a cambiarla cuando tuvo todas las posibilidades en sus manos..., y que aún hoy está carente de horizontes y grandeza de espíritu para saber abrir caminos de*

humanidad a las próximas generaciones...», no encontramos demasiadas razones para tacharla de pesimista o radical.

• Aún más, no es verdad, además de ser flagrantemente injusto, atribuir toda la responsabilidad de la situación educativa de los pueblos africanos al desgobierno de esos países a partir de sus independencias; la herencia estructural que dejaron las políticas coloniales, en la mayoría de los países del África subsahariana estuvo marcada por el racismo, la exclusión de regiones y grupos, y el peor espíritu neocolonialista –incluso previo a la descolonización– en la preparación de condiciones para asegurar la reserva de mano de obra y riqueza para el empleo productivo... del crecimiento económico de las metrópolis y sus negocios.

Aún hoy no es posible que con los recursos disponibles y las «ayudas» externas en materias de cooperación –tal como está siendo concebida y practicada durante las dos últimas décadas y media– puedan revertirse o cambiarse las tendencias limitadoras de aquellas estructuraciones educativas en cuanto a: *situación de los centros de enseñanza,* en relación con *la ubicación y composición de los asentamientos humanos, con* las *infraestructuras de comunicaciones,* y *la preparación de los cuadros educativos,* su valoración y remuneración, o la producción adecuada de *material pedagógico* ajustado al nivel de captación, comprensión y expresión de y desde sus realidades culturales y sociales, *mantenimiento sostenible de los procesos de aprendizaje, programación acumulativa de conocimientos y su aplicación* a las distintas esferas de la comunidad con el fin de crear sociedades transmisoras de cultura y conocimiento, de ciencia y técnica apropiada (es decir, ajustada a las necesidades pero, también, en el de ser integrada y usada como propia).

Aunque la realidad de América Latina adolece de grandes problemas en sus zonas rurales en cierta forma parecidas, no sería correcto decir lo mismo con respecto a las dimensiones de esos aspectos ni a la responsabilidad de la herencia colonial... en buena parte reasumida o «apropiada = hecha propia» por los distintos regímenes políticos y por la conciencia y cultura de las colectividades populares.

En las últimas cuatro décadas, al mismo tiempo que se conquistaba la independencia política y jurídica de los nuevos países (de alrededor de 50 al crear las NNUU en 1945, hasta casi los 200 países reconocidos hoy como estados soberanos –aún permanecen varios pueblos y «naciones sin estado» que luchan por su reconocimiento–, se han producido, entre otros, dos grandes fenómenos que, también, debemos destacar:

– La población mundial se ha duplicado pasando de tres mil millones en 1960 a seis mil millones en el 2000.

Con una secuencia más que interesante: de los mil millones hasta los dos mil se necesitaron cien años; de los 2.000 a los 3.000, 25 años; de los 3.000 a los 4.000, 14 años; de los 4.000 a los 5.000, 13; de los 5 a los 6.000, 12; según los cálculos más rigurosos, en el año 2010 serán 7.000 millones; y si la tendencia no se trunca, en el año 2025 la humanidad tendrá 8.000 millones habiendo comenzado el descenso relativo que, sin embargo en términos absolutos puede estancarse del 2040 al 2050 con unos 9 a 10 mil millones de seres humanos de los cuales dos terceras partes vivirán (?) en África y Asia; y menos del 50% de ellos seguirán (?) en zonas rurales, que han de ser rápida y profundamente transformadas y hechas más habitables, porque, según la Conferencia en la Cumbre sobre los Asentamientos Humanos (1995, Estambul): las condiciones de habitabilidad y calidad de vida, actualmente, en el mundo rural pobre comparadas con las mismas en el mundo periurbano y suburbial pobre de las

grandes ciudades son... diez veces peores. El tema poblacional no es baladí como se empeñan en propagar, con dogmática y aberrante ignorancia, ciertas «irracionalidades seudorreligiosas y moralistas». Es una componente ineludible del futuro amenazado de la humanidad que viene, y, sin duda ninguna, un problema decisivo a la hora de «planificar» estrategias educativas. Insistiendo en ese hecho y tendencia: Hoy vive más población en los espacios llamados rurales que en los urbanos (52% y 48% respectivamente); la tendencia a la urbanización es creciente si bien la vida de los excluidos en las grandes urbes (la mayoría siguen estando en el Tercer Mundo) sea insoportable; de forma que no sería extraño que en un futuro encontrásemos fenómenos de reversibilidad en ciertas capas sociales..., así como movimientos no controlados o fácilmente controlables (hoy ya es considerado como tal cierta manifestación «espontánea» de marginalidad y propensión a la llamada «inseguridad ciudadana» tan directamente unida a la crisis de referentes de valor y de educación...

– En estos cuarenta años se han acentuado las desigualdades entre pueblos, colectividades, comunidades, grupos, regiones, zonas... de forma agravadísima, muy difícil de cuantificar y de comprender en toda su crudeza.

Hace unos treinta años la Comisión Pearson llamaba la atención *«sobre el problema central de nuestro tiempo: la diferencia cada vez mayor entre los países desarrollados y los países en desarrollo»* –forma eufemística de hablar del denostado subdesarrollo–. Pues bien, ese problema central ha evolucionado de la siguiente forma:

– La diferencia de ingreso entre algo menos del 20% de la población mundial (unos 1.100 millones de personas) que vive en los países ricos y el 20% (1.350 millones) de los más pobres, es de 75 a 1; en 1990 era de 60 a 1; en 1960 era de 30 a 1;...en 1820 era de 3 a 1; en 1913, víspera de la primera guerra mundial era de 11 a 1.

– Ese 20% de la población mundial que vive en los países del Norte tiene el 86% del Producto Interno Bruto mundial, mientras que el África subsahariana sólo tiene el 1%; y los precios de sus productos básicos de exportación –trabajados en las zonas rurales (agricultura, ganadería, pesca...) están en los niveles más bajos de los últimos 150 años–.

– Más de 80 países en el mundo, la mayoría de ellos africanos y cuatro latinoamericanos (el resto asiáticos), tienen ingresos per cápita inferiores a los de hace 10 y 15 años..., aunque en el 2000 hay un cierto despegue en los indicadores macro.

– El 82% de los mercados de exportación es controlado por los países ricos donde vive poco más de 1/6.ª parte de la población mundial, mientras que la quinta parte pobre apenas aporta el 1% a ese comercio (a través del cual, sin embargo, han de obtener recursos monetarios en divisa fuerte necesarios para poder importar bienes de capital imprescindibles para «progresar»...); la «importancia» cuantitativa y, excepto algunos minerales estratégicos, cualitativa de ese 1% es tan poco significante que podríamos afirmar sin exageraciones que lo más deprimido del Tercer Mundo no aporta nada al Mercado Mundial (en otros tiempos esto no fue así); por tanto, para los centros de poder y decisión económicos que dominan y «dirigen» (?) el futuro del mundo, no «importan» nada, no tienen valor; si pudieran desaparecer... no pasaría nada..., quizá sea la «solución».

– Uno de los indicadores a través de los cuales suelen descubrirse las expectativas de «desarrollo» de los países, es la tasa de Inversión Exterior Directa (IED); pues bien los países afroasiáticos pobres, más

los pobres latinoamericanos, no llegan a absorber el 1% de toda esa IED.

– Ahora que las comunicaciones marcan nuestra era y la del futuro de la humanidad, conviene saber que el África a la que nos venimos refiriendo apenas cuenta con el 0,75% de las líneas telefónicas mundiales...; y que

– Los 200 individuos más «ricos» del mundo, con nombre y dirección propia, gozan de un capital equivalente a la riqueza de la mitad de la población mundial; los «activos» de los tres más ricos son superiores al Producto Nacional Bruto de todos los países menos avanzados (PMA, cerca de 50) que, en su mayoría, están en África (a los que también pertenece Haití) y que aún mantienen, a pesar del impacto inmigrante, la mayoría de su población en las zonas que llamamos rurales. Un solo detalle curioso: Con algo menos del 4% de la riqueza acumulada por las 225 personas más ricas, habría recursos suficientes para afrontar y solucionar a nivel de todo el mundo, los problemas de vivienda, alimentación, vestido, agua potable, sanidad y educación básica hasta el noveno grado.

• Para terminar de complejizar la situación de los mundos rurales de África y América Latina, sin agotar todos los referentes que las circunstancian, quisiera aportar otros dos elementos dignos de tener en cuenta por los «reflexionadores» y futuros analistas de la problemática educativa y rural de esos dos continentes:

– Según el Informe de la Comisión Independiente sobre «Cultura y Desarrollo», auspiciada por la UNESCO y publicado (1998) bajo el título de «Nuestra Diversidad Creativa», en nuestro mundo actual (dentro de unos años, posiblemente ya no) podemos contabilizar unas 10.000 culturas diferenciadas, con todos sus componentes identitarios: lengua, tradición e historia, instituciones, modos propios de ser, de actuar, de entender la vida, de interpretar la realidad, con sus universos simbólicos y sus sistemas de significación y expresión identificados...; por supuesto, ubicados en un territorio que les sirve de soporte, y encarnados en una población con conciencia, más o menos clara, de procedencia y pertenencia...; esas culturas son, deberían ser, la matriz genuina en la que insertarse la educación como acto, como proceso y como proyecto, tanto en lo rural como en otro medio... ¿Se dan las condiciones objetivas y subjetivas para realizarlo así?

– El mercado mundial de mano de obra está integrado cada vez más en favor de las altas cualificaciones, con gran movilidad y grandes salarios, que no pueden conseguirse sin niveles superiores de instrucción, formación y capacitación, con el envolvente de la «modernidad» avanzada, creciente y complejizadamente perfeccionada por las Nuevas Tecnologías. Esas condiciones educativo laborales impuestas por el Mercado de trabajo están ausentes de la mayoría de los países subsaharianos y son muy raras en una buena parte de los latinoamericanos, sobre todo en sus zonas rurales.

– El mercado de mano de obra sin cualificar está limitado por las fronteras nacionales, a pesar de las cuales, y según los informes de NNUU, el volumen total estimado de mano de obra «bruta» que es expulsada desde las economías pauperizadas o en recesión hacia los polos de atracción migratoria, se estima aproximadamente en 125 millones de personas/año, procedentes de unos mundos con altas tasas de crecimiento demográfico y tendencias decrecientes en los índices de mortalidad «natural»; de esa inmensidad de personas «llegan al Norte» aproximadamente de seis a ocho millones/año; el resto, es decir unos 117 millones se mueven y se quedan entre los mismos países del llamado Tercer Mundo...; podemos llamarlos desplazados, inmigrantes, refugiados...; aún en

los casos en los que se trasladan a países o zonas con las que tienen algunos elementos comunes por pertenecer a troncos tribales o lingüísticos similares, siempre son desarraigados y no pueden integrarse en la primera generación (a lo sumo son asimilados o se «adaptan» a las condiciones impuestas por la «cultura» dominante y la sociedad «receptora»).

En este marco, hemos de situar la reflexión sobre el «estado» de lo que entendemos por Educación Rural en las distintas Américas Latinas y Áfricas; así como sobre los desafíos abiertos para el tiempo inmediato que ya se nos ha echado encima. Al igual que necesitamos resaltar la gran diversidad de espacios y tiempos físicos, sociales, culturales, económicos y políticos... de los ambientes en los que «se sitúa» la Educación, también hemos de abrir profundos interrogantes sobre la misma concepción de la Educación llamada Rural, tanto en sus finalidades, contenidos, métodos, como en sus recursos humanos, físicos, técnicos o económico y financieros. Si bien contamos con un factor decisivo: todos los organismos, analistas y profesionales de la Educación están de acuerdo en que, después de tantos errores y tantísimos abandonos culminados..., éste es el momento de diseñar y elaborar con claridad los lineamientos de una verdadera Estrategia Educativa Global, completa y concreta... aplicable, en sus distintos niveles, a las situaciones en las que viven las poblaciones actuales y a las previsiones que, conforme los índices de tendencia que ya conocemos, pueden plantearse para las sucesivas generaciones que han de servirse de dicha educación y sus «para qué futuros». También aparece con claridad el tema de los recursos: hoy existen recursos materiales, técnicos y económicos suficientes para solucionar los problemas en el plazo medio; lo que se necesita es la voluntad política para afrontar las soluciones y, tema fundamental, la preparación suficiente y progresiva de los Recursos humanos activadores del proceso educativo: en concreto de los Educadores y de los gestores de la educación. Esa es la gran carencia que ya no puede «paliarse» con el mero voluntarismo o las salidas de emergencia..., ni tampoco con las políticas de imagen que, previo a procesos electorales, se endeudan construyendo escuelas que quedan sin equipar, instalando equipos que no funcionan, proporcionando menaje inútil o «destinando» maestros pagados por unos meses a centros donde los niños, durante la época en los que no son imprescindibles para los trabajos agrarios o la recolección, tienen que desplazarse durante más de una hora de camino a pie..., después de haber acarreado agua desde distancias lejanas, etc.; por desgracia esas situaciones no son excepcionales sino normales en una parte del mundo rural latinoamericano y en casi toda «la ruralidad» de los países africanos. Pero con todo, el problema mayor sigue siendo la ausencia de planificación medianamente pensada tras el análisis necesario para saber qué hacer con esos procesos educativos para esas gentes.

DESAFÍOS PARA LO RURAL Y PARA LA EDUCACIÓN

A la hora de correlacionar la situación de la Educación y las demandas de lo rural en ambos continentes, volvemos a tener necesidad de señalar algunos puntos que sirvan, al menos, como llamada de atención analítica e intelectual:

Sobre América Latina, desde fuera o desde dentro

América latina ha venido siendo el campo de experimentación de los países industrializados y democráticos para estudiar el mejor uso posible de las Ayudas al

Desarrollo y a la Cooperación. Durante un largo tiempo predominaron «teorías explicativas» –más bien interpretaciones ideologizadas– sobre la situación de América Latina y su peculiar forma de resistencia al cambio de los tiempos, de la «modernidad» (aunque fue en el cono sur de América Latina donde se propagó una «Sociología de la modernidad» que quería encontrar carta de ciudadanía y reconocimiento en las academias). Las «teorías» procedentes de las escuelas universitarias –y de los departamentos políticos– de los EEUU de América, fueron lanzando pares de «razones» simples (las llamaban operativas...) para descubrir/explicar la causa de la situación y, a través de su contrario proponer la solución (sin tener en cuenta si dichas visiones «binarias» respondían a la realidad o la ocultaban...).

- Se decía que la situación de América Latina era debida al *«atraso»* de sus sociedades, fundamentalmente rurales, indígenas y afroamericanas..., para lo cual y de la forma más lineal, se proponía la solución del *«progreso»* como fórmula mágica, sin decir de él más que los estereotipos procedentes de los países del occidente civilizado: EEUU y Europa.
- Luego se pasó a diagnosticar que el mal provenía de la *«tradición y lo tradicional»;* para cuya curación pasaba por *La Modernidad* (con mayúscula), a la que se suponía formada desde el desprecio y la ruptura con las tradiciones y la incorporación de la «razón ilustrada» frente a la costumbre y la herencia.
- Ante el fracaso de la etiología y de la curación propuesta, se avanzó con meticulosa precisión hacia los «problemas específicos» de mayor fondo: el mal de América Latina estaba en la *marginación...*, sin aclarar si era la producida por el mismo orden societal establecido en sus países por los poderes oligárquicos que nunca habían tenido en cuenta a sus pueblos y habían construido orgánicamente formas de exclusión masiva y, por lógica marginadas; o si se trataba de la marginación ante la evolución de los países surgidos en, por y para la industrialización capitalista y sus mercados. Frente a la marginación había que retomar el viejo sueño de *la integración* latinoamericana de países, clases y capas sociales, naciones... (hoy no estamos lejos de las grandes «uniones»).
- Yuxtaponiéndose a alguna de estas explicaciones iban surgiendo las nuevas teorías con nuevas categorizaciones; se creyó haber dado con la clave cuando empezó a hablarse del *subdesarrollo* como causa, y a mitificarse el *desarrollo* –con tal o cual adjetivo, según los tiempos y los fracasos– como la gran solución. Esa explicación, que aún pervive en ciertas esferas oficialistas y «técnicas», tuvo sus críticos y sus detractores que llegaron a denostar la misma palabra como encubridora de intereses y concepciones contrarios a las verdaderas realidades y aspiraciones de los pueblos latinoamericanos. Es también la época en que se considera a la Educación formal en sus niveles básico y general, como un factor de desarrollo; y cuando se usa la educación rural como una necesaria promoción de la mano de obra letrada para su movilización hacia la ciudad o a las zonas de sustitución de importaciones.
- Al cabo de un tiempo y como fruto directo del esfuerzo de los propios analistas de cada país latinoamericano, que volvían de cursar sus estudios en el exterior con gran

provecho, empezó a tomar cuerpo un tipo de análisis con perspectiva histórica y estructural –en sus distintas corrientes– que encontraba la raíz profunda de la situación postergada de los pueblos latinoamericanos en su *Dependencia Estructural,* con un conjunto de derivaciones y manifestaciones en todos los campos de la vida colectiva y en todos sus sectores. Frente a dicha dependencia y consiguiente dominación... no cabía otra salida que empeñarse en procesos emancipatorios y de liberación que fueran a buscar y producir –con los métodos presuntamente más eficaces, rápidos y rupturista...– cambios estructurales y la necesaria *liberación* social, nacional, cultural, educativa, política, económica..., En ese contexto y bajo la inspiración de su mundo de valores, fueron surgiendo los análisis y las propuestas de las distintas corrientes de la Educación «liberadora» con experiencias importantes –desde la pronta alfabetización con universos vocabulares que sintetizaban y sistematizaban los mundos de vida y sentido del sujeto colectivo a alfabetizar, hasta la concientización política..., pasando por el «lenguaje total»–, sin las cuales es difícil entender hoy la vigencia de la educación popular y no formal; pero tampoco podríamos entender el surgimiento de movimientos sociales con propuestas alternativas de futuro. Este tipo de concepción de la Educación y sus «funciones» sociales y políticas mueven desde hace más de una década, con altibajos explicados por la dinámica social, el conjunto de prácticas y «alternativas» posibles de la educación, más la periurbana que la rural.

En ese marco de «filosofías» sobre la difícil Latinoamérica, se fueron produciendo acomodaciones de los sistemas educativos polarizados en función de los intereses coyunturales de los gobiernos respectivos, muy pocos de los cuales tuvieron la Educación rural como objetivo finalista y prioritario (excepción quizá de Costa Rica con su ejercito de maestros y de Colombia cuando en ese país la absurda violencia no se había enseñoreado como terror ambiente en todo el país).

De cualquier manera la Educación rural en América latina es una posibilidad viable y, en caso de que se pensase con vistas al largo plazo previsible y que hubiera una visión no predominantemente economicista..., podría ser decisiva para ordenar el cambio que hoy está induciendo las grandes Inversiones Directas Exteriores (uno de los indicadores de «crecimiento» económico, que, en la mente de «los decisores» produciría como consecuencia deductiva todo tipo de desarrollos humanos y sostenibles que se crean necesarios –esta creencia es mitológica y, desde el punto de vista analítico y científico, podemos decir que ha demostrado ser falsa, pero está mayoritariamente vigente–). Es interesante observar el conjunto de expectativas que sobre los mundos rurales de sus áreas de influencia, están provocando tanto el Mercosur en Brasil, Argentina, Uruguay Paraguay e indirectamente en Chile, como el TLC en México e indirectamente en Centroamérica. La incidencia en procesos migratorios internos ya llevan dicho componente.

Y en general sobre África y Latinoamérica

- En términos de la manoseada «modernidad» –qué entendamos por tal, puede llevarnos a grandes divergencias, por lo que convendrá aceptar su sentido más «usual»– la

distancia que existe entre África y América Latina, es mayor –también habría polémica con respecto a las unidades de medida– que la existente entre América Latina y Europa.

- Los mundos rurales de ambos continentes son muy diversos, como lo son dentro de zonas en cada uno de los países, pero sí podemos señalar un denominador común: los aglutinantes identitarios de esos mundos y sus sistemas de vida, sus culturas, sus organizaciones, sus modos de producción y distribución, sus hábitos más repetidos..., están en proceso galopante de transformación; o mejor dicho, esos mundos están heridos no de muerte pero sí de cambio; pero esos cambios no son dirigidos ni controlados por sus colectividades, ni por sus autoridades o sus líderes...; ni responden a un proyecto propio y claro, que permitiría pensar en un proceso con objetivos y fines definidos.

Y, sin embargo, ninguno de esos países puede permitirse la descomposición de sus mundos rurales..., o la simple transformación provocada como efecto de la fuerza centrípeta de los «polos» de desarrollo que van imponiéndose en esas economías; son muy pocos los que estén esbozando un proyecto de cambio «ordenado» y con planes conducentes a metas admitidas o asumibles por las poblaciones mayoritarias... (Costa Rica, Colombia (?), Botswana, Mauricio, Senegal (?)); pero con el asesoramiento de los organismos internacionales de cooperación y con la voluntad común de acelerar e intensificar la búsqueda de soluciones (para lo cual es imprescindible que los responsables así lo lleguen a entender), sería posible que se pusieran en práctica los grandes acuerdos firmados en Jomtiem, o las recomendaciones del Informe Delors o todos los consejos sensatos y viables de UNESCO y los mismos últimos retos lanzados en Dakar...; aunque a fuer de sinceros, no existen síntomas que auguren esa probabilidad.

– En términos generales, de los 56 países –reconocemos como tal a la República Arabe Saharaui Democrática– que componen África en la actualidad, y de los 850 millones de seres humanos que la pueblan (en cinco años 1.000, a pesar del Sida) comparados con los 20/21 países latinoamericanos y sus no más de 450 millones de habitantes, ubicados desigualmente en los respectivos espacios rural y urbano (habría que discutir si lo periurbano o suburbial, tanto en las grandes megalópolis como en las ciudades medias... podría catalogarse como urbano sin más matizaciones) y, aunque las tendencias van cambiando, las mayorías humanas en la mayoría de esos países están situadas en el medio rural, siendo el porcentaje mayor el de África, donde los procesos de urbanización «natural» han venido provocados como huida de situaciones conflictivas entre facciones, grupos, etnias o fuerzas mercenarias, reclutadas y pagadas con fondos «occidentales»... ante o frente a gobiernos más o menos «socializantes» que se habían propuesto solucionar viejos temas heredados como el de la explotación de la tierra o el acceso al poder.

En América Latina los procesos de movilidad hacia las grandes ciudades no son tan recientes sino que desde hace varias décadas han tenido sus causalidades en lo profundo del empobrecimiento del campesinado y de los pueblos indígenas y en la marginación de amplias capas sociales (cuya explotación tiene orígenes no sólo coloniales, sino también «propios» de

las independencias que, en su mayoría, no estuvieron protagonizadas por las poblaciones originarias y sus intereses).

Actualmente siguen dándose grandes movilizaciones, a veces de ida y vuelta de lo rural a lo periurbano; y lo realmente común es la gran desatención a toda la problemática rural tanto desde el punto de vista político y administrativo, como desde todos los frentes socioeconómicos –productivos, comerciales, organizativos...– con sus repercusiones a la hora de programar «la educación como factor del desarrollo».

- Desde la década de los 80, por multitud de razones poderosas, muchas de ellas impelidas desde el exterior, con apoyos directos, financieros y técnicos, de alguna de las dos potencias y de sus aliados o «gendarmes» residentes en África o en países del norte, se dieron procesos de expulsión, sin planificar (al menos esa sería la opinión menos tendenciosa, si bien posiblemente la más ingenua y poco real...), de grandes masas de población residentes en el mundo rural africano hacia la ciudad, como consecuencia de fenómenos de diversa naturaleza: conflictos, guerras, gestión de la tierra, monocultivos de exportación, atracción de búsqueda de trabajo, hambrunas y pauperización creciente..., concesiones a empresas transnacionales precedidas de privatizaciones «recomendadas» por el Fondo Monetario Internacional en sus Programas de Ajuste Estructural –que tienen un efecto directamente perverso sobre anchas poblaciones del mundo rural, y muy especialmente sobre las políticas educativas, al imponer como condición básica, para poder renegociar deuda o solicitar nuevos créditos, la reducción del gasto público en aquellos sectores «no productivos» (parece ser que el descubrimiento de la rentabilidad de invertir en educación resulta un lujo intelectual y político para los dirigentes de organismos internacionales o de países... «gobernadores de la coyuntura»).
- Anteriormente, en América Latina, en contra de las previsiones teóricas, se había empezado a dar un raro proceso de urbanización que no era consecuencia de la demanda de industrialización, como sucedía en los modelos europeo y norteamericanos. Fueron formándose las grandes megalópolis sin que hubiese una demanda de mano de obra que moviese a la fuerza de trabajo del sector primario –la agricultura y el mundo rural– al secundario –industria–, o terciario –los servicios–. Ese proceso transformó de tal manera la composición demográfica de América Latina que junto a las no reformas agrarias, a los grandes latifundios, a la creciente multitud de trabajadores sin tierra, a los efectos del tipo de colonialismo y descolonización que se llevó a cabo en los siglos precedentes y a los infinitos problemas heredados estructuralmente de, incluso la presencia ibérica en el continente, hicieron que lo rural y sus servicios básicos nunca fuesen vistos más que como reserva de mano de obra lumperizable por los poderes políticos y económicos.
- Por otra parte hay que recordar que durante mucho tiempo la educación/enseñanza que se llevó en los mundos rurales, tanto en América Latina como, hasta hoy en África, fueron tarea casi exclusiva de personas adscritas a confesiones religiosas enviadas a las misiones para evangelizar a los pueblos; Las escuelas de las misiones y los distintos adoctrinamientos y enseñanzas en sus

lenguas maternas, en muchos casos, no fueron ni son del todo coherentes con las «universos y significaciones culturales» que identificaban su pertenencia..., con lo que se provocaban procesos de cambio mental y actitudinal no del todo coherentes con la «concepción global y vital» de aquellas gentes... que no podían enseñar ni educar en sus propias creencias (posiblemente menos avanzadas o modernas, pero de ellos...). Actualmente se empiezan a dar tendencias más racionales y respetuosas con las identidades culturales de los pueblos, si bien los esquemas y contenidos que siguen usándose en la transmisión de conocimientos y «normas» siguen adoleciendo de una profunda y amplia reflexión y las propuestas «lógicas» para, a partir de sus «culturas y realidades» y con sus mismos códigos de «saber», abrirse a la adquisición y descubrimiento de las nuevas enseñanzas que armónicamente podrían serles válidas a las poblaciones infantiles y juveniles para la ineludible transformación que está produciéndose y va a acelerarse, en los modos de ver, de vivir, de pensar, de hacer, de soñar que han de incorporar las poblaciones que durante el siglo XXI trabajen en los mundos rurales de ambos continentes.

– Lo cual nos enfrenta a uno de los problemas más decisivos:

¿Qué fines definen la Educación rural tanto en América Latina como en África?

En un primer acercamiento, puede pensarse que es el simple espacio físico, y si es así, tenemos que reconocer que al ser tan distintos, tan alejados de condiciones comunes: por ejemplo poblados con un promedio de 50 a 100 familias, todas ampliadas, con un dominio fuerte de la jerarquización y la autoridad de los ancianos con un sin fin de costumbres «culturales» mezcladas de tradiciones, mitos, símbolos y «poderes» fatalistas que controlan el saber, el pensar, el temer, el sentir de sus comunidades –defendidas a golpe de mitificación «culta» por los antropológos culturalistas y reduccionistas, que mantiene esas referencias por encima de la búsqueda de soluciones a las necesidades y problemas que la «modernidad» va imponiendo con una fuerza salvaje a todos las colectividades, estén asentadas en poblados, en suburbios, dispersos en el bosque o transhumando en la búsqueda de pastos..., o bien se asienten como mano de obra barata en torno de colonos blancos, de regulos corruptos por los blancos, o de «autoridades» al servicio de los intereses de fuera.

¿A qué llamamos Educación Rural?

Aparte ciertas experiencias, que se llevaron en algunos países de América Latina: Costa Rica, Colombia...; o en alguno de los países del África durante los primeros años de la descolonización y sus campañas de alfabetización –en alguna de ellas participaron P. Freire y sus seguidores, y que fueron continuadas con el esfuerzo de alumnos/maestros bienintencionados pero forzosamente poco capacitados–; o de los esfuerzos «en pro de la imagen estadística» fomentados por UNICEF y UNESCO para disminuir el analfabetismo (hubo países que, al salir sus colonizadores, se estimaban que quedaron –les dejaron– con el 95%, el 80 y el 75% de analfabetismo... y sin recursos económicos para aplicar a tareas no directa e inmediatamente productivas) con el fin de obtener una cierta pátina de enseñanza generalizada...

¿Qué se ha pensado y planificado como Proceso de Educación Rural en este continente?

Un continente arrastrado a ir descomponiéndose de forma acelerada y a

marchas forzadas, perseguido por todo tipo de catástrofes –unas naturales, la mayoría de ellas políticas– usadas como argumento para «ordenar» unos comportamientos humanitaristas que cuando acaban han dejado un sinfín de secuelas de dependencia imposibles de superar hasta la siguiente catástrofe, vendidos en el Norte industrial y neotecnologizado, como:

- *mercancía de conciencia* para seguir «haciendo el bien» y tranquilizando los malos sentimientos por la flagrante desigualdad o por la presencia neocolonial: penetración económica, política, religiosa, mediática y «cultural»..., vacía de fines estructurales;
- *categoría política* para «legitimar» cualquier acción externa como las impuestas por Intervenciones Militares de Paz... (aún resuenan los recientes datos y resultados de las intervenciones en Somalia, Ruanda, Sierra Leona, Angola, Etiopía..., o la de la República Democrática(?) del Congo) que no han tenido capacidad de solucionar los problemas enquistados por otras situaciones generadas y arrastradas por el mal hacer de intervenciones «políticas» anteriores;
- o por las «condiciones» impuestas por la «globalización» y el Fondo Monetario Internacional a través de sus PAE que, como consecuencia no querida pero inevitable –una externalidad, que dirían los economistas– ha exigido que los fondos económicos propios o prestados que tienen los Estados se dediquen a sectores productivos (a ser posible, bienes de exportación dirigidos al intercambio «mundial»... para, de esa forma, insertarse en el Mercado global ineludible para poder ingresar en la modernidad); lo que ha llevado, como consecuencia, a que no se dedicasen fondos en sectores no productivos como la Educación, la Sanidad o la Organización Social o política... (lo cual ha llegado a provocar que el mismísimo Banco Mundial –hipostasiado con su gran hermano el FMI– se haya visto impelido a abrir una línea de financiación (a ejecutar por ONG, con el fin de poder capitalizar la imagen de bondad y remedio absoluto que estas «nuevas» organizaciones filantrópicas y apolitizadas dan a la opinión pública media de las sociedades y sus democracias en los países del primer mundo norteamericano o europeo) para aliviar la pobreza, conservar la naturaleza o hacer «inversión social».

BREVE CONCLUSIÓN

En síntesis podemos, triste pero esperanzadamente, afirmar que se hace necesario tomar en serio los procesos de Educación Rural en ambos continentes, para lo cual sería muy importante que, más allá de las políticas nacionales, pero sin prescindir de ellas –es más, influyéndolas e integrándolas a fondo– la Comunidad Internacional y sus grandes organizaciones, se empeñasen seriamente en afrontar los problemas de una planificación estratégica para la Educación rural, sin excluir Asia, y que movilizase todo tipo de voluntades y Recursos.

En forma de Anexo recomendamos la lectura de dos artículos de los Directores Generales y máximas autoridades que hemos tenido en los últimos años en la UNESCO, publicados en la prensa diaria con motivo del Fórum Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar. Los datos utilizados por ellos y el «espíritu» que nos transmiten son decisivos para entender y afrontar la búsqueda de soluciones a la Educación en el Mundo.

BIBLIOGRAFÍA

ABDOU, M. y KI-ZERBO, J.: *L'éducation en Afrique.* París, Presence Africane, 1998.

ATCHOARENA, D. y PÉANO, S.: «Las escuelas comunitarias en el África Occidental y Central», en IIPE: *Carta informativa del IIPE.* París, IIPE, 2000, vol. 18, n.º 1, pp. 3-4 y 6.

CAPELLE, J.: *L'éducation à la veille des indépendances (1946-1958).* París, Karthala, 1990.

COHN-BENDIT, G.: *Nous sommes en marche.* París, Flammarion, 1999.

COLECTIVO: *Priorités et stratégies pour l'éducation.* París, Banque Mondiale.

COMISIÓN INDEPENDIENTE SOBRE LA POBLACIÓN Y LA CALIDAD DE VIDA: *Elegir un futuro: un programa radical para la mejora sostenible de la calidad de vida.* Madrid, IEPALA, 1999.

DESRUELLES, T. H.: «¿Qué funciona y qué es nuevo en educación?: ¡África habla!», en IIPE: *Carta informativa del IIPE.* París, IIPE, 2000, vol. 18, n.º 1, pp. 5-6.

DUPAGNE, Y.: *Coopérant de l'éducation en Afrique ou l'expériencie camerounaise.* París, L' Harmattan, 1994.

EASTON, P.: *L'éducation des adultes en Afrique noire: manuel d'auto-évaluation.* París, Karthala, 1984.

GÉRARD, E.: *La tentation du savoir en Afrique.* París, Karthala, 1998.

HALLAK, J.: *Globalisation, droits de l'homme et éducation.* París, IIEP, 1999.

HAMPÂTÉ BÂ, A.: *Amkoullel l'enfant peul.* París, Actes Sud, 1993.

— *Oui mon Commandant.* París, Actes Sud, 1996.

KOM, A.: *Éducation et démocratie en Afrique: le temps des illusions.* París, L' Harmattan, 1996.

LANGE, M. F.: *L'école et les filles en Afrique: scolarisation sous conditions.* París, Karthala, 1998.

LAYE, C.: *L'enfant noir.* París, Pocket, 1998.

LOURIÉ, S.: *École et tiers monde.* París, Flammarion, 1993.

MÄHLCK, L. y SYLLA, K.: «Usar sistemas de información geográfica para mejorar la microplanificación», en IIPE: *Carta informativa del IIPE.* París, IIPE, 1999, vol. 17, n.º 3, pp. 4-5 y 13.

MEURET, D. (ed.): *La justice du système éducatif.* París, De Boeck Universite, 1999.

MITRI, T.: «El diálogo interreligioso e intercultural en el espacio mediterráneo en una época de globalización», en UNESCO: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada.* París, Unesco, 1997, vol. 27, n.º 1, pp. 135-140.

N' DOYE, M.: «Globalización, desarrollo endógeno y educación en África», en UNESCO: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada.* París, Unesco, 1997, vol. 27, n.º 1, pp. 87-92.

— «¿Sonarán las campanas por África en el siglo XXI?», en IIPE: *Carta informativa del IIPE.* París, IIPE, 1999, vol. 17, n.º 4, pp. 3-4.

POTH, J.: *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique.* París, Unesco, 1984.

RHARADE, A.: «Las reformas educativas en Kenia», en UNESCO: *Perspectivas: una revista trimestral de educación comparada.* París, Unesco, 1997, vol. 27, n.º 1, pp. 179-196.

SANYAL, B. C.: «Camerún: desarrollo de un plan estratégico para la educación superior», en IIPE: *Carta informativa del IIPE.* París, IIPE, 1999, vol. 17, n.º 3, pp. 9-10.

SIKOUNMO, H.: *Jeunesse et éducation en Afrique noire.* París, L'Harmattan, 1995.

UNESCO: *Indicadores para a planificaçâo da educaçâ nos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Moçambique, Sâo Tomé e Principe.* París, Unesco / IIPE, 1999.

— *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid, Santillana, 1996.

VILLOTA, P. DE: *Globalización y Género.* Madrid, Síntesis, 1999.

YOGEV, A.: «La formación docente en el empleo centrada en la escuela: comparación de orientaciones entre países en desarrollo e industrializados» en UNESCO: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada.* París, Unesco, 1997, vol. 27, n.º 1, pp. 143-164.

ANEXO I

PISTAS sobre fuentes Institucionales y Documentales:

- OEI –Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura– cuya Secretaría General y sede central está en Madrid.
- OIJ–Organización iberoamericana de Juventud, que cuenta con sede en Madrid.
- Unesco y sus centros de difusión.
- Todos y cada uno de los Ministerios de Educación o Instrucción Pública de todos y cada uno de los países de América Latina y África.
- Facultades de las distintas universidades latinoamericanas con especialidades en Ciencias de la Educación y escuelas de Magisterio.
- CEAAL.
- REPEM- REDUC.
- Sindicatos de maestros y enseñantes.

ANEXO II

LA EDUCACIÓN PARA TODOS, EL GRAN RETO DEL SIGLO XXI

FEDERICO MAYOR ZARAGOZA (*)

A finales de abril se reunirán en Dakar (Senegal), en el Foro Mundial por la Educación, las delegaciones de 155 países con el objetivo de revisar los compromisos de la comunidad internacional para la reducción del analfabetismo y el acceso universal a una educación de calidad. Esos compromisos fueron asumidos hace diez años en la Cumbre Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtiem (Tailandia) a iniciativa de la Unesco y bajo los auspicios de varias agencias de la ONU (PNUD –Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo–, Unicef y PNUAP –Programa de las Naciones Unidas) y el Banco Mundial. La fecha fijada para ese gran salto hacia adelante era el año 2000, ese mágico cambio de milenio en el que estamos ahora mismo, la puerta a un tiempo nuevo –a un nuevo mundo– cargada de valores simbólicos. Pero ya en 1995 los gobiernos reunidos en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de Copenhague tuvieron que reconocer que no se caminaba a buen paso y situaron el objetivo de la educación básica y universal para el año 2015.

Ahora, justo antes de esta nueva cita de los gobiernos y las instituciones internacionales en Dakar, un amplio movimiento social, reunido en torno a la Campaña Mundial por la Educación y encabezado por organizaciones con una larga experiencia en la cooperación para el desarrollo de los países más pobres, nos advierte de que, si las cosas no cambian, ni siquiera el 2015 será una meta alcanzable. ¿Qué ha pasado?, ¿por qué lo que podía lograrse en diez años no va a ser posible ni en 25?, ¿es un problema de costes económicos? Desde luego que no. Los gobiernos disponen –o podrían disponer, si se corrigieran algunas tendencias perversas– de los recursos suficientes para hacer frente al gasto que supone la educación básica universal; esto es, el acceso a la escuela primaria de todos los menores entre seis y 12 años y la alfabetización de los adultos. Pero también podría, si se invirtieran las tendencias actuales, ir más allá y apostar por la formación generalizada, elemento esencial para el desarrollo duradero con faz humana. Es, esencialmente, una cuestión de voluntad política. Los gobiernos, los parlamentos, los consejos municipales y los medios de comunicación deben movilizarse a favor de la educación, piedra angular de nuestro destino común a escala mundial.

Pero vayamos por partes. En primer lugar, algunas cifras. Por un lado, hay que reconocer que si bien en términos porcentuales se ha avanzado en la gran misión educativa del siglo XX a escala mundial –la erradicación del analfabetismo–, en valores absolutos los resultados son menos positivos, sobre todo si tenemos en cuenta los objetivos establecidos por la comunidad internacional. Así, los 877 millones de analfabetos de más de 15 años que había en 1980 (un 30,5% de la población) aumentaron hasta 884 millones en 1995, si bien el porcentaje descendió hasta el 22,7% (¡hay que tener en cuenta el incremento de la edad media de vida en los últimos años!). Actualmente hay 880 millones de adultos analfabetos (más de 80 millones de personas por encima de los objetivos establecidos el 2000), de los cuales 866 millones en los países en vías de

(*) Director General de la Unesco entre 1987 y 1999.

desarrollo. Pero la verdadera dimensión del problema de la educación se hace patente cuando repasamos las cifras relativas a la escolarización infantil. Ahora mismo, un 20% de los menores de entre seis y 11 años de todo el mundo –esto es, 125 millones de niños y niñas– está sin escolarizar, mientras que otros 150 millones abandonan la escuela antes de haber adquirido una formación mínima.

La situación es especialmente negativa para las niñas, que son los dos tercios de los menores sin escolarizar (el 70% de los adultos analfabetos, 600 millones, son mujeres). El problema no acaba ahí, ya que en los países más pobres las condiciones materiales y la calidad de la educación son tan precarias que un alto porcentaje de los menores que completan el ciclo educativo de primaria son, de hecho, analfabetos funcionales.

Es cierto que el analfabetismo funcional no es un problema exclusivo de los países pobres, y que numerosos estudios recientes muestran que, en los países industrializados, entre una décima y una quinta parte de la población está afectada por este fenómeno. Pero no es menos cierto que, tanto si hablamos de países pobres como de aquellos que encabezan las estadísticas de desarrollo, las deficiencias educativas están directamente vinculadas a la pobreza. Pobreza que en el mundo rico significa muchas veces marginalidad y un ambiente social y familiar que favorecen el absentismo escolar, la desmotivación y el bajo rendimiento; pobreza que en los países menos desarrollados significa casi siempre escasez de aulas –en Tanzania, por ejemplo, la media de alumnos por clase es de 75, cuando 40 es el número máximo aceptable para un aprendizaje efectivo–, carencia de un pupitre, de un asiento, de pizarra, de libros, cuadernos, lápices... En los países menos desarrollados, con frecuencia, las escuelas no tienen ni servicios ni agua potable –que los niños y niñas deben acarrear cada mañana, junto con la leña con la que van a cocinar su almuerzo, desde sus casas–, pero, sobre todo, algunos niveles de renta son tan bajos que las familias no pueden afrontar las tasas escolares o precisan del trabajo infantil para alcanzar el nivel mínimo de subsistencia.

El hecho de que la crisis de la educación se verifique también en países de rentas altas pero con profundos desequilibrios sociales (como los que revela la existencia de los llamados *working poor* en Estados Unidos) pone en evidencia su estrecha ligazón con los nuevos fenómenos de exclusión de individuos y grupos. Por ello, es esencial que los gobiernos y las instituciones internacionales adopten todas aquellas medidas que estén en su mano para corregir la actual situación y las tendencias en curso.

Que el nivel de renta no es el único factor que influye a la hora de hacer una política activa a favor de la educación y, en especial, de la educación básica universal lo demuestra claramente el índice de desarrollo educativo (IDE) presentado en el informe «Educación ahora: rompamos el círculo de la pobreza», elaborado por el investigador Kevin Watkins para Intermón Oxfam. Este índice relaciona factores como el nivel de matriculación, la igualdad de acceso escolar entre sexos o el porcentaje de menores que completan los estudios primarios, y lo confronta con un indicador del poder adquisitivo medio de la población de cada país. Los resultados nos muestran que países de ingresos medios bajos, como Cuba, Jamaica, Sri Lanka, Cabo Verde o China, tienen resultados escolares mucho mejores que otros Estados de rentas muy superiores, especialmente Estados árabes (Qatar, Kuwait, Arabia Saudí...) y latinoamericanos (Venezuela, Argentina, Colombia...), donde la fractura social entre ricos y pobres es muy profunda.

Con muy pequeños esfuerzos –aumentando, por ejemplo, la inversión en

educación sólo el 0,1%-0,25% del PIB anualmente–, en una década se podrían lograr cambios sustanciales en la extensión de la educación básica en muchos países. Sin embargo, todo son excusas frente al esfuerzo no realizado. Los países pobres aseguran no disponer de los medios necesarios y giran la vista hacia los países ricos, los cuales afirman no poder permitirse ese lujo. Sin embargo, mientras la ayuda pública al desarrollo de los países de la OCDE no ha parado de reducirse, hasta una media de sólo el 0,22% del PNB –muy lejos del 0,7% al que los países industrializados se habían comprometido solemnemente en varias conferencias de las Naciones Unidas–, el gasto militar sigue representando entre 700.000 y 800.000 millones de dólares anuales, cuando garantizar un techo, agua potable y servicios sanitarios básicos a los 1.300 millones de personas que viven en la pobreza absoluta sólo costaría 130.000 millones de dólares.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha calculado que los dividendos de paz debidos a la reducción de los presupuestos militares en los años noventa, especialmente en Estados Unidos y Europa, ascienden a 900.000 millones de dólares que, sin embargo, fueron absorbidos por la reducción de los déficit presupuestarios, desaprovechando así la oportunidad de realizar inversiones para el desarrollo.

Hay un doble lenguaje, pero no solo en los países ricos, sino también en muchos países en vías de desarrollo y menos avanzados, cuyos dirigentes consumen en gastos militares una parte considerable del presupuesto nacional, en detrimento de la educación y el desarrollo humano. Así, los gastos militares en Asia crecieron una media del 26% entre 1988 y 1997, un 14% en Sudamérica y más de un 45% en los países del norte de África durante el mismo período. Según el Instituto Internacional de Investigación de la Paz de Estocolmo (SIPRI), los países de renta baja incrementaron un 19% sus gastos militares, también entre 1988 y 1997.

La pobreza y la exclusión son causa principal de conflictos, flujos emigratorios, inestabilidad y violencia. El desarrollo endógeno –para que los países sean dueños de sus recursos– es fundamental para asentar la democracia y facilitar la transición desde una cultura de fuerza y de predominio a una cultura de paz y de conciliación.

Con frecuencia se ha responsabilizado a las agencias internacionales, como la Unesco, del fracaso en la concreción de los compromisos internacionales logrados en las cumbres promovidas por las Naciones Unidas, pero ello es tanto como matar al mensajero para silenciar la verdad. Y la verdad es que sólo los gobiernos disponen de los recursos –unos más y otros menos, es cierto– y, sobre todo, de los instrumentos políticos para orientarlos hacia ese objetivo que es la educación básica universal. La educación para todos a lo largo de toda la vida ha sido el eje que ha orientado la estrategia de la Unesco en la última década, pero su capacidad de acción es bien limitada en el marco de una comunidad internacional que voluntariamente ha dejado en manos de una supuesta virtud autorreguladora del mercado cuestiones sociales esenciales.

En una perspectiva a la vez cultural y social, el gran reto del siglo XXI es que la educación llegue a todos y que, favoreciendo un proceso de formación continua, sea realmente un instrumento de integración social y de adaptación dinámica a los escenarios cambiantes que compone la sociedad de la información basada en las nuevas tecnologías, donde el papel del maestro, del educador –que despierta la creatividad latente en cada alumno, que transmite principios y forja actitudes– es más importante que nunca. Se trata de derribar el *apartheid* escolar y universitario, en plena expansión, y reconstruir la

educación como proyecto ciudadano de formación cívica y de igualdad efectiva de oportunidades para todo el mundo. Las organizaciones sociales del Sur y las ONG del Norte especializadas en cooperación para el desarrollo se han movilizado para que en el Foro de Dakar se tomen decisiones efectivas para lograr el objetivo de educación básica universal para el año 2015. ¿Van a estar los gobiernos y las instituciones internacionales a la altura de la sociedad civil?

ANEXO III

LA EDUCACIÓN BÁSICA: MI PRIORIDAD ENTRE PRIORIDADES

KOICHIRO MATSUURA (**)

Reducir masivamente el analfabetismo en el mundo entero para el año 2000: tal era la loable y ambiciosa iniciativa de educación a escala planetaria nacida en 1990. En efecto, hace diez años se reunía en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. La Declaración allí adoptada estipulaba: «Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje».

Al cumplirse el primer decenio de ese compromiso se imponía un balance serio y pormenorizado de la situación educativa mundial. Para ello, más de 180 países han realizado una evaluación de sus programas educativos. Tarea que se ha llevado a cabo a lo largo de dos años, culminando en el Foro Mundial sobre la Educación, que ha permitido por primera vez a la comunidad internacional analizar los resultados mundiales de esa evaluación.

El Foro de Dakar, que tuvo lugar del 26 al 28 del pasado mes de abril con 1.500 participantes, entre ellos más de 100 ministros, 182 países y más de 150 representantes de la sociedad civil, con expresa invitación de mi parte a un gran número de organizaciones no gubernamentales (ONG), me parece histórico.

Señero, porque su balance nos ha obligado de algún modo a pasar sin más demora a la autocrítica. Pues si el inventario mundial de la educación para todos muestra que en estos diez años se han llevado a cabo sustanciales progresos en el campo educativo (la escolarización primaria ha ido incrementándose a un ritmo de 10 millones de niños más anualmente y, dato muy importante y esperanzador, la tasa de escolarización aumenta ahora más rápidamente que el crecimiento demográfico), por el contrario, no podemos estar satisfechos ni autocomplacernos de que en el año 2000 aún permanezcan alrededor de 113 millones de niños sin escolarizar y 875 millones de analfabetos.

La importancia de la reunión de Dakar, tras la detallada exposición de aciertos y errores de las políticas educativas del decenio, emana también, y sobre todo, del marco de acción en ella adoptado. La educación, definida como un derecho humano fundamental y la clave para el desarrollo sostenible y la paz, se plasma en marco de acción de un período de 15 años. En él, los allí participantes nos comprometemos sustancialmente a asegurar que para el 2015 todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria, completamente gratis y de buena calidad; a conseguir un 50% de aumento de la alfabetización de adultos, así como a eliminar la diferencia de géneros en la educación primaria y secundaria para el 2005 y lograr la equidad completa entre hombre y mujer para el año 2015.

Para alcanzar tal meta, los países participantes prepararán planes nacionales de educación para todos para el 2002, consultando para ello al menos con la sociedad civil nacional. Estos planes serán elaborados definiendo claramente las prioridades presupuestarias para el logro de los objetivos, no más allá del 2015.

El esfuerzo principal de esta tarea incumbe, naturalmente, a cada país, ya que alrededor del 63% del coste total de la educación en el mundo corre a cargo de los Estados, el 35% de los fondos son privados

---

(**) Director General de la Unesco.

(padres, alumnos, comunidades, empresas, ONG) y el 2% proceden de los programas internacionales de ayuda al desarrollo.

Se estima que la realización de estos objetivos necesitará un esfuerzo financiero suplementario de los países, así como de los donantes bilaterales y multilaterales, de alrededor de 8.000 millones de dólares anuales durante un decenio, para lo que es preciso un firme compromiso de los gobiernos nacionales, de las instituciones donantes, inclusive del Banco Mundial, así como de los Bancos Regionales de Desarrollo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), institución internacional cuya misión por excelencia es precisamente la defensa de la causa educativa en el mundo, asumirá la secretaría, manteniendo su papel de coordinadora y propiciando una auténtica dinámica de cooperación entre los socios de la Educación para Todos (EPT).

Para mí este Foro no será, pues, una conferencia más, algo que ya pasó y de lo que quedo satisfecho. Sino que lo esencial viene ahora. Es su devenir. Por ello velaré celosamente por la consecución de sus objetivos.

En este marco, reuniré una vez por año a un grupo compuesto por líderes y expertos de alto nivel provenientes de los gobiernos, la sociedad civil y agencias de desarrollo para movilizar fondos y recursos técnicos. Gracias a informes de seguimiento del recientemente creado Instituto de Estadísticas de la Unesco y a los datos proporcionados por los foros regionales sobre la EPT, seguiremos de cerca los compromisos contraídos en Dakar, con la indispensable colaboración de las ONG.

Así pues, como director general de la Unesco, me congratulo de los resultados del Foro, tanto más cuanto que no se trata de crear, para su seguimiento, una enésima estructura especial suplementaria, sino de hacer funcionar adecuadamente lo que ya poseemos: nuestra competencia.

Desde mi inicio en noviembre al frente de la Unesco expresé, y reafirmo hoy con la misma determinación, mi fe en la educación básica, la cual será mi prioridad entre las prioridades a lo largo de mi mandato.

Una educación básica fundada en métodos y contenidos auténticos que reflejen los valores e identidad cultural de cada país. Una educación básica sin exclusión ni discriminación que tenga en cuenta particularmente a los grupos marginados en los actuales sistemas. Una educación básica al alcance de todos los ciudadanos, aun de los más pobres, adaptada a los recursos de cada país. Una educación básica moderna, que sepa sacar el mejor provecho de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, evitando acrecentar la «brecha numérica» que separa a los países industrializados de los países en desarrollo.

Una educación básica de calidad constituirá, a ciencia cierta, no solamente el mejor motor de desarrollo económico para cualquier país, sino también un elemento esencial e imprescindible de la realización personal del individuo de cualquier grupo o clase social.

PREESCOLAR *NA CASA*. LA EDUCACIÓN INFANTIL-FAMILIAR (GALICIA)

ERMITAS FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (*)
M.ª LUISA REY OTERO (*)

RESUMEN. Preescolar *na Casa* es la acción educativa organizada en las familias con niños de cero a seis años en el medio rural de Galicia, con población dispersa, tomando como base la vida diaria y el entorno familiar y social. La organización de esta acción ha sido promovida por las Cáritas de Galicia y está siendo gestionada por Cáritas de Lugo.

Su finalidad es lograr unos padres y madres preparados en Educación Infantil Familiar dispuestos a aprender para mejorar su acción educativa y así conseguir unos niños sanos, equilibrados y competentes.

El pensamiento que sustenta y mantiene esta acción es que la educación es clave para el desarrollo de las personas y de la sociedad y de que una educación plena ,que responda a todas las potencialidades que hay en cada persona, tiene que tener por base el desarrollo de los primeros años en el ámbito familiar.

Para contribuir a esta educación infantil en la familia se ha creado una organización que promueve y ayuda a la acción educativa familiar.

DE DONDE PARTIMOS

Al comenzar a pensar este artículo, pregunto al promotor del programa, Antonio Gandoy Díaz, cómo nace la idea de *Preescolar na Casa,* cómo se descubre esta necesidad. El me aporta su reflexión sobre el contexto socio-económico en la década de los setenta. Es así que, a partir de este análisis, un equipo de Cáritas busca respuestas, y surge la idea de empezar por la base. Es, pues, una inquietud sociológica la que pone en marcha un programa dirigido a potenciar todas las posibilidades de la persona.

He aquí los datos más relevantes de este análisis del *contexto socio-económico en la década citada anteriormente:*

En los veranos de la década de los setenta, los montes de Galicia eran pasto de las llamas, en muchos casos ante la indiferencia de muchos vecinos que habían sido sus propietarios en régimen común y, a partir del 36, había pasado al Estado. Era una incógnita si los incendios eran provocados o fortuitos.

(*) Xunta de Galicia.

Fecha de entrada: 3-5-2000 Fecha de aceptación: 16-5-2000

Aunque a finales de los sesenta había sido dictada una disposición legal que facultaba a las comunidades vecinales para recuperar la propiedad de sus montes, denominados jurídicamente montes vecinales en mano común, mediante un procedimiento administrativo dentro de un plazo de 10 años, sin embargo, esa norma era poco conocida y poco aprovechadas sus posibilidades y faltaba voluntad suficiente para constituir las juntas necesarias para la recuperación de la propiedad perdida.

Los ríos gallegos y sus cuencas se llenaron de embalses hidroeléctricos, con la consecuencia para los agricultores de verse desposeídos de sus mejores tierras de producción y de sus prados. Esta situación la refleja Luis Moure Mariño, notario y escritor, con esta frase «Hasta el río nos llevan por esos hilos». La energía producida movía trenes e industrias fuera de Galicia, sin embargo no respondía a todas las necesidades de la región.

El infradesarrollo de la agricultura, de la industria, y de los servicios empujaba a muchos gallegos a buscar trabajo en el resto de España y en el extranjero. Las pirámides de población se iban reduciendo por su base. Los porcentajes de envejecimiento eran crecientes. Los ahorros de los emigrantes, a través de las entidades bancarias y de ahorro, entraban también en el reflujo emigratorio.

Las perspectivas socioeconómicas en esta década no eran halagüeñas. El libro del profesor José Manuel Beiras Torrado «O atraso económico de Galicia», publicado en el año 1978, era un exponente del resultado del análisis de los problemas que afectaban al país galaico.

Era necesario dar respuesta a esta situación para elevar el nivel de los individuos y de la sociedad. Junto con otras medidas, era preciso elevar el nivel educativo.

Una necesidad

Cada necesidad tiene una solución,
cada solución tiene su camino
(Antonio Gandoy)

A finales del año 1976, un equipo de Cáritas, de Galicia, analiza la situación social y las dificultades de un gran número de personas para hacer frente a las diferentes situaciones que les presenta la sociedad cambiante que les toca vivir. En la búsqueda de las raíces de la marginación, a la que muchos se ven abocados, se constata que la gran dificultad se sitúa en la falta de recursos culturales, capacidad de reacción ante la complejidad que supone la vida del trabajo, de la familia, de la formación actualizada...

Estas causas son confirmadas por distintas publicaciones de la década de los setenta:

- *La educación en Galicia,* Ministerio de Educación, 1970, en la que se manifiesta que un 82% de la población escolar sufre un considerable retraso.
- El *Informe FOESSA,* en 1975, afirma que la carencia de la educación preescolar es el mejor medio de discriminación y marginación definitiva.

Se realizan jornadas de reflexión y estudio acerca de la etapa preescolar y se confirma, a través de diversos autores, la importancia educativa de los primeros años de vida.

Es la época de las grandes concentraciones escolares en las capitalidades de los municipios y, en aquel momento, un elevado porcentaje de niños, de 4 y 5 años, no tienen acceso a la escolarización. Este porcentaje es del 100% en numerosos núcleos rurales.

Convencidos de que en el medio rural no se iban a crear puestos escolares, debido a la dispersión de la población y al

reducido número de niños y niñas por núcleo (32.000 núcleos de población en toda Galicia); acuciados por el pensamiento *«Os nenos non agardan»* (Los niños no esperan), y convencidos de que las soluciones futuras por muy buenas que fuesen, llegarían tarde para los niños del presente, pues ellos siguen su crecimiento y es el momento justo de intervenir ya, se buscan soluciones que palíen esta falta de atención en los más pequeños.

Una respuesta

Se conoce la experiencia de algunos padres y madres que realizan con sus hijos e hijas actividades preparatorias para la entrada en la escuela. Se observa que esto crea en el niño una seguridad, unas habilidades y unos conocimientos que redundan en una mejor integración en la escuela y una mayor posibilidad de éxito.

Basados en esta experiencia se intenta organizar un método de trabajo que potencie que más padres se comprometan conscientemente en la educación de sus hijos y facilitarles una orientación y unos materiales que les ayuden en esta tarea y lo hagan atendiendo a las necesidades y posibilidades de cada niño, de cada niña.

En el mes de enero de 1977 se hace un ensayo. Se eligen cuatro localidades de la provincia de Lugo en las que hay una cierta dinámica de acción social. Se convoca a los padres y madres, se les expone la idea. Ellos la ven realizable, se comprometen a reunirse semanalmente para tratar temas sobre la educación de sus hijos y analizar propuestas de trabajo que ellos y ellas realizarían durante la semana con sus hijos e hijas menores de seis años, en aquel momento, sobre todo, con los niños y niñas de cuatro y cinco años.

Al mismo tiempo, se realiza una encuesta que se dirige a los párrocos conocedores de la situación escolar de los niños en su parroquia. Se les pregunta sobre el número de niños que no reciben atención educativa y si ven realizable esta actividad.

Después del análisis de la experiencia en estas cuatro localidades y de las respuestas de los párrocos, se ve viable el proyecto al que más tarde se le denomina *Preescolar na Casa* (en adelante *PnC)*, por ser la atención educativa de la familia en la propia casa, anterior a la incorporación a la escuela.

A principios del curso 1977-78, el Ministerio de Educación designa a tres maestros en comisión de servicios al Programa. Esto facilita la organización. En el primer momento hay una gran colaboración de los maestros recién incorporados a los grupos escolares; setenta maestros y maestras realizaban una reunión quincenal en aquella localidad donde habían tenido su puesto de trabajo antes de la concentración escolar.

Los maestros en comisión de servicios organizaban con los maestros voluntarios las reuniones, les facilitaban material y se realizaban jornadas de formación teniendo en cuenta que los destinatarios eran los padres de los niños de 4 y 5 años, empezando a participar muy pronto los padres de los niños y niñas de tres años.

En las reuniones participaban únicamente los padres y las madres con la maestra o el maestro; pero al final del primer curso se realiza una fiesta en la que participan los niños y niñas. Después de esta experiencia algún niño quiere volver a la reunión y nos hace ver lo importante de su participación: por una parte era un buen estímulo para la motivación de algunos padres, menos convencidos de la importancia de esta etapa; por otra parte, era una buena oportunidad para observar la interacción madre-niño (generalmente es la madre la que participa en las reuniones), al hacer propuestas de actividades en la reunión, se van realizando ejemplificaciones de las actitudes, posibles juegos, canciones, etc., a tener en cuenta en nuestra interacción con el niño y la niña.

También se valora la importancia del encuentro de los niños y niñas con otros de su edad y con adultos, que amplían su círculo familiar, siendo la reunión un aporte a la socialización de estos niños y niñas, a veces muy aislados y sin iguales en sus localidades, para relacionarse.

EL PROGRAMA

PnC se define como un programa de formación de padres en educación infantil y también como un programa de educación infantil familiar. Tiene pues, una doble acepción:

- Como *servicio:* es un programa que se organiza para contribuir a la formación de padres y de madres en el campo de la educación de sus hijos e hijas. Esto se pretende a través de la reflexión sobre los acontecimientos de la vida diaria. Se trata de que los padres sean capaces de entender a sus hijos, conozcan sus necesidades y posibilidades para lograr una respuesta adecuada a esta etapa en la que ellos son los principales agentes educadores.
- Como *interacción educativa* desarrollada en la relación diaria del niño y de la niña, de los padres, de las madres y de la familia, por medio de las experiencias, de las actividades cotidianas, y del aprovechamiento del entorno de una manera consciente y reflexiva.

El servicio *PnC* ofrece a las *familias*:

- La posibilidad de encuentro con otras familias que tienen características y necesidades similares.
- La posibilidad de dialogar, reflexionar y analizar la vida cotidiana y su influencia en la educación de sus hijos.
- *La posibilidad de descubrir y profundizar en el proceso de desarrollo de sus niños, para comprenderles mejor y tener actuaciones más adecuadas.*
- La posibilidad de descubrir, valorar y aprovechar los recursos existentes en el medio como elementos educativos.
- Diversos medios de acceso a la información y a la formación.

El servicio *PnC* ofrece *a los niños:*

- El encuentro con otros niños y adultos.
- La participación en actividades lúdicas.
- La experimentación, la exploración, etc.
- El disfrute.

El servicio *PnC* ofrece *a la comunidad*:

- Un espacio de comunicación, debate, reflexión,...
- Un aporte al resurgir de actividades comunitarias.
- Una ayuda en la revitalización de su cultura.
- Una vía para el reconocimiento y respeto de la infancia, de sus necesidades y del importante papel de los padres en la educación.
- Una posibilidad para que se desarrolle en la sociedad una cultura de la educación infantil familiar.

PRESUPUESTOS EDUCATIVOS

El programa *PnC* se cimienta en unos claros presupuestos que se derivan del significado que se da a los conceptos educación, infancia, y familia y también de las opciones que todo colectivo educativo tiene que realizar y que van a incidir en su actuación.

La cultura y el saber son indispensables. El conocimiento se construye desde dentro

La ignorancia y la incultura son tierra abonada para la marginación, el atraso, la dependencia, y la injusticia.

El desarrollo de la persona está determinado tanto por caracteres hereditarios, como por el ambiente que le rodea. Poco podemos hacer ante la herencia, pero el ambiente puede ser enriquecido. En la medida que nada es neutro, es decir, todo influye sobre el sujeto, podemos afirmar que, junto con la herencia, el entorno educativo es determinante para la formación de la persona.

La educación se entiende como la acción que tiene por objeto el crecimiento y perfeccionamiento de las facultades de la persona, desarrollando sus capacidades, adquiriendo conocimientos y elaborando valores, mediante el aprendizaje y el influjo externo, de manera que sea capaz de comprender la realidad, intervenir en ella, y vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

El aprendizaje es el resultado esencial de la educación. Supone la implicación y la activación de la persona que aprende, porque es un acto de interiorización que implica la creación personal, debiendo construir, reconstruir y reelaborar los datos que va acumulando y que proceden de fuentes muy diversas en su relación con las personas, los objetos y los acontecimientos que le rodean.

Cuanto mayor sea la capacitación de una persona, más recursos tendrá para responder a los retos que una sociedad en permanente cambio presenta, disfrutará de mayor autonomía, de seguridad en sí misma, y de capacidad para elegir su propio destino.

Los primeros años de vida son decisivos. Los niños no esperan, aprenden

El niño y la niña son personas con necesidades, intereses, derechos, deberes, posibilidades propias. Son actores de su propio desarrollo.

El desarrollo de cada niño, de cada niña, es una experiencia única e irrepetible, aunque pasen por fases semejantes, ya que cada niño, cada niña, tiene unas peculiaridades genéticas y crece en contextos particulares.

Aunque el desarrollo continúa durante toda la vida, en los primeros meses y años se produce el más fundamental y el más rápido de nuestra existencia. Lo que acontece en esta etapa va a afectar a todo el futuro de la persona, tanto positiva como negativamente.

El cerebro de un bebé, al nacer, tiene prácticamente todas las neuronas que va a tener y, gracias a las experiencias que viva irá estableciendo las conexiones entre ellas.

Expertos en psicología infantil y atención a la infancia, alertan de que estos primeros años son decisivos, ya que la capacidad y la necesidad de desarrollo intelectual y afectivo está en relación inversa a la edad.

Los padres son insustituibles en el proceso educativo. Los padres educan

Los padres, las madres, tienen un papel irrenunciable en la educación. En su casa y en los primeros años, los niños maduran afectivamente y construyen su progreso intelectual profundamente condicionados por la atención y por el ambiente familiar.

La familia es la primera institución que recibe al niño, en ella los niños realizan su socialización y sus aprendizajes básicos, sobre los que se asentarán los futuros.

Si la maduración emotiva, afectiva y el proceso intelectual de una persona están condicionados por la atención y el ambiente que le rodea en los primeros años, esta atención y este ambiente están condicionados por la familia, por su estructura y sus valores, que son la raíz, la fuente y el principio de todo el progreso intelectual y moral de un niño. Las relaciones familiares, los conocimientos, las

expectativas que se generan en relación a los hijos, influyen y condicionan decisivamente el ser de cada persona.

Las personas que rodean al niño son muy importantes, son su mayor fuente de afecto, de seguridad y realizan un papel de mediadores entre el niño y el resto del mundo.

Los padres y la familia, son imprescindibles en la vida del niño, de la niña. No pueden renunciar a un papel de primeros e insustituibles educadores capaces de flexibilizar sus pautas de conducta y capaces de mejorar sus competencias.

Atención preferente al medio rural

Se considera necesaria y positiva la formación de padres en educación infantil en cualquier lugar o medio, desde los pueblos más desarrollados a los menos desarrollados, desde las aldeas hasta las ciudades. Sin embargo en *PnC* se hace una opción por el medio rural, debido a:

- En el año 1977, gran número de pequeñas escuelas rurales son concentradas en la capitalidad del municipio, y por lo general, los niños de 4 y 5 años, de medios rurales, no tienen acceso a la escuela, como ya se ha indicado.
- En la actualidad, debido al despoblamiento del medio rural, muchos niños no tienen la posibilidad de encontrarse, de jugar, con otros de su edad. Viven en un medio envejecido.

Las madres y los padres, tienen asimismo pocas posibilidades de compartir sus experiencias, inquietudes, etc., con otros padres y madres, con especialistas en educación, en atención al niño, así como de consultar o formarse, por la inexistencia de bibliotecas,...

La lengua nos identifica

La lengua gallega, máxima expresión de la cultura, sigue siendo, a pesar de los avances en su proceso normalizador, una «lengua oculta»; lengua mayoritaria, pero en una situación minorizada, determinada por muchos años de menosprecio y marginación, en los que la sociedad identificaba e identifica la lengua gallega con retraso.

Todos los obstáculos atribuidos socialmente a la lengua gallega siguen actuando como leyes invisibles que orientan el comportamiento de la población en beneficio del castellano, contribuyendo así a la desvalorización del gallego, de las personas que lo emplean y, por lo tanto, del medio donde siempre se habló: el medio rural.

Desde sus comienzos, *PnC,* usa la lengua gallega como instrumento de identificación con unas gentes y una cultura, intentando valorar y recuperar una tradición transmitida de abuelos a padres y de padres a hijos, en peligro de extinguirse.

NECESIDADES

En el año 1977, *PnC* trató de responder a la necesidad de atención preescolar de los niños de 4 y 5 años, en el medio rural. En esta primera etapa se atendía sobre todo a los contenidos escolares. Poco a poco va apareciendo la necesidad de ampliar el ámbito, atendiendo a otros aspectos educativos (sobre todo a partir de la demanda de los padres), que contribuyan a su formación y dirigidos a un desarrollo armónico de sus hijos e hijas.

En el análisis de las necesidades, a las que se trata de responder, se elige y mantiene la jerarquización de Maslow[1]:

- *Fisiológicas:* salud, higiene, alimentación, vestido, vivienda, sueño,...

---

(1) Maslow, A. H.: *Motivación y personalidad.* Sagitario, Barcelona 1975.

- *Seguridad:* exigencia básica. Su carencia puede dar lugar a sentimientos de incompetencia, impotencia e inutilidad.
- *Afecto:* necesidad de sentirse querido, que implica la consciencia de ese afecto.
- *Reconocimiento:* la valoración que los demás hacen de cada persona, repercute en su autoestima; es imprescindible que sea positiva para desarrollarse equilibradamente y realizarse como personas.
- *Autorrealización:* sentirnos bien con lo que hacemos para realizarnos como personas es un elemento básico para ser feliz.

Ampliamos esta relación explicitando la necesidad de saber, percibida en todos los niños desde su nacimiento (ansia por descubrir, curiosear, explorar, observar, experimentar...) y además un derecho reconocido.

Los profesionales de PnC *analizan con las familias sus intereses, dudas, temores, expectativas, etc., sobre la educación de sus hijos. Este análisis será la base del trabajo a realizar, añadiendo otros aspectos que surgirán a lo largo del curso, incluyendo otras necesidades no sentidas por las familias y que son de vital trascendencia.*

Se encuentran tres tipos de necesidades:

- *Sentidas y expresadas por las familias,* coinciden generalmente con las necesidades de formación para satisfacer necesidades primarias o situaciones problemáticas de comportamiento.
- *Sentidas pero no manifestadas,* no exteriorizadas por diferentes motivos: pudor ante los otros, miedo a que se conozca su situación, complejo de culpabilidad, etc. Normalmente, al lograr una mayor confianza con el grupo se van exponiendo estas necesidades o también en encuentros con el profesional.
- Las *no sentidas* por la familia: son aquellas detectadas por el profesional y de las que las familias no son conscientes.

OBJETIVOS

El principal objetivo de *PnC* es contribuir al desarrollo del sistema educativo familiar en su estructuración y valores, en orden a la construcción de un pensamiento educativo, al conocimiento de actividades y a la adquisición de actitudes necesarias para el desarrollo de las capacidades físicas, psicomotoras, intelectuales, creativas, afectivas, sociales y comunicativas del niño.

La finalidad última es contribuir a un desarrollo completo y armónico de los niños y de las niñas.

Los padres necesitan conocer las capacidades y posibilidades de sus niños y niñas y ser capaces de enriquecer y aprovechar la vida cotidiana como instrumento posibilitador de su desarrollo.

En *PnC* se formulan los siguientes *objetivos para padres:*

- Que tomen conciencia de que la familia ejerce la influencia más importante en la educación de los más pequeños.
- Que conozcan las etapas del desarrollo de los niños y niñas, analicen su proceso educativo, reflexionando sobre el mismo y tomando decisiones razonables.
- Que reconozcan la variedad y la riqueza de la experiencia social (oficios y profesiones, alimentación, vestido, viviendas, fiestas, libros, medios de comunicación social,...) y sientan interés por conocerla y participar de la misma, reflexionando de forma crítica sobre los

valores morales que dominan en la sociedad, para poder elaborar las propias opciones que, posiblemente, se constituirán en referencia para sus hijos.

Esta forma de comprender las posibilidades educativas debe manifestarse en nuevas formas de actuar, por ejemplo:

- Con un comportamiento apropiado al nivel de desarrollo de los hijos.
- Facilitando la exploración, la curiosidad y el juego.
- Organizando espacios físicos seguros, ricos y variados en estímulos para los más pequeños.
- Ofreciendo modelos adecuados de comportamiento y valores.
- Incorporando los medios y los materiales del entorno como elementos educativos.
- Empleando la lengua y la cultura como estímulo para el crecimiento integral de las niñas y de los niños.
- Compartiendo y confrontando su práctica educativa en la familia y con otros padres y madres.

Como se desprende de todo esto, la pretensión de *PnC* es que las madres y los padres adquieran una serie de competencias referidas al saber, al proceder y al ser, que van a incidir en el desarrollo de las capacidades de los niños y de las niñas: motrices, cognitivas, lingüísticas, de equilibrio personal, relación interpersonal, y actuación e inserción social.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

A la hora de trabajar con madres y padres se tienen presentes los siguientes principios metodológicos:

- Partir del saber educativo familiar. Partir del saber y el hacer de las familias, de modo que los nuevos aprendizajes se asienten en los anteriores. Ayudar a resaltar las prácticas educativas valiosas que se dan en la vida diaria, potenciar esas actuaciones y fomentar sentimientos de competencia, autonomía, y autoestima. Fortalecer aquellas más adecuadas e intentar reflexionar sobre otras menos adecuadas, mostrar otras maneras de hacer,...
- Escuchar, ser respetuosos con la diversidad, proporcionar información más que consejos. Potenciar y desarrollar las capacidades de cada persona participante en el programa. Cuidar el que las personas no sientan amenazada su autoestima.
- Tener y transmitir el convencimiento de que todos tienen algo que aportar, no sólo el profesional; todos pueden enriquecer a los demás con sus conocimientos, con sus actitudes, con sus propuestas. Todos somos capaces de aprender y de modificar nuestras pautas de conducta.
- Diseñar los pasos del proceso teniendo en cuenta el ambiente, el desarrollo evolutivo y otros aspectos que puedan influir en la interacción adulto-niño. Que nuestras actividades incorporen el medio, implicando a niños y adultos.
- Reforzar el protagonismo de las familias. Promover la autonomía entre las personas participantes. Potenciar que los mismos padres y madres descubran su papel como educadores y cómo deben actuar para favorecer el desarrollo de sus niños (a través de la lectura, la reflexión, el contraste con otros,...). Estimular la creatividad.
- Facilitar situaciones donde los padres, las madres, puedan ampliar

sus percepciones sobre los niños y las niñas.
- Ser conscientes de que la actuación de la educadora, del educador, sirve de modelo a las familias.
- Comunicarse e intentar la coordinación con otras instituciones y personas relacionadas con la atención a la familia y a la infancia, presentes en la zona.

LA ACCIÓN

El servicio PnC, para la consecución de los objetivos, organiza diferentes acciones dirigidas a las familias y a la sociedad en general.

La reunión

El núcleo de la acción del servicio *PnC* son reuniones quincenales de formación. En estas reuniones participa un adulto de la familia, casi siempre la madre, su niño o su niña, junto con un maestro que denominamos orientador u orientadora, del programa *PnC*.

Para realizar estas reuniones el profesional del programa realiza un estudio de la zona en la que va a desarrollar su trabajo, a través de diversas fuentes (organismos oficiales, parroquias, familias que ya participaron en el programa,...).

Una vez conocido el número de familias con niños de 0 a 6 años sin escolarizar, se les invita a participar en el programa. Para ello se realiza un contacto con cada familia, en el que se les informa sobre lo que se pretende, cómo funciona el programa, que compromisos se asumen...

El primer acercamiento sirve también para percibir y recoger las inquietudes, las expectativas que tienen las familias,...

Otras formas de convocar a las familias son a través de personas implicadas en la comunidad, que conocen bien el programa y a las personas del lugar, que se encargan de animarlas para que participen y también a través del ayuntamiento o del centro escolar.

Una vez establecido el primer contacto, se invita a las familias a participar en la organización de la reunión, dónde y cuándo se van a reunir a lo largo del curso.

La planificación de las reuniones de orientación se realiza en las diferentes reuniones de zona (grupo de orientadores que trabajan en un área geográfica). En estas reuniones se definen los objetivos que se quieren lograr con los padres y con los niños, en cada reunión, durante la quincena siguiente, teniendo como marco de referencia los objetivos generales del programa y las necesidades detectadas en las familias.

Conjuntamente se elaboran las pautas que deben seguirse de acuerdo con aspectos básicos del desarrollo de los niños que la familia debe conocer.

Posteriormente, cada orientadora u orientador adapta esta planificación a las peculiaridades de cada grupo y a las necesidades de cada familia.

El encuentro

Cada grupo, que se reúne quincenalmente, estará determinado por las características de las familias y de la zona a la que pertenece y por las características y condiciones del espacio donde se reúnen, por eso cada reunión es única. Sin embargo, todas las reuniones tienen una estructura similar en la que se pueden distinguir varias partes:

- Saludo y acogida: diálogo promoviendo la espontaneidad. Es un momento muy importante que va a incidir en el clima que se crea en el grupo y en el desarrollo posterior de la reunión.
- Revisión de la quincena: comentarios acerca de lo que sucedió en los quince días anteriores, tanto en lo

que se refiere a aspectos de la vida diaria, como a actividades propuestas en la reunión anterior.

- Realización de una o varias actividades propuestas por la orientadora o el orientador o por las madres, en las que se implica todo el grupo. Son actividades que aportan ideas para realizar otras a lo largo de la quincena, en sus casas.
- Diálogo con las madres sobre la educación de los niños. Tiempo para la reflexión y el debate sobre diversos aspectos que surgen a partir de preocupaciones de las familias o a partir de propuestas de las madres o del orientador. Para enriquecer el debate se utilizan las publicaciones elaboradas por *PnC* (revista, folletos, programas de radio, televisión,...) o existentes en el mercado y que se consideran de interesante lectura.
- Juego de los niños en la alfombra (simultáneo con el diálogo de los madres). Es un momento en el que se les facilitan materiales a los niños para que jueguen libremente. En ocasiones este hecho es aprovechado como objeto de observación y reflexión por parte de los adultos.
- Propuestas de acción hasta el siguiente encuentro. Se realizan a partir de los objetivos que se pretenden conseguir y se concretan entre los padres y el educador. También se aportan ideas para abordar en la siguiente reunión.
- Despedida, que por lo general se realiza con un canto, un juego, etc.

Se procura que todas las personas se sientan integradas en el grupo y que participen en lo que sucede en la reunión, por eso se intenta adaptar todas las actividades a las necesidades o peculiaridades del grupo, lo que va a influir en la duración y en la estructura de las reuniones.

Se pretende que las familias se agrupen para realizar estas reuniones, por la riqueza que aporta el grupo: facilita el intercambio y es una forma de que se establezca debate. La madres tienen problemáticas y experiencias similares y pueden ser diversas las respuestas aportadas. Partiendo de la propia experiencia, de la vida misma, se aportan soluciones.

Para las madres supone, además, una plataforma de encuentro con otras personas de edades y situaciones semejantes, con las que pueden comunicarse y compartir otros aspectos de su vida con la seguridad de ser comprendida.

Los niños también salen beneficiados con el grupo teniendo la oportunidad de encontrarse con otros niños y ampliar el grupo de adultos con los que se relaciona habitualmente.

Para poder realizar la reunión con otras familias, algunas tienen que desplazarse a otras localidades cercanas, a veces por sus propios medios o con algún participante que tenga coche; otras veces es el orientador quien facilita este desplazamiento, transportando a una o varias familias al lugar de la reunión.

Si a pesar del intento de agrupar, una familia tiene grandes dificultades para reunirse con otras, se realiza una reunión unifamiliar. Se piensa que, cuanto mayor sea el aislamiento, mayor es la necesidad. Este tipo de reuniones tiene la ventaja de tener mayores posibilidades de atender necesidades y posibilidades concretas.

Una vez finalizadas las reuniones, son valoradas por el grupo y por cada orientador u orientadora, personalmente, teniendo en cuenta la participación de los diferentes miembros, la consecución de los objetivos propuestos, la adecuación de los contenidos, de las actividades y de la metodología empleada y de las incidencias que se tienen que tener presentes en la siguiente reunión. Además de estas valoraciones, se analizará quincenalmente en el equipo de zona.

Otras modalidades de reunión

Dependiendo de las posibilidades y de la organización de las familias y de los orientadores y orientadoras, tratando de responder a necesidades sentidas por algunos grupos, para una mayor consecución de los objetivos, existen otras reuniones que complementan las reuniones de orientación y que, por lo tanto, nunca las sustituyen y la periodicidad se pactará con los padres y madres de la zona de trabajo:

Reuniones con padres/madres u otros miembros de la *familia sin la presencia de los niños.* Su objetivo es profundizar en algún tema relacionado con la educación. El hecho de no estar presentes los niños facilita la comunicación: hay una mayor concentración por parte de todos y se pueden plantear problemáticas sin que ningún niño se sienta aludido. En estas reuniones, con frecuencia participan otros miembros de la familia, que, por diversas causas, no lo hacen en la reunión habitual, y suelen agruparse los participantes de varias reuniones.

Visita familiar

Además de la visita inicial a todas las familias, ya mencionada en la convocatoria, la visita familiar se convierte en un recurso pedagógico más, para ser contemplado en la organización del trabajo.

A lo largo del curso se planifican visitas a las familias, sobre todo a aquéllas que tienen mayores dificultades. Esta dinámica permite:

- Obtener un mayor conocimiento de la situación en la que se está realizando la intervención, facilitando adecuarla al contexto y a las situaciones observadas.
- Posibilitar el acercamiento entre el orientador y los miembros de la familia que no participan en las reuniones. Ayuda a establecer una comunicación más cercana.

Madres colaboradoras

Aunque se puede calificar este apartado como una experiencia reciente y minoritaria en la historia de *PnC,* se cree que es un potencial presente en el programa y por esa razón se incluye, como algo a promover y afianzar.

Se trata de la participación voluntaria, en las reuniones de orientación, de madres de la comunidad que anteriormente participaron en *PnC,* acompañando y colaborando con los orientadores y orientadoras.

Su colaboración incide en dos aspectos de la reunión: la atención a los niños y la participación de las madres. Acompañan a los niños y a las niñas en sus juegos de alfombra, participan en la exposición y el diálogo con las madres y apoyan situaciones concretas. Potencian otro tipo de actividades relacionadas con el programa. Es una aportación altamente valorada tanto por el educador, como por las madres que participan en el encuentro.

Se contempla un espacio para su formación, participando en jornadas en las que se abordan aspectos relacionados con su aportación al grupo y se completa en el intercambio con la orientadora con la que colaboran.

Otros medios

Radio

En la actualidad *PnC* realiza dos programas de radio semanales, de media hora de duración. Uno de ellos se emite a través de Radio Nacional de España-Galicia, Radio 1; y el otro, a través de Radio Principal Onda Cero-Monforte, Radio Principal Onda Cero-Vilalba y la Radio Municipal de Quiroga.

Con estos programas se pretende apoyar y animar a los padres en el ámbito de su formación en educación infantil y llegar a todos los miembros de la familia, para lograr una mayor implicación en la educación de sus niños y niñas y ser un aporte a la difusión de una cultura de la educación infantil en la familia.

Es un medio que refuerza la tarea de orientación, además de divulgar y servir de canal a la cultura popular gallega.

Estos programas cuentan en su estructura con diferentes apartados:

- Entrevistas con personas relacionadas con la educación infantil familiar, sobre temas de interés para las familias.
- Otros espacios: cuentacuentos, música, propuestas de juego, recomendaciones bibliográficas,...

Televisión

Entre los medios de *PnC* se cuenta, desde el año 1990, con un programa de televisión, de media hora de duración y emisión semanal, que se emite por Televisión de Galicia, responsable de la parte técnica y que colabora económicamente con *PnC*.

Un grupo de orientadores de *PnC* son los responsables de la dirección, presentación, elaboración de guiones y trabajo de campo, con localizaciones y grabaciones en exteriores y edición de reportajes.

Es importante resaltar la colaboración de las familias que participan en las reuniones de *PnC,* como protagonistas de las historias y que ceden, desinteresadamente, su imagen, su casa y su tiempo.

Asimismo es muy importante la colaboración de numerosos profesionales de todo el territorio español, que vienen participando de forma gratuita, aportando su saber y experiencia en diversos campos relacionados con el desarrollo de la infancia y con la familia.

Al igual que en el programa de radio, su objetivo primordial es ofrecer a las familias y a la sociedad en general, elementos para la reflexión y para la acción educativa.

Los contenidos del programa están recogidos en los siguientes espacios: «¿sabias qué?», «cosas de cada día», «entrevista y reportaje», «ayúdame a crecer», «jugar es vivir», «los consejos del cuco» y «foto fija».

Este programa, además de emitirse semanalmente para Galicia, se emite también a través de Vía Digital para el resto del Estado, así como para América, a través del Canal Internacional de Televisión de Galicia.

Teletexto

También a través de Televisión de Galicia (TVG), se ofrece, desde 1996, un servicio de teletexto. Son 15 páginas, con contenidos específicos del programa, que se modifican semanalmente, distribuidas en los siguientes apartados: información general sobre el programa y su acción, contenidos del programa en televisión, informaciones sobre el desarrollo de los niños y niñas de 0 a 3 años, noticias e informaciones sobre la infancia y convocatorias puntuales.

Revista

Otro de los medios empleados por *PnC* para el cumplimiento de sus fines, es una publicación bimensual de 16 páginas, con una tirada de 3.700 ejemplares.

Sus primeros destinatarios son los padres de los niños de 0 a 6 años y, por tanto, su contenido trata de abordar, sencilla y directamente, temas relacionados con el conocimiento del desarrollo de los niños y niñas en esta etapa y de los objetivos de su educación.

Ofrece propuestas de utilización del medio natural y social para la estimulación en los primeros años. Propone actividades, juegos, cuentos, pasatiempos,...

Se reciben numerosas demandas de familias no participantes en el programa y de profesionales relacionados con la educación, con la infancia y con la familia.

Biblioteca

Este recurso permite responder a las necesidades de autoformación de los orientadores/as de *PnC*, así como a la curiosidad o deseo de profundización de las familias, y tiene como objetivo despertar el interés e iniciar a los niños y niñas en el mundo de la lectura.

Consta de tres secciones: para orientadores/as, para padres y para niños. Tanto los libros para padres como los infantiles son facilitados en calidad de préstamo en las reuniones de orientación.

Ludoteca

Los orientadores de *PnC* están convencidos de que lo importante y nuclear es el propio juego de los niños y no los juguetes, que no son más que medios o instrumentos al servicio del juego. Con todo, el juguete es, muchas veces, un medio indispensable para el juego.

El programa promueve la construcción de juguetes y en él se dan sugerencias para su confección. Además, se dispone de una cierta cantidad de juguetes de todo tipo, que les son facilitados a los niños para que jueguen con ellos, en el propio grupo, el día de la reunión. Uno de los objetivos de esto es que los padres aprendan a valorar la importancia del juego de los niños y conozcan una variedad de juguetes adecuados.

Página Web en Internet

Desde principios del año 1998, *PnC* cuenta con una página web en Internet, con el doble objetivo de dar a conocer la experiencia del programa fuera de los límites de la Comunidad Autónoma de Galicia, y ofrecer contenidos educativos que se renuevan con periodicidad. Asimismo, y mediante el correo electrónico, se responden consultas de profesionales y/o personas interesadas en la educación infantil familiar.

Salas de Encuentro

Las salas de encuentro forman parte de un nuevo proyecto iniciado por *PnC* durante el curso 1997-98. Consiste en promover espacios de encuentro en distintos puntos de la geografía gallega, diferentes a la reunión de orientación. El objetivo fundamental es potenciar la socialización de los más pequeños usando como vehículo el juego, además de contribuir al fortalecimiento de las relaciones en la comunidad, reforzando así el tejido social, ya que la pretensión de los responsables del programa es que estas salas funcionen de forma autónoma y dirigidas por la comunidad en la que se encuentran.

Ludobiblioteca Itinerante

La ludobiblioteca itinerante es un servicio complementario de las salas de encuentro que está dotada de materiales de juego apropiados para las edades de los niños que participan en ellas y que viaja a las mismas con diferentes propósitos: poner a disposición de los niños/as materiales diferentes a los que tienen acceso y al mismo tiempo, organizar talleres de construcción de juguetes para las madres/padres, charlas en torno a la importancia del juego, asesorar a los padres en temas relacionados con el funcionamiento de las salas...

Elaboración de materiales

El programa, desde su comienzo, le ha dado una gran importancia a la elaboración de materiales para los padres y los niños. Los principios inspiradores de esta actividad son: revisión constante, adaptación adecuada a las necesidades y posibilidades concretas de los destinatarios y respeto a la iniciativa y creatividad de los miembros del equipo.

Esto ocasiona una variedad de materiales impresos para la formación de los padres. Básicamente pretenden responder a un mejor conocimiento de la infancia, su evolución y desarrollo, las actitudes a adoptar y las actividades favorecedoras de su desarrollo pleno.

LOS PROTAGONISTAS

Las familias

En los 23 años de existencia del programa, han participado más de 30.000 familias; en el curso actual 1999-00 son las familias de 3.131 niñas y niños, repartidas en las cuatro provincias de la comunidad autónoma según el cuadro siguiente:

CUADRO I

Familias de niños/as por edades. Curso 1999-00

	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total
Grupos	195	278	177	96	746
0	92	129	80	39	340
1	246	330	155	135	866
2	396	490	213	230	1.325
3	126	263	103	89	581
4	4	5	8	2	19
TOTAL	860	1.217	559	495	3.131

Los orientadores

Los maestros-orientadores del programa son hombres y mujeres que con su saber, con la elaboración de materiales y recorriendo por las carreteras y caminos de Galicia miles de kilómetros, constituyen la savia de *PnC*.

Son buscados entre personas conocidas por su práctica educativa, de acuerdo con el espíritu del programa.

Se tiene en cuenta su conocimiento y empatía con el mundo rural gallego (si están insertos en él, mejor) así como su valoración positiva del papel de los padres en la educación de sus hijos. Este colectivo está formado por maestros y Licenciados en Psicología y Pedagogía. En la actualidad trabajan en el equipo 22 maestros, funcionarios de la Consellería de Educación, en comisión de servicios, y 30 maestros y un intendente, contratados por Cáritas Diocesana de Lugo. Además, hay 6 personas que trabajan de forma voluntaria en el programa, así como otras que colaboran de forma más puntual en proyectos y/o actividades concretas.

Comprometidos con el programa

El programa PnC no sería posible si no contara con personal y medios económicos proporcionados por distintas entidades públicas y privadas.

El Ministerio de Educación aportó, antes de las transferencias educativas a la Comunidad Autónoma, medios personales y materiales; la Xunta de Galicia, desde la Consellería de Educación y la Consellería de Familia, participa con profesores y con subvención económica. El Parlamento de Galicia, aprobó por unanimidad, en el año 1984, una proposición no de ley instando a la Xunta de Galicia a que continuara el apoyo necesario al programa. La Dirección General de Acción Social, Menor y Familia, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, también aporta su apoyo económico. Catorce ayuntamientos de Galicia vienen firmando convenios con Cáritas para la realización del programa en sus parroquias.

Las Fundaciones Bernard van Leer, de Holanda, y Santa María, de España, apoyan con sus orientaciones y medios económicos. Las aportaciones personales y económicas de Cáritas Española estuvieron siempre presentes en el inicio y en el desarrollo del programa, respondiendo favorablemente a las peticiones solicitadas.

Las instituciones religiosas Compañía de María, Sagrada Familia de Burdeos y Sagrado Corazón, apoyan la acción con personas y ayudas económicas.

EVALUACIÓN

La evaluación se considera una parte esencial dentro de la actuación de *PnC,* un medio para guiar el proceso y para proporcionar información que permita desarrollar una actuación lo más eficazmente posible.

Entre los resultados del programa se constatan los siguientes *logros:*

- Los padres, al integrarse en el programa, retoman un proceso de aprendizaje, no sólo en el campo educativo sino también en otros aspectos que tienen relación con su vida.
- Las reuniones suponen un medio eficaz de participación, diálogo, comunicación espontánea, etc., ya que en el mundo rural escasean plataformas de encuentro.
- Progreso en la autoestima, aceptación de sus valores, valoración y aprovechamiento del entorno.
- Incidencias positivas en la vida familiar implicando a todos: padres, abuelos, niños,...
- Preocupación por observar y potenciar los avances de sus hijos e hijas.
- Los padres se convierten en educandos y copartícipes en el desarrollo del niño. Se implican en un proceso educativo global.
- Existe un incremento de demanda por parte de los padres. Son muchos los que, al llegar el momento de participar en el programa, se ponen en contacto con el servicio *PnC.* Lo que comenzó como oferta se va convirtiendo en demanda.
- Lo que en un primer momento se consideró un sustituto de la escuela, se considera hoy que tiene una entidad suficiente en sí mismo.
- En los niños se ve claro el avance en la comunicación y la espontaneidad. Su interés y entusiasmo de los niños motiva a los padres.
- Asimismo, se nota en los niños un avance en seguridad, autoestima, autonomía, habilidades...
- Los padres, partiendo de la reflexión que hacen juntos, se van comprometiendo cada vez más en la acción comunitaria, incidiendo en toda la familia y en la comunidad vecinal.

- Supone una contribución sencilla y eficaz a la restauración y desarrollo del tejido social cercano e incluso menos cercano.
- A partir del Programa *PnC* han surgido algunas experiencias de desarrollo, de ámbito más amplio.

Las *dificultades* más resaltadas por los orientadores son:

- Infravaloración del sistema educativo familiar, ante la supervaloración del sistema educativo escolar. Los padres se valoran poco a sí mismos y al medio que les rodea, sobreestimando el aprendizaje en la escuela.
- Concepción errónea sobre la importancia de los primeros años de vida del niño. Se asocia el tiempo de desarrollo infantil con la etapa escolar. Se empieza tarde.
- Sobrevivir con limitación de recursos humanos y económicos.

MIRANDO AL FUTURO

Preescolar na Casa contribuye al tejido social comunitario. Pone en evidencia que el postulado *«lo que es necesario tiene que ser posible»*, realmente es posible si se organizan los medios y la acción necesarios para esto.

Los méritos que pueda tener el programa se deben a unos profesionales y voluntarios que creen que tiene sentido lo que están haciendo, a unas familias que se comprometen con sus hijos y con sus hijas y a unas instituciones que confían en quien lo realiza.

El servicio *PnC* tiene por divisa, ya desde su nacimiento, que los padres se dediquen más a la educación de sus hijos y que lo hagan con la mejor calidad posible.

La experiencia de estos veintitrés años de programa pone en evidencia que la pretensión no era ninguna utopía. Son cada vez más el número de padres que se implican en la educación infantil de sus hijos y con mayor calidad.

También se constata algo que no se debe olvidar, que en todos los individuos y en todos los pueblos hay potencialidades para poder ser agentes de su promoción y de su desarrollo.

Pensando en el futuro, tanto *PnC* como otros programas que tienen por objeto la educación infantil familiar, deben intensificar su acción en orden a promover una más amplia implicación de los individuos y de la sociedad en esta tarea, de manera que sea un pensamiento y una convicción común.

BIBLIOGRAFÍA

COSTA, M.: «El modelo de competencia o de potenciación en el aprendizaje y desarrollo social de los niños», en *Materiales de Trabajo,* 33 (1996), Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp. 5-20.

MASLOW, A. H.: *Motivación y personalidad.* Barcelona, Sagitario, 1975.

MEC: *Diseño Curricular Base de Educación Infantil,* 1990.

PALACIOS, J.: «Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva», en *Infancia y Aprendizaje,* 39-40 (1987), pp. 77-111.

PAZ COMBARRO, S. y ARMESTO RODRÍGUEZ, C.: Preescolar na Casa, Educación Infantil Familiar: Unha utopía realizable. Lugo, Preescolar na Casa- Cáritas Lugo, 1999.

LA LOGSE VISTA DESDE EL MEDIO RURAL

CONCHITA FRAILE (*)
JOSÉ ÁNGEL IRIARTE (*)
M.ª TERESA OLALLA (*)

RESUMEN. Se pretende ofrecer una visión de conjunto de la experiencia vivida en el medio rural en los años de implantación de la LOGSE. Se estudian, en este corto espacio de tiempo, los elementos positivos y negativos , el tratamiento específico para los ámbitos rurales y se ofrecen algunas alternativas y propuestas que consideran la escuela como motor de transformación social.

Desde la implantación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) son muchas las críticas que se vienen oyendo, especialmente en los últimos años, relativas a:

- Aumento del fracaso escolar.
- Bajada de niveles.
- Aumento de indisciplina.
- Excesiva movilidad de alumnos y, como consecuencia, mayor despoblamiento rural.

Podemos detectar lo que no funciona en un proyecto educativo de esta envergadura, pero ¿quién se atrevería a hacer una evaluación de resultados globales en tan poco tiempo de aplicación y sin tener para nada en cuenta todos los factores del cambio de nuestra sociedad, que inevitablemente inciden en la educación? Nosotros, desde luego, no nos atrevemos a tanto.

En ocasiones las críticas más duras proceden de sectores conservadores cuya intención es desprestigiar la reforma educativa y conseguir así la marcha atrás en una filosofía progresista y de cambios positivos como pretendía la LOGSE. A esto hay que añadir la incapacidad del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para detectar a tiempo los errores e introducir las adecuadas políticas de rectificación.

Para hacer un análisis serio de las consecuencias positivas o negativas de la aplicación de la LOGSE sería necesario disponer de gran cantidad de datos e informes de los que carecemos, no obstante, basándonos en la experiencia de estos años como educadores en el medio rural, nos atrevemos a hacer una reflexión sosegada sobre la Ley y destacar algunos aspectos sobre los que vale la pena detenerse.

(*) C.R.A. «Puerta de Aragón» - Ariza (Zaragoza).

Fecha de entrada: 3-5-2000 Fecha de aceptación: 16-5-2000

ELEMENTOS POSITIVOS DE LA LOGSE

Podemos destacar los siguientes:

- Intenta dar soluciones a las desviaciones del sistema anterior:
  - elevado número de fracaso escolar y de desadaptaciones escolares;
  - desprestigio en que había caído la Formación Profesional;
  - adaptar la escolaridad obligatoria mínima hasta el inicio de la edad laboral.
- Plantea un nuevo concepto de educación. Ya no se trata sólo de instruir en numerosos contenidos, sino de formar personas con mayor capacidad crítica, respetuosas con el medio ambiente, tolerantes con las diferencias sociales, lengua, raza o sexo, abiertas a un mundo en cambio continuo que puedan investigar y transformar.
- Sin perder de vista la formación básica tradicional, pretende un cambio de metodología, menos autoritaria, más participativa, que evalúe actitudes y capacidades y sea capaz de integrar socialmente a las personas que posean algún tipo de deficiencia, que se adapte a las necesidades individuales que estén por debajo o por encima de la media de la clase.
- Introduce medidas para compensar las desigualdades sociales.
- Pretende acercar la formación a las zonas rurales con una nueva red de centros educativos.
- Amplía la escolaridad obligatoria para todos los españoles en dos años, 14-16.

ELEMENTOS NEGATIVOS EN LA APLICACIÓN DE LA LEY

Recogemos los siguientes:

- Junto a la promulgación de la Ley, numerosas voces pedían que fuese acompañada de una Ley de financiación económica que la hiciese posible. No fue así y ésta en muchos aspectos quedó en una declaración de buenas intenciones. Únicamente el MEC adjuntó una Memoria Económica en la que destinaba para los primeros cinco años 335.000 millones de pesetas de los que ejecutó sólo 253.000, el 76%, produciéndose recortes en años posteriores debido a los criterios de convergencia de Maastricht.
- Por otra parte, los recursos del Presupuesto del Estado destinados a educación no se han incrementado de forma importante, seguimos estancados en torno al 4%, cuando la media de la Unión Europea es del 6%. El gasto medio por alumno/a en España es de 3.770 dólares, cuando en Francia es de 6.020 y en el Reino Unido de 10.370. Como vemos nos mantenemos en uno de los últimos lugares y para remediarlo sería necesario destinar un 50% más al gasto educativo en los presupuestos anuales. En estas circunstancias es lógico que la implantación de la LOGSE, especialmente en el medio rural, haya necesitado de más inversiones y de sistemas compensatorios, para que no se produjesen situaciones conflictivas.
- La propia Ley fue diseñada para la ciudad. El mundo rural no se tuvo en cuenta y esto ocasionó graves problemas con el transporte de los escolares, con una red de centros insuficientes o muy lejanos y con una oferta educativa escasa. La propia Ley debería haberse adaptado y flexibilizado en este caso.

- Aplicación deficiente de políticas compensatorias al no haberse dispuesto los recursos económicos necesarios.
- El MEC no supo transmitir su proyecto e ilusionar a los profesores –parte fundamental–, que se adaptaron a los cambios sin mucho convencimiento.
- Falta de seguimiento del MEC y ausencia de una evaluación que introdujese las medidas correctoras necesarias.
- Falta de decisión a la hora de afrontar los problemas que se veían venir, como nuevas desadaptaciones, problemas graves de disciplina que no se sabe cómo atajar por la inhibición de los educadores o la desautorización de los mismos por los padres o el propio sistema educativo.

LA LOGSE EN EL MEDIO RURAL

Las zonas rurales se enfrentan a una serie de desventajas: ausencia de servicios sociales y culturales, deficientes vías de comunicación, dificultades de desarrollo y de mantenimiento de la población; esto requiere una política global diferente que cree las infraestructuras necesarias para frenar su aislamiento y despoblación y proporcione a este sector una verdadera igualdad de oportunidades respecto a los núcleos urbanos.

En lo que toca a la LOGSE ésta debería haber contado con un tratamiento específico para la zona rural que ampliase la dotación de recursos humanos y los materiales que compensaran estas diferencias. Lejos de ello, todavía no se recoge ninguna normativa que fije el número de alumnos máximo cuando en una misma clase conviven alumnos de diferentes cursos, y que el sentido común dice que no puede ser igual que cuando son de un solo curso.

Las movilizaciones de padres de la zona rural producidos en el año 1995 indicaban, salvando los intereses y prejuicios localistas, el malestar y preocupación por una implantación deficiente, infraestructuras inadecuadas o inseguridad en los transportes con trayectos excesivos.

Los desplazamientos de los alumnos para estudiar el primer ciclo de ESO fuera de sus localidades no debería haber sido una norma, sino, en todo caso, una excepción. Existían centros completos que podían asumir perfectamente esta etapa, puesto que ya lo venían haciendo con anterioridad y disponían de una infraestructura escolar en buenas condiciones, lo que evitaba así el traslado de los alumnos.

La nueva organización de los centros rurales de Primaria en CRAs (agrupación de varios colegios en uno solo), no se sabe si ha creado más problemas de los que ha resuelto, cuando ya existían fórmulas anteriores que se podían haber mejorado como los Centros de Recursos y Educación Compensatoria o los CRIE. Con la nueva forma organizativa se buscaba únicamente la rentabilidad económica, pero se incidía negativamente en la participación de los padres en el centro escolar, al perder la identidad como localidad, sin garantizar su representación en el Consejo Escolar y sin estimar como importante la existencia de las APAs locales.

La atención a los alumnos con necesidades especiales, de integración o de compensatoria no está garantizada al establecerse un número mínimo de alumnos para crear la plaza del profesor especialista que pueda atenderlos. Esto se agrava ante el hecho de que los pueblos acogen cada vez más a población emigrante que encuentra trabajo en las labores agrícolas sin que se adopten las medidas deseables para atender adecuadamente a esta población escolar. Parece ser que las modas o las motivaciones políticas del momento son las que determinan dónde colocar los recursos, y se habla

de integración, compensatoria, superdotados o internet según el momento y se desviste a un santo para vestir otro, como si los problemas no permaneciesen.

Las APAs rurales han sido el sector más beligerante con la implantación de la LOGSE. Sus objeciones eran las siguientes:

- Grandes distancias entre poblaciones dispersas, desplazamientos en condiciones precarias y con vías de comunicación deficientes.
- Peligro real para los desplazamientos diarios, debido a las condiciones climáticas adversas.
- La jornada intensiva, para los 12-14 años, incrementaría el fracaso escolar.
- Negativa rotunda al internado de sus hijos/as.
- Se produciría el desarraigo del alumnado con respecto a su entorno, su pueblo y su familia.

Sus peticiones se concretaban en:

- Cursar el primer ciclo de ESO en los centros de primaria, dotándolos de recursos humanos y materiales.
- Posibilitar el que los padres pudiesen elegir el centro donde sus hijos cursasen el segundo ciclo de ESO.
- Rechazo de las reducciones de plantilla de profesorado como consecuencia de la reducción de la inversión.

Nuestra opinión al respecto es que el MEC debería haber asumido estas peticiones razonables, que simplificaban la movilidad de los alumnos y los riesgos del transporte. Discrepamos, sin embargo, en cuanto a la jornada continua como elemento de fracaso escolar en Secundaria, ya que no existen datos que lo demuestren. Tampoco es cierto que la aplicación de la LOGSE haya producido un desarraigo del alumnado, sino que en aquellos lugares en los que el transporte escolar ha funcionado en buenas condiciones y con traslados no excesivos, se mantiene la población escolar en la zona rural, por lo menos hasta los 16 años, y en el 50% de los casos hasta los 18 años.

Otro aspecto positivo de los institutos comarcales es que han contribuido a una mejor convivencia entre los jóvenes de las localidades que acceden a ese centro de enseñanza.

ALTERNATIVAS O PROPUESTAS

Entre los factores que provocan el fracaso escolar nosotros apuntamos la falta de motivación e ilusión de la juventud por el futuro, la prioridad por otros valores que no favorecen el estudio: ley del mínimo esfuerzo, deseo de resultados inmediatos... Pero estos factores no son resultado de la aplicación de un sistema educativo determinado, sino del sistema social en que nos encontramos inmersos, por lo que corregirlos no constituye sólo un objetivo educativo, sino que incumbe directamente a la familia y al conjunto de la sociedad.

Entre los factores que sí son responsabilidad del sistema educativo está la no adecuación de la oferta a los propios intereses de los alumnos. Siendo importante y necesaria la enseñanza reglada y obligatoria hasta los 16 años, existe un porcentaje importante de alumnos con claras habilidades profesionales y, sin embargo, condenados al fracaso escolar, por falta de motivación o por su capacidad intelectual. Es imprescindible darles una alternativa educativa que les proporcione una formación, además de ilusionarles.

Nuestra propuesta pasaría por la ampliación de los programas de garantía social, incluso a cursos anteriores, en aquellos casos en que se vea claramente la desadaptación a la enseñanza reglada y que siendo alumnos con habilidades profesionales no estén motivados para los

estudios y que por las circunstancias se vean obligados a seguir a la fuerza. Estos casos de desadaptación son frecuente motivo de conflictos. Para ello es necesario buscar soluciones que satisfagan a todos, y no se trata de entretenerlos mientras dure la obligatoriedad. Se debe realizar un esfuerzo importante económico y humano para crear en ellos expectativas reales, que, combinando a la vez la formación básica y la formación técnica, les permita la promoción laboral y personal. La promoción de este tipo de alumnado a los módulos de formación de grado medio debería ser la consecuencia lógica del proceso educativo.

Es necesario que, de una vez por todas, se establezca una *ratio* diferente para la zona rural frente a la de los centros completos.

Hay que dotar con personal suficiente a los centros rurales para atender todas las necesidades educativas, sociales y compensatorias, sin exigir un número mínimo de alumnos.

Debe existir una mayor oferta de módulos de grado medio en los institutos de las zonas rurales.

Se debe incentivar la continuidad del profesorado en el medio rural adoptando medidas que premien su permanencia en estos centros con licencias por estudios, año sabático, reducción de jornada, incentivos económicos, etc.

Sería conveniente la creación de una Comisión especial de seguimiento y evaluación de la reforma educativa, para ofrecer medidas correctoras que mejoren la calidad educativa y en la que estén representados la Administración educativa, los ayuntamientos, APAs, sindicatos, etc.

Desde nuestra experiencia como docentes creemos que la LOGSE, con sus muchos defectos, que los tiene, es algo todavía sin descubrir, incluso una oportunidad que se está perdiendo por desconocimiento y por falta de voluntad política en desarrollarla en su plenitud. Es necesario corregir las lagunas existentes y releerla de nuevo para descubrir que la LOGSE da la respuesta adecuada a los problemas de la sociedad actual, promueve el desarrollo integral de la persona, tiene como uno de sus objetivos la educación en valores y considera la escuela como motor de transformación social.

estudios

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA
Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ
Globalidad y educación. Nuevas perspectivas para el debate «Enseñanza Pública-Enseñanza Privada» en el marco de la sociedad de la información

LEOPOLDO JOSÉ CABRERA RODRÍGUEZ
Educación y desarrollo

LUIS JIMÉNEZ MORENO
Unamuno sobre el hombre. Naturaleza y cultura –vida trágica– en la educación

JAUME SARRAMONA
Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria

TRES TEMAS TECNOLÓGICOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA (*)

RESUMEN. El propósito de este artículo es justificar la propuesta de un grupo de contenidos sobre nuevas tecnologías en el currículum de la formación de maestros, pedagogos, educadores sociales... Bajo mi punto de vista, el *desarrollo tecnológico* es su núcleo central, pues, en un momento determinado de la historia, sus productos contienen la memoria del camino seguido por la tecnología desde hace siglos hasta ese instante.

Ante ese marco conceptual, entiendo que es necesario incluir al menos tres temas relacionados con las dimensiones *económico-laboral, político-gubernamental y socio-cultural* de las nuevas tecnologías respectivamente. Son tres grupos de contenidos que están justificados históricamente porque tienen unos antecedentes y porque su inclusión en una asignatura obligatoria de la formación del profesorado responde, en parte, a la responsabilidad de restaurar el conocimiento expropiado a los artesanos y de compensar el desajuste social y laboral generado con dicha usurpación que la historia ha confirmado. Una vez justificada su inclusión en el currículum de maestros, educadores sociales... se desarrolla cada una de las tres temáticas con argumentos y datos procedentes del análisis de los productos del desarrollo tecnológico actual.

En la reforma de los títulos de Maestros, Pedagogía... realizada en 1992 y replanteada posteriormente en diferentes momentos, como en 1996, se han incorporado una serie de asignaturas que pretenden recoger y representar el estado actual del conocimiento en diferentes áreas del saber.

Algunas de las nuevas disciplinas troncales (que son obligatorias en todo el territorio de España), como *Tecnología Educativa* y *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación,* nacieron para dar cabida al análisis del desarrollo adquirido por la tecnología y al estudio de las posibilidades de uso que tiene en los distintos ámbitos sociales. Esto supone que, desde la implantación de los nuevos planes de estudio, además de la oportunidad presentada, existe la responsabilidad de seleccionar, entre todos los significados y funciones que están relacionados con las tecnologías de la información y de la comunicación, cuáles debemos incorporar como contenidos de esas asignaturas y, consecuentemente, qué debemos dejar fuera. Pero, desde ese momento, es necesario pensar y repensar en unos fines y perfilar

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 19-10-1999 Fecha de aceptación: 17-02-2000

progresivamente el contenido de estas disciplinas porque los descriptores sobre sus contenidos que aparecen en los documentos oficiales, además de breves, son muy generales. Por ejemplo, en el Boletín Oficial del Estado (BOE) del 5-XI-93, en la página 31.291, se indica que los contenidos sobre la asignatura de Tecnología Educativa en la licenciatura de Pedagogía versarán sobre «cambio tecnológico e innovación pedagógica», y en ese mismo documento oficial (BOE del 19-I-96, página 16) se expresa que los contenidos de la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación de las titulaciones de Maestros y de Educación Social, tratarán sobre «utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales». Es evidente que estos descriptores o recomendaciones temáticas hechas desde el Ministerio de Educación son amplios y difusos, lo que supone la necesidad de llenar de contenidos esa recomendación global.

Para decidir cuáles deben introducirse, desde mi punto de vista, es necesario partir de una conceptualización de *tecnología,* pues pienso que lo sustantivo de esos contenidos tiene que estar relacionado con los significados implícitos en esa conceptualización. En este sentido voy a intentar clarificar lo que entiendo por *tecnología.*

CONCEPTUALIZACIÓN DE TECNOLOGÍA

Revisando la historia de los artefactos y máquinas, observo que el *preludio* de la tecnología actual fue la técnica; es decir, un plan de acción ejecutado con herramientas. Eran labores que pertenecían al artesano. Éste poseía el saber y las habilidades necesarias para desarrollar y aplicar técnicas utilizando sus propios medios de producción.

Uno de los *nudos dramáticos* de la tecnología se inició lentamente a finales del siglo XVI y terminó a mediados del XVIII. Concluyó con la expropiación de las herramientas y del saber de los artesanos hecha por el capital y, consecuentemente, con el dominio y control que éste adquirió de los procesos de producción. La plusvalía del trabajo se invirtió en la generación de un nuevo conocimiento que reportó nuevas máquinas y aumentó la complejidad del mundo laboral y el control sobre el trabajador. Es en esta época donde observo la emergencia de la doble dimensión económica y política de la tecnología, que es consecuencia de la utilización que se ha hecho de ella desde unas posiciones e intereses económicos (búsqueda de rentabilidad y poder) y políticos (conseguir el control y la gobernabilidad de capas de la población).

El dominio del conocimiento que fundamentaba las tecnologías aplicadas en la industria contribuyó a una jerarquización de las actividades de diseño, planificación y ejecución (plano vertical), distinguiéndose el trabajo intelectual del manual y su incidencia en la división social originada por esa diferenciación en el mundo del trabajo. También se produjo en cada uno de esos niveles una fragmentación, o troceado de la actividad laboral en el plano horizontal, mediante una organización del trabajo basada en cadenas de producción que, en parte, han contribuido a conformar la flexibilidad, dinamismo y globalización que caracterizan las sociedades desarrolladas en esta época postmoderna.

Una tecnología era explicada por un plan de acción que era ejecutado con la ayuda de mano de obra, de máquinas y herramientas... con el fin de transformar el entorno y obtener unos beneficios. En esta explicación conceptual quedaban fuera los conflictos, intereses y otros avatares de la historia de cada tecnología que, en parte, conformaba un conocimiento de la misma. Un conocimiento que fue

expropiado al artesanado y que, en su origen, le correspondió.

El *desenlace* que propongo de esta breve historia de conceptualización de la tecnología es volver a integrar en cada una de ellas el conocimiento y la información respectiva que le es propia. Es, en definitiva, a través de la tecnología devolver a las bases del trabajo el conocimiento que hace siglos se les arrebató. Es así cómo esta conceptualización restablece una descompensación que se inició con la expropiación del saber a quien lo utilizaba y ponía en relación directa con la naturaleza. Descompensación que ha llevado a un mundo desigual y a un deterioro progresivo del medio ambiente.

Considero que ese restablecimiento es un proceso lento y complejo. Pienso que una de las vías para concretarlo, y de esta forma hacerlo posible, es presentando la tecnología no solo a través de sus productos o herramientas, como si de una metonimia de la misma se tratase; no solo como planes de acción que hay que ejecutar, desprovistos de justificación; sino además de los anteriores elementos significativos, presentándola unida al conocimiento que la fundamenta y que recoge los conflictos, avatares, motivaciones e intereses que la originaron y que problematizan su desarrollo.

Puede que esta conceptualización que presento como desenlace sea un sueño que pretende contribuir a disminuir las desigualdades de base que existen entre capas de la población, pero como dijo Manuel Rivas en la entrevista realizada por Hermida (1998) sobre su novela *El lápiz del carpintero* (un lápiz, observado bajo los intereses de este artículo, no deja de ser un producto tecnológico): «los sueños también forman parte de la realidad. A mí me interesa mucho la idea de la imaginación por la necesidad. La invención como respuesta a la necesidad de vencer el dolor, de conjurar el mal. Es como una imaginación artesanal, que viene de abajo. Todas las personas y todos los objetos están deseando contar una historia, a veces con desesperación» (p. 4).

Es precisamente la historia que contiene cada producto tecnológico uno de los pocos elementos que pueden y deben dar entidad a la tecnología. Al hablar de historia me refiero tanto a la transversal o sincrónica de unas tecnologías respecto a otras, como a la longitudinal o diacrónica, que recoge la evolución de los posibles significados de cada una de ellas. Entre otros eventos acontecidos, ambas muestran los conflictos sociolaborales, las luchas por el poder económico, por el control y gobernabilidad de capas de población, y también las transformaciones socioculturales en las que han intervenido e intervienen los productos tecnológicos, que básicamente son consecuencia y responden a los intereses de los grupos de poder. Estas realidades históricas deben ser algunos de los significados que han de incorporarse al concepto de tecnología para actualizarlo, es decir para que recoja y represente todos los avatares de su trayectoria. De la misma manera que Manuel Rivas ha sido capaz de revolucionar la mirada de muchos lectores utilizando un lápiz de carpintero, es posible renovar la palabra *tecnología* para transformar el sentido que ha tenido en los últimos lustros, con el fin de liberarnos de los prejuicios que nos proyectaba y, sin este condicionamiento, contemplar de una forma más nítida los hilos y mecanismos que dirigen nuestras vidas. Es un trabajo que debe iniciarse en la escuela y, para ello, es necesario formar al profesorado que tiene esta misión, haciéndole reflexionar sobre unos contenidos tecnológicos. Pero de todos los posibles, considero que, preferentemente, deben reflexionar sobre aquellos contenidos que mejor recojan los avatares y caminos por los que la tecnología ha andado en su desarrollo. Es decir, tengo que reflexionar y tomar postura respecto a) qué debe saber el profesorado sobre tecnología y su desarrollo,

b) qué productos tecnológicos hay que presentar a través de la historia que los originó, y c) cómo se debe usar ese conocimiento tecnológico para favorecer el desarrollo de la humanidad, para construir una sociedad mejor y para desterrar algunos de los males que viven muchas mujeres y hombres del planeta.

Son interrogantes cuyas respuestas van a señalar los núcleos más importantes de los contenidos sobre tecnología y nuevas tecnologías que han de incluirse en los planes de estudio de los títulos de Maestros, Pedagogos, Educadores Sociales, etc. Para responder a esas cuestiones relevantes, entiendo que hay que contemplar esos contenidos desde dos dimensiones: una se refiere a los productos tecnológicos que hay que seleccionar, otra a los elementos o variables de la historia de cada uno de ellos que hay que destacar y priorizar, pues los itinerarios seguidos por cada tecnología son tan complejos y venturosos que ese universo de contenidos no cabría ni podría presentarse en el tiempo académico asignado para trabajar esas asignaturas.

En primer lugar, respecto a los productos tecnológicos y al condicionante temporal que «obliga» a elegir sólo algunos de ellos y a priorizar unos contenidos sobre los mismos, considero que hay que seleccionar como herramientas o máquinas tecnológicas los medios audiovisuales y los informáticos, porque en ambos grupos de contenidos confluyen los actuales equipos multimedia y las redes de telecomunicaciones. Son varias las razones que fundamentan esta elección y que ya he expuesto en otras publicaciones (Bautista, 1998a y 1998b), estando entre las más obvias la referencia que hace el propio título de la asignatura («nuevas tecnologías») y el estado e impacto social de la actual tecnología de la información y de la comunicación.

En segundo lugar, sobre los contenidos de esos productos que se deben incluir en la formación de maestros y maestras, no es suficiente iniciar la asignatura partiendo del estado actual de los mismos y continuar con la proyección de sus posibilidades de acción en el campo de la educación. De actuar así se perderían sus referentes históricos, y el profesorado-artesano seguiría expropiado del conocimiento de esos productos tecnológicos. Es necesario desandar lo andado y retomar las claves (agentes, fines, principios éticos y científicos, conflictos...) del desarrollo de cada una de las citadas tecnologías audiovisuales e informáticas. Utilizando el concepto aportado por Derrida (1995), la *deconstrucción,* entendida como estrategia interpretativa, como desmontaje encaminado a encontrar el esqueleto de toda farsa, que va unido a una exigencia transformadora que debe tener lugar con amor; pienso que una forma de vivir la historia de la tecnología dentro de la limitación temporal de un cuatrimestre académico en la mayoría de las universidades, es retrocediendo y deconstruyendo el camino seguido por uno de estos productos tecnológicos actuales en su *desarrollo.* Pues entiendo que éste, según la «ley biogenética fundamental» de Haeckel y Spencer, a modo de *ontogénesis* recapitula, contiene y, por lo tanto, puede reproducir los avatares, las tensiones, los intereses... que la *historia* de la tecnología, contemplada como *filogénesis,* ha mostrado que han estado y están presentes y que podemos volver a conocer analizando el desarrollo seguido por alguno de estos medios (audiovisuales e informáticos). Es un conocimiento que será restituido a los artesanos de la enseñanza y que, además de entender de forma nítida los mecanismos que enmarcan nuestras vidas (conflictos y luchas por lograr y mantener el poder económico, por controlar y gobernar...) les ayudará a formar a capas de la población con una sensibilidad que les mueva a construir una sociedad más justa, menos desigual y más respetuosa con el medio ambiente.

Por razones que he ido apuntando poco a poco en líneas anteriores y que explicitaré mejor en próximos apartados, considero que cualquier producto tecnológico ha tenido una historia y, por lo tanto, es portador de los eventos más relevantes de la misma pues han sido marcado por ella, así como de los efectos del modelo de desarrollo que orientó el recorrido de cada uno de dichos artefactos hasta su estado actual. Es así como entiendo que el *desarrollo tecnológico* debe ser uno de los núcleos esenciales de los contenidos que se impartan sobre las tecnologías actuales de la información y de la comunicación, pues el camino seguido por una tecnología ha estado precedido de un grupo humano que ha tomado unas decisiones y que ha utilizado unas estrategias o planes de actuación. Planes que, por la propia naturaleza humana, no han estado exentos de intenciones e ideologías. Pienso que este desarrollo también ha precedido y ha estado presente en los productos audiovisuales e informáticos que he apuntado más arriba, porque realmente el desarrollo tecnológico en un momento dado es la memoria de los caminos seguidos por las tecnologías desde los últimos siglos hasta ese instante temporal, pues analizando cuáles son sus funciones primarias o sus esencias (lo que pueden hacer y no hacer), constato que esos productos tecnológicos están impregnados de las ideas, motivaciones y valores que los han llevado a ese estado; sobre todo, cuando en los últimos siglos ha imperado la misma racionalidad instrumental en la orientación de los cambios tecnológicos. Ante este significado, para mí, el desarrollo tecnológico es el elemento conceptual que mejor orienta el camino de vuelta que ha de tomar el conocimiento para restituírselo a los artesanos que ahora se encuentran desposeídos de él debido a la expropiación que la historia ha confirmado. El desarrollo tecnológico es el hilo de retorno que posibilita restituir la comunicación con las bases del trabajo (entre las que se encuentran actualmente los maestros y maestras) que fue cortada hace siglos por grupos económicos.

Por todo lo anterior, considero que es necesario incluir esta temática en el currículum del profesorado, porque para entender unas herramientas hay que conocer las razones e intenciones que las han originado y las han llevado por un determinado camino de desarrollo. Pero sobre todo para, una vez reveladas dichas motivaciones, estudiar qué pueden hacer y no hacer cada una de ellas en los diversos ámbitos educativos para desterrar las desigualdades, las injusticias y otras miserias que restan calidad de vida a importantes capas de población.

EL DESARROLLO TECNOLÓGICO: UN NÚCLEO DE LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN

Como he comentado anteriormente, el título de este apartado es uno de los constructos que mejor recogen y reflejan los avatares que han tenido en común las tecnologías actuales. Avatares que hunden sus raíces en los siglos XVI y XVII y que inevitablemente recogen las causas, conflictos, intereses, concepciones del mundo... que conforman el conocimiento que es propio a cada una de ellas.

El significado relevante y la posición medular que tiene el desarrollo tecnológico en la anterior propuesta de contenidos justifican que me detenga para hacer un breve análisis de dos dimensiones del mismo que habrá que trabajar con el profesorado. Una sobre la naturaleza del propio desarrollo, otra sobre los dos planteamientos o modelos que se contemplan sobre el mismo. Uno de ellos, el técnico o instrumental, se ha consolidado en los últimos siglos según se verá más adelante;

el otro, que denomino práctico-situacional, se está definiendo cada vez con más nitidez.

Reflexiones sobre el desarrollo tecnológico

La existencia de variados significados sobre desarrollo tecnológico me obliga a proponer una breve conceptualización. Los diferentes puntos de vista se pueden recoger desde dos perspectivas: una cuantitativa o económica y otra cualitativa.

Desde una óptica económica, el desarrollo tecnológico fundamenta el camino seguido por la tecnología cuando busca y ha buscado la rentabilidad, los beneficios de las inversiones, la eficiencia en el desarrollo de mercados. Bajo este punto de vista, se unen los significados de desarrollo tecnológico y de progreso, pues actualmente la tecnología tiende a contribuir a un crecimiento de la economía de mercados. Esta idea de desarrollo tecnológico se aproxima a un mito económico de transformación y cambio, cuyo camino es independiente de la acción humana. Desde algunas posiciones como la mantenida por representantes de la Escuela de Francfort, se piensa que es una estrategia para presentar una visión determinada del mundo a la vez que un conformismo mental.

Desde la segunda perspectiva, menos consolidada, el desarrollo tecnológico se viene entendiendo como el camino que debe seguir la tecnología cuando busca una evolución de la humanidad sin desigualdades entre capas de la población ni entre pueblos, así como un respeto al medio ambiente. Considero que ambas perspectivas tienen en común ser un referente de un modelo de desarrollo distinto y ser fuente de polémicas socioculturales.

Conocer qué hay detrás o cuál es el camino seguido por las nuevas tecnologías supone analizar los principios y modelos de desarrollo que conjugan los diferentes elementos y dimensiones que contribuyeron a su origen. Este conocimiento, a su vez, plantea nuevas cuestiones que han de incorporarse a los contenidos de la formación del profesorado. ¿Qué modelos de desarrollo orientan el camino que sigue la tecnología?, ¿qué implicaciones tiene cada uno de ellos cuando se introducen las NNTT en las escuelas? Son cuestiones que, bajo mi punto de vista, son relevantes y vitales para el profesorado y, por lo tanto, tienen que estar entre sus contenidos, bien en la formación inicial o en su perfeccionamiento profesional.

Modelos de desarrollo tecnológico

Analizando los elementos y principios que justifican los caminos que sigue el desarrollo de los artefactos tecnológicos, distingo dos planteamientos que anteriormente mencioné como: el *técnico o instrumental* y el *práctico o situacional.* Respecto al primero, considero que una idea básica o principio que se debe señalar es que el centro de todo cambio e innovación está en dos figuras: el experto y quien o quienes situados en ámbitos de decisión contratan su servicio. Hay que señalar cómo esta idea que caracteriza al enfoque técnico de desarrollo data de los siglos XVII y XVIII cuando se produjo la separación entre el conocimiento y la acción, entre la teoría y la práctica, entre el trabajo intelectual y el manual. La evaluación de este modelo se hace en términos de la relación costes-beneficios, porque como han apuntado Berg (1987) y Elster (1992), este enfoque de cambio tiene unos referentes económicos, pues buscan los máximos beneficios y, para ello, la técnica debe de resolver las limitaciones que dificultan el logro de dichos fines.

Este modelo de desarrollo tecnológico tiene unos antecedentes. Concretamente sus raíces más profundas llegan a la

monotecnia o técnica autoritaria apuntada por Mumford (1969). Para él, los orígenes de la tecnología se remontan a varios miles de años; concretamente, en las organizaciones jerárquicas de las sociedades que llamó *megamáquinas,* como fueron y son los ejércitos y grupos de trabajo organizados que, si bien produjeron bienes materiales como la Gran Muralla China o las pirámides de Egipto, fue a expensas de la miseria humana que dejó detrás, pues limitó los intereses y aspiraciones de los individuos (afectivas, artísticas, familiares...) que conformaban dichas megamáquinas. De la misma forma, entiendo que este modelo de desarrollo tecnológico responde a la idea de tecnología que Ortega (1982) llamó la *técnica del técnico.* Es la técnica científica que crea instrumentos para realizar cualquier fin. Recogiendo dicha idea de técnica apuntada por Ortega, este modelo de desarrollo es como una estrategia general que permite obtener un determinado medio técnico para realizar un proyecto o diseño específico. El propio Ortega dijo que la tecnología puede llegar a ser mera forma hueca, vacía de vida, y que vacía a los técnicos. Textualmente «de puro llena de posibilidades, la técnica es mera forma hueca –como la lógica más formalista–, es incapaz de determinar el contenido de la vida. Por eso estos años en que vivimos, los más intensamente técnicos que ha habido en la historia humana, son los más vacíos» (Ortega, 1982, pp. 83-84). También, este modelo técnico es la estrategia de desarrollo seguida por lo que Ellul (1960) llamó *fenómenos técnicos* (o técnica) que además de ser únicos, contemplan la manera de fabricar y utilizar las herramientas en la actualidad. Este fenómeno es centrípeto en el sentido que tiende a incorporar en sí mismo el resto de las acciones humanas. Desde una visión más actual, en este planteamiento de desarrollo tecnológico subyace la racionalidad instrumental o técnica que caracteriza la sociedad postindustrial y desarrollada de este cambio de milenio, y que permite perpetuar el actual orden social. Habermas (1984) apuntó que los problemas de hoy tienen su origen en que tanto la ciencia como la tecnología son portadoras de ideologías de legitimación de estructuras económicas. Pienso que esto se consigue desde los ámbitos de poder y de decisión mediante el control de los problemas que han de abordarse y resolverse a través de la innovación tecnológica que se propone financiar.

Desde el segundo enfoque de desarrollo de la tecnología, el *práctico o situacional,* se plantea como uno de sus principios básicos, considerado utópico bajo posiciones tecnocráticas, la descentralización de la toma de decisiones sobre el camino que deben tomar los productos tecnológicos, participando todos los que directa e indirectamente vayan a ser afectados por la aplicación de los mismos. Serán los diferentes organismos nacionales e internacionales quienes articularán esos debates temáticos y vehicularán las decisiones tomadas (Quintanilla, 1992). Observo que uno de los fines básicos es la búsqueda del bien de todos los afectados por un problema o situación. Es, pues, un planteamiento emergente de desarrollo tecnológico que pretende evitar los riesgos y dificultades creadas por el anterior, como son el señalado por Ortega, y otros que mencioné líneas atrás. Como apuntó Fritz Lang en su película *Metrópolis* no debe haber mucha separación entre quienes deciden y quienes ejecutan las decisiones, y no debe haber un vacío entre la mente y la tecnología sino que ambas estancias deben unirse mediante uno valores morales. Considero que, entre otros, el de *respeto* al ser humano y al sistema ecológico; y el de *equidad,* pues la tecnología es un derecho, no un privilegio, y por lo tanto debe existir igualdad de oportunidades para todos los pueblos y estados del planeta. Respecto a la valoración de los productos tecnológicos, al recoger este modelo el punto de

vista de todos los posibles afectados, conviene recordar que, según Aristóteles, la naturaleza humana no es una construcción empírica y, por lo tanto, el principio de moralidad del ser humano no puede abstraerse a partir de una *naturaleza humana media.* Este recuerdo actualiza la idea de que los principios morales no son empíricos en modo alguno. Es preciso buscar principios morales analizando las esencias del ser humano; y éstas, al no ser observables, precisan metodologías cualitativas para evaluar su presencia en el desarrollo de cualquier tecnología.

También este planteamiento sobre el desarrollo tecnológico tiene unos antecedentes. Para Mumford (1969) estaría representado por la *biotécnica,* que es la técnica cuya existencia estaba orientada hacia la vida y despreocupada de la búsqueda del poder. Es la tecnología democrática que está en sintonía con la diversidad de necesidades e intereses de los humanos y está dirigida a desarrollar sus esencias. Para Ortega (1987) correspondería al desarrollo que siguió las *técnicas del artesanado,* que se refería a las acciones desarrolladas en los procesos de trabajo. Son acciones aprendidas y transmitidas de una generación a otra dentro de cada gremio. El artesano poseía el conocimiento y las herramientas para realizar esas técnicas o destrezas. De igual forma, sería la forma de desarrollo seguidas por las *acciones técnicas* apuntadas por Ellul (1960), que eran diversas, tradicionales y sujetas a la variedad de contextos donde tenían lugar.

Una vez presentadas las dimensiones elementales que caracterizan los dos enfoques anteriores sobre cómo orientar y gobernar el camino seguido por la tecnología que, en cierto grado, recogen los hitos que marcaron la evolución del concepto de la misma apuntada en el apartado precedente; entiendo que, después de plantear un núcleo básico de contenidos sobre el desarrollo tecnológico, hay que incluir al menos *tres temáticas* en las asignaturas sobre tecnología y nuevas tecnologías que figuran en las titulaciones de educación impartidas en España. Me refiero a las dimensiones *económicas, políticas y socioculturales* de la tecnología y de su desarrollo. Son *tres grupos* de contenidos cuya existencia ha mostrado la historia, y han sido confirmados por los enfoques sobre el desarrollo tecnológico, pues se detectan al hacer una abstracción de los componentes de los mismos. Esto me lleva a pensar que a partir del análisis de cualquier producto tecnológico actual (audiovisual o informático) se podrá volver o desandar el camino seguido por el desarrollo de los mismos, y en esta deconstrucción identificar y presentar esos tres grupos de contenidos. Por lo tanto, son tres temáticas que están justificados históricamente porque tienen unos antecedentes, y porque su inclusión en asignaturas obligatorias, en parte, responde a la responsabilidad de compensar el desajuste laboral y social generado con la expropiación del saber a los artesanos que tuvo lugar hace siglos. También estos tres grupos de contenidos están avalados por la incidencia y trascendencia que, como he señalado anteriormente, han tenido sobre el desarrollo de las tecnologías hasta su uso actual. De esta forma, antes de presentarlos, justificaré su pertinencia a través de los datos y argumentos que he señalado hasta aquí y, en posteriores y sucesivos apartados, desarrollaré brevemente el sentido de cada uno de ellos. Como señalé antes, los tres ámbitos de contenidos son:

- Contenidos relacionados con la *dimensión económico-laboral* de la tecnología, justificados históricamente por los conflictos acaecidos en el mundo del trabajo que generó la división entre patronos y obreros, y llevó a los primeros, a los propietarios de los medios de producción, a expropiar el conocimiento y habilidades que poseía el artesano y que

había hecho posible que utilizase herramientas y máquinas en el ámbito laboral. El nuevo conocimiento que poco a poco se iba generando se dirigió, entre otros ámbitos, a la modificación continua de la organización del trabajo con el fin de conseguir más rentabilidad para el capital. El conocimiento pasó a ser un elemento de dominación. Pienso que al actual profesorado (sobre todo el de enseñanza obligatoria) considerado como artesano, hay que restituirle el conocimiento que éste poseía y que lo caracterizaba y constituía en protagonista del mundo del trabajo; entonces el conocimiento volverá a tener una dimensión formativa y ética, porque entiendo que este profesorado sólo podrá mantener una relación natural con su entorno educativo cuando posea un conocimiento, entre otros aspectos sobre los factores económico-laborales que orientan las actuales tecnologías de la información y de la comunicación que, también, se están introduciendo en los centros escolares. Incluir este grupo de contenidos fraguados en el campo económico-laboral, permite y hace posible remontarse históricamente y conocer las luchas de intereses, las alianzas, los desencuentros... que han existido entre los diferentes elementos humanos y materiales hasta llegar a los nuevos productos tecnológicos. Es una forma de recoger diacrónicamente esa etapa histórica y depositarla en un grupo de contenidos sobre el desarrollo tecnológico actual, desde lo que fue el inicio de la división social generada como consecuencia de la fragmentación producida en el mundo del trabajo.

- Elementos vinculados con la *dimensión político-gubernamental* del desarrollo tecnológico. Su referente histórico está relacionado con el que justifica la anterior dimensión económica. Una vez más recurro a lo que la historia ha mostrado; y, entre otras realidades, está el impacto de la política y de los gobiernos de los estados para legislar, regular y orientar los procesos y productos del mundo del trabajo según los intereses de los grupos económicos, así como para controlar y gobernar mediante el desarrollo tecnológico a los humanos que en ellos se encuentran. Deconstruir el desarrollo que ha seguido cualquier tecnología actual de la información o de la comunicación hace posible llegar al anterior conocimiento histórico pues está inmerso en cualquiera de dichos productos tecnológicos. A los artesanos, además del conocimiento, también se les expropió los medios que ellos construían y utilizaban con significado en sus tareas laborales. Fueron sustituidas por otras herramientas y máquinas que no conocían y que les controlaban. Fue el principio de un camino orientado hacia el control y gobernabilidad de los procesos de producción que hizo el capital o grupo de propietarios de los medios técnicos. Después de justificar históricamente la pertinencia de este grupo de contenidos en el currículum de la formación del profesorado, en el apartado que dedicaré a desarrollar esta dimensión analizaré las implicaciones actuales de la misma, como es favorecer la implantación de mercados en países política y económicamente fuertes. Este análisis se podrá hacer desandando lo andado en los últimos años por estos productos tecnológicos de la información y de la comunicación, en algunas ocasiones retomando las

disposiciones y órdenes ministeriales que regulan sus funciones y aplicaciones.

– Contenidos derivados de la *dimensión socio-cultural* del desarrollo seguido por la tecnología. Están relacionados con los dos grupos temáticos anteriores, y se fundamentan históricamente con la separación entre el trabajo intelectual y manual. Entre las ideas que han de ampliar el conocimiento y la formación del profesorado están, al menos, las siguientes que han sido justificadas históricamente. En primer lugar, que los cambios organizativos producidos por el desarrollo tecnológico en el mundo del trabajo llevaron nuevas relaciones entre espacios y tiempos, así como distintas formas de percibir y sentir ambas dimensiones. En segundo lugar que la unificación de referentes culturales de estilos y gustos, iniciada por la producción en serie mediante las cadenas industriales, que promovía la venta de mercancías a diferentes contextos y lugares de donde se diseñaban y producían, iba de la mano del racionalismo de la Ilustración que, a su vez, iba unido a la idea de un conocimiento y de una cultura universal. En tercer y último lugar, que el colonialismo físico surgido de la idea de progreso de la modernidad, ha declinado en colonialismo cultural basado en las industrias culturales que, a su vez, se apoyan en el desarrollo científico y tecnológico y en un incremento del consumo sin precedentes, que está siendo analizado y cuestionado por el denominado pensamiento postmoderno. Al igual que en los temas anteriores, una posible estrategia para llevar las anteriores ideas al alumnado es desandando lo andado por cualquier herramienta actual de la información o de la comunicación. En este proceso se observará cómo la tecnología está contribuyendo a la implantación y afianciamiento del sistema económico basado en el intercambio de productos. Además de analizar los tres grupos de ideas anteriores se tendrá la oportunidad de contemplar que, entre sus funciones, están las de individualizar, aislar y entretener. La vinculación de esta dimensión cultural con la económico-laboral y político-gubernamental se pone de manifiesto al comprobar cómo esas funciones contribuyen a que exista una escasa cohesión social y un régimen político fuerte, ambas son condiciones o requisitos que deben tener los países para que los mercados se asienten en ellos. En próximos apartados analizaré cómo en la institución escolar se están usando las nuevas tecnologías con esas funciones.

Los anteriores grupos de contenidos que emergen del desarrollo tecnológico deben fundamentar las asignaturas sobre «nuevas tecnologías aplicadas a la educación» porque, además de hundir sus raíces en la historia, tienen una clara implicación y relevancia actual que paso a justificar, y que se podrá llegar a ellas deconstruyendo algunos de sus productos de actualidad.

GRUPO DE CONTENIDOS QUE RESPONDEN A LA DIMENSIÓN ECONÓMICO-LABORAL DE LA TECNOLOGÍA

Como ya he señalado, esta dimensión tiene su origen y, por lo tanto, es consecuencia, de la expropiación del conocimiento de y a los artesanos; y, a partir de aquí, recoge la división social del trabajo (manual

e intelectual), el desigual reparto de beneficios a favor de los patronos y la inversión en crear nuevos conocimientos y aplicarlos en nuevos medios de producción que cada vez resultaban más extraños para los artesanos. De la Cruz (1987) en los dos primeros capítulos de la obra reseñada comenta detalladamente los anteriores procesos.

Ante estos referentes, dentro de los contenidos tecnológicos que se deben incluir en el currículum de la formación del profesorado, se debe proporcionar un reencuentro histórico con estas temáticas. Una posible estrategia que se puede seguir para conseguir dicho propósito es deconstruir el desarrollo seguido por los productos de las tecnologías de la información y de la comunicación hasta llegar a las siguientes ideas. Una, que cualquier producto tecnológico ha sido diseñado para desarrollar unas funciones que responden a las necesidades e intereses de quienes los han construido. Éstas serían las funciones primarias o esenciales de esa tecnología. La anterior idea se soporta en el modelo técnico de desarrollo presentado anteriormente, que sitúa al poder económico, asesorado por expertos, en el más alto nivel de decisión sobre las funciones esenciales de cada nueva tecnología en el mundo laboral.

Otra idea que actualiza la anterior, debe señalar que una de las funciones primarias es el desarrollo de la economía de mercados, es decir, que las actuales herramientas de la información y de la comunicación han nacido y se desarrollan con un rumbo dirigido a materializar la globalización de las transacciones que existen entre mercados. Esto se consigue transmitiendo información con rapidez. Castells (1997) ha acuñado el término «sociedad red» para expresar que las economías del planeta mantienen una alta interdependencia no solo entre ellas sino también con los estados y con las sociedades donde están asentadas. Otro ejemplo de esta deconstrucción que puede llevar a detectar esta dimensión económica en los actuales productos tecnológicos es observando la función que tienen y lo que han aportado para activar la dinámica de la vida de los grandes centros comerciales. Concretamente, el resultado de la hibridación de las tecnologías láser e informática ha dado rapidez al intercambio de productos, evitando que se formen largas colas en los puntos de pago. Como volveré a señalar más adelante, ahora más que nunca, en esta sociedad postmoderna: *el tiempo es oro.* Finalmente, otros ejemplos donde se pone de manifiesto esta dimensión económico-laboral de las nuevas tecnologías están en la comunicación audiovisual utilizada por las agencias publicitarias que buscan la promoción del consumo, y en la flexibilidad organizativa y de gestión que están adquiriendo las empresas con el fin de ser más competitivas y rentables.

Este análisis puede llevar a maestros y maestras a remontarse históricamente al origen de esta situación laboral y de esa estrategia económica seguida por quienes controlan los medios de producción. La deconstrucción del desarrollo de las actuales herramientas tecnológicas llevará al profesorado a entender que esta idea de sistema productivo apareció con las revoluciones industriales de los siglos XVIII y XIX. Se basó en la separación del capital y del trabajo, y buscó la maximización de beneficios para los inversores. Una de las formas de conseguir rentabilidad era triunfando en un mercado competitivo que, a su vez, se conseguía incorporando innovación técnica. Esto lleva a pensar que el desarrollo tecnológico está promovido para mejorar la productividad, la competitividad y la rentabilidad de las inversiones. Todo empezó cuando se sustituyeron las herramientas por las máquinas, y ha llegado a la actualidad a través del desarrollo de la electricidad y de los medios que sustentan y hacen posible las comunicaciones, cobrando importancia

la tecnología por el *valor de cambio* que adquieren los productos o mercancías. Esa sustitución llevó unida el fin de la idea de artesano como aquel que contemplaba y desarrollaba una tarea como unidad. Como ya he comentado, por un lado conocía los conocimientos y procedimientos de acción y, por otro, los realizaba con la ayuda de utensilios y herramientas... Se produjo una división en el mundo del trabajo como consecuencia de la incorporación de máquinas sofisticadas destinadas a hacer tareas concretas. De esta forma, la pérdida de perspectiva global de la tarea que iban teniendo los artesanos se inició con la expropiación de su saber, y terminó con la fragmentación de la unidad de la tarea laboral que introdujo las máquinas diseñadas por los propietarios de los medios de producción. Plantear estos hechos al profesorado le ayudará a comprender la relación que existe entre la división social del mundo laboral y su incidencia en el mundo social.

Una estrategia posible para trabajar dichos contenidos con el profesorado es partir del análisis de los instrumentos que tienen en sus centros y de los usos que hacen de ellos. En ese proceso se comprobará que el papel principal asignado a las nuevas tecnologías introducidas en las escuelas es el de rentabilizar tiempos o acortar los procesos instructivos y, de esta forma, el profesorado pueda instruir (no formar) sobre más contenidos de los que están empaquetados en los materiales o *software* editados por casas comerciales y que, previamente, se deben haber comprado en los colegios. Entiendo que esta función dominante de las nuevas tecnologías en el mundo escolar corresponde a los valores defendidos por el sistema económico basado en el libre mercado. Son valores que orientarán el funcionamiento de las instituciones educativas a través de las tecnologías que han incorporado y que, poco a poco, se instalarán en los esquemas de pensamiento de quienes viven en ellas. Esos valores que recogen los principios del mercado serán parte de los referentes de «normalidad» que utilizará el alumnado en sus comportamientos, decisiones, valoraciones... porque ineludiblemente estarán instalados en sus códigos mentales. Bernstein (1993; 1998) desarrolla con detalle estos mecanismos de transmisión, reproducción y consecuente control cultural, sobre todo en las aportaciones que hizo después de 1973, cuando a su elaboración teórica inicial basada en la institución familiar incluyó nuevos contextos socializadores, y cuando a los dos códigos lingüísticos (elaborados y restringidos) añadió las variantes del discurso.

El profesorado, para que deje de ser mero técnico ejecutor, debe entender que, además de la ideología incluida por esas funciones dominantes y que es necesario analizar y cuestionar, no siempre es bueno ahorrar o comprimir el tiempo, sobre todo si quiere desarrollar en el alumnado valores y procesos que requieren vivir y experimentar situaciones estéticas, sociales, afectivas... de una belleza y naturaleza sensorial irrepetible que nunca pueden ser comprimidas, pues de serlo perderían su esencia, profundidad y virtud. Es una idea más que, junto a las anteriores, justifica el valor del presente grupo de contenidos para que el profesorado adquiera competencias para formar (no solo instruir); es, por lo tanto, un grupo de contenidos que ha de incluirse en el currículum encaminado a formarle.

GRUPO DE CONTENIDOS QUE RESPONDEN A LA DIMENSIÓN POLÍTICO-GUBERNAMENTAL DE LA TECNOLOGÍA

Para responder a la vez que compensar el agravio histórico que supuso la expropiación del conocimiento y de los medios que se hizo al artesano, pienso que el

profesorado debe poseer las siguientes ideas sobre los factores de control y gobierno que, confirmadas históricamente, residen en el desarrollo tecnológico.

La primera es que la tecnología ha sido una estrategia e instrumento usado por grupos económicos en los diferentes estados para llegar y mantenerse en posiciones de poder y de gobierno. Históricamente, esta idea ha sido desarrollada por diferentes autores. Por ejemplo Marglin (1976) apuntó que los patronos no solo consiguieron mejorar la productividad en sus fábricas con la expropiación de los medios a los artesanos, sino que lograron una división del trabajo que impidió a los obreros tener un mayor control sobre el producto del mismo a la vez que les privó del control sobre el proceso. También, Marcuse (1987) señaló las consecuencias de dicho control de la siguiente forma:

> De nuevo nos encontramos ante uno de los aspectos más perturbadores de la civilización industrial avanzada: el carácter racional de su irracionalidad. Su productividad y eficiencia, su capacidad de incrementar y difundir las comodidades, de convertir lo superfluo en necesidad y la destrucción en construcción, el grado en que esta civilización transforme el mundo-objeto en extensión de la mente y el cuerpo del hombre hace cuestionable hasta la noción misma de alienación. La gente se reconoce en sus mercancías; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, su casa, su equipo de cocina. El mecanismo que une el individuo a su sociedad ha cambiado, y el control social se ha incrustado en las nuevas necesidades que ha producido... En este nuevo sentido, las formas predominantes de control social son tecnológicas. Es claro que la estructura técnica y la eficacia del aparato productivo y destructivo han sido instrumentos decisivos para sujetar la población a la división del trabajo establecida a lo largo de la época moderna. Marcuse (1987, p. 39).

Una forma de hacer llegar las anteriores temáticas al futuro profesorado y al que lo requiera de los que están en ejercicio, relacionadas con la expropiación de los medios y con el control de los mismos a favor de la gobernabilidad que hacen los grupos políticos, es mediante un análisis de las funciones que están teniendo los actuales productos tecnológicos. Para facilitar esta deconstrucción se pueden utilizar los estudios hechos sobre esta temática por autores como Adorno (1998), Mattelart (1989), Williams (1978) (sobre el uso de los medios de control y dominación en las sociedades desarrolladas), y Bourdieu (1997), Muñoz (1992), Qualter (1994), Sartori (1998) respecto a la utilización de las tecnologías de la comunicación (vídeo-política, vídeo-elecciones...) para incidir sobre políticos y el partido elegido, así como para obstaculizarlos o ayudarlos a gobernar. Esta última función está vinculada con otros análisis más clásicos sobre gobernabilidad (Foucault, 1979; 1981) que están cobrando actualidad al contemplar los productos tecnológicos como elementos de legislación y como herramientas generadoras de dependencias psico-sociales. Las anteriores referencias son una ilustración de cómo los medios de producción al ser expropiados a los artesanos y pasar a ser propiedad del capital, éste los utilizó no sólo para aumentar la rentabilidad de sus inversiones económicas, sino también para aumentar el control y gobierno sobre los procesos de trabajo.

Ahora bien, en el campo de la enseñanza, ¿qué ha supuesto la expropiación de los medios de producción a los artesanos, que construían y utilizaban de forma relevante y significativa para realizar tareas propias de su profesión?

Entiendo que dicha expropiación hizo que maestros y maestras sean meros técnicos, dependientes de los materiales y medios que se les proporciona vía editorial para instruir a sus alumnos y alumnas, a la vez que se les controla y gobierna,

pues se orientan sus tareas escolares a través de dichos materiales. Por lo tanto, bajo mi punto de vista, una idea a plantear en la formación del profesorado es que los medios de enseñanza han dejado de ser instrumentos valiosos para los maestros-artesanos, pues se les ha *expropiado* las condiciones y posibilidades de trabajo (como es el tiempo disponible y el conocimiento en su formación) que son necesarias para preparar sus propios materiales con el fin de responder a lo que es relevante, valioso y significativo para el alumnado al que tiene la obligación moral de ayudar a que entienda y se relacione con el mundo donde vive. Esto supone al profesorado hacer un uso práctico-situacional de los medios (Bautista, 1994) que les permitirá desencadenar procesos cuya experiencia llevará al alumnado a unos aprendizajes vitales; es decir, a aquellas vivencias sobre el mundo social y natural que son inolvidables y base de las añoranzas del futuro. Por ejemplo, usar algo tan simple como la tiza y la pizarra requiere en muchas ocasiones disponer de tiempo y dedicarlo a demostrar un razonamiento matemático, a expresar cómo ha evolucionado una idea desde hace miles de años hasta hoy, o a construir un esquema o gráfico que recoge los argumentos y contrargumentos sobre un tema, situación o problema relevante, aportados por el alumnado en un foro dialéctico. Al igual que una cámara de fotografía o de vídeo, o una grabadora de audio, la tiza y la pizarra son medios pensados para desarrollar procesos de enseñanza, pues lo importante es usarlos para decir algo propio, para crear algo bello que responda a lo que siente el alumnado, para denunciar alguna de las miserias que persisten en su barrio... Pero no, estos usos de los medios y esas condiciones de trabajo no siempre se les entrega al profesorado y, por lo tanto, los procesos valiosos que pueden desencadenar son sustituidos por otros más rápidos, son sustituidos por otros materiales que contienen de forma comprimida unos contenidos, y la reproducción de éstos en los procesos de enseñanza será de forma fugaz, en un tiempo mínimo que, según muchas editoriales y casas comerciales, es un indicador de eficacia y rentabilidad educativa, pues no hay que olvidarlo, como ya señalé antes: hoy más que nunca *el tiempo es oro.*

De esta forma, la expropiación de medios como grabadoras, cámaras... y de las condiciones materiales y formativas para utilizarlos supone para los poderes político-gubernamentales y, consecuentemente para el económico, crear unas necesidades irreales o falsas (Marcuse, 1987) en el profesorado para que usen los productos tecnológicos que se introducen en los centros educativos y para que adquieran materiales *que les facilitará su trabajo* pues *tardarán menos en transmitir unos contenidos* y podrán utilizar las guías didácticas que acompañan a dichos materiales para orientar sobre lo que tiene que hacer y, por lo tanto, *se les evita tener que dedicar tiempo a pensar.* El profesorado debe entender que con esta compresión del tiempo y de los procesos de enseñanza, consecuencia de la expropiación de medios y de las condiciones materiales y formativas para usarlos, se evita la vivencia de la duración del tiempo que puede llevar al alumnado a unos objetivos más allá de lo pretendido en los curricula oficiales –como son los relacionados con saborear los afectos y valores como la solidaridad, la cooperación o la justicia...–. Sentir la duración del tiempo en las tareas escolares no es interesante para los poderes político-gubernamentales conservadores e intentan eliminarlos para lograr eficacia, utilidad, rentabilidad... y muchas editoriales utilizarán dichas razones como bandera de legalidad y se dirigirán a los centros escolares para conseguir unos fines lucrativos.

Estas condiciones, impuestas por el sistema económico de mercados, me llevan a proponer entre los contenidos que

han de incluirse en el currículum esté el de la formación del profesorado que responde a la dimensión político-gubernamental de las tecnologías, también estén los que dicen cómo los productos tecnológicos relacionados con la información y la comunicación facilitan a los gobiernos además del control y la gobernabilidad, implantar las condiciones político-sociales para que los mercados internacionales se asienten en sus países respectivos (como son la existencia de una baja cohesión social o aislamiento e individualización de los sujetos) y de un sistema de comunicación audiovisual e informático potente. De los variados argumentos que justifican esta propuesta puedo apuntar, por ejemplo, que dichas tecnologías favorecen el trabajo individual y aislado, así como las relaciones «a distancia». La disminución de vínculos sociales y afectivos favorece la ausencia de unidad social y, por lo tanto, se evita la posibilidad de confrontaciones sociales que afectarían a la estabilidad de la gobernabilidad y, consecuentemente, a que las multinacionales se instalen en estos países.

Entiendo que tanto al futuro profesorado como al que está en ejercicio hay que proporcionarle ejemplos del ámbito escolar donde se reflejan (considero que de forma interesada) esas funciones de las tecnologías de la información y de la comunicación. Así, habrá que señalar que esta individualización del alumnado en los ámbitos escolares también está inmersa en la estrategia dominante utilizada para organizar y distribuir los diferentes productos tecnológicos. Me refiero al modelo centralizado que se materializa con la ubicación y uso de los mismos en «aulas de informática», «sala de medios audiovisuales», etc. Un elemento característico del trabajo realizado en esos espacios, y que se utiliza como argumento para decidir ese tipo de organización, es la relación máquina-sujeto individualizada que ofrece la concentración de la mayoría de los equipos tecnológicos del centro en un aula.

Estos son algunos ejemplos de cómo la dimensión política que tiene la tecnología incide en los sistemas de control y gobernabilidad de los centros escolares. Son ejemplos que, a su vez, ilustran la necesidad que tiene el profesorado de recibir formación sobre temáticas que la historia ha revelado su existencia y su relevancia, pero que su presencia entre los contenidos de los últimos planes de estudios de los títulos de maestros y maestras carece de tradición.

GRUPO DE CONTENIDOS DERIVADOS DE LA INCIDENCIA SOCIO-CULTURAL DEL DESARROLLO TECNOLÓGICO

Las anteriores dimensiones económico-laboral y político-gubernamental del desarrollo tecnológico tienen una implicación en la cultura y en la sociedad. En los contenidos del currículum de la formación de maestros y maestras debe figurar que la interrelación entre ellas es patente, concretamente, y sin ir más lejos, que la función de aislamiento y entretenimiento señalada en la anterior dimensión política se puede apreciar tanto en el mundo laboral como en el comercial, y en las formas de vivir los humanos en diferentes sociedades según la historia ha evidenciado. Fue así como las transformaciones iniciadas a mediados del siglo XVI, y que continúan en el presente, se orientaron por una fe en el progreso y en el poder de la razón. Esta época moderna se manifestó en logros de la ciencia, la tecnología y, ambas, como ya señalé en apartados precedentes, incidieron en los cambios del mundo del trabajo. Pero también afectaron a los aspectos sociales y culturales, pues la modernidad se caracterizó por un rechazo a la tradición y sustituyó los principios que venían utilizando los humanos en sus relaciones con la

naturaleza. Con la modernidad se inició el desarraigo de los campesinos y artesanos de su entorno rural, hasta convertirse en trabajadores de fábricas ubicadas en zonas urbanas. Su actividad laboral se hacía en centros donde podían ser observados y donde se utilizaba energía mecánica. Las incesantes innovaciones en los medios de producción conllevaron cambios en las relaciones sociales y en las rutinas de la vida diaria. Según Marx y Engels (1998) en aquellos momentos el sistema capitalista buscaba incesantemente nuevas materias primas, nuevos medios técnicos de producción y nuevas aplicaciones y productos que ampliasen el consumo. Este sistema capitalista fue el origen de la uniformidad y estandarización de los productos resultantes de las cadenas de producción. El mismo producto, que salía multiplicado por miles, había que ubicarlo mediante el fomento del consumo y, también, a través de la reposición, cuando ese producto o parte de él se deterioraba.

La historia ha confirmado que los humanos utilizan los productos industriales cuando disponen de ellos, y terminan incorporándolos a sus sistemas de actividad y de pensamiento. Al usar esas herramientas y artefactos hacen de otra manera las actividades que hacían antes y, consecuentemente, cambian sus formas de vida, es decir, sus maneras de relacionarse con su medio natural, social y cultural. Así por ejemplo, Redfield (1973) argumentó sobre cómo cambió la idea de familia. Ésta pasó de ser una unidad de producción en el mundo rural a ser una unidad de consumo en el urbano. De la misma forma, la ruptura y especialización de tareas originadas por las cadenas de producción tuvieron su eco social. Por ejemplo, la educación y la sanidad que habían sido responsabilidad de la familia y de la iglesia en el mundo rural, pasaron a depender de instituciones especializadas como fueron la escuela y los hospitales. Redfield también planteó que la formalización de las relaciones sociales hizo que éstas fuesen más impersonales por la pérdida del carácter de ayuda y afecto que tenían y tienen en lo rural y, consecuentemente, que llevase a estos actores sociales a perder su identidad. La transferencia social y la expansión cultural de la utilización que se hacía de los productos tecnológicos en los procesos de producción de los países europeos que poco a poco se iban incorporando a la modernidad, se potenció con la colonización de pueblos americanos, asiáticos...

El análisis del desarrollo seguido por cualquiera de las nuevas tecnologías permitirá reconstruir los procesos históricos vinculados al impacto social y cultural de esos productos tecnológicos. Pienso que dicha deconstrucción pondrá al profesorado en sintonía con el movimiento postmoderno, pues según Giddens (1993), por un lado, el *postmodernismo* se refiere a la *reflexión estética* y de otros aspectos culturales de la modernidad; y por otro, el término *postmodernidad* pone el énfasis en los aspectos sociales de esa misma época. Autores que pueden facilitar este proceso debido a los estudios que han realizado sobre la postmodernidad, además del señalado, son Lyotard (1989) y Lyon (1997). También Bell (1995) puede favorecer el proceso de desandar lo andado por las nuevas tecnologías; pues en su análisis de la sociedad postindustrial, o actual sociedad de la información, expone cómo ésta se caracteriza por estar representada por técnicos del sector servicios, como son los maestros y maestras, que son ayudados en su trabajo mental por las nuevas tecnologías. Esta realidad viene de la anterior sociedad industrial, representada por el obrero, y donde las máquinas le ayudaban en su trabajo físico. Bell argumenta cómo las telecomunicaciones y los medios de comunicación son esenciales no solo para los intercambios económicos y para la organización del mundo laboral, sino también en las formas actuales de relación

social así como en la manera en la que se produce el conocimiento. De la misma manera, Castells (1997; 1998) en su trilogía sobre *La era de la información,* presenta un buen referente para entender la uniformidad y mundialización iniciada con la colonización que produjo el desarrollo tecnológico en las revoluciones industriales. En el primer volumen, subtitulado *La sociedad red,* analiza el actual proceso de globalización heredado de la anterior estandarización, así como de los peligros que acechan a aquellas sociedades que no están en las redes de la información. También Castells es una ayuda para llegar a entender la pérdida de identidad que supuso para campesinos y artesanos el paso de una sociedad rural a una urbana, porque en el volumen II, subtitulado *El poder de la identidad,* presenta una variada manifestación de identidades que se enfrentan a la globalización producida por las tecnologías de la información con el fin de defender su singularidad y su ámbito local.

Respecto a la dimensión cultural de las actuales tecnologías, hay que plantear el papel relevante que tienen en la configuración de culturas. El análisis de esta temática debe llevar a entender la gestación de estas influencias según la historia ha dado testimonio de ellas. Con este fin, uno de los posibles caminos que se pueden seguir es abordar las aportaciones hechas por la Escuela de Francfort sobre la cultura de masas, o cultura popularizada que es propia de las sociedades desarrolladas, que se produce industrialmente y es difundida por medio de la tecnología. Es lo que denominaron *industrias culturales.* Esta temática se centra en el proceso industrial de cualquier producto cultural que hace que, además de obra de arte, sea considerado como una mercancía. Según Horkheimer y Adorno (1969), Williams (1981) al entrar la producción de objetos culturales en los procesos de producción capitalista de mercancías, significa que la tecnología se apodera de los sueños, emociones y otras esencias humanas, y las comercializa para obtener rentabilidad de las inversiones hechas por el capital, a la vez que reproduce las relaciones de producción. También, al ser transnacionales las industrias culturales, éstas llevan a la homogeneización de mensajes y de procesos que atentan contra el pluralismo y la diversidad de culturas nacionales; pues una de las características de los medios de comunicación es el poder que tienen para configurar conciencias, opiniones, gustos, actitudes... y otros aspectos que conforman y soportan a una cultura. En esta misma idea, Habermas (1981) argumentó y apuntó el papel relevante de lo que denominó *cultura de masas* para legitimar la sociedad capitalista, pues se condiciona la opinión pública al mensaje de los medios, además de a otros controles burocráticos, haciendo de los ciudadanos meros receptores incapaces de entrar en diálogo con los contenidos de la cultura. Es decir, se contempló la industria de la cultura de masas como una forma superior de dominación en las sociedades desarrolladas. Finalmente, pienso que para analizar las implicaciones de las tecnologías actuales en la cultura es pertinente conocer el estudio de Bourdieu (1988) sobre el *gusto.* Lo considera como sistema de encasillamiento cultural, como estilo de vida de grupos y sociedades donde casi siempre los productos tecnológicos tienen un papel relevante.

Para el análisis de las actuales herramientas informáticas (multimedia y redes de ordenadores) en el campo comercial, existen variados ejemplos sobre cómo las nuevas tecnologías favorecen la *individualización y el aislamiento* de los humanos que la utilizan. Entre otros están la telecompra, la reserva de billetes para un viaje o de habitaciones de un hotel a través de la red Internet... Respecto al ámbito del trabajo, hay que señalar que se está produciendo un ligero pero constante cambio en la manera de trabajar de los humanos

(teletrabajo) y en la misma naturaleza de esas tareas, Ortiz (1997). La superioridad de la velocidad de consumo respecto a la de desplazamiento tiende a evitar las relaciones sociales. También, el ocio es otro ámbito al que se está dirigiendo el actual desarrollo de la tecnología informática. Una de sus finalidades es entretener a los miembros de una sociedad durante el tiempo que resta al del trabajo. Tanto el *entretenimiento* como el *ocio* se están sofisticando hasta llegar a ser individualizado o «a la carta», según se puede percibir en la oferta de cientos de canales que hacen las plataformas digitales para cubrir el primero de estos menesteres, además de los que existen bajo la fórmula de «pago por visión». El sentido que se da al ocio desde ciertos medios de comunicación es el de hacer más llevadero el tiempo libre. Se oculta que además de propiciar el aislamiento y asegurar una escasa cohesión social, se utilizan los «canales y medios de entretenimiento» como soportes para informar a los humanos de los productos que hay disponibles y que pueden consumir. Es decir, mediante esta aplicación de la tecnología al ocio, se potencian los elementos que hacen posible la existencia y mantenimiento de los mercados internacionales de una nación; es decir, además de tener un crecimiento económico y un régimen político fuerte, exista una alta individualización y la consecuente escasa cohesión social.

Entiendo que los anteriores referentes de actualidad sobre el mundo del comercio y del ocio, así como el análisis de los autores reseñados, serán una ayuda para que el profesorado se remonte a los conflictos, avatares e incidencias socio-culturales producidos por la tecnología a partir de la primera revolución industrial, a la vez que proporciona a los maestros-artesanos parte del conocimiento que entonces se les expropió, y que ahora es necesario que posean para construir desde la escuela una opinión pública democrática y, consecuentemente, para poder participar en las decisiones sobre el camino que ha de seguir el desarrollo tecnológico para que sus productos sean herramientas que faciliten y respeten los principios que orientan su relación con el entorno social y natural en el que viven.

REFLEXIONES FINALES

Una vez justificados los tres grupos de contenidos que han de incluirse en el currículum de formación del profesorado, sólo caben unas reflexiones finales. En primer lugar, el análisis de las peculiaridades de las tres dimensiones anteriores que muestran los productos tecnológicos en los últimos cinco siglos, me lleva a la idea de que el modelo de desarrollo seguido por la tecnología es el que he denominado técnico o instrumental pues las decisiones tomadas sobre el camino a seguir han sido hechas por grupos económicos que han sido asesorados por expertos que poseían un conocimiento sobre el tema. Ante la miseria social y natural que ha generado, están emergiendo nuevos planteamientos e ideas que fundamentan lo que he denominado modelo de desarrollo práctico o situacional de la tecnología. Uno de los principios o argumentos de este último es la participación de todos los miembros de una sociedad en los procesos de reflexión sobre qué productos tecnológicos hay que desarrollar para facilitar su relación con el entorno y para que, a la vez, se materialicen los principios éticos que tradicionalmente han guiado esa relación.

Otra idea básica, fundamentada en las dimensiones económica y política que he expuesto y relacionada con el modelo técnico de desarrollo tecnológico, es que sus productos nacen con unas funciones primarias o principales que definen la esencia de los mismos, su papel relevante para resolver unos problemas específicos y sólo unos. Estos artefactos tecnológicos no son

neutrales pues no son equitativos con todo tipo de problemas, ni con todos los sistemas de representación, ni con todos los estímulos sensoriales. Esto significa que estas herramientas están al servicio de quien toma decisiones sobre qué tecnología hay que desarrollar; es decir, sobre qué funciones han de tener para responder a unos intereses determinados. Por lo tanto, los productos tecnológicos plasman las motivaciones y finalidades de quienes deciden.

También se ha argumentado que los humanos utilizan esos artefactos y máquinas incorporándolos a su repertorio de actividades, haciendo lo que hacían pero de otra manera. De esta forma, los objetivos de los grupos económicos que deciden el camino que ha de tomar el desarrollo tecnológico se infiltran en las formas de vida de quienes utilizan los productos del mismo; reproduciendo de esta forma los patrones culturales y sociales de comportamiento y, consecuentemente, perpetuando el estado y situación de los pueblos y países del planeta (desigualdades, deterioro del medio ambiente...).

Esta infiltración también se hace a través de las escuelas. Con el fin de filtrar esa influencia, he propuesto el anterior trío de temas, pues los considero básicos para analizar cómo se está haciendo la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación a los centros de enseñanza. Para diferentes autores (Apple, 1989 y 1998; Noble, 1998; Streibel, 1998; entre otros) esta incorporación no obedece a otro interés que el de convertir las «necesidades de las empresas» en objetivos prioritarios del sistema escolar, pues, entre otros aspectos introducen un lenguaje de eficiencia, rentabilidad y producción, y una determinada forma tecnocrática de pensar.

Finalmente, voy a recapitular apuntando que en este texto he querido presentar una propuesta de contenidos de las asignaturas Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. A estas tres temáticas se podrá llegar «haciendo hablar» a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; y «hablarán» cuando se disipen las familiaridades admitidas al usarlas siguiendo unas recomendaciones oficiales, cuando se cuestionen las normas y teorías que apoyan las funciones que desempeñan, y cuando se analicen los elementos y las relaciones de éstos que han guiado su desarrollo. Al «hablar», estas tecnologías actuales «dirán» lo que pueden y no pueden hacer, develarán de esa forma los intereses que han primado en su historia, y con su «decir» se podrá retomar el sentido y el papel de los planes que orientan su acción en los variados campos donde se aplican (industrial, educativo...). Es, pues, una propuesta de contenidos encaminada a sensibilizar, compensar, reflexionar e investigar lo que hacen y dejan de hacer las tecnologías en la génesis de desigualdades y de otras miserias naturales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Th. W.: *Educación para la emancipación.* Madrid, Ediciones Morata, 1998.

APPLE, M.: *Maestros y textos.* Barcelona, Paidós-MEC, 1989.

— «Teaching and Technology: The Hidden Effects of Computers on Teachers and Students», en L. E. BEYER & M. W. APPLE (Ed.): *The Curriculum. Problems, Politics, and Possibilities.* State University of New York Press, N.Y., 1998, pp. 314-338.

BAUTISTA, A.: *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente.* Madrid, Visor, 1994

— «Tecnología, mercado y gobernabilidad: Un trinomio interactivo en la enseñanza a finales del segundo milenio», en *Revista Complutense de Educación*, 9,1 (1998), pp. 29-46.

— «El contenido sobre nuevas tecnologías en las titulaciones de Educación», en GUTIÉRREZ, A. (Coord.): *Formación del profesorado en la*

sociedad de la información. Segovia, EU Magisterio-Universidad de Valladolid, 1998, pp. 109-126.

BELL, D.: *El advenimiento de la sociedad postmoderna.* Madrid, Alianza, 1995.

BERG, M.: *La era de las manufacturas.* Barcelona, Crítica, 1987.

BERNSTEIN, B.: *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid, Motata, 1993.

— *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid, Morata, 1998.

BOURDIEU, P.: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid, Taurus, Humanidades, 1998.

— *Sobre la televisión.* Barcelona, Anagrama, 1997.

CASTELLS, M.: *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red.* Madrid, Alianza, 1997.

— *La era de la información. Vol. II. El poder de la identidad.* Madrid, Alianza, 1988.

DERRIDA, J.: *Espectros de Marx.* Madrid, Trotta, 1995.

DE LA CRUZ, R.: *Tecnología y poder.* Madrid, Siglo XXI, 1987.

ELLUL, J.: *El siglo XX y la técnica: Análisis de las conquistas y peligros de la técnica de nuestro tiempo.* Barcelona, Labor, 1960.

ELSTER, J.: *El cambio tecnológico. Investigaciones sobre la racionalidad y la transformación social.* Barcelona, Gedisa, 1992.

FOUCAULT, M.: *Microfísica del poder.* Madrid, La Piqueta, 1979.

— «La gubernamentalidad», en VV.AA.: *Espacios de poder,* Madrid, La Piqueta, pp. 9-26, 1981.

GIDDENS, A.: *Consecuencias de la modernidad.* Madrid, Alianza Universidad, 1993.

HABERMAS, J.: *Historia y crítica da la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública.* Barcelona, Gustavo Gili, 1981.

— *Ciencia y técnica como ideología.* Madrid, Editorial Tecnos, 1984.

HERMIDA, X.: Manuel Rivas: «La literatura aún tiene una capacidad subversiva». *Babelia. El País.* 10-X., 1998.

HORKHEIMER, M. y ADORNO, Th. W.: «La industria cultural», en BELL, D. (Ed.): *Industria cultural y sociedad de masas.* Caracas, Monte Ávila, 1969, pp. 193-250.

LYON, D.: *Postmodernidad.* Madrid, Alianza, 1997.

LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna.* Madrid, Cátedra, 1989.

MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional.* Barcelona, Ariel, 1987.

MARGLIN, S.: «What Do Bosses Do? The Origins and Functions of Hierarchy in Capitalist Production», en A. GORZ (comp.): *The Division of Labour.* Londres, Longman, 1976.

MARX, K. y ENGELS, F.: *Manifiesto comunista.* Barcelona, Crítica. 1989 (Edición original en 1848).

MUMFORD, L.: *El mito de la máquina.* Buenos Aires, Emecé, 1969.

MUÑOZ, A. y otros: *Opinión pública y comunicación política.* Madrid, Eudema, 1992.

NOBLE, D.: «The Regime of Technology in Education», en L. E. BEYER & M. W. APPLE (Ed.): *The Curriculum. Problems, Politics, and Possibilities.* N.Y. State University of New York Press, pp. 267-283, 1998.

ORTEGA Y GASSET, J.: *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía.* Madrid, Revista de Occidente en Alianza, 1982 (Edición original en 1936).

ORTIZ, F.: *El teletrabajo. Una nueva sociedad laboral en la era de la tecnología.* Madrid, McGraw-Hill, 1997.

QUALTER, T. H.: *Publicidad y democracia en la sociedad de masas.* Barcelona, Paidós, 1994.

QUINTANILLA, M. A.: «El desarrollo científico-técnico en una sociedad democrática. (La función del Parlamento y de los medios de comunicación)», en SANMARTÍN, J. y otros. *Estudios sobre sociedad y tecnología.* Barcelona, Anthropos, 1992 pp. 302-320.

REDFIELD, R.: *El mundo primitivo y sus transformaciones.* México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida.* Madrid, Taurus, Pensamiento, 1998.

STREIBEL, M. F.: «A Critical Analisis of Three Approaches to the Use of Computers in Education», en L. E. BEYER & M. W. APPLE (Ed.): *The Curriculum. Problems, Politics, and Possibilities.* N.Y. State University of New York Press., 1998 pp. 284-313.

WILLIAMS, R.: *Los medios de comunicación social.* Barcelona, Península, 1978.

— *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte.* Barcelona, Paidós, 1981.

GLOBALIDAD Y EDUCACIÓN. NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL DEBATE «ENSEÑANZA PÚBLICA-ENSEÑANZA PRIVADA» EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ (*)

RESUMEN. El debate educación pública-privada aún tiene vigencia en nuestro país. En la práctica ambas, educación pública y educación privada, son el modelo representativo de nuestra organización escolar, si bien desde el orden financiero, en su mayor parte, es pública. Más al margen de este debate, se impone como reto la necesidad de preparar a los ciudadanos para nuevos modelos sociales, los diseñados desde la sociedad digitalizada. Esta sociedad, presumiblemente, por su estructura desarrolle efectos niveladores socio-económicos; es la sociedad de la información, pues, la que exige respuestas de la organización escolar. Desde esta perspectiva el artículo realiza una serie de propuestas, algunas aparentemente paradógicas, y otras necesarias que exigen un riguroso debate.

UN MARCO ACADÉMICO DE ENCRUCIJADA PARA LA ALTERNATIVA «ENSEÑANZA PÚBLICA-PRIVADA» EN ESPAÑA

El tema central de este trabajo es el análisis de nuevas perspectivas, en torno al debate de la alternativa «enseñanza pública-enseñanza privada» y ello constituye un acto de elección por mi parte, pues esta alternativa apunta a ámbitos de reflexión más amplios que el que permite establecer la alternativa «escuela pública-escuela privada».

Para los profesionales de la educación, y cada vez más para la sociedad en general, educación y escolaridad son conceptos diferentes y si bien es verdad que la escuela juega un papel indiscutible en la sociedad actual, también es verdad que la educación se nutre de procesos educativos no formales e informales, que van mucho más allá de la escuela, y de la práctica de los profesionales en el aula. Me estoy refiriendo con esto a la idea general de educación permanente, al sentido propio y profundo de la sociedad de la información, a las redes internacionales de comunicación, a la fuerza de las organizaciones de voluntariado, a la actuación de los padres y a las academias que imparten formación para profesiones y ocupaciones para las que el sistema no dispone de un modo adecuado de tratamiento.

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

Fecha de entrada: 28-06-1999 Fecha de aceptación: 28-03-2000

A finales de la década de los setenta, tuvimos en España un fuerte debate intelectual acerca de la necesidad de las escuelas. La desescolarización, la reescolarización, la escuela a debate y el lema «aprender a ser», configuraron una literatura pedagógica que modificó los planteamientos más generales de lo público y lo privado, en relación a la educación y a la escuela. (Touriñán, 1980).

El comienzo de la década de los ochenta, planteó en España la cuestión de la libertad de enseñanza en sus formas de debate más ideológico, al mismo tiempo que se asumía el problema como una cuestión de gobierno con ordenamiento legal específico de desarrollo.

La década de los noventa vio desarrollar con fuerza, en el mundo de la educación, el marco de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la descentralización administrativa de la enseñanza, orientándose la problemática de lo público y lo privado, no tanto como una cuestión ideológica, y mucho más como una cuestión de atención administrativa de los gobiernos a las necesidades sociales (una de ellas, es la educación) y de profesionalismo de los trabajadores de la enseñanza (Touriñán, 1995).

Llevamos más de treinta años aceptando dogmáticamente que la educación institucionalizada explica la mayor parte del desarrollo económico. La consecuencia directa de este supuesto es que se debería dejar que la educación se desarrollara más rápidamente que otras áreas del sector público que constituyen también necesidades sociales.

Otra consecuencia directa de este supuesto es que el aumento de la escolaridad obligatoria es la garantía para que cada uno adquiera tanta educación formal como pueda asimilar, aunque esto suponga temporalmente un alejamiento más prolongado de la vida activa fuera de los muros de la escuela.

La escolarización, sea pública o privada, es la forma típica de organización de la educación en la sociedad actual, y el medio más estandarizado de socialización. Tanto es así que incluso se ha llegado a suponer, con gran predicamento, que el tiempo dedicado a explicar una materia determinada está en proporción directa con lo que el alumno logra aprender. Así las cosas, según ese supuesto, un incremento del 50% de escolaridad de jornada completa, debería producir un aumento –salvo raras excepciones– del 50% de conocimientos adquiridos. Por esta vía de razonamiento, la conclusión es que, a fin de mejorar los niveles, es necesario aumentar el número de años de escolaridad o el número de horas dedicadas semanalmente a una asignatura, o bien ambas cosas a la vez (Torre, 1998; Puente, 1999).

Los estudios del transfer para el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos; la cada vez más experimentada jornada continua; los cada vez más evidentes límites a la capacidad de cada uno de motivar a los alumnos para cada tema y la limitación de cada alumno para interesarse por cualquier tema, son claros ejemplos que sirven de contrapunto en esta cuestión al culto de la escolaridad como solución total (Touriñán, 1996a; Varela, 1998).

El fenómeno de la escolaridad, sea pública o privada, lleva implícita una línea de tendencia que suscita, cuando menos, preocupación general, desde la perspectiva del capital humano (Touriñán, 1997; Dyaz, 1998; Trillas, 1998):

- Los porcentajes de crecimiento de la asistencia escolar son explosivos en países desarrollados y subdesarrollados.
- El desarrollo acelerado del saber tiene connotaciones negativas para la cualificación profesional.

- El sistema escolar en su conjunto juega, entre otros, el papel de una oficina de selección y empleo.
- Cada vez es mayor el grado de insatisfacción, frustración y descontento de los alumnos de escuelas secundarias y superiores, en relación con sus expectativas de cualificación para la vida activa.

Una cuestión fundamental, en el debate actual de lo público y lo privado, es relativizar el problema, subsumiéndolo en sus anclajes reales, que siempre van más allá de los recortes que cada uno puede permitirse como licencia intelectual, a la hora de construir la disertación.

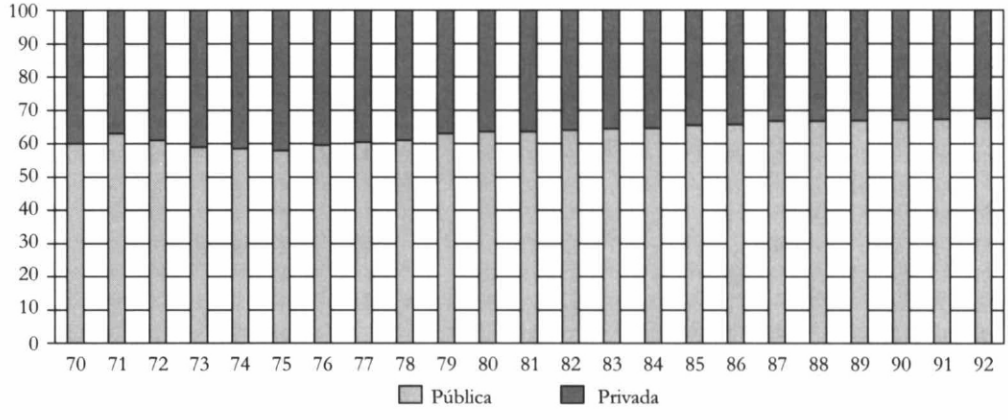
La pregunta permanente, que sigue en pie en el debate, es la siguiente: ¿Cómo explicar la continuidad de los problemas, a pesar de tantos cambios institucionales en los planes educativos, en los agentes de la política educativa y en el contexto político, económico y cultural de esa política?

La pervivencia del problema apunta a que, por debajo de los debates ideológicos interesados entre lo público y lo privado, hay una consolidación, razonada y razonable democráticamente, de posiciones más profundas y arraigadas que afectan al derecho a la enseñanza de calidad, a la subsidiariedad, al rendimiento efectivo de la institución escolar y a la inversión en capital humano, que justifican tanto la diversidad, como la tendencia permanente de orientación, desde los datos económicos del debate en el marco nacional de las Autonomías, como vamos a ver en los cuadros y tablas que reproducimos a continuación.

En primer lugar, conviene decir que, en términos globales, en España, el porcentaje de escolarización de enseñanza pública y privada es del 70% y 30%, respectivamente, con una franja de oscilación temporal de un 10%, dejando al margen de estas cifras a la universidad, cuya escolarización pública en España supera el 95% (Varios, 1997) (gráfico I).

GRÁFICO I

Porcentaje de alumnos escolarizados de la enseñanza pública y privada. España. 1970-1992



En segundo lugar, no debemos olvidar que el porcentaje de financiación que, en España, corresponde en educación a las administraciones públicas, es del 80%, siendo el 20% restante, absorbido prácticamente por los hogares (Varios, 1997) (gráfico II).

En tercer lugar, cabe afirmar que, en la enseñanza privada en España, es un hecho que el costo de la financiación se reparte entre un 55%, a favor del Estado y un 45%, a favor de los hogares. Así las cosas, se entiende que los fondos privados realmente invertidos en enseñanza privada (el 45% del 20% del total) suponen el 10%, aproximadamente, del total del gasto de la educación (Varios, 1997) (gráfico III).

GRÁFICO II

Estructura porcentual de financiación de la educación. España. 1980-1992

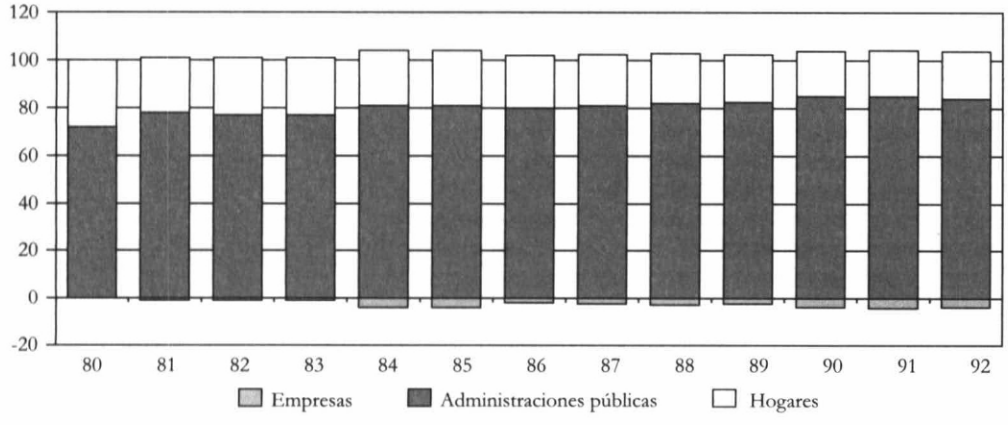
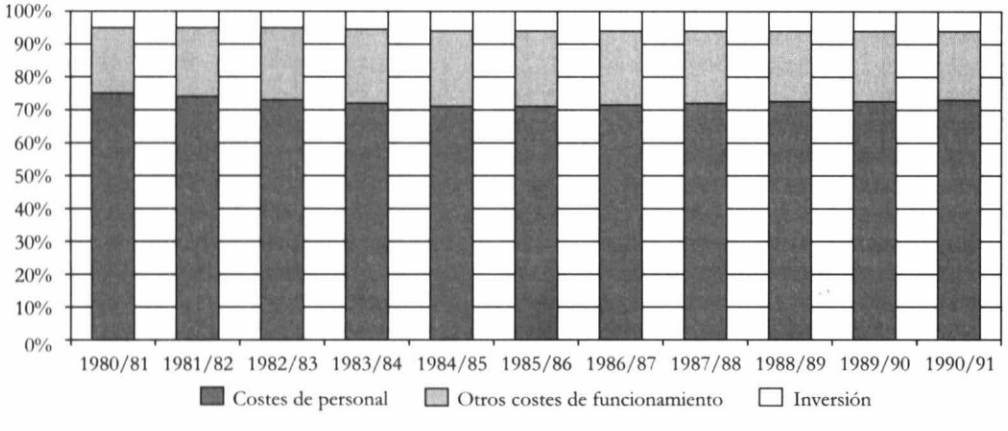


GRÁFICO III

Estructura porcentual de costes de la enseñanza privada en España por niveles educativos



Con estos datos contrastados, tiene sentido afirmar que la enseñanza, en España, es, en términos de financiación, prácticamente toda pública y ello no supone una situación realmente extraña en el marco de los países de la OCDE, como ha puesto de manifiesto el Consejo Escolar del Estado, al afirmar, con datos de 1993, que, en España, el gasto privado en educación es el 0,8% del PIB, mientras que el público es del 4,5%. Esta cifra nos sitúa por debajo de la media de los países de la OCDE, para los que se estiman unos porcentajes del 1,1%, y del 5%, respectivamente, según los datos del Consejo Escolar para ese mismo año (Consejo Escolar del Estado, 1997).

Incluso aceptando la declaración oficial del Ministerio de Educación y Cultura, a los medios de comunicación, que reconoce la inversión, en 1997, de una cifra de gasto público en educación de un 5,6% del PIB, tiene sentido reproducir, a continuación, la tabla del Consejo Escolar (Consejo Escolar del Estado, 1997) (tabla I).

TABLA I

Gasto Educativo de todos los niveles educativos expresado en porcentaje del PIB según el origen de los fondos (1993)

	Gasto público	Gasto privado	Total
NORTEAMÉRICA			
Canadá	6,7	0,7	7,3
México	4,1	–	–
USA	5,2	1,6	6,8
ÁREA DEL PACÍFICO			
Australia	5,1	0,8	6,0
Japón	3,7	1,2	4,9
Nueva Zelanda	6,4	–	–
UNIÓN EUROPEA			
Alemania	4,5	1,4	5,9
Austria	5,3	0,1	5,4
Bélgica	5,6	–	–
Dinamarca	6,7	0,5	7,2
España	**4,5**	**0,8**	**5,3**
Finlandia	7,3	0,03	7,3
Francia	5,6	0,5	6,1
Grecia	3,4	–	–
Holanda	4,9	0,1	5,0
Irlanda	5,3	0,5	5,8
Italia	5,1	0,03	5,1
Luxemburgo	–	–	–
Portugal	5,3	0,1	5,4
Reino Unido	5,0	–	–
Suecia	6,7	0,1	6,9
OTROS PAÍSES			
Rep. Checa	5,0	–	–
Hungría	5,9	0,7	6,6
Islandia	4,6	0,6	5,3
Noruega	7,6	–	–
Suiza	5,7	–	–
Turquía	3,3	–	–
Total OCDE	**5,0**	**1,1**	**6,1**

Si a esto le añadimos que el costo por alumno, en pesetas constantes, es un 44% más caro en el puesto escolar público, y si tenemos en cuenta que en la última macroencuesta realizada en el INCE, en 1997, para el Ministerio de Educación y Cultura *(El País, 5-III-98; Escuela Española, 5-III-98),* los resultados de los alumnos en la enseñanza privada son mejores hasta los catorce años, tiene sentido afirmar que, por debajo de los interesados debates ideológicos, entre lo público y lo privado, hay una consolidación de posiciones más profundas y arraigadas, que afectan al derecho a la enseñanza de calidad, a la subsidiariedad, al rendimiento efectivo de la institución escolar y a la inversión en capital humano (Varios, 1997) (tabla II).

TABLA II

Costes de la educación por alumno en pesetas constantes

(Pesetas de 1986)	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91
Enseñanza privada										
Costes de personal	66.388	65.485	63.952	63.233	63.395	68.207	74.990	79.392	85.453	91.269
Otros costes de funcionamiento	18.102	18.491	18.761	19.193	19.970	21.124	22.836	23.772	25.161	26.427
Inversión	4.362	4.132	3.992	4.025	4.247	4.402	4.699	4.870	5.175	5.505
Costes totales	**88.852**	**88.108**	**86.660**	**86.451**	**87.612**	**93.733**	**102.525**	**108.034**	**115.789**	**123.201**
Enseñanza pública										
Costes de personal	101.363	88.490	98.663	107.357	108.704	113.790	119.856	128.436	135.163	148.149
Otros costes de funcionamiento	6.285	6.931	7.676	7.617	7.552	8.528	9.684	10.829	11.259	11.898
Inversión	13.760	13.275	13.567	13.785	13.627	13.319	13.420	16.245	17.428	18.518
Costes totales	**121.408**	**108.696**	**119.906**	**128.760**	**129.884**	**135.636**	**142.961**	**155.511**	**163.903**	**178.565**

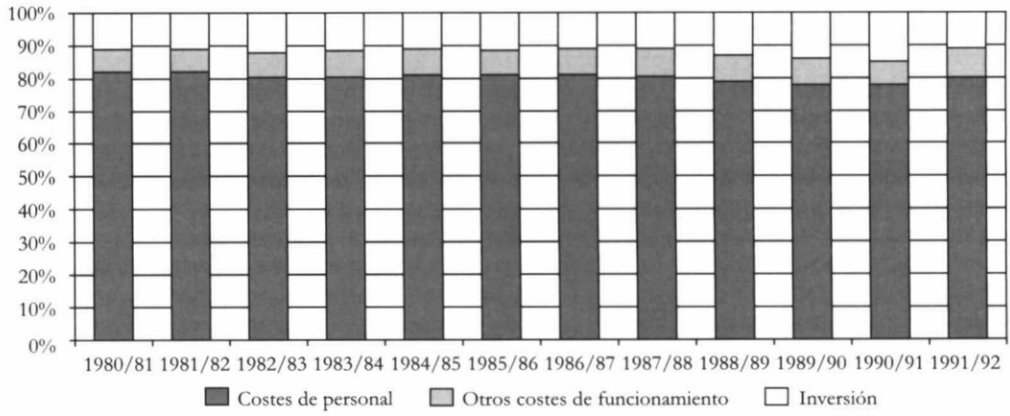
* Incluye todos los niveles educativos salvo la universidad.
Fuente: Elaboración propia.

Cualquiera que se introduzca en estos datos con ánimo de avanzar posiciones, tiene que llegar a la conclusión de que ese mayor gasto, en costos de personal, en la enseñanza pública, que supone un 80% del costo total de la misma, nos obliga a pensar seriamente en la necesidad de responder al reto de mejorar la gestión de calidad en los centros, porque gastar más y obtener un peor resultado educativo, no es imputable, en modo alguno, a la ausencia de profesionalidad en el profesor de enseñanza pública, sino a la necesidad de integrar, dentro de una visión global de la gestión, las personas, los recursos, los procesos en general, los resultados y sus relaciones mutuas, tal como se desprende de la lectura del preámbulo de la Resolución de 27 de mayo de 1998, de la Dirección General de Centros Educativos del MEC, que implanta, con carácter experimental, el *Modelo Europeo de Gestión de Calidad* en los centros docentes (Varios, 1997) (gráfico IV).

En cuarto lugar, conviene reparar, en este momento y después de las reflexiones anteriores, en el hecho de que la distribución nacional de la oferta, según la titularidad de los centros (públicos y privado-concertados), es constante y diferente, según las Comunidades de referencia. Llama poderosamente la atención, el hecho de que la tendencia de la distribución de la oferta, atendiendo a la titularidad de los centros, oscile entre el 20% para la privada, que corresponde a

GRÁFICO IV

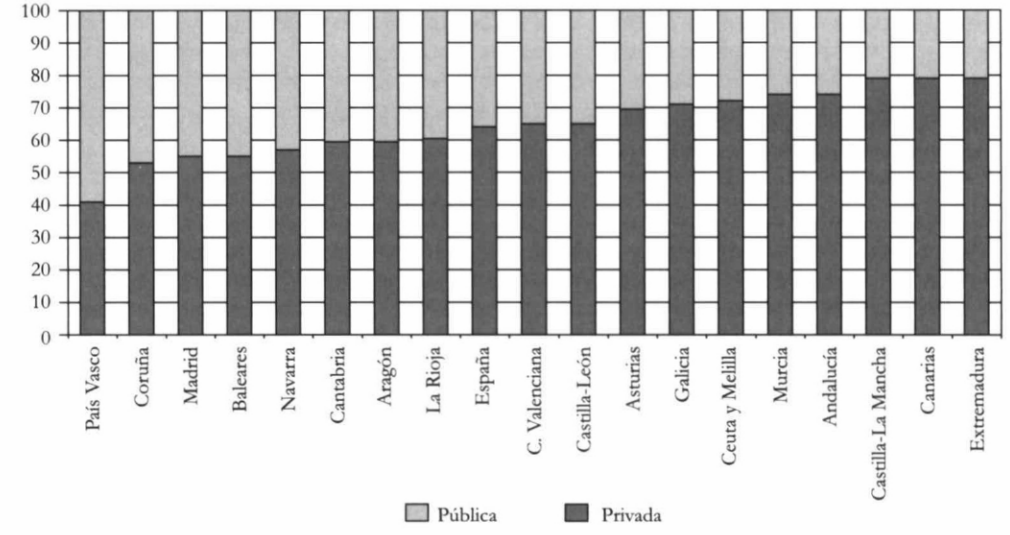
Estructura porcentual de costes de la enseñanza pública en España por niveles educativos



la Comunidad de menos implantación, y el 60% para la privada en la Comunidad donde alcanza su mayor implantación. Obviamente, conviene aclarar que, si dejamos fuera del cómputo, en el País Vasco, a las Ikastolas, el intervalo correspondiente a la implantación de la enseñanza privada en las diferentes Comunidades oscilaría entre el 20% y el 50% (Varios, 1997) (gráfico V).

GRÁFICO V

Estructura porcentual de la oferta según la titularidad de los centros en enseñanza primaria por regiones. 1992



En quinto lugar, también puede contribuir a reconsiderar el debate entre la enseñanza pública y la privada, el hecho de que la distribución del gasto en enseñanza pública, medido en porcentaje del total de gasto en educación, excluida la enseñanza universitaria, tampoco es uniforme en España. Más bien es posible decir que la situación concreta reconoce, de hecho, diferencias que oscilan entre un porcentaje menor del 60% y otro mayor del 80% (Varios, 1997) (tabla III).

TABLA III

Gasto de la enseñanza pública sobre gasto en educación total. 1992. Enseñanza no universitaria

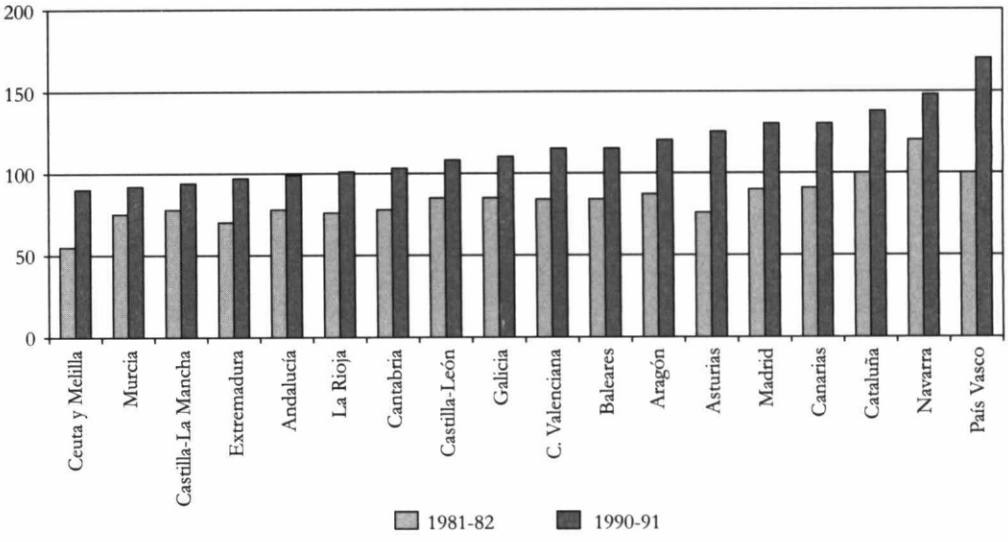
	más del 80%	entre 71 y 80%	entre 60 y 70%	menos del 60%
COMUNIDAD:				
Extremadura	→ 84,32%			
Castilla-La Mancha	→ 80,54%			
Canarias	→ 80,36%			
Murcia	→ 80,34 %			
Asturias		→ 79,19%		
Andalucía		→ 78,76%		
Galicia		→ 73,22%		
Cantabria		→ 71,04%		
Castilla y León			→ 69,69%	
La Rioja			→ 69,32%	
Comunidad Valenciana			→ 66,75%	
Aragón			→ 64,58%	
Baleares			→ 62,60%	
Navarra				→ 59,85%
Madrid				→ 56,25%
Cataluña				→ 52,36%
País Vasco				→ 49,34%

Por último, y en sexto lugar, resulta de especial interés traer a colación, el hecho de que la tendencia consolidada a través del tiempo, en pesetas constantes, confirma que se incrementa el gasto en enseñanza privada, por alumno, en todas las Comunidades, comparando cifras de 1981 y cifras de 1990 (Varios, 1997) (gráfico VI).

Hoy por hoy, hemos llegado a un nivel grande de profesionalización en la educación, a una progresiva expansión de la idea de globalización de la sociedad, en las redes de información, y a tomar conciencia, tanto del valor económico de la educación, como del valor educativo de la inversión en capital humano. Precisamente por eso, estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos, con la firme convicción de que *la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios,*

GRÁFICO VI

Gasto en enseñanza privada por alumno por regiones. Pesetas constantes de 1986



sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos (Touriñán, 1998).

Y dicho esto, yo adelanto mi posición abierta en este discurso, que podría sintetizarse del siguiente modo:

La escuela será pública y/o privada, según el caso, por el principio de libertad de enseñanza, por los derechos reconocidos en la legislación, y por la libertad de trabajo; pero la enseñanza, como organización, tiene que ser necesariamente pública, porque la formación es una necesidad social, al lado de otras necesidades sociales fundamentales, y, siendo los recursos económicos limitados, el objetivo de la educación permanente y la garantía de igualdad de oportunidades, exigen un sutil juego de subsidiariedad, responsabilidad social compartida y rendimiento efectivo de cada institución escolar.

Los datos económicos que hemos comentado nos ponen en situación de, a partir de este momento, centrar el problema de la alternativa enseñanza pública-enseñanza privada, en los tres conceptos marco que están condicionando, en el sustrato, el debate académico del problema de lo público y lo privado: libertad de enseñanza, autonomía escolar y democratización. Esto es así, a mi juicio, porque estamos obligados a pensar los cambios de perspectiva, en el marco institucional, de la alternativa pública-privada desde los efectos que se siguen en el proceso general de descentralización (referidos a autonomía escolar, libertad de enseñanza y democratización) dentro del marco global de la sociedad de la información, pues, como decíamos al principio, la enseñanza es pública, aunque la escuela sea pública y privada.

Hoy, estamos obligados a afrontar el reto de la educación permanente, en la sociedad de la información, y estamos en condiciones de poner en tela de juicio algunas concepciones inveteradas de la

enseñanza, porque los recursos y procedimientos formales de las aulas, que desempeñan un papel inmenso en el horario de formación de los profesores, explican sólo una parte, aunque muy importante, de las diferencias en los resultados de la enseñanza, entre alumnos de distintas clases y niveles sociales. La educación fuera de la escuela tiene efecto consecuente sobre el rendimiento del alumno y sobre sus hábitos, actitudes, destrezas y valores y, como ya sabemos, el acceso a la sociedad de la información, modifica los determinantes de la conducta individual y colectiva (Touriñán, 1996 y 1998a; Terceiro, 1996; Negroponte, 1999; Fernández, 1998).

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN

El Libro Blanco de la educación

El año 1996 ha sido declarado en Europa el *año de la educación y de la formación permanente.* Esta declaración se hace en medio de una circunstancia socioeconómica peculiar: es un momento de recesión económica en el que la política social de los países europeos queda identificada bajo el lema general de «política del estado del bienestar».

Al mismo tiempo que la política del estado del bienestar se generaliza, en los países desarrollados, la UNESCO reconoce el papel fundamental de la educación superior y propone, como solución, un gran pacto académico a fin de que se pueda lograr, por medio de la educación, el desarrollo humano sostenible (UNESCO, 1995; Varios, 1994; Heilbroner, 1998).

El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presenta el informe de la Comisión núm. 12, de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación, y cuyo título es «Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

Lo genuino de este libro, no es el hecho de hablar de la sociedad cognitiva; diversos autores, que ya son clásicos en la literatura pedagógica, han hablado de esta cuestión en los últimos 25 años (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T. Husén, 1978 y 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socio-económica.

Partiendo de *tres acontecimientos* que impactan en nuestro mundo de hoy:

- La sociedad de la información.
- La mundialización.
- La civilización científico-técnica.

El Libro Blanco propone *dos objetivos:*

- Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

Globalización y sociedad mundializada

A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término *global,* en el mundo anglosajón de donde procede, mantiene un significado sinónimo de holístico. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo, al libre cambio de los flujos, tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos

globales la comunicación ha de mantenerse omnipresente.

Globalización es un término que se estipula, en su origen, como referente de procesos que se dan en la esfera de los intercambios financieros, poniendo de manifiesto la importancia de los movimientos especulativos de capitales, frente a los procesos particulares de producción e inversión industrial. Como consecuencia de la interconexión generalizada, en tiempo real, de los espacios financieros en un mercado mundial de total fluidez, los marcos de los sistemas nacionales quedan rotos. Por vez primera se cuenta, mediante la infraestructura de las redes de comunicación, con instrumentos efectivos que permiten establecer relaciones políticas internacionales, en términos económicos. Se habla de la política internacional de tal manera que, en el tema de la globalización, se implican no solamente los sindicatos, sino también el poder político y el propio estado nacional, porque la modificación y supresión de las fronteras nacionales en los negocios, puede convertirse en una estructura formal ideológica para superar las instituciones públicas nacionales.

La *sociedad global* genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas, en el ámbito de la *sociedad mundial*, que van más allá del Gobierno, el Parlamento, la opinión pública y los jueces. En la *producción global*, hoy, ya es posible separar territorialmente lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. Se pueden exportar puestos de trabajo donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales. Se pueden desmenuzar los productos y las prestaciones de servicios, repartiendo la fabricación de los componentes entre diversos lugares del mundo. En esta sociedad global, la educación, la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y las redes de información y comunicación juegan un papel especialmente significativo.

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial, soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones, en sus diversos planos cultural, político, económico y socio-educativo (Beck, 1998).

En la estela del debate anglosajón, *globalidad* significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones que no están integradas dentro de la política del estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente, por eso, *sociedad mundial* significa integración de una pluralidad sin unidad y no una «megasociedad» nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

La *globalización* es el término con el que se hace referencia a los procesos en virtud de los cuales, los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales (organizaciones no gubernamentales, multinacionales, Naciones Unidas) en la sociedad mundial, con sus respectivas probabilidades de poder, de orientación y de autoidentificación.

El *globalismo* es la denominación que se ha aceptado para referirse a la concepción ideológica neoliberal del dominio del mercado mundial, según la cual, éste desaloja o substituye al poder, al quehacer político territorial de los estados.

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad, sin unidad de las

globalizaciones, hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras. La propuesta general es que todas ellas deben entenderse y resolverse, a la vez, en sí mismas y en mutua interdependencia.

El reto para la educación

Desde el punto de vista de la educación, el *futuro se asienta en el conocimiento,* que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan, más que nunca, en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación (Colóm, 1997; Rodríguez Neira, 1997; Peña Calvo, 1997; Touriñán, 1999a).

En este contexto, la escuela y la educación tienen que patrocinar, por ellas mismas, la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar, a fin de adaptarse a las *nuevas necesidades* y condiciones, pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, no sólo son nuevas la vida cotidiana y las transacciones comerciales, más allá de las fronteras del estado nacional, sino que también es nuevo, debido al denso entramado de la sociedad mundial, el modo en que los medios de comunicación, el consumo o el turismo, favorecen la translocalización de la cultura, la comunidad, el trabajo y el capital. Del mismo modo, también son nuevas las translocalizaciones correspondientes a los conceptos de euro-región, comunidades de trabajo supra-regionales, seguridad global, escenarios propios de la actividad laboral y la libre circulación de los productos, de las industrias culturales globales (Beck, 1998).

En definitiva, la sociedad de la información genera un *reto distinto a la educación;* este reto viene derivado de *las características más acusadas de la nueva sociedad digitalizada,* tales como su:

- Representación virtual.
- Capacidad interactiva.
- Simultaneidad en tiempo real,
- Enfoque global.
- Perspectiva relacionante y participativa.
- Filosofía sistémica.

Problema de nueva organización

Hoy por hoy, hemos llegado a un nivel grande de profesionalización en la educación, a una progresiva expansión de la idea de globalización de la sociedad, en las redes de información, y a tomar conciencia, tanto del valor económico de la educación, como del valor educativo de la inversión en capital humano. Precisamente por eso, estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos, con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos, ajustando el concepto de aula y de formación (Vizcarro, 1998).

En mi opinión, hoy estamos obligados a afrontar el reto de la educación permanente, en la sociedad de la información, y estamos en condiciones de poner en tela de juicio algunas concepciones inveteradas de la enseñanza, porque el dominio de los recursos y procedimientos convencionales de la educación formal en las aulas, que desempeñan un papel inmenso en el horario de formación de los profesores, explican sólo una parte pequeña, aunque trascendental, de las diferencias en los resultados de la enseñanza entre alumnos de distintas clases y niveles sociales.

Los factores ambientales –la educación fuera de la escuela y los nuevos medios de comunicación– tienen un efecto

consecuente sobre el rendimiento del estudiante y sobre sus hábitos, actitudes, destrezas y valores. El crecimiento de la educación en una sociedad global debe atender necesariamente a las demandas sociales de propuestas de educación no formal, y a la creación de redes de servicios comunes. El profesor está afectado por esta situación, directa e indirectamente, en su profesión, pues no se ha preparado para el uso integrado, en el aula, de las nuevas tecnologías y no está considerando que ese nuevo entorno forma parte vivencial del ambiente del estudiante.

El potencial pedagógico de las posibilidades de interacción, a través de la Red, en tanto que distinto cualitativamente del potencial de intervención del profesor, auxiliado sólo por la forma convencional de transmisión, necesita ser mejor conocido y puede ser bien aprovechado para afrontar el reto de la educación de calidad y de la formación permanente del profesorado (Vázquez, 1993 y 1994a).

Es posible, en la actualidad, trabajar alternativas más flexibles acerca del uso de las variables espacio-tiempo-información en el período formativo y analizar las modificaciones que se producen en la intervención pedagógica, como consecuencia de la no-necesidad de coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno, en los sistemas interactivos de intervención pedagógica informatizada, con objeto de rentabilizar la utilización de las nuevas tecnologías (Touriñán, 1998a).

Si nuestras reflexiones anteriores son correctas, parece que los cambios de perspectiva, en el marco institucional, han de pensarse también desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. *La construcción compartida de la cultura educativa, a través de las redes, en la sociedad de la información, es un problema que tenemos sin resolver.*

La descentralización

Todo esto se plantea en el contexto europeo de la Europa comunitaria y de los países desarrollados, que han asumido el compromiso de cumplimentar y respetar los derechos humanos, en general, y el derecho a la educación, como una manifestación concreta de los mismos, en un marco general de tendencia muy acentuada hacia la *descentralización* (Touriñán, 1979; 1986; 1990; 1995; 1996a y 1998).

Hace ahora 25 años, aproximadamente, aparecen en Francia tres libros que contribuyeron significativamente, dentro de la literatura pedagógica, a formar el pensamiento educativo de las décadas posteriores; me refiero a los trabajos de L. Morin, O. Reboul y G. Gusdorf: «Les Charlatans de la nouvelle pédagogie» (1973), «La philosophie de l'éducation» (1971) –que fue traducido en España con el título de «¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?»– y «Pourquoi des professeurs?» (publicado en España, en 1973). Son tres obras que abordan, con imaginación constructiva, la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía escolar, haciendo especial hincapié en la importancia de esos conceptos para construir políticas educativas adecuadas en las sociedades democráticas que valoran el Derecho y la Persona.

Con el advenimiento de la sociedad de la información, los conceptos de *«libertad de enseñanza»*, *«democratización»* y *«autonomía escolar»*, justifican nuevas propuestas de política educativa, sobre la base del derecho a la educación, como derecho del hombre, en las sociedades democráticas desarrolladas, que, vuelvo a insistir, son sociedades que asumen un componente muy fuerte de descentralización, en su organización educativa y administrativa, en general, y que han hecho una opción política a favor de la integración en la sociedad de la información. Esa opción afecta a los tres conceptos mencionados, porque hay una

distinta y novedosa consideración del espacio, del tiempo, de la información y, por consiguiente, de la organización educacional (Touriñán, 1999).

La descentralización debe entenderse como un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones. La descentralización ha dado lugar a la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, porque una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder, con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Touriñán, 1995). Y este proceso, junto con la progresiva implantación de la sociedad de la información, afecta de manera clara a las formas en que han de manifestarse esos principios básicos de la política educativa.

El concepto de libertad de enseñanza, entendido como libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra, exige resolver la descentralización educativa, defendiendo, no sólo la profesionalización del sistema educativo, que se traduce en la reivindicación de la condición de experto y de la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados, sino también una particular concepción de la responsabilidad del educador, ante la legislación en la sociedad pluralista y una precisa distinción entre derechos y libertades (Touriñán, 1996c).

El concepto de democratización, entendido como organización democrática de la escuela, transmisión de ideales democráticos y extensión de la educación, obliga a identificar el proceso de descentralización educativa con la igualdad en el sistema educativo y la participación. Este entramado conceptual de la democratización ha tenido un desarrollo específico que permite identificar actualmente aspectos clave del proceso de descentralización tales como: la igualdad de trato, la igualdad de resultados, la igualdad de continuidad en el sistema educativo y los niveles de participación, ya sea entendida ésta como participación en el ámbito de información, en el ámbito de ejecución o en el ámbito de toma de decisiones. Existe una gradación en el camino centralización-descentralización, susceptible de ser analizada y sistematizada desde los niveles de participación; pero, en mi opinión, la consecuencia más directa de la democratización, no es esa gradación, sino la unidad del sistema en su continuidad, o lo que es lo mismo, la evidencia de la necesidad de postular la profesionalización en el sistema, porque a través del sistema se forman profesionales actualmente.

En todo caso, igualdad y participación dan lugar a que en la descentralización educativa se considere de manera singular el concepto de autonomía escolar. Desde este punto de vista, las finalidades de la educación se convierten en variables ambientales del nivel de toma de decisiones técnicas, políticas y morales. Esto es especialmente importante en los sistemas educativos, porque de la autonomía escolar no sólo deriva una concepción distinta de las finalidades, sino que se refuerzan las distinciones entre sistema escolar y sistema educativo, por un lado, y procesos de hetero y autoeducación, con especial repercusión para los procesos no-formales e informales de educación, por otro.

En el fondo, se trata de que, sea el tipo de institución educativa que sea, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse con autonomía, porque el límite entre la prestación del servicio público «educación» y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada institución, en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones (Husén, 1978).

En el ámbito legal no hay función suplantadora de nadie, tan sólo se busca el reconocimiento de la función sustantiva, de cada uno de los implicados –padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad– en el proceso educativo, creando una organización democrática y, por tanto, participativa. Desarrollar esta idea exige, en el contexto actual, contemplar la intervención educativa desde la perspectiva de la relación, influencia y posibilidades del nuevo entorno de las TIC (Touriñán, 1999b).

El acceso a redes como garantía de calidad

En la sociedad de la información, la búsqueda científica de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados, se convierte en una necesidad perentoria. Y si esto que yo he expuesto es correcto, me parece incuestionable que el avance en la realización de la tarea formadora reclama la garantía de accesibilidad a las redes, con las condiciones que hayan de ser consideradas en el período de formación. Hoy por hoy, la realización del derecho a la educación reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, *el principio de autonomía y competencia en el centro docente, porque ninguno de los que tienen una misión en la educación debe decidir sin los demás so pena de incurrir en función suplantadora* (Touriñán, 1996b y 1995).

Resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada, de un país a otro. Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica, desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio, siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Estos elementos antinómicos son:

- Regionalización versus internacionalización.
- Heterogeneidad versus homogeneidad.
- Diversificación cultural versus equivalencia internacional de sistemas educativos.
- Autoidentificación del sistema en la comunidad regional versus uniformidad inter e intra comunidad.
- Determinación aislada del sistema en la comunidad regional versus desarrollo educativo solidario entre comunidades.

Este equilibrio de opciones antinómicas forma parte sustantiva de la encrucijada educativa de los derechos del hombre, que se mueve siempre delimitada por dos extremos, en términos de organización: la uniformidad total de un centralismo utópico y el aislamiento o cierre sobre sí mismo de la descentralización radicalizada.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo de los pueblos que debe ser propiciado, puesto que los Estados están, moral y políticamente, obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social, con objeto de lograr, como dice la UNESCO, el desarrollo humano sostenible través de la educación (UNESCO, 1995).

Desde esta perspectiva, conviene recordar ahora que no estamos lejos del peligro del globalismo en la formación, pues la ciencia y la tecnología, en la sociedad de la información, con su impronta de globalización, hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar un intento del desarrollo, imponiendo las soluciones particulares de Occidente a cualquier país, en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es –como ha definido la Sociedad internacional para el desarrollo, en su Congreso

mundial celebrado en Santiago de Compostela, en 1997– qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales. El tópico de la occidentalización resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizante.

Es un hecho innegable que los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales. Las carreteras, en un primer momento, el ferrocarril y las autovías en un momento posterior, y las autopistas de la información en nuestros días, simbolizan, en la mentalidad de muchos, el acceso a un mundo mejor, de carácter solidario, que puede ser construido como resultado de la acción orientada del hombre. Pero la realidad es que en cada caso ese ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecno-económica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la integración (Touriñán, 1999a).

Parece claro, pues, que la sociedad mundial no es ninguna sociedad meganacional, que contenga y resuelva en sí las distintas sociedades nacionales; la sociedad mundial es un horizonte mundial caracterizado por la pluralidad sin unidad, que se perpetúa e incrementa a través de actividades soportadas en la comunicación. Cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados.

Ese carácter plural, sin unidad, que se ejerce en cada lugar, hace que cada acción en la sociedad mundial tenga que ser pensada globalmente y actuada localmente. El principio de las organizaciones no gubernamentales (think globally, act locally) es una traducción, para la intervención social, del concepto del mundo empresarial, que une en cada actuación lo global y lo local –la *propuesta global*– que, en el caso de las universidades, alcanza dimensiones estratégicas por las posibilidades de abrir nuevos mercados para nuevas áreas sectoriales de influencia, por medio de títulos propios, títulos compartidos y respuestas de oferta de formación a la carta, bajo condiciones controladas de flexibilidad en la administración y gestión de las nuevas posibilidades de uso del espacio, del tiempo y del acceso a la información, en el *mercado virtual.*

Diversas razones avalan esta situación, y podemos resumirlas en las siguientes proposiciones programáticas (Mattelart, 1998; Heilbroner, 1998; Touriñán, 1999a; Varios, 1997 a; Borja, 1999).

- Se ha consolidado el carácter global de la red de mercados financieros y se ha incrementado el poder de las multinacionales.
- Se han aumentado las translocalizaciones y se ha incrementado la necesidad del intercambio internacional.
- Los espacios laborales pueden mantener actuaciones diversas, interdependientes en distintos estados nacionales (exportación de mano de obra, creación de componentes, distribución del producto final).
- Hay un progresivo cambio en el ámbito de la información y un avance continuado en el campo de las tecnologías de la comunicación.
- Hay una exigencia, universalmente aceptada, de respetar los derechos humanos como principio de democratización y desarrollo.

- Hay un incremento exponencial de la frecuencia de los acontecimientos globales de las industrias culturales.
- Las administraciones nacionales se apoyan cada vez más en actores transnacionales.
- La pobreza global es un problema real, asumido en la sociedad mundial.
- La noción de daño y atentado ecológico global, forma parte de la conciencia colectiva, en las redes de comunicación.
- En cada lugar concreto se están planteando conflictos transculturales e interculturales debido al carácter participativo y abierto de las redes, así como de la permeabilidad de la sociedad de la información.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, como decíamos, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto, a favor, de una nueva forma de organizar la oferta académica y los recursos disponibles, que debe de ser propiciada desde la Institución, que está, moral y políticamente, obligada a defender el acceso a la sociedad de la información como un recurso importante en la formación inicial de los estudiantes y en la formación permanente de los profesores, pensando en los retos de calidad que el advenimiento de la sociedad de la información conlleva.

El reto de esta situación, en cada unidad autónoma, es la capacidad de diseño de infraestructuras de base, para compartir recursos y utilidades comunes, y el uso de esas infraestructuras para construir relaciones dinámicas entre los grupos de usuarios.

Las redes de comunicación se constituyen como soporte físico de las redes tecno-económica, tecno-educativa y tecno-académica de gestión, que ya están determinando un contexto coherente de trabajo y de progreso en el ámbito de la universidad (Touriñán, 1996 y 1996a).

Las Redes de ciencia y tecnología y las autopistas de la información, han generado un espacio informatizado cuya potencia educativa se quiere incorporar a la vida académica ordinaria (Touriñán, 1999c).

PERSPECTIVAS DE CARÁCTER GENERAL PARA EL DEBATE

PRIMERA: La defensa de la autonomía escolar y de la democratización acentúa la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo. Esta diferencia no tiene que entenderse como alejamiento u oposición entre ambas, sino como un modo de organización y de relacionarse, que está determinado por las libertades reconocidas a cada sistema.

La escuela no puede asegurar toda la formación necesaria para conseguir la cualificación, en cada caso, y hay que asumir que existen competencias específicas de formación en otros ámbitos.

Con este planteamiento, los procesos de heteroeducación, no formales e informales, adquieren un protagonismo en el entorno del sistema educativo y de la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización, a nivel de Administración local; sobre todo, en temas tales como la educación de adultos, tercera edad, educación sanitaria y vial, servicios de transporte y comedor escolar, mantenimiento de edificios escolares, educación compensatoria, suelo y espacio educativo en el municipio, órganos de gobierno y planificación educativa a nivel local.

SEGUNDA: La política educativa tiene que hacer frente a la encrucijada que nace de la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía en los ámbitos escolar y local, construyendo fórmulas de

organización, control y estructura del sistema educativo, que apuntan a la descentralización y que pueden ser comparadas a través de diversos indicadores de organización descentralizada, tales como: el horario escolar, el currículum, las actividades extraescolares, la consideración de la educación obligatoria, común y general, la duración de la jornada escolar, la determinación de objetivos y la configuración de las estructuras escolares al servicio de las redes.

En este sentido, los indicadores de descentralización no son aquéllos que simplemente permiten destacar las diferencias, sino aquéllos que, desde la diversidad y la heterogeneidad intersistémica, permiten establecer de manera uniforme, las equivalencias académicas. La jornada escolar, la duración de los estudios, el carácter común y diferenciado del contenido de los ciclos y etapas y las estructuras escolares, se convierten, desde esta perspectiva, en indicadores de descentralización, no porque la decisión sea local, autonómica o estatal, sino porque esos elementos identifican la equivalencia académica entre sistemas descentralizados, con flexibilidad de organización para hacer frente a los retos de las redes digitalizadas de la sociedad de la información.

TERCERA: Las estructuras escolares en España todavía mantienen como característica básica la diversidad y, desde luego, también, la falta de homogeneidad, lo cual repercute necesariamente en un deterioro de la calidad del sistema.

En España, las academias privadas (están federadas más de 3.000) acogen a más de dos millones de alumnos al año, principalmente jóvenes de 16 a 30 años, que cursan idiomas, informática y enseñanzas ocupacionales, sin una clara homogeneización de normativa, en tanto que red educativa, dentro de un mapa escolar. Optimizar el principio de igualdad de oportunidades quiere decir favorecer la diversidad de oportunidades educacionales. En este sentido, hay que garantizar la oportunidad de asistir a centros programados pedagógicamente y que atiendan a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento.

Es una consecuencia aceptada, en el marco de la encrucijada que venimos analizando, que la escuela no es la única oportunidad educativa. La educación no escolar y la educación familiar han de recibir un tratamiento mucho más amplio del que reciben en las políticas educativas nacionales, regionales y locales. Hay que desarrollar alternativas para la educación continua y los procesos no formales e informales de educación, implicando a la Administración Local en el desarrollo de las redes.

CUARTA: Resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada de un país a otro. Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. En mi opinión el resultado equilibrado no está definitivamente logrado y no se logrará buscando la confrontación, sino favoreciendo el pacto académico que haga posible, como mantiene la UNESCO, el desarrollo humano sostenible a través de la educación.

Las reformas estructurales de niveles y centros, o de su titularidad, no constituyen el recurso, por excelencia, para el logro de la educación de calidad. El reto fundamental para la Administración es el diseño de infraestructuras que permitan rentabilizar los recursos aplicados de forma cualitativa. En esta línea de pensamiento, parece bastante obvio que:

- Las políticas de expansión educativa no pueden continuar vertebrando, indefinidamente, la mejora de

la escuela en el incremento lineal de inversión y tiempo escolar.

- Los diseños de infraestructuras comunes deben tender puentes entre los procesos formales y no formales de educación.
- El crecimiento de la educación en una sociedad global debe atender, necesariamente, a las demandas de asociaciones no formales de educación, y a la creación de redes de servicios comunitarios.
- Los recursos pedagógicos de la comunidad, en cuanto que distintos de los del sistema educativo, necesitan ser mejor explotados y aprovechados.
- Es posible, en la actualidad, trabajar alternativas más desvinculadas de las variables espacio-tiempo, en el período formativo, a través de las redes.

QUINTA: La sociedad de la información obliga a modificaciones globales en la organización de la educación. Las palabras claves de esta cultura general que están modificando nuestro mundo son, entre otras: nuevas tecnologías de la información, biotecnología, ecotecnología, imagen electrónica, acceso electrónico a la información, correo electrónico, realidad virtual, teletrabajo, teleformación, telemedicina, teleadministración, etc.

Esta línea de tendencia está produciendo resultados positivos para fomentar sinergias que faciliten los reconocimientos interestatales en varios frentes distintos, bajo la promoción y patrocinio de las Comisiones competentes de la Unión Europea:

- La creación de redes de información.
- La creación de redes académicas y profesionales.
- La adaptación consensuada de formaciones.
- La evaluación de la calidad de la formación.
- La potenciación y apoyo a las investigaciones del ámbito de la educación.

El modo formal de actuar en las escuelas y su organización, no puede mantenerse al margen de los esquemas de percepción que la generación «Nintendo», que asiste a las aulas, utiliza en buena parte de su vida diaria. La flexibilidad de espacio y tiempo que las redes de información propician en los modos de aprendizaje, obliga a pensar muy seriamente en las potencialidades de los modelos de aprendizaje que no requieren la coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno en la sociedad digital.

Es preciso pensar en el sistema como un todo, pues las tecnologías digitales, no son solamente una nueva herramienta que debe ser usada en el viejo sistema, sino una forma potencial de producir aprendizaje y generar esquemas de organización, que deben ser analizados y comprendidos por sí mismos para valorar sus efectos.

No se duda del lugar y valor de la escuela en la educación básica, pero precisamente porque se sabe su valor, estamos obligados a avanzar hacia cambios significativos de orientación del gasto en educación, que atiendan a órganos, instrumentos y demandas exteriores del sistema escolar, sin correr el peligro de deteriorar los resultados educativos.

La situación actual es de tal magnitud novedosa, que cualquier mejora significativa debe enfrentarse a cambios «virtuales», beneficiosos para la estructura y organización del sistema, porque el «factum» de la tecnología digital justifica el desarrollo, subsidiado por la Administración, de estructuras de enseñanza dentro de la comunidad, que van más allá de la escuela y afectan en su conjunto a la calidad de la enseñanza, a la calidad de la

educación y a la calidad de vida en la sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

BARCELÓ, M.: *Derechos y deberes constitucionales en el Estado autonómico.* Madrid, Civitas, 1991.

BECK, U.: *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Buenos Aires, Paidós, 1998.

BORJA, J. y CASTELLS, M.: *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información.* Madrid, Taurus (3.ª ed.), 1999.

BOTKIN, J. W.: *Aprender. Horizonte sin límites.* Madrid, Santillana, 1979.

COLOM, A. J.: «La regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual», en *Revista de Teoría de la Educación, 9,* (1997), pp. 7-19.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Report of the high performance Computing and Networking Advisory Committee.* (Comisión de las Comunidades Europeas). D. G. XIII. Bruselas, 1992.

— *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco.* Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa, 1993.

— *Einseigner et appendre. Vers la societé cognitive.* Bruselas, 1995.

— *Libro verde de la innovación.* Bruselas. Informe de diciembre de 1995, 1996a.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 1995-1996.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

DYAZ, A.: *Mundo artificial.* Madrid. Temas de Hoy, 1998.

EURYDICE: *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea.* Bruselas, 1993.

— *La lucha contra el fracaso escolar. Un desafío para la construcción europea.* Bruselas, 1994.

FAURE, E. y otros: *Aprender a ser.* Madrid, Alianza/Unesco, 1973.

FERNÁNDEZ HERMANA, L. A.: *En.red.ando.* Barcelona. Zeta ediciones, 1998.

GUSDORF, G.: *¿Para qué los profesores?* Madrid, Edicusa, 1973.

HEILBRONER, R.: *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno.* Buenos Aires, Paidós, 1998.

HUSÉN, T.: *La sociedad educativa.* Madrid, Anaya, 1978.

— *The school in question.* New York. Oxford University Press, 1979.

— *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje.* Barcelona, Paidós/MEC, 1985.

LUHMANN, N.: *Fin y racionalidad de los sistemas.* Madrid. Editora Nacional, 1983.

MALOSSE, H.: *Europa a su alcance.* Santiago de Compostela. Fundación Galicia-Europa, 1994.

MATTELART, A.: *La mundialización de la comunicación.* Buenos Aires, Paidós, 1998.

MORIN, L.: *Los charlatanes de la nueva pedagogía.* Barcelona, Herder, 1975.

NEGROPONTE, N.: *El mundo digital. Un futuro que ya ha llegado.* Barcelona. Ediciones Zeta (4.ª ed.), 1999.

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R.: «Educación, cooperación y desarrollo», en *Revista española de Pedagogía,* 56, 211 (1998), pp. 457-482.

PEÑA CALVO, J. V.: «Transformaciones estructurales y nuevas tecnologías», en *Aula abierta,* 70 (1997), pp. 27-50.

PÉREZ-DÍAZ, V.: *La educación en España: reflexiones retrospectivas.* ASP Paper, 1995.

PUENTE FERRERAS, A.: *El cerebro creador.¿Qué hacer para que el cerebro sea más eficaz?* Madrid, Alianza Editorial, 1999.

REBOUL, O.: *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid, Narcea, 1972.

RICHMOND, W. K.: *Educación y escolaridad.* Barcelona, Herder, 1975.

RODRÍGUEZ NAVARRO, A.: «La reforma de la Universidad», en *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza,* 20 (1994).

RODRÍGUEZ NEIRA, T.: «La escuela del futuro: situaciones y programas», en *Aula abierta,* 70 (1997), pp. 3-25.

S.I.D.: ¿Qué globalización?». *Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo.* Santiago de Compostela, 1997.

TERCEIRO, J. B.: *Socied@d Digit@l. Del Homo Sapiens al Homo Digitalis.* Madrid, Alianza Editorial, 1996.

TORRE GARCÍA, A. DE LA y CONDE VIÉITEZ, J.: *El desafío del cambio tecnológico. Hacia una nueva organización del trabajo.* Madrid, Tecnos, 1998.

TOURIÑÁN, J. M.: *El sentido de la libertad en la educación.* Madrid, Editorial Magisterio Español, 1979.

— «La escuela y su futuro», en *Arbor,* 415 (1980), pp. 93-110.

— «El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista», en *Bordón,* 35, 249 (1983), pp. 379-404.

— «Presupuestos pedagógicos de la libertad de enseñanza», en *Sociedad Española de Pedagogía. VIII Congreso Nacional de Pedagogía,* vol. II (1986). Santiago de Compostela, Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 174-194.

— «Un reto de los sistemas universitarios: los espacios de coordinación». Actas del Congreso Internacional de Universidades: *La Universidad ante el Quinto Centenario.* Madrid, Universidad Complutense, 1992.

— «La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia». *Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad.* México, D. F., Instituto de Fomento e Innovación Educativa, 1995. También «La descentralización educativa», en *Revista Española de Pedagogía,* 53, 202 (1995), pp. 397-436.

— *Sistema Universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal.* Santiago de Compostela, Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica, 1996.

— «Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht». *XI Congreso Nacional de Pedagogía: Innovación Pedagógica y Políticas Educativas.* Madrid, SEP, III, 1996a, pp. 165-186.

— «Il descentramento educativo. Là esperienza della Galicia», en *Rivista di Studi politici,* 8 (1996b), pp. 2-4.

— «La liberté d'énseignement, democratisation et autonomie scolaire. Penser l'éducation», en *Bordón,* 3, 48 (1996c), pp. 273-299.

— *La consolidación de la calidad en el sistema universitario y de la comunidad científica. Propuestas de análisis.* Santiago, Grafinova, 1997.

— «University education after the Maastricht treaty», en M. SANTOS REGO (coord.): *Educational policy in the european union after Maastricht.* Santiago, EGAP, 1997a, pp. 191-211.

— «Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,* 1, 1 (1997b), pp. 9-33.

— «La lógica de la decisión en la racionalización de la oferta universitaria. Análisis de una propuesta», en *Aula abierta,* 71 (1998), pp. 33-69.

— *Sistemas interactivos de intervención pedagógica. Modificaciones en la intervención derivadas de la no-necesidad de coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno.* Proyecto de investigación financiado por la Xunta de Galicia, 1998a.

— «Derechos humanos y educación para el desarrollo», en *Revista Española de Pedagogía,* 56, 211 (1998b), pp. 415-436.

— «Sistema educativo en Galicia. Análisis de necesidades orientado a la definición de una experiencia de intervención pedagógica a través de la red en ámbito rural» en *Proyecto A Ponte de la Unión Europea.* Santiago, Cesga, 1999.

— «Globalización, desarrollo y políticas regionales de IDT», en *Seminario internacional sobre Cooperación al desarrollo.* Murcia, Caja Murcia, 1999a.

— «Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información», en AA.VV.: *Interculturalidad y educación para el desarrollo.* Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1999b, pp. 39-69.

— «Informe sobre el valor de las nuevas tecnologías para la mejora de la calidad de la docencia universitaria», en *Proyecto USC. 2002.* Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 1999c.

TRILLAS, E.: *La inteligencia artificial. Máquinas y personas.* Madrid. Debate, 1998.

UNESCO: *Documento de política para el cambio y el desarrollo a la Educación Superior.* París, Unesco, 1995.

VARELA, P.: *La máquina de pensar. Los apasionantes procesos de la mente.* Madrid, Temas de hoy, 1998.

VARIOS: *La crisis del Estado del bienestar.* Santiago de Compostela, Asociación Galega de Estudios de Economía del Sector Público, 1994.

— *Guía del tercer mundo. Madrid,* Instituto del Tercer Mundo, IEPALA, 1995.

— *Las cuentas de la educación en España.* Madrid, Fundación Argentaria. Visor Distribuciones, 1997.

— *El estado del mundo.* París, Akal, 1997a.

— «Telecomunications and teacher education: A social constructivist review», en *Review of research in education,* 23 (1998), AERA.

VÁZQUEZ, G. (1993): «Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad postindustrial», en AA.VV.: *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción. La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores.* Madrid, Ministerio de Educación, CIDE, 1998, pp. 207-252.

— «El profesor del futuro y las nuevas tecnologías», en AA.VV.: *Educación y nuevas tecnologías.* Murcia, Caja Murcia, 1994, pp. 47-61.

— «Tecnologías avanzadas y educación», en AA.VV.: *Teoría de la educación.* Madrid, Taurus, 1994a, pp. 300-323.

VIZCARRO, C. y LEÓN, J. A.: *Nuevas tecnologías para el aprendizaje.* Madrid, Pirámide, 1998.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO[1]

LEOPOLDO JOSÉ CABRERA RODRÍGUEZ(*)

RESUMEN. El papel de la educación en el desarrollo acaparó gran parte de los análisis socioeconómicos de la educación entre 1960 y 1970, restringiendo el mismo a una versión principalmente económica de la educación que favorecía el incremento del PIB mediante su acoplamiento en oferta de estudios y currículum a las necesidades del sistema productivo (hipótesis del capital humano). No se recalcaron en su momento, sin embargo, las aportaciones que la educación forjaba más allá, en los modos de vida de las personas, en sus comportamientos, en la participación ciudadana, en la tecnología, en la democracia, etc. El presente trabajo pretende mostrar la importancia de la educación en la nueva concepción del desarrollo, no limitado a la mejora del crecimiento económico por los efectos sobre el capital humano generado, que también, sino ampliado además a la autoestima y a la libertad de las personas. Sostengo que el crecimiento económico es necesario para generar riqueza, pero que el desarrollo requiere necesariamente una distribución más equitativa de la misma. A tal propósito contribuye el sistema educativo con la extensión de la educación y la democratización de la misma (igualdad de oportunidades) y con la contribución a la creación de riqueza (económica, social y cultural), alargando, con ello, los puentes de libertad y las satisfacciones de las personas.

El interés por el desarrollo ha concentrado desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días a un número creciente de estudiosos que, desde diversos ámbitos, se han venido ocupando del mismo. La tendencia se ha acentuado debido, entre otras cosas, al mayor conocimiento de los distintos países del mundo divulgado por muchos analistas (proliferan los «mapas» socioeconómicos del mundo) y por los medios de comunicación (Lacoste, 1991, p. 7). La forma de vida de unos y otros, los avances científicos, la explosión demográfica y, en definitiva, los intentos de comparar los niveles de bienestar de las naciones lleva un creciente volumen de información y análisis que sirven de paso, o a ello especialmente, para reorientar políticas económicas y sociales que generen mayor bienestar general. De esta manera, la guerra, la

(1) La versión inicial de este trabajo fue presentada en las VI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE) celebradas en Vigo (Galicia, España) el 25 y 26 de septiembre de 1997, organizadas por la Universidad de Vigo.

(*) Universidad de La Laguna.

Fecha de entrada: 15-12-1998 Fecha de aceptación: 17-03-2000

pobreza y la riqueza, los diferentes niveles de vida de unos y otros ciudadanos y la dimensión internacional de decisiones particulares de algunas naciones o empresas que implican efectos ecológicos nefastos (los más conocidos y divulgados) configuran esa problemática mundial que, en suma, popularizó el Club de Roma (Díez Hochleitner, 1990, pp. 9-10). Todo ello ha supuesto, sin duda, una aceleración y multiplicación de los debates sobre el desarrollo.

Desde un principio, la economía de la educación, bajo la mano y tutela de la teoría del capital humano, se preocupó por una versión estricta y restringida del mismo, la que identifica a éste con crecimiento económico (identificado por algunos autores, como Moreno Becerra, 1998, p. 69 y ss., como enfoque productivista). La tesis del capital humano del aumento del poder productivo de los trabajadores educados formalmente en los sistemas educativos reglados, con el consecuente incremento del crecimiento económico, se propagó con celeridad y obtuvo enorme popularidad, que conserva, con altibajos, hasta nuestros días.

Sin embargo, en los años setenta, al tiempo que surgen distintos focos teóricos y prácticos críticos al capital humano, aparecen nuevos núcleos de interés que, por otra parte, despiertan y alargan el núcleo temático de la economía de la educación. Entre estos temas está el estudio de las relaciones entre educación y desarrollo, ahora en un sentido más amplio (no identificado sólo como crecimiento económico), donde se analiza, aparte de los incrementos potenciales productivos de los sujetos fruto de la asimilación de contenidos de la enseñanza, la contribución de la educación a la mejora social, a atenuar la pobreza, a disminuir la desigualdad y, en pocas palabras, a lograr el bienestar humano. Es una acepción de desarrollo más amplia, propuesta por Hoselitz en 1960 en la obra *Sociological Aspects of Economic Growth* y recogida por Carmagnani (1988, p. 13), que identifica el desarrollo como un conjunto de transformaciones en las estructuras mentales y en las costumbres sociales que permiten aumentar, en modo duradero, la renta global de una sociedad.

Esta interpretación imprime a la teoría del desarrollo un carácter interdisciplinar y con ella han establecido una relación los historiadores preocupados por concretar una vinculación más amplia entre historia, economía, sociedad y política. Se fusionan así el crecimiento económico y el desarrollo social y político en lo que se ha conocido también como modernización.

En esta nueva perspectiva, la economía de la educación no va sola –y no porque como dicen Easton y Klees (1990, p. 471) sea demasiado importante para dejarla en manos de los economistas, sino porque este estudio es necesariamente multidisciplinar, como ellos también señalan y reconocen, al igual que otros (Todaro, 1985, p. 25; Eicher, 1988, p. 33)–, y atañe a otras disciplinas como la sociología y economía, y concretamente a la sociología de la educación o del desarrollo, la economía del desarrollo, la economía política, la historia económica o la historia de la educación, entre otras. Como recogía Blaug (1970, p. 6; 1968, p. 10) hace ya casi treinta años:

> La principal función de la educación es la de difundir el acervo de conocimientos existente, pero también sirve para aumentarlo, preservar y difundir a la vez los valores sociales, unas veces fomentando y otras veces impidiendo la movilidad social, estando sus efectos económicos tan completamente entremezclados con sus efectos culturales y políticos que cualquier idea de separarlos puede parecer absurda. Por todas estas razones, la economía de la educación se acerca de una manera casi imperceptible hacia la sociología de la educación y hacia las áreas generales de las ciencias de la psicología y la política.

Desde esta visión integradora, la única que creo permite ver y analizar «adecuadamente» el desarrollo, quiero mostrar con este trabajo el papel que puede representar la educación en el bienestar humano, en el desarrollo. Antes de entrar en ello debe, ineludiblemente, analizarse y delimitarse más claramente lo que se ha venido entendiendo por desarrollo y lo que aquí voy a entender por tal, para luego analizar cómo la educación puede contribuir a su logro.

¿QUÉ ES EL DESARROLLO?

Los conceptos de crecimiento y desarrollo han penetrado definitivamente en la historiografía económica a partir de los años cincuenta, contribuyendo concretamente a la instauración de nuevas relaciones entre el análisis económico y el histórico. En la teoría económica ambos conceptos aparecen poco claros. El crecimiento suele referirse a las economías que han alcanzado la fase de la economía moderna capitalista, mientras que el desarrollo se relaciona con las economías que no han alcanzado aún este nivel. El indicador que muestra esta distinción entre crecimiento y desarrollo es, según los expertos económicos de las Naciones Unidas, la renta per cápita: cuando ésta es inferior a la norteamericana, canadiense, australiana o europea occidental, se utilizan los instrumentos de la economía del desarrollo; caso contrario, deben operar los de la economía del crecimiento (Carmagnani, 1988, pp. 9 y 11).

Por contra, la teoría del desarrollo en los últimos años concentra la atención de gran número de estudiosos e investigadores, y de la opinión pública en general, y ha pasado a tener un carácter interdisciplinar donde la sociología, la historia y la política juegan un papel decisivo (Carmagnani, 1988, p. 11). Ello no quiere decir que se trate de una dirección científica totalmente nueva: el desarrollo es tan antiguo como la humanidad y la ciencia económica, desde una perspectiva política que conecta con aspectos sociológicos y filosóficos, se ha ocupado siempre del mismo (Beltrán, 1989, p. 325).

En las primeras décadas del siglo XX aumenta el interés científico y práctico por los problemas del desarrollo, que se acentúa a partir de la Segunda Guerra Mundial llegando a alcanzar hoy día una cuota de máxima atención.

Los análisis del desarrollo hay que buscarlos en el pensamiento de varios autores, entre los que cabe nombrar a economistas como Wicksell, Cassel, Schumpeter y, sobre todo, a Keynes. La moderna teoría del desarrollo puede clasificarse, como señala Beltrán (1989, pp. 326-327), en dos grupos:

> Comprende los trabajos de Domar, Duesenberry, Kaldor, Kalecki, Goodwin y otros autores que se han planteado el problema en términos de rigurosa teoría económica y lo han formulado casi siempre matemáticamente. Parten de la idea de Schumpeter de considerar el ciclo económico como inseparable del desarrollo, de establecer como base que los *booms* y depresiones son la forma que el progreso toma en una sociedad capitalista donde los ciclos son oscilaciones periódicas sobre una situación de equilibrio económico.
>
> Agrupa los trabajos de Lewis, Rostow, Youngson y otros que, rebasando los límites de la teoría económica, pretenden investigar todos los factores humanos y sociales que influyen en el crecimiento económico: la religión, el sentimiento nacional, la técnica, la guerra, etc. Autores que ilustran la idea de la división de la historia económica en fases o etapas (ideas historicistas) como recogía Rostow, que

pasan de la sociedad tradicional hasta llegar hoy día a la del consumo de masas.

Por esta segunda vía caminó en su momento el pensamiento de Weber que, al tiempo que consideraba a los marxistas de su época como deterministas económicos por ofrecer teorías monocausales de la vida social, se concentró no en los factores económicos y en sus efectos sobre las ideas, sino que dedicó mucha más atención a las ideas y a sus efectos sobre la economía (Ritzer, 1993, p. 25). Así, se interesó, siguiendo los planteamientos historicistas, del que fue uno de sus últimos baluartes en Alemania, por la influencia de las ideas religiosas en la economía. En *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1904-1905) estudió el protestantismo como sistema de ideas y su influencia en el nacimiento de otro sistema de ideas, el espíritu del capitalismo y, en definitiva, del propio sistema capitalista. A Weber le interesó la cuestión general de por qué las instituciones habían evolucionado en el mundo occidental de una forma progresivamente racional, mientras poderosas barreras parecían impedir desarrollos similares en el resto del mundo. Se afanó en comprender por qué un sistema económico racional (el capitalismo) se había desarrollado en Occidente y por qué no había surgido en el resto del mundo (Ritzer, 1993, p. 28). Otorgó un papel central a la religión en este proceso hasta el punto de afirmar que había sido un sistema religioso distintivamente racional (el calvinismo) el que jugó un papel central en el nacimiento del capitalismo en Occidente.

Ya antes, otra figura de renombre universal, Durkheim, en *La división del trabajo social* (1893), recogía que la complejidad de la sociedad moderna y su desarrollo se articulaban a través de la división del trabajo que une unas personas a otras mediante relaciones de dependencia.

División del trabajo que asimismo ana lizó el padre de la economía, Adam Smith, también desde la idea del progreso de las naciones. Señaló Smith en *La riqueza de las Naciones* (1776, p. 41) que la gran multiplicación de la división del trabajo da lugar, en una sociedad bien gobernada, a esa riqueza universal que se extiende hasta las clases más bajas del pueblo. Más adelante, en el capítulo 8 del libro I (pp. 125-126) aclara aún más el concepto de riqueza que identifica con las satisfacciones y comodidades de las personas. En un pasaje, quizás poco explotado, señala:

> La queja habitual de que el lujo se está extendiendo incluso hasta las clases más bajas del pueblo, y que los pobres no están satisfechos hoy con la misma comida, el mismo vestido y la misma vivienda que antes, nos convencerá de que no es sólo el precio monetario del trabajo lo que ha aumentado, sino su recompensa real. ¿Debe considerarse a esta mejora de las condiciones de las clases más bajas del pueblo como una ventaja o un inconveniente para la sociedad? La respuesta inmediata es totalmente evidente. Los sirvientes, trabajadores y operarios de diverso tipo constituyen la parte con diferencia más abundante de cualquier gran sociedad política. Y lo que mejore la condición de la mayor parte nunca puede ser considerado un inconveniente para el conjunto. Ninguna sociedad puede ser floreciente y feliz si la mayor parte de sus miembros es pobre y miserable.

Esta misma forma de entender la riqueza, el bienestar, había sido expuesta por Cantillon unos años atrás, en 1755, cuando se publicó en París su *Essai sur la nature du commerce en général* (editado en español en 1950 por el Fondo de Cultura Económica, México). En la obra de Beltrán (1989, p. 50) se recogen las primeras palabras del texto:

> La tierra es la fuente o la materia de donde se obtiene la riqueza; el trabajo del hombre es la forma que la produce; y la riqueza en sí misma no es otra cosa que el alimento, las comodidades y los medios de satisfacer los deseos de vida.

Destaca Beltrán (ibídem) que nunca hasta entonces se habían expresado con tanta precisión y exactitud los conceptos económicos fundamentales y después tardaron décadas hasta que Adam Smith los formuló de igual forma.

Este interés por el bienestar (que Tamames [1988, p. 35] define como una sensación interior, psicológicamente muy compleja, del ser humano, que se exterioriza con manifestaciones de complacencia y optimismo), en gran medida asociado a la distribución de la riqueza, fue objeto de trabajo premeditado y constante por Pigou, discípulo de Marshall a quien sucedió en su cátedra de Cambridge. Clark (1947, p. 31) dice que este autor, al que hoy se le recuerda como mentor de la teoría del bienestar basada en la medición y distribución de la renta nacional, parte de la subordinación de la Economía a la Ética. El objetivo del hombre, dice Clark (ibídem, p. 32), con palabras de Pigou, no es la riqueza en sí, sino el bienestar, concepto mucho más amplio:

> Al tratar de construir un sistema económico que realmente contribuya a la felicidad del hombre, ¿no debemos tener en cuenta ese intenso deseo de seguridad que significa mucho más que disponer de una renta monetaria suficiente y continua para satisfacer las necesidades básicas de la vida, que supone la posesión de suficientes bienes y el disfrute de bastante independencia para dedicarse al trabajo que verdaderamente se desea y en la forma que se prefiera?

Se propone entonces demostrar que la abundancia de bienes y servicios económicos (es decir, vendibles) contribuirá al bienestar humano, siempre que esta abundancia no provoque excesiva desigualdad en la distribución o incertidumbre en la corriente de rentas.

Esta visión amplia de la riqueza y de la importancia de su distribución, objetivo principal de la economía, fue, sin embargo, restringida al estudio del PIBpc hasta épocas recientes, y aún hoy sigue siendo este indicador económico una medida de uso primordial y habitual en las imágenes que se muestran sobre el estado de las regiones o países en cuanto al bienestar.

El recurso al PIBpc como medida del bienestar económico, de desarrollo simple, o bien la transformación del sistema económico mediante el aumento de la industrialización y de los servicios y la disminución de la agricultura (visión que contó con gran aceptación a partir de la publicación en 1940 de la obra de Clark, *Las condiciones del progreso económico)* han sido medidas muy utilizadas en el pasado para mostrar el grado de riqueza, de desarrollo, alcanzado por una sociedad (Albani, 1989, p. 9).

Así, se entendió por desarrollo la capacidad de una economía nacional para generar y mantener un incremento del PIB del 5% al 7% o mayor. O desde la perspectiva simple de distribución de la riqueza, a través del PIBpc, la capacidad de un país para aumentar su producción más rápidamente que su crecimiento demográfico. O, desde una perspectiva de cambio económico estructural, la modificación planeada de la estructura de la producción y el empleo, para que disminuya en ambos la importancia de la agricultura y aumente la participación de la industria y de los servicios (Todaro, 1985, pp. 117-118).

El PIB y el PIBpc, su crecimiento en términos monetarios menos la tasa de inflación, se han venido utilizando en el tiempo para mostrar, en un sentido amplio, el bienestar económico global de la población, la cantidad de bienes y servicios reales que puede consumir e invertir un ciudadano medio[2].

---

(2) Así, por ejemplo, para vislumbrar el grado de desarrollo regional de España y la evolución de los desequilibrios habidos en los últimos 25 años, VILLAVERDE (1991, p. 123) toma como variable de referencia la

De esta manera, el concepto de desarrollo es utilizado por una buena parte de doctrinas pragmatistas y económicas, especialmente derivadas de las corrientes neoclásicas, como un simple crecimiento mensurable en términos de producto per cápita, que da pie a establecer clasificaciones opuestas entre regiones o países desarrollados y subdesarrollados. El «desarrollismo» (término utilizado con connotación peyorativa por la CEPAL, y también por muchos autores) hace referencia a la actitud o tendencia favorable al crecimiento a ultranza, a cualquier coste, sin analizar las consecuencias para la condición humana). Como inferencia, señala Escotet (1988, p. 42), supone que existe una trayectoria predeterminada por la que deben atravesar los países subdesarrollados para llegar a alcanzar los niveles de producción y bienestar propio de los otros países. De esta forma, se han generado indicadores, sobre todo económicos, que establecen las diferencias entre desarrollo y subdesarrollo, dando paso a la utilización despectiva del término «países subdesarrollados», como si en ellos no existiese ningún índice de desarrollo.

A esta crítica se unió la experiencia de los años cincuenta y sesenta, que puso de manifiesto que un gran número de países del Tercer Mundo lograron completamente los objetivos de crecimiento de las Naciones Unidas, pero que los niveles de vida de la mayor parte de su población permanecieron casi inalterados. De esta manera, comenzaron a señalarle las limitaciones y errores de esta versión limitada del desarrollo. Así, durante los años setenta el desarrollo económico fue redefinido en términos de reducción o eliminación de la pobreza, la desigualdad y el desempleo, dentro de un contexto de crecimiento económico (Todaro, 1985, p. 118). Hoy, como dice Basiglio (1990, p. 10), la visión simple del PIBpc ya no es satisfactoria y se impone, aún con dificultad, la percepción del carácter global del desarrollo, comprendido ahora como evolución orgánica de la sociedad en su conjunto y, por lo tanto, en sus distintos aspectos (económico, social, jurídico, político, cultural, etc.) que unitariamente concurren a definirla.

Los ejemplos de los países árabes que alcanzaron cotas importantes de PIB y de PIBpc, incluso por encima de Estados Unidos, pero donde la población parecía no avanzar sustancialmente en su grado de bienestar (alimentación, salud, enseñanza, vivienda...) alertaron y sirvieron para que muchos críticos denunciaran, ahora con datos, que el PIBpc era un mal e inadecuado medidor de la riqueza o del bienestar personal.

En la sociología del desarrollo, que analiza los efectos sociales y políticos de la industrialización en las sociedades del Tercer Mundo, se desmoronó así, en la década de 1960, el predominio de los supuestos derivados del funcionalismo que consideraban el cambio industrial en gran medida beneficioso. En los años setenta las sociologías radical y marxista resaltaron los efectos negativos de la industrialización capitalista

---

conducta seguida por el PIBpc, pues, dice, de todos los indicadores simples sigue siendo el más representativo, pese a todas las críticas metodológicas vertidas al respecto. Es más, recuerda (ibídem, p. 130) que el PIBpc es el cociente entre el PIB y la población y por ello la relación es directa del ritmo de crecimiento del PIB e inversa de la variación de la población. De esta relación, y con los resultados encontrados, concluye (ibídem, p. 132) que las Comunidades Autónomas que no sólo han registrado aumentos del PIB y de la población superiores a las correspondientes medias nacionales sino que, además, han tenido un incremento del PIB proporcionalmente mayor que el de la población y que, por lo tanto, son las verdaderas artífices del desarrollo español son Baleares, Canarias y la Comunidad Valenciana.

diciendo que los programas de desarrollo, que eran financiados por las sociedades occidentales, no daban necesariamente como resultado el crecimiento económico o las mejoras sociales. En contra de la concepción clásica de que el comercio produce ventajas mutuas para las sociedades que participan en el intercambio, la teoría del subdesarrollo, no ya del desarrollo, demuestra que el desarrollo capitalista retrasa el cambio económico independiente en las regiones periféricas, porque las condiciones del intercambio son desiguales; que la penetración del capitalismo no transforma necesariamente la sociedad tradicional, sino que crea unas condiciones socioeconómicas retrasadas y que el subdesarrollo supone la dependencia de la exportación de materias primas y de la importación de productos manufacturados, estando los precios de las mercancías sometidos a fluctuaciones externas y, por ello, las economías subdesarrolladas expuestas a presiones inflacionistas (Abercrombie, Hill y Turner, 1992, pp. 223-232).

Esta forma de contemplar el subdesarrollo subraya y otorga una primordial importancia a los efectos de dominio ejercidos por los llamados países imperialistas. Pero algunas de estas características que aquí se consideran simples como visión del subdesarrollo (sus habitantes no tienen lo necesario [alimentos, educación, sanidad...], carecen de materias primas o no están preparados por sí mismos para explotarlas, sus PIBpc son bajos, sus sociedades tradicionales, etc.), en realidad, apenas lo son (Lacoste, 1991, p. 8 y ss.).

Y es que es muy difícil y arriesgado situar y calificar como países subdesarrollados, del Tercer Mundo, a cerca de 150 que son tan heterogéneos entre sí como la India o China que superan los 700 millones de personas y Belice y otros 16 Estados que rondan los 100.000 habitantes (Todaro, 1985, p. 51; Lacoste, 1991, p. 10). O tan distintos, incluso utilizando el tradicional PIBpc ajustado en paridad de poder adquisitivo, que van en las clasificaciones desde los 24.680 dólares de Estados Unidos, los 25.390 de Luxemburgo, los 22.910 de Qatar a los 420 de Etiopía, los 739 de Vietnam, pasando por los 1.240 de la India, 2.330 de China, 5.500 de Brasil o los 13.660 de España, todos relativos a 1993 (datos procedentes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], texto elaborado por Ul Haq, Jolly y otros [1996, p. 153]).

Por eso, no es extraño que hayan fracasado estrepitosamente todos los sistemas de indicadores utilizados hasta 1990, pese a partir de enfoques más globales y a que algunos autores intentaron establecer clasificaciones diferentes del desarrollo incluyendo nuevas características o indicadores de medida (Lacoste, 1991, pp. 12-13), como el grado de insuficiencias alimentarias, las deficiencias de las poblaciones, la proporción de analfabetos, las enfermedades de las masas, la mortalidad infantil, los recursos desatendidos o derrochados, la proporción de agricultores, con una productividad muy baja, el predominio de la población campesina y la escasez de clases medias, el grado de industrialización, el grado de hipertrofia y parasitismo del sector terciario, el producto nacional bruto por habitante, el grado de desempleo y subempleo, el trabajo de los menores, la situación de subordinación económica, las excesivas desigualdades sociales, el grado de dislocación de las estructuras económicas y sociales, el exagerado crecimiento demográfico y la conciencia de la miseria.

En la tabla que sigue se recogen algunos elementos que dan cuenta de la pobreza humana destacados por el PNUD siguiendo la clasificación del Índice de Desarrollo Humano (IDH). Así, nos encontramos con una media en los países en desarrollo del 14% de la población que no se espera sobreviva a los 40 años; con una tasa de alfabetización de adultos del 29,6%; con un 29% de la población sin

TABLA I

Sinopsis de la pobreza humana de bloques de países siguiendo la clasificación del PNUD a partir del IDH

	Países de alto IDH	Sin China. Países de medio IDH	China	Sin India. Países de bajo IDH	Total de países en desarrollo
(1) 1995	8%	9%	12%	22%	14%
(2) 1995	10,5%	19,6%	21,4%	49,0%	29,6%
(3) 1990-1996	18%	31%	29%	29%	29%
(4) 1990-1995	–	13%	13%	30%	20%
(5) 1990-1996	22%	61%	37%	65%	58%
(6) 1990-1997	12%	19%	23%	45%	30%
(7) 1995	21%	11%	15%	36%	22%
(8) 1996	209 mil	2.782 mil	2.492 mil	5.565 mil	8.556 mil
(9) 1980-1994	1.237	848 dólares	1.108	531	768 dólares
(10) 1980-1994	19.706	1.108 dólares	7.068	2.884	6.195 dólares
(11) 1989-1994	17,0%	25,9%	–	43,8%	32,2%
(12) 1989-1994	21,6%	15,0%	–	–	–

(1) = % de población que se espera no sobreviva a 40 años de edad (en % respecto a total).
(2) = tasa de alfabetización de adultos (en % directo respecto a la población).
(3) = % de población sin acceso a agua potable.
(4) = % de población sin acceso a servicios de salud.
(5) = % de población sin acceso a saneamiento.
(6) = % de niños menores de 5 años con peso insuficiente.
(7) = % de niños que no llegan al 5.º grado.
(8) = miles refugiados por país de asilo.
(9) = PIBpc en dólares ppa del 20% de la población más pobre.
(10) = PIBpc en dólares ppa del 20% de la población más rica.
(11) = población por debajo del límite de la pobreza con un dólar diario (ppa, dólares de 1985).
(12) = límite nacional de la pobreza.
Fuente: Elaboración propia con datos del PNUD (1998, pp. 146-147).

acceso a agua potable, un 20% sin acceso a servicios de salud, un 58% sin acceso a saneamiento; un 30% de niños que no llegan a quinto grado de la enseñanza; a ocho millones y medio de refugiados (cifra bruta, no media); a ingresos de 768 dólares de ingresos medios del 20% de la población más pobre frente a los 6.195 dólares del 20% de la población más rica para el período de 1989-1994; y a un 32,2% de la población por debajo del límite de la pobreza, que sobrevive con un dólar diario.

Insuficiente es también esta visión que da, por defecto, un panorama idílico de los países desarrollados y, por el contrario, uno desolador de los subdesarrollados. Pero, como ya advertí, la heterogeneidad es visible también en los países llamados, catalogados o identificados, como desarrollados. En éstos, también en sus contrarios, se dan situaciones de marginalidad y pobreza que afectan a diferentes colectivos de la población. Dicho de otra manera, la distribución de la riqueza no es homogénea ni tiende al promedio en todos los países. La disparidad de rentas se observa y se percibe por los ciudadanos en todos ellos, y quizás incluso más agudamente en los subdesarrollados, como puede verse en la tabla II.

TABLA II

Ingreso medio per cápita, ingreso medio per cápita del 20% de la población más pobre (1993, en dólares y paridad poder adquisitivo) y relación en porcentaje de lo que representa, con respecto al ingreso medio, el ingreso del 20% de la población más pobre

	A Ingreso pc medio	B Ingreso pc 20% más pobre	B/A %
Estados Unidos	24.240	5.814	24,0
Japón	20.850	9.070	43,5
Países Bajos	17.330	7.105	41,0
Reino Unido	17.210	3.958	23,0
Corea Rep. de	9.630	3.563	37,0
Chile	8.400	1.386	16,5
Hungría	6.050	3.297	54,5
Brasil	5.370	564	10,5
Guatemala	3.350	352	10,5
Indonesia	3.150	1.370	43,5
Nigeria	1.400	357	25,5
India	1.220	537	44,0
Bangladesh	1.290	613	47,5
Nepal	1.020	464	45,5
Guinea Bissau	840	88	10,5
Tanzania	580	70	12,1

Fuente: datos del PNUD (Ul Haq, Jolly y otros, 1996, p. 17, cuadro 1.1.).

Y, desde esta óptica, tampoco puede hablarse de países desarrollados en sentido estricto, sino de diferentes niveles de desarrollo de distintas poblaciones o grupos de población[3]. Cierto es que la pobreza y riqueza, el bienestar o el malestar son conceptos

(3) Un recorrido territorial por las Comunidades Autónomas de España, o por las distintas regiones europeas, por ejemplo, nos indica que unas reciban fondos estructurales compensatorios de la Unión Europea por tener un nivel de renta inferior al 75% de la media comunitaria (datos índice de 1991 de Eurostat de 1994 utilizados por EDIS [1996, p. 28 y p. 30]: media Unión Europea = 100, España = 80, Baleares = 106, Canarias = 79, Extremadura = 52, Cataluña = 98, Madrid = 100; Grecia = 49, Portugal = 60, Irlanda = 72, Luxemburgo = 131, Francia = 115, Dinamarca = 111, Bélgica = 108, Alemania = 106).

Y, dentro de éstas, como en Canarias, se produce también una disparidad importante de rentas y de condiciones de vida en su población, como ocurre en otras regiones: aproximadamente, 107.800 hogares (el 24,57% del total) en los que viven 448.320 personas (el 27,1% del total de la población) vive por debajo del listón de la pobreza, pese a haber sido la Comunidad Autónoma que más ha crecido de España entre 1981 y 1991 pasando de posiciones índice de 59 a 79 sobre 100 de la media española, mientras su niveles de pobreza contabilizados en hogares a través de la Encuesta de Presupuestos Familiares han pasado del 24,1% al 24,6%, es decir, han aumentado ligeramente (EDIS, 1996, p. 15 y p. 41). Los niveles de pobreza contemplados por el EDIS son de dos tipos: la pobreza severa y la moderada o relativa. Los miembros de este equipo de investigación sociológica establecieron cuatro niveles o grados de pobreza económica a partir del 50% de la renta media neta estimada como disponible por persona y mes en España que, en 1995, ascendía a 85.600 pesetas. En la mitad, 42.800 pesetas,

difusos. Ya Spinoza (1677, p. 191), desde la filosofía y utilizando el método deductivo derivado de la geometría euclidiana, nos decía que lo bueno y lo malo no indican igualmente nada positivo en las cosas, al menos consideradas en sí mismas, y sólo dos modos de pensar o nociones que formamos porque comparamos las cosas entre sí, pero que conviene mantener como vocablos y herramientas de trabajo[4].

Sabemos que el bienestar es un concepto esencialmente elástico, como señaló Pigou y reprodujo Clark (1947, p. 34), y que sólo puede definirse con precisión mediante la introducción de una línea arbitraria en la continuidad ofrecida por la Naturaleza. Creo, como recoge Clark (ibídem, p. 40), citando a Pigou, que todas las dificultades para establecer el cómputo de la renta nacional, como el cómputo de los productos y servicios que no salen al mercado pero que generan utilidad y bienestar a los que los usan, no deben impedir su medida; que las comparaciones entre el bienestar económico de las diferentes comunidades, de los diversos grupos económicos y de las distintas épocas constituyen la verdadera estructura de la ciencia económica, pese a que algunos teóricos nieguen la existencia de cualquier bienestar económico mensurable de modo objetivo, dando de paso una magnífica excusa para evitar todo estudio de carácter cuantitativo y realista.

Por ello, no rechazo los intentos y esfuerzos de las medidas cuantitativas e incluso cualitativas, no menos importantes, del desarrollo. Éste habrá de entenderse de forma que las gentes, las mayorías, se vean con los medios para satisfacer sus necesidades materiales, especialmente las elementales, de forma que se produzca una reducción efectiva o la eliminación de la pobreza y la desigualdad (recuérdese, por ejemplo, que las 225 personas más ricas del mundo poseen tanto como el 47% de la Humanidad, según datos del Informe del Desarrollo Humano del PNUD de 1998); porque sólo podrá establecerse sólidamente y alcanzar sus fines el orden social y económico cuando ofrezca a todos y a cada uno aquellos bienes que puedan obtenerse mediante la riqueza y los recursos de la Naturaleza; o, como recoge Todaro (1985, p. 120), que ofrezcan a todos y cada uno el sustento vital, la autoestima y la libertad.

MEDIDAS DEL DESARROLLO

Una de las medidas de aproximación inicial sigue siendo la renta per cápita y, más

---

se estableció el límite de la pobreza y su graduación se estableció como sigue: el 15% o menos de esta cantidad (12.840 pesetas) se contempló como pobreza extrema o indigencia, entre el 15% y el 25% como pobreza grave (de 12.840 a 21.400 pesetas), entre el 25% y el 35% como pobreza moderada (de 21.400 a 29.690 pesetas) y entre el 35% y el 50% como precariedad social (de 29.690 a 42.800 pesetas), (EDIS, 1996, p. 45). Bajo estos parámetros encontraron que un 1,19% (19.720 personas) estaba en la categoría de pobreza extrema; que un 4,20% (64.490) se encontraba en la de pobreza grave; que el 10,42% (172.210) se encontraba en la pobreza moderada y que un 11,33% (186.900 personas) se encontraba en precariedad social. Así el total de la población pobre (448.320 personas) suponía el 27,14% de la población y se repartía el 9,75% de la renta, mientras la población no pobre (1,203.500 personas) que representaba el 72,86% disponía del 90,25% de la renta (ibídem, p. 187).

(4) Decía que una misma cosa puede ser al mismo tiempo buena y mala, y también indiferente: por ejemplo, citaba, la música es buena para el melancólico, mala para el afligido e indiferente para el sordo. Aunque esto sea así, añadía, es preciso, no obstante, conservar esos vocablos... y entenderé, pues, por bueno lo que sabemos con certeza que es un medio de acercarnos cada vez más al modelo de la naturaleza humana que nos proponemos. Por el contrario, entenderé por malo, lo que sabemos con certeza que nos impide reproducir dicho modelo.

correctamente, la distribución de la renta per cápita por sectores de población. Esta vía ofrece un camino expedito que ayuda a comprender el grado de logro o de fracaso de las políticas, si existen, encaminadas a reducir las desigualdades de renta. Ya es llamativo que el ingreso medio de los países menos adelantados, 560 millones de habitantes, esté disminuyendo y se sitúe en 300 dólares anuales pc, en comparación con 906 dólares en los demás países en desarrollo y los 21.598 dólares de los países industrializados. Lo que Delors y otros (1996, p. 15) califican moderadamente como «las desilusiones del progreso».

Y no es que las diferencias de talento de los individuos den para tanto, como reconocía hace ya muchos años el propio Smith (1776, p. 47)[5], sino que, y siguiendo con sus palabras, cuando hay grandes propiedades hay grandes desigualdades (ibídem, p. 675):

> Por cada hombre muy rico debe haber al menos quinientos pobres, y la opulencia de unos pocos supone la indigencia de muchos. La abundancia de los ricos aviva la indignación de los pobres, que son conducidos por la necesidad y alentados por la envidia a atropellar sus posesiones... Cuando no hay propiedad, o al menos ninguna cuyo valor supere el de dos o tres días de trabajo, el gobierno civil no es tan necesario.

La desigualdad de rentas no es algo natural como se empeñó Pareto en mostrar matemáticamente con su ley sobre la distribución de las rentas a partir de extensas investigaciones estadísticas (siguiendo la filosofía positivista comtiana), expuesta en el *Cours d'Économie Politique,* donde deducía la imposibilidad de modificar fuertemente la distribución de las rentas y que las ideas socialistas encaminadas a conseguirlo fracasarían porque esta distribución obedecía a una norma de la naturaleza (Beltrán, 1989, p. 264). Aunque Pareto en el *Manuel* cambió de actitud y afirmó que no era posible deducir de sus observaciones una ley de cumplimiento inevitable (Beltrán, 1989, p. 265), sus teorías fueron utilizadas por Homans (acaudalado bostoniano licenciado en Harvard en 1932) que declaró un interés inusitado por Pareto porque le ayudaba a justificar, en la época de la gran depresión, su situación personal. Este darwinista social[6], heredero del pensamiento del sociólogo inglés Herbert Spencer y de su continuador Summer en Estados Unidos no quedó solo; también en los años

(5) Señalaba, concretamente, que la diferencia de talentos naturales entre las personas es en realidad mucho menor de lo que se cree; y las muy diversas habilidades que distinguen a los hombres de diferentes profesiones, una vez que alcanzan la madurez, con mucha frecuencia no son la causa sino el efecto de la división del trabajo. La diferencia entre dos personas totalmente distintas, como por ejemplo un filósofo y un vulgar mozo de cuerda, parece surgir no tanto de la naturaleza como del hábito, la costumbre y la educación. Cuando vinieron al mundo, y durante los primeros seis u ocho años de vida, es probable que se parecieran bastante, y ni sus padres ni sus compañeros de juego fuesen capaces de detectar ninguna diferencia notable. Pero a esa edad, o poco después, son empleados en ocupaciones bien distintas. Es entonces cuando la diferencia de talentos empieza a ser visible y se amplía gradualmente hasta que al final el filósofo le impide reconocer ni una pequeña semejanza entre ambos.

(6) Es interesante recordar que el sociólogo inglés Herbert Spencer (1820-1903) (del cual heredó Beatrice Webb, al igual que de Marshall, su atracción por los problemas intelectuales de carácter sociológico y económico, configurando con su marido Sidney Webb y con el escritor Bernard Shaw la sociedad fabiana que dio origen al partido laborista inglés [Beltrán, 1989, pp. 198-200]) fue el impulsor de la corriente sociológica que se conoció como darwinismo social. Una de sus posturas liberales, que coexistió no sin dificultad con su conservadurismo, era su aceptación de la doctrina del «laissez-faire». Sostuvo la idea evolucionista de que el mundo mejoraba progresivamente y aceptaba que las instituciones, como las plantas y animales, se adaptaban progresiva y positivamente a su entorno social, creyendo en el proceso de selección natural de la supervivencia del más apto, frase que más tarde se acuñó con la obra de Darwin (Ritzer, 1993, p. 36).

cuarenta y cincuenta, con el apogeo del funcionalismo estructural, surgieron algunos discípulos de Parsons que se desperdigaron por Estados Unidos, ocupando puestos en muchos de los principales departamentos de sociología, como Kingsley Davis y Wilbert Moore que publicaron un ensayo que analizaba la estratificación social desde una perspectiva estructural funcional. En él afirmaban que la estratificación era una estructura funcionalmente necesaria para la existencia de la sociedad y reconocían la necesidad de la desigualdad como funcionamiento de la sociedad (Ritzer, 1993, pp. 36-63).

Cuando a los estudios sobre la distribución de la renta acompañan otros indicadores complementarios, como los propuestos en la década del setenta por la ONU, pueden establecerse comparaciones más complejas entre distintos países y vislumbrar, así, mucho mejor la situación en la que se encuentra un país frente a otros, e incluso dentro del mismo país, por grupos, poblaciones, género o región[7]. En el texto de Todaro (1985, apéndice 3.2 del capítulo 3) se recogen los dos indicadores compuestos elaborados por el INUIDS (Instituto de las Naciones Unidas para la Investigación sobre el Desarrollo Social): el primero agrupa 16 indicadores simples, de los que dos de ellos son educativos (la tasa combinada de escolarización Primaria-Secundaria y la extensión de la FP) y uno de tipo cultural (Difusión de periódicos por cada 1.000 habitantes). A este indicador le siguió otro por las fuertes críticas recibidas al dejar la clasificación por países de igual forma que si se hubiese hecho con el PIBpc. El nuevo indicador compuesto propuesto fue el Índice de Calidad Material de Vida (ICMV), compuesto por tres indicadores simples donde aparece la alfabetización (uno de los indicadores educativos que con mayor frecuencia está presente en los anuarios estadísticos nacionales e internacionales), la esperanza de vida al nacer y la mortalidad infantil.

Como ya he dicho, estas formulaciones y reformulaciones en los patrones de medida del desarrollo han contado con la oposición de un grupo cada más creciente de autores que sostienen que tanto antes como ahora lo que pretenden los países más avanzados en lo económico («desarrollados») es mostrar al resto de los países del mundo su supremacía e imponer y trasladar con ello su sistema de vida a otras sociedades.

Con todo, la ONU ha proseguido con sus esfuerzos a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), elaborando un Índice de Desarrollo Humano (IDH) que desde 1990 viene presentando año a año y que ya parece consolidado y cada vez más aceptado[8]. El Índice recoge gran parte de lo propuesto

---

(7) Siempre admitiendo que es posible obtener datos para comparar y que los mismos proceden de fuentes fiables. Ver, al respecto, si se quiere profundizar en esta cuestión el texto de P. ANDRÉ (1971, p. 29, sección 2: nexos estadísticos entre indicadores de la economía y de la educación): *L'Économie de l'Éducation.*

(8) Los Informes publicados hasta la fecha son los siguientes:

1990: Concepto y medición del Desarrollo Humano.
1991: Financiación del Desarrollo Humano.
1992: Dimensiones globales del Desarrollo Humano.
1993: Participación popular.
1994: Nuevas dimensiones de la seguridad humana.
1995: Las condiciones de los sexos y el Desarrollo Humano.
1996: Crecimiento económico y Desarrollo Humano.
1997: Desarrollo Humano para erradicar la pobreza.
1998: Cambiar las pautas actuales de consumo: para el Desarrollo Humano del futuro.
1999: La mundialización con rostro humano.

en el ICMV combinado con la renta per cápita ajustada en dólares en paridad de poder adquisitivo.

El IDH se compone de tres indicadores: la longevidad de vida (medida en función de la esperanza de vida al nacer), el nivel educacional (medido ahora, antes sólo por la tasa de alfabetización, a través de una combinación entre tasas de alfabetización, con 2/3 de ponderación y tasas de escolarización combinada de enseñanza primaria, secundaria y superior, ponderación 1/3) y nivel de vida (PIBpc en paridad de poder adquisitivo partiendo de un ingreso medio mundial adoptado como límite en dólares, al que se asigna un bienestar determinado que va aumentando conforme aumenta el PIBpc, pero no de forma proporcional, partiendo de la base que un país que tenga un PIBpc de 20.000 dólares no tiene 4 veces más bienestar que uno que tenga 5.000). Para calcular el valor descontado del ingreso máximo determinado en dólares se recalcula este valor que da un tope de media en dólares que se toma como referencial. En la tabla que sigue se recogen algunos de los valores del IDH encontrados y presentados en el Informe de 1999.

Este IDH mide el adelanto medio de un país en lo que respecta a la capacidad humana básica. Indica si las personas tienen una vida larga y saludable, si poseen educación y conocimientos y disfrutan de un nivel de vida decoroso. El IDH se refiere a la condición media de todos los habitantes de un país, por lo que las desigualdades de la sociedad deben ser calculadas por separado. La desventaja de los IDH nacionales de que los promedios pueden dar un panorama errado de la vida de grupos diferentes por su género, o su raza, grupo étnico o región, cuyos niveles de desarrollo humano difieren mucho del promedio nacional, se resuelve ahora, acertadamente, elaborando IDH desagregados por región, raza o grupo étnico. Así, en anteriores Informes se ha hecho esto con Brasil, China, Egipto, India, Malasia, México, Nigeria, Sudáfrica, Turquía y Estados Unidos. Y surgen otros intentos de desagregación para Filipinas, México, Sudáfrica y Venezuela.

En el Informe de 1995 se presentó el IDH relativo al género (IDG) con el propósito de reflejar el grado de adelanto por medio del mismo conjunto de variables relativas a la capacidad básica incluida en el IDH: esperanza de vida, nivel educacional e ingreso. Así, España que ocupa el puesto 10 en cuanto a IDH, baja hasta el 20 con la clasificación del IDG (Índice de Desarrollo relativo al Género) y Dinamarca que ocupa el puesto 17 en cuanto a IDH sube al 10 en cuanto a IDG. Esto permite identificar mejor qué aspectos, de los tratados, mejoran o empeoran con respecto a la media nacional en función de determinadas características.

Este indicador de desarrollo humano se complementa con más informaciones, que se presentan en los distintos Informes. Por ejemplo, en el de 1996, se señala (p. 15) que el crecimiento mundial del ingreso se ha distribuido muy desigualmente, y la desigualdad está aumentando en todos los países, también en los de la OCDE, pese a su ingreso per cápita de 20.000 dólares, donde más de 100 millones de personas viven por debajo del límite oficial de pobreza y su número aumenta en el Reino Unido y los Estados Unidos, entre otros países; casi 30 millones de personas están desempleadas y más de 5 millones no tienen vivienda; por cada 100.000 habitantes se cometen más de 2.000 delitos relacionados con estupefacientes y drogas y que, con una población que envejece, los sistemas de salud y de bienestar de los países de la OCDE están sometidos a gran presión financiera y política.

TABLA III

Índice de Desarrollo Humano (IDH) 1999 (valores de 1997)

	Índices de				
	esperanza vida	escolaridad	PIB	IDH	categoría por PIBpc
ALTO IDH (IDH MAYORES DE 0,800) PAÍSES del 1 al 45.					
Media países alto IDH	**0,870**	**0,950**	**0,900**	**0,904**	–
1. Canadá	0,900	0,990	0,900	0,932	+12
2. Noruega	0,890	0,980	0,920	0,927	+5
3. Estados Unidos	0,860	0,970	0,950	0,927	0
4. Japón	0,920	0,940	0,920	0,924	+5
5. Bélgica	0,870	0,990	0,910	0,923	+6
6. Suecia	0,890	0,990	0,880	0,923	+18
7. Australia	0,890	0,990	0,890	0,922	+15
8. Países Bajos	0,880	0,990	0,890	0,921	+9
9. Islandia	0,900	0,950	0,900	0,919	+3
10. Reino Unido	0,870	0,990	0,890	0,918	+9
11. Francia	0,890	0,970	0,900	0,918	+4
...					
21. España	0,880	0,950	0,850	0,894	+9
...					
45. Costa Rica	0,850	0,850	0,700	0,801	+16
MEDIO IDH (IDH de 0,500 a 0,799) PAÍSES del 46 al 139.					
Media países medio IDH	**0,690**	**0,720**	**0,580**	**0,662**	–
...					
50. México	0,790	0,830	0,740	0,786	–3
...					
71. Rusia Fed.	0,690	0,920	0,630	0,747	+8
...					
79. Brasil	0,700	0,830	0,700	0,739	–16
...					
98. China	0.750	0,780	0,570	0,701	+6
...					
132. India	0,630	0,540	0,470	0,545	–1
...					
BAJO IDH (IDH inferior a 0,500) PAÍSES del 140 al 174.					
Media países bajo IDH	**0,430**	**0,450**	**0,380**	**0,416**	–
...					
142. Sudán	0,500	0,470	0,460	0,475	–7
...					
174. Sierra Leona	0,200	0,320	0,240	0,254	0
Total países en desarrollo	0.660	0,670	0,580	0,637	–
Países menos adelantados	0,440	0,460	0,380	0,430	–
África al Sur de Sáhara	0,400	0,540	0,460	0,463	–
Países industrializados	0,880	0,960	0,910	0,919	–
Total mundial	0,690	0,730	0,690	0,706	–

Fuente: Elaboración propia con datos del PNUD (Jolly, 1999, pp. 134-137).

Nada impide completar y trabajar en el interior del país para profundizar en los análisis sobre el desarrollo. Es el caso, por ejemplo, de Pena (1994, pp. 215-229) en España, que usa para describir comparativamente el estado de las regiones españolas en lo económico y en lo social indicadores sociales sintéticos normalizados. Utiliza para establecer la clasificación regional 22 indicadores simples agrupados en 6 grupos: económicos (6), de Educación y Cultura (5), Sanitarios (7), de Equipamiento de la Familia (3), de las Condiciones de Hábitat (2) y Otros (1).

Otras clasificaciones regionales en España, realizadas a través de otros indicadores, pueden encontrarse en los Anuarios del Mercado Español que viene realizando el grupo bancario Banesto en los últimos años[9]. En ellos se utilizó el IRA[10] y su posterior conversión al IDS (índice de desarrollo social), obteniéndose los valores que presentamos en la tabla IV.

Estos indicadores cuantitativos pueden complementarse con otros de tipo cualitativo obtenidos de trabajos de investigación social, no necesariamente institucionales, donde suelen participar grupos de investigadores de diversas disciplinas. Es el caso del grupo de Quebec constituido en 1986 por científicos sociales alemanes, canadienses, norteamericanos y franceses, al que en 1989 se unió uno español. Los investigadores están divididos en equipos nacionales compuestos, además de por sociólogos, por historiadores, economistas, expertos en demografía y otros científicos sociales. El grupo estudia comparadamente el cambio social en las sociedades avanzadas. Está interesado en el último medio siglo de las sociedades plena o parcialmente industrializadas y en aquéllas de sus estructuras sociales y modalidades institucionales que se relacionan con la familia, las asociaciones de carácter voluntario, el trabajo, el tiempo libre, la educación, la religión, el gobierno y la política. La lista de tendencias aprobada por el grupo es de 77 agrupadas en 18 categorías (Del Campo, 1997, pp. 17-27)[11].

---

(9) El Gabinete Técnico que realiza los estudios está compuesto por José Ayuso Orejana, José Antonio Fernández Cuesta, Fernando García La Higuera y José Luis Plaza Ibeas. Los libros se han venido publicando, año a año, bajo el título de *Anuarios del Mercado Español.* El Anuario de 1993 correspondió al vigésimo noveno de la serie que se interrumpió en este año, probablemente por la aguda crisis sufrida por esta entidad bancaria.

Otros Anuarios emitidos por otras entidades bancarias, como La Caixa, no cuentan, sin embargo, con información relativa al desarrollo económico de España que pueda compararse con la que aquí presento de Banesto.

(10) El Índice de Riqueza Activa (IRA) comprende un conjunto de elementos que, inmersos en la actividad económica del país, contribuyen al proceso de desarrollo y a la formación de la renta nacional. Como dichos elementos son de carácter heterogéneo en sus medidas e imposibles de traducirlos a valores monetarios, se procede a una expresión homogénea representativa de los mismos (referida siempre a 100.000 unidades del total nacional) y, por tanto, de la Riqueza Activa. Los indicadores usados son:

1. Demográficos: Población Total, Urbana e Interior.
2. Culturales: Habitantes que estudian Bachillerato y Número de Librerías.
3. Económicos: Indicadores de Riqueza Agrícola y Urbana, de tipo comercial e industrial, el n.º de camiones, el n.º de teléfonos y datos turísticos.

Una completa información de la elaboración de los índices figura al comienzo del capítulo 4 del Anuario de 1993.

(11) Inicialmente el programa del grupo consistió en: 1) preparar una descripción global de las tendencias sociales; 2) identificar semejanzas y diferencias entre las sociedades estudiadas con respecto a las tendencias sociales presentes en cada una; 3) desarrollar un modelo innovador del cambio social para ordenar nuestros hallazgos y 4) establecer puntos de referencia para futuras investigaciones.

TABLA IV

Niveles de desarrollo en España (índice 100) por Comunidades Autónomas (diversos años)

	1984	1985	1987	1988	1990	1991	1992	1993
ESPAÑA	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Andalucía	94,8	94,5	91,9	95,6	94,9	95,5	97,4	96,1
Aragón	95,7	96,2	96,2	97,9	97,0	98,1	97,7	95,4
Asturias	87,9	87,2	93,9	90,9	97,1	99,3	98,9	99,8
Baleares	116,7	122,6	107,0	110,3	111,6	106,5	106,4	102,3
Canarias	96,3	102,4	102,4	100,3	101,2	104,7	100,4	102,6
Cantabria	94,3	89,4	95,0	92,5	96,2	95,5	97,2	98,1
Cast.-La Mancha	92,0	92,6	91,2	89,2	89,2	90,3	89,7	92,6
Cast. y León	95,2	91,1	93,7	92,0	88,6	92,6	93,2	92,4
Cataluña	103,6	110,6	108,2	108,7	106,8	106,9	105,2	107,5
Extremadura	82,5	89,8	81,2	79,0	81,0	77,3	77,7	83,8
Galicia	75,5	76,3	79,3	80,8	89,2	89,6	91,0	93,8
Madrid	115,2	111,8	112,9	115,5	112,0	109,8	110,5	111,0
Murcia	97,8	99,0	98,6	98,7	104,5	106,4	107,2	104,0
La Rioja	100,4	106,5	101,3	99,4	99,1	98,3	99,4	96,7
Navarra	97,1	100,6	103,9	101,1	100,4	99,6	98,0	96,1
País Vasco	102,4	108,8	112,2	103,9	102,9	102,5	98,9	98,1
C. Valenciana	99,6	105,3	105,8	105,8	104,9	103,8	104,3	99,2

Fuente: Banesto. Elaboración propia con datos de diferentes Anuarios.

Entre los resultados encontrados cabe destacar que en las sociedades analizadas nos hallamos ante evoluciones sociales paralelas. Hay muchas más convergencias entre los países que divergencias. No obstante, tres grandes conjuntos de tendencias muestran la disparidad entre los países estudiados: la más fácil de nombrar es la estratificación. Los patrones de desigualdad no parecen estar cambiando de la misma manera en las cuatro sociedades. También se observa que los grupos de ciudadanos se movilizan de forma distinta y que sus creencias y actitudes ante la política son diferenciadas. Por último, se ve que el desarrollo de los modelos locales es diferenciado, al contrario que los nacionales (Del Campo, 1997, pp. 17-27).

Bajo esta perspectiva de calibrar tendencias futuras se han llevado a cabo en España varias investigaciones cuyo núcleo articulador ha sido, entre otros trabajos, dos encuestas efectuadas en 1995 (N=1.111, error muestral 3% y fiabilidad 95,5%) y 1996 (N=1.114, 3% y 95,5%) en los meses de septiembre y octubre de

---

La primera de estas tareas, la preparación de perfiles nacionales de tendencias sociales, ha sido ya completada por los equipos iniciales y publicada en cuatro gruesos volúmenes: *Recent Social Trends in the United States 1960-1990; Recent Social Trends in Quebec 1960-1990; Recent Social Trends in Germany 1960-1990; Recent Social Trends in France 1960-1990* y, a punto de salir, *Recent Social Trends in Spain 1960-1990.*

El siguiente paso nos adentra en el análisis comparativo de tendencias en las sociedades industriales.

1995 y en octubre 1996. De los resultados de estas encuestas cabe destacar (Tezanos, 1997, p. 47) que la mayoría de los españoles tienen en estos momentos percepciones de cierta preocupación sobre los problemas del futuro. Los más optimistas sobre los cambios futuros se autoidentifican como clase alta y media alta, los empresarios y empleados de oficinas, así como los que tienen más estudios, residen en grandes núcleos de población y tienen orientaciones de voto conservador y nacionalista: es decir, los que en su mayoría constituyen la España próspera y asentada. Por el contrario, los más pesimistas son los que se identifican como clase obrera y trabajadora, los que han cursado menos estudios, los que no tienen ideas religiosas, así como los parados y los que tienen orientaciones de voto de izquierdas. En definitiva, los que, en su conjunto, asocian sus visiones de futuro con unas oportunidades vitales más reducidas, incluso en ámbitos como Madrid, donde se hacen notar con fuerza los problemas del paro y la exclusión social.

De la opinión de los encuestados (Montero, 1997, pp. 90-91) se aprecia que no se modificarán de forma significativa las diferencias entre las rentas personales más altas y más bajas de los españoles en los próximos diez años. Tendencia que no se limita a nuestro país y que se observa en otros países de nuestro entorno. La opinión de los ciudadanos prevé una sociedad que tiende a incrementar la desigualdad entre las personas; además, según la Encuesta de Tendencias Sociales de 1996, un 45% de la población cree que en los próximos diez años las desigualdades de riqueza o ingresos entre unas y otras personas serán mayores que ahora y que las desigualdades regionales (según la Encuesta de Tendencias Sociales de 1996) en los próximos diez años serán mayores que ahora, al igual que las desigualdades por países.

Otras conclusiones fundamentales del análisis de las Tendencias Sociales (Navarro, 1997, p. 107) permiten identificar y entender las circunstancias que conducen a una menor igualdad: la ocupación laboral, el tipo de trabajo, la cualificación, la educación, la salud o la edad, entre otros. Y de forma similar, a los principales colectivos que están quedando en una situación más débil por su exclusión o marginación del sistema productivo: parados, jubilados, enfermos y discapacitados, amas de casa o personas con bajos niveles educativos. En la misma lógica, otros muchos se definen por tener un empleo temporal o a tiempo parcial, un subempleo, un trabajo de baja cualificación, etc., circunstancias que conducen a bajas retribuciones en el mercado laboral.

Los trabajos realizados por el CIRES (Centro de Estudios de la Realidad Social Española) dirigidos por Juan Díez Nicolás entre 1990 y 1996 ratifican esta información, con la particularidad de estar realizados en series anuales (mayor continuidad) y disponer de muchas más entrevistas (el final de la serie alcanza hasta casi las 65.000)[12].

Así, podemos apreciar (CIRES, 1997, p. 78) que la evaluación que los entrevistados hacen de su situación personal presente

(12) El CIRES ha editado seis volúmenes bajo el título de *La realidad social en España* (diferentes años). El primero de la serie corresponde a 1990-91 (edición de 1992) y el último data de 1995-1996 (edición de 1997). Investigaciones que cuentan con 12.000 entrevistas desarrolladas entre octubre de 1990 y julio de 1991, 10.800 entre octubre de 1991 y junio de 1992, 10.800 entre octubre de 1992 y junio de 1993, 10.800 entre octubre de 1993 y junio de 1994, 10.800 entre octubre de 1994 y junio de 1995 y 7.200 entre septiembre de 1995 y junio de 1996 (distribuidas en seis tramos de 1.200 con estudios particulares sobre temas diversos de la realidad social).

parece directa con su grado de felicidad, en el sentido de que quienes se sienten más felices tienden a evaluar mejor su actual situación personal. A partir del estado de ánimo más frecuente (e infrecuente) que los entrevistados manifiestan durante la última semana (en el último de 95-96, para n=7.200, da un 59% que se manifiestan contentos, 3% solos, 4% aburridos, 11% cansados, 6% deprimidos, 2% eufóricos, 14% preocupados, 1% ns-nc), el CIRES construye un índice de optimismo personal que compara, para cada individuo, la puntuación asignada en el presente con la del pasado, y la del futuro con la del presente. Sobre la base de esta comparación se ha clasificado a cada individuo como optimista o como pesimista (el resto no son ni lo uno ni lo otro), y a partir de esta clasificación, y por diferencia entre la proporción de optimistas y la proporción de no optimistas, se construye un índice de optimismo personal para el conjunto de los individuos que puede variar entre 0 y 200 puntos con el equilibrio en 100. El índice es superior a 100 para el conjunto de los entrevistados todos los meses, lo que indica que hay más optimistas que pesimistas en todos los sectores de la población, siendo el optimismo mayor cuanto más baja es la edad, cuanto mayor es el tamaño del hábitat, cuanto más alto es el estatus ocupacional, el nivel socioeconómico y el nivel educativo, como se ve en la tabla que sigue.

TABLA V

Índice de optimismo personal, por características socioeconómicas

	n=12.000 90-91	n=10.800 91-92	n=10.800 92-93	n=10.800 93-94	n=10.800 94-95	n=7.200 95-96
Total	**114**	**114**	**109**	**110**	**110**	**110**
Edad (años)						
18-29	124	125	120	120	119	120
30-49	118	118	112	112	112	113
50-64	109	107	100	104	104	103
> 65	100	100	98	98	100	98
Status ocupacional						
alto	120	124	114	118	114	115
medio	118	117	111	112	113	112
bajo	113	114	110	113	111	113
en paro	126	126	121	119	118	119
ama de casa	111	112	106	108	106	106
jubilado	103	101	98	100	101	99
estudiante	126	129	122	120	122	122
Educación						
baja	110	112	107	106	105	105
media	115	114	109	117	116	116
alta	118	117	111	117	118	121
Status socioeconómico familiar						
alto	110	110	105	115	118	115
medio	120	122	116	110	109	109
bajo	128	124	115	107	107	108

Fuente: CIRES (1997, cuadro 2.24, pp. 79-80).

Si aceptamos la conexión que establece el CIRES entre el nivel de optimismo y la felicidad, podemos apreciar que la misma aumenta conforme aumenta el nivel educativo de las personas, su estatus ocupacional[13] y su estatus socioeconómico[14], de tal forma que, si descontamos la edad (los jóvenes son más felices que los mayores), la variable más explicativa de la felicidad (del optimismo) parece ser directamente la educación, e indirectamente puesto que ésta confiere un gran peso al estatus ocupacional y al estatus socioeconómico familiar.

Los trabajos del CIRES también permiten comprobar que la percepción del nivel de desarrollo económico y político (democrático) de los españoles en relación con otras áreas del mundo en una escala de 0 (muy bajo) a 10 (muy alto), presentada en la tabla VI, coincide prácticamente con los datos estadísticos que distintas instituciones emiten sobre la situación económica de los distintos países.

Toda la información presentada hasta el momento, tanto la cuantitativa como la cualitativa, permite comprender que la situación de desarrollo dista de ser óptima, tanto externamente por países, sean éstos considerados desarrollados o no, como internamente entre ellos en relación con los distintos grupos de población. La desigualdad predomina y, si bien los pobres de un país podrían ser contemplados, de disponer de las ayudas estatales, como ricos en otros, es evidente que sus satisfacciones personales, aparte la sanidad, podrían no estar cubiertas (nos referimos a algunas actividades inútiles económicamente, puro consumo de componente «emocional», y prescindibles, como el fútbol, o incluso el cine o la televisión, si se quiere, pero que gozan de inusitada aceptación en muchos países del mundo y, además, muy diferentes entre sí).

¿Qué puede aportar la educación, además de optimismo y felicidad como adelanté hace un momento, para mejorar y corregir las desigualdades, para conseguir la autoestima, el sustento vital y la libertad de las personas, para contribuir al desarrollo humano? A ello intentaré contestar a continuación.

---

(13) El estatus ocupacional de la mayoría de los trabajos sociológicos está construido a partir de la ocupación de las personas, como el caso del CIRES que nos ocupa. Éste, de paso, tiene estrecha conexión con el nivel de estudios alcanzado por los individuos. Así puede verse regularmente en las Encuestas de Población Activa (Resultados detallados) que trimestralmente publica el Instituto Nacional de Estadística en España (INE), donde la distribución de la población activa, ocupada y parada, por tipos de ocupación y nivel de estudios sitúa a los que más educación tienen dentro de unos pocos grupos ocupacionales (el de profesionales y técnicos, por ejemplo) y por exclusión los quita de otros mayoritarios donde se concentra el personal laboral por cuenta ajena, poco cualificado y dependiente).

(14) El Índice Socioeconómico Familiar (el estatus socioeconómico familiar) habitualmente recoge las derivaciones del estatus ocupacional puesto que los ingresos (también íntimamente ligados a los niveles educativos alcanzados) forman parte esencial en su construcción como variable explicativa. El CIRES, por ejemplo (1997, p. 7) evidencia claramente la relación directa entre estatus ocupacional e ingresos familiares (mayor estatus-mayor nivel de ingresos) e indica (p. 8) que el nivel de ingresos familiares está relacionado muy fuertemente con el índice de estatus socioeconómico familiar y con la posición social, aunque también tiene una relación muy fuerte y positiva con el nivel de estudios del entrevistado. El CIRES elaboró en sus informes un índice de status socioeconómico familiar basado en el estatus ocupacional del cabeza de familia y los ingresos familiares mensuales, surgiendo tres categorías arbitrarias (alto-medio alto, medio y bajo) con un valor comparativo real, ya que los del estatus alto aunque no pudieran tener tal clasificación en términos estrictamente objetivos sí tienen un estatus superior al que tienen los de los otros estatus, lo que confiere a esta variable bastante fiabilidad por su valor interpretativo.

TABLA VI

Percepción (media en escala de 0 a 10) del nivel de desarrollo económico y de régimen democrático de países o bloques de países

	n=12.000 90-91	n=10.800 91-92	n=10.800 92-93	n=10.800 93-94	n=10.800 94-95	n=7.200 95-96
DESARROLLO ECONÓMICO						
España	5,6	5,5	4,7	4,5	4,6	5,1
Unión Europea	7,0	6,8	6,5	5,9	6,3	6,4
Europa Este	4,5	3,8	3,6	3,5	3,7	4,0
Otros europeos				6,2		
Iberoamérica	3,7	3,7	3,3	3,1	3,4	3,5
EE.UU.-Canadá	7,7	7,3	7,4	7,1	7,3	7,4
Japón	8,1	7,8				
India	3,0	3,1				
Países árabes						
Norte África	3,5	3,1	3,2	3,2	3,1	3,0
África Negra	2,0	2,1				
DESARROLLO (POLÍTICO) RÉGIMEN DEMOCRÁTICO						
España	6,1	6,1	5,9	5,6	5,7	6,1
Unión Europea	7,2	6,8	6,8	6,3	6,6	6,7
Europa Este	4,9	3,9	3,9	3,9	3,9	4,2
Otros europeos				6,3		
Iberoamérica	3,9	3,8	3,7	3,4	3,7	3,8
EE.UU.-Canadá	7,0	6,8	6,9	6,7	6,8	6,8
Japón	6,6	6,2				
India	3,5	3,4				
Países árabes						
Norte África	3,1	2,8	3,0	3,0	2,9	2,8
África Negra	2,3	2,3				

Fuente: CIRES (1997, cuadro 7.11, p. 554-555).

PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO

Sabemos que el crecimiento económico y el desarrollo humano no siempre van de la mano. Son demasiados los países y muchas las personas para las cuales el crecimiento económico no ha redundado en un mayor desarrollo humano, pero ni el crecimiento económico ni el adelanto en el desarrollo humano son posibles el uno en ausencia del otro (Ul Haq, Jolly y otros, 1996).

Si no se administra bien, puede ser un crecimiento sin empleo, como ha ocurrido en la Unión Europea en estos últimos años en los que el paro no ha dejado de ser un enorme problema desde comienzos de

los setenta afectando en la actualidad a cerca de 17 millones de personas con un aumento total del volumen de empleo del 9%, mientras el volumen de riqueza producida aumentó un 80% (Comisión Europea, 1994, p. 3). O un crecimiento desigual, suben las rentas de los que más tienen y bajan las de los que tienen menos, agravándose aún más la desigualdad.

¿Cómo puede mejorarse el crecimiento económico desde la educación? Desde el punto de vista de la teoría del capital humano, el argumento es contundente (Schultz, 1961-1963):

> Los conocimientos y habilidades de las personas, en gran parte producto de la inversión, dan cuenta, junto a otras inversiones humanas, de la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados.

Para Lewin, Little y Colclough (1983, p. 323) es necesario proceder a estudios más rigurosos y sistemáticos acerca del efecto de la educación sobre la productividad de los trabajadores (y no medirlos indirectamente a través de los diferentes salarios de los más educados frente a los menos, ya que la diferencia puede proceder de otros considerandos y no directamente de la mejora de la productividad). Hace falta prestar atención especial a la manera de medir la productividad y la educación. En muchos estudios la variable educación se mide simplemente por los años de escolaridad. Más importante aún: no sabemos muy bien qué es lo que implica en términos de aptitudes específicas los indicadores comunes de la educación, es decir, si hay que deducir que los más instruidos tienen conocimientos más adaptados al trabajo que los menos instruidos y que sus conocimientos son más generales, sus actitudes más abiertas, mejor su preparación para asumir riesgos y su capacidad (ibídem, p. 324) para solucionar problemas nuevos. Y, en tal caso, si el origen de las correspondientes capacidades está en la escuela o si dependen de factores extraescolares.

En esta misma línea se pronuncian Levin y Kelley (1994), que resaltan que la educación es sólo un factor, aunque muy importante, de un conjunto variado de condiciones que determinan la productividad y competitividad económicas (además de los niveles de delincuencia, prestaciones sociales, participación política, salud, etc.), pudiendo la educación repercutir intensamente sobre estas áreas cuando, al tiempo, se den otras condiciones de apoyo, requisitos complementarios; sólo así no sobredimensionaremos el papel de la educación.

Ahora bien, que esté en cuestionamiento la tesis central del capital humano (el aumento de la capacidad productiva de los sujetos por efectos de la educación recibida), por indemostrable, no implica que sea incorrecta, grosso modo. Como recogía García de Diego (1975)[15], que no pueda demostrarse cuantitativa y matemáticamente (objetivarse en valor numérico) la influencia de la educación en el crecimiento económico no invalida su papel, de la misma forma que nadie dudaría de la contribución de la aviación o la locomotora, aunque nadie haya medido matemáticamente el mismo.

Si se considera que la educación torna más productivos a los hombres, que en ella puede también verse un medio para adaptar la mano de obra a las nuevas

(15) Este autor, que ha hecho una recopilación bibliográfica importante de economía de la educación, publicada en Madrid por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1988, tradujo también la obra de Blaug de 1970 *(An Introduction to the Economics of Education,* publicada en Inglaterra por Penguin Books Ltd.) al español, que apareció en 1982 publicada en México por Aguilar. En el prólogo de la versión española, escrito por él, recoge nuevamente este comentario.

exigencias de la tecnología, se ve sin dificultad que puede contribuir al desarrollo económico revalorizando el aporte del factor trabajo. Pero tal proposición es dos veces hipotética: hay una hipótesis del crecimiento potencial productivo de los hombres, y una hipótesis de la colocación de esa potencialidad al servicio del desarrollo económico. En el supuesto en que ambas hipótesis se confirmen en el sentido de que confiriesen a la educación un papel positivo en el desarrollo económico, todavía seguiría siendo equívoca la relación economía-educación. Más exactamente, sería biunívoca: hay una posible acción causal de la educación sobre el desarrollo, pero también hay una repercusión normal del nivel de desarrollo sobre los esfuerzos voluntarios en materia de educación. Ciertos estudios dan cuenta de esa interrelación, sin pretender desembocar a partir de ello en una relación causal (Page, 1971, p. 17).

Buscando la relación entre educación y crecimiento económico, no la causalidad, algunos historiadores económicos han utilizado las tasas de alfabetismo (tomadas de fuentes diversas, las firmas de los esposos al casarse, la de los soldados en la instrucción o la de los presos en las cárceles) de los distintos países en el pasado y las han relacionado con el crecimiento económico de los mismos. Tal es la investigación, muy conocida, de Cipolla (1969), quien sostiene que la lectura y escritura, en el pasado monopolio exclusivo de pequeñas elites, no empezó a convertirse en fenómeno masivo hasta hace apenas un siglo y que su uso estuvo estrechamente ligado al proceso de urbanización y al desarrollo comercial, por lo que, en 1750, al iniciarse la revolución industrial, Occidente era la región más instruida del mundo y, en los 150 años que siguieron, esta diferencia todavía se acentuó.

Del mismo calibre y en una excelente obra desde la historia económica, Núñez (1992)[16] aborda esta relación entre alfabetismo y desarrollo económico para el caso español. Concluye (p. 320) que el capital humano es un factor clave en el proceso de desarrollo económico de finales

---

(16) En otro texto donde la autora coedita con Tortella con un sugerente título: *La maldición divina. Ignorancia y fracaso económico en perspectiva histórica,* pueden verse diferentes trabajos desde este enfoque y para distintos países del mundo, los que siguen:

G. TORTELLA y C. E. NÚÑEZ: *Educación, capital humano y desarrollo: una perspectiva histórica.*

D. MITH: *Educación y crecimiento económico: ¿otro axioma de indispensabilidad? Del capital humano a las capacidades humanas.*

L. SANDBERG: *Ignorancia, pobreza y atraso económico en las primeras etapas de la industrialización europea: variaciones sobre el gran tema de Alexander Gerschenkron.*

S. NICHOLAS: *Alfabetización y revolución industrial en Inglaterra.*

D. ALDCROFT: *La educación y el fracaso del crecimiento económico en Gran Bretaña.*

M. GARNIER: *El Estado fuerte, la coordinación de la educación y el crecimiento económico en Francia y Alemania.*

V. ZAMAGNI: *Instrucción y desarrollo económico en Italia, 1861-1913.*

C. E. NÚÑEZ: *Alfabetización y desarrollo económico en España: una visión a largo plazo.*

J. REIS: *El analfabetismo en Portugal en el siglo XIX: una interpretación.*

B. MIRÓNOV: *Educación y desarrollo económico en Rusia, siglos XIX y XX.*

S. B. HANLEY: *La relación entre educación y crecimiento económico en Japón.*

M. KIMURA: *La explosión de la educación: el proceso de difusión de la educación primaria en Corea de 1911 a 1955.*

C. E. NÚÑEZ: *Educación y desarrollo económico en el continente americano.*

del siglo XIX y comienzos del XX y que el estudio de la transición de la alfabetización en España confirma esta creencia. No es, obviamente, el único obstáculo al desarrollo aunque sin duda sí es uno de los más serios, entre otras razones porque la mejora del stock del capital humano es un proceso lento que depende directamente de los niveles educativos alcanzados con anterioridad. Con el mismo argumento sostiene que lo válido para nuestro país frente a Europa sirve internamente para explicar el diferente desarrollo regional de España.

Incluso va más lejos, ya que también encontró que un elevado analfabetismo relativo a la población femenina con respecto a la masculina puede ser, como lo fue en España durante el período estudiado, un poderoso obstáculo al desarrollo económico (obsérvese que en la actualidad el IDG-Índice de Desarrollo de Género de España coloca al país, bajo el barómetro del IDH, 10 puestos más abajo, como vimos antes). Este descubrimiento, como la autora pone de manifiesto, no hace sino reforzar la hipótesis de que la extensión de la base educativa elemental de un país ha de preceder a su intensificación, es decir, a la ampliación de los estudios superiores[17].

Más allá aún, continúa el razonamiento (ibídem, p. 321), la influencia negativa del diferencial sexual sugiere que ésta es compleja y se ejerce a través de algo tan difícil de estimar como son las actitudes sociales hacia un mundo en permanente evolución. Aventura una posible explicación: que la difusión equilibrada de la alfabetización entre la población en su conjunto, hombres y mujeres de todas las edades y ocupaciones, hace disminuir la resistencia al cambio y a la adopción de innovaciones en sociedades en vías de desarrollo. Por otra parte, la fuerza explicativa del diferencial sexual no permite seguir manteniendo hipótesis tradicionales según las cuales la educación es importante, fundamentalmente, en el mundo del trabajo, debido a la escasa participación de la mujer en el mundo laboral convencional en la España de finales del XIX y comienzos del XX.

También Page (1971, p. 19) destaca la influencia que el medio sociocultural característico de un grupo o una nación ejerce sobre la capacidad de desarrollo económico de dicho grupo o nación, actuando como un freno o como un motor. El medio hace prevalecer ciertos valores a los cuales las actitudes de los hombres tienden a adecuarse y tales valores determinan estímulos positivos o negativos para una actividad económica moderna, pues condicionan la intensidad del deseo de satisfacer las necesidades materiales, el grado de aceptación de las obligaciones impuestas por una actividad altamente productiva, y el lugar de los objetivos económicos de la vida social. Destaca, asimismo (ibídem, p. 33), que el psicólogo americano David McClelland se propuso

---

(17) La UNESCO en el primer *Informe Mundial sobre la Educación 1991* (están saliendo cada dos años desde esta fecha) ya señalaba la importancia de la educación básica para el futuro, sobre todo en los países que no han conseguido extenderla en el tiempo.

También TODARO (1985, cap. 11) destacaba la importancia de la educación primaria y elemental, más que la secundaria y universitaria, para impulsar la educación desde la perspectiva pragmática de ponerla al servicio directo del desarrollo evitando así, de paso, la fuga de cerebros que se produce a gran escala de los países subdesarrollados a los desarrollados con el consiguiente despilfarro y pérdida de recursos del propio país que sufraga, en gran parte, los costes de la enseñanza.

Sobre este último aspecto también la UNESCO se ha preocupado en los últimos tiempos como tema central, concretamente en el Informe de 1993, de la producción de los conocimientos en los países del Norte y del Sur.

demostrar la influencia de las motivaciones humanas y los valores en el desarrollo económico.

Esta relación entre la educación y sus resultados no cognoscitivos siempre se ha considerado, bien desde la socialización, o bien desde las actitudes modernas (ver, por ejemplo: Gimeno Sacristán, 1998, p. 182; Pérez Gómez, 1998, p. 259; Sotelo, 1995, p. 51).

Lewin, Little y Colclough (1983, pp. 433-434) destacan, en particular, los resultados de la gran encuesta de Inkeles y Smith (1974: *Becoming modern,* Londres, Heinemann Ltd.) acerca de los valores y actitudes de seis mil hombres en Argentina, Chile, India, Israel, Nigeria y Pakistán, que pone de manifiesto una fortísima relación entre la experiencia escolar y los valores y actitudes modernos. Según el estudio, los hombres modernos son quienes se interesan activamente por los asuntos públicos, ejercen sus derechos y cumplen con sus obligaciones como miembros de una comunidad más amplia que la de la red de parentesco y de la localidad geográfica inmediata, respetan los plazos fijados, obedecen a reglas abstractas, fundan sus juicios en elementos objetivos, se someten a las autoridades legitimadas por la competencia técnica y no por razones tradicionales o religiosas, se muestran dispuestos a adaptarse a la innovación, dan prueba de diferentes clases de tolerancia con respecto a los demás, dan pruebas de perseverancia y de optimismo y muestran poca disposición a la fatalidad y la pasividad.

Esta relación entre educación y resultados no cognoscitivos se extiende, por otra parte, a aspectos de enorme interés social y económico como la salud, la demografía o las migraciones. Como recogen Lewin, Little y Colclough (1983, pp. 436-437) y Psacharopulos (1996, pp. 173-174) algunos estudios muestran una fuerte correlación en distintos países entre la alfabetización y la esperanza de vida, entre los años de escolaridad y el número de hijos de las mujeres (a partir de cuatro años de enseñanza, se produce, una disminución de la fecundidad en las mujeres)[18] y entre la educación y la movilidad geográfico (vid. Todaro, 1985, capítulo 11: «Educación y Desarrollo»; Psacharopoulos, 1996). Como en el caso de otras investigaciones, no quedan establecidos claramente los mecanismos precisos mediante los cuales la educación ejerce un efecto sobre la salud, sobre la migración o las tasas de natalidad, aunque se supone están asociados a las actitudes modernas y al conocimiento.

Los datos encontrados por el CIRES para la población española también ofrecen información de interés. De acuerdo con los valores de los índices calculados por el CIRES, sobre la base de datos acumulados, parece que puede afirmarse que los españoles de 18 y más años se caracterizan, en general (ver tabla VII), por ser: bastante fatalistas; algo alienados políticamente, algo idealistas, algo intolerantes, con incertidumbre respecto al futuro, algo dogmáticos; poco moralistas y poco autoritarios y muy poco trascendentales y muy poco tradicionalistas.

Sin embargo, casi todos estos indicadores varían intensa e inversamente con el nivel educativo, excepto la alienación política que varía directamente como se ve en la tabla VIII. Como también ocurre con la variación del índice de xenofobia por diferentes segmentos sociales (CIRES, 1997, p. 246) que pone de manifiesto que los estratos sociales menos xenófobos son los de mayor nivel educativo y los más xenófobos

(18) En el caso de España, por ejemplo, el aumento espectacular de la escolarización en la juventud ha ido paralelo a una disminución de la tasa de natalidad, hasta el punto de ser, junto a Italia, el país con menor natalidad del mundo (LEGUINA y FERNÁNDEZ, 1996, p. 419).

TABLA VII

Índice de actitudes básicas

	n=12.000 90-91	n=10.800 91-92	n=10.800 92-93	n=10.800 93-94	n=10.800 94-95	n=7.200 95-96
Idealismo	107	115	106	111	111	106
Dogmatismo	106	114	107	106	105	102
Intolerancia	111	120	117	115	111	102
Autoritarismo	93	97	92	86	84	84
Transcenden.	77	79	77	76	79	73
Tradicional.	82	89	85	84	82	79
Moralismo	105	107	106	106	98	94
Incertidumbre	119	116	111	110	106	100
Alienación p.	113	106	110	113	118	109
Fatalismo	120	120	129	129	128	121

Fuente: CIRES (1997, cuadro 2.39, p. 93).

los compuestos por mayores de 65 años, personas de derechas y de bajo status socioeconómico, nivel educativo y posición social. Y como también ocurre con las actitudes hacia la inmigración procedente de países poco desarrollados (CIRES, 1997, p. 287) que parece estar directamente relacionada con la edad y con el grado de xenofobia, e inversamente relacionada con el nivel educativo, hasta el punto de que los que no son nada xenófobos y los de alto nivel educativo son más bien contrarios a que se limite la inmigración (aunque todos los sectores de la población son más bien partidarios de limitar la inmigración procedente de países menos desarrollados); o hacia la integración de los inmigrantes de los países menos desarrollados (ibídem, pp. 288-289) donde la opinión favorable a la integración está inversamente relacionada con la edad, el derechismo ideológico y el índice de xenofobia, y directamente relacionada con el nivel educativo y el status socioeconómico familiar, observándose de paso (ibídem, p. 314) que las relaciones de parentesco o amistad con inmigrantes son en general más frecuente entre los que tienen mayores niveles de educación (también en los menores de 30 años y en los que tienen alta posición social).

Con todo, esta vertiente de la educación (de resultados no cognoscitivos) no es la única sobresaliente y la potenciación de resultados cognoscitivos «contenidos valiosos», concretamente los de ciencias y matemáticas, o de titulaciones universitarias de ciencias técnicas y experimentales es un hecho en los países de la OCDE. Así, por ejemplo, el CERI (Centro de Investigación e Innovación Educativa) de la OCDE a través del proyecto INES, iniciado en 1992[19], no deja de presentar año a año (en la de 1998 no lo hace) un indicador que mide el número de graduados universitarios en áreas de ciencias técnicas y experimentales (químicas, biológicas y relacionadas,

(19) El CERI se propuso como objetivo elaborar un sistema de indicadores educativos para sus países miembros, sentar las bases para la evaluación y seguimiento en evolución de los sistemas educativos que sirva a los poderes públicos y otros grupos para juzgar el contexto, el funcionamiento y los resultados del sistema escolar.

TABLA VIII

Índice de actitudes básicas, por características socioeconómicas, septiembre de 1995-junio de 1996 (n=7.200)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Total (7200)	106	102	102	84	73	79	94	100	109	121
SEXO										
Varones (3469)	105	88	96	79	64	79	92	101	110	121
Mujeres (3731)	107	114	107	89	81	79	95	100	107	120
EDAD (AÑOS)										
18-29 (1878)	92	66	84	57	55	63	89	122	119	120
30-49 (2449)	102	85	94	74	59	70	89	97	114	119
50-64 (1553)	116	131	116	99	86	91	97	91	103	124
> 64 (1320)	123	149	124	122	108	105	104	88	90	119
EDUCACIÓN										
Baja (4110)	113	129	116	102	85	89	103	100	102	123
Media (2224)	98	71	89	66	57	68	89	108	115	120
Alta (856)	98	50	66	45	56	62	61	82	125	112
EDAD (AÑOS)										
18-29 (1878)	92	66	84	57	55	63	89	122	119	120
30-49 (2449)	102	85	94	74	59	70	89	97	114	119
50-64 (1553)	116	131	116	99	86	91	97	91	103	124
> 64 (1320)	123	149	124	122	108	105	104	88	90	119
POSICIÓN SOCIAL										
Baja (2881)	114	130	116	102	87	89	104	103	102	121
Media (3329)	100	89	97	77	65	75	93	103	112	120
Alta (989)	105	62	76	53	57	66	65	86	120	119
STATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR										
Alto (1367)	97	64	79	57	56	67	74	95	121	116
Medio (4086)	105	104	102	86	71	76	97	101	108	121
Bajo (1747)	117	126	117	102	90	95	101	103	101	123

(1) = IDEALISMO: «La vida sólo tiene sentido cuando una persona se dedica plenamente a una causa o ideal».
(2) = DOGMATISMO: «De todas las religiones que hay en el mundo, probablemente una es la verdadera».
(3) = INTOLERANCIA: «Un grupo en el que se toleran demasiadas diferencias de opinión entre sus miembros no puede durar mucho tiempo».
(4) = AUTORITARISMO: «En un mundo complicado como el actual lo mejor es atenerse a lo que nos digan las autoridades y expertos en quienes podamos confiar».
(5) = TRANSCENDENTALISMO: «Lo más importante no es tener éxito en este mundo, sino lo que ocurre más allá».
(6) = TRADICIONALISMO: «Sólo mirando hacia el pasado encontraremos solución a nuestros problemas actuales».
(7) = MORALISMO: «Todo cambia tan rápidamente en estos tiempos que uno difícilmente puede ya distinguir entre el bien y el mal».
(8) = INCERTIDUMBRE ante el futuro: «El futuro es tan inseguro, que lo mejor que se puede hacer es vivir al día».
(9) = ALIENACIÓN POLÍTICA: «En un sistema democrático como el nuestro los ciudadanos influyen realmente en las decisiones que tome el Gobierno».
(10) = FATALISMO: «La situación internacional es ya tan compleja que países como España apenas si pueden tomar decisiones importantes sobre sus propios asuntos».
Fuente: CIRES (1997, cuadro 2.40, pp. 93-94).

físicas, matemáticas e informática e ingenierías) en relación con el total de graduados o por 100.000 personas de la población activa que tienen de 25 a 34 años (ver tabla IX)[20]. Estos graduados garantizan, se dice, un panorama de confianza con respecto a la investigación científica e innovación tecnológica. Prevalece así la importancia del progreso técnico, asociado éste a la transmisión de conocimientos científicos y técnicos suministrados por los sistemas de enseñanza, para generar crecimiento económico.

Tampoco la UNESCO (1993, p. 22) ha descuidado la importancia de la producción de conocimientos. De hecho, menciona las disparidades educativas sobre este particular entre el Sur y el Norte

TABLA IX

Titulados científicos: en % del total de graduados universitarios [A] y en relación con 100.000 activos de 25 a 34 años [B]

	A 1993/4	A 1992	A 1991	A 1988	B 1995	B 1993/4	B 1992	B 1991	B 1988
Canadá	19,6	16,2	16,1	17,6	741	698	668	621	644
Estados Unidos	22,0	16,0	15,3	19,0	938	887	688	653	725
Australia	31,3	18,5	19,4	21,9	1.290	1.205	922	816	739
Japón	21,8	25,4	25,7	26,1	1.196	1.224	974	968	844
Nueva Zelanda	23,5	12,9	17,1	21,0	1.090	816	453	530	602
Bélgica	34,7	29,4	32,2	32,9	862	632		450	
Dinamarca	32,9	21,2	26,1	25,8	924	780	683	672	509
Francia	25,0			39,6		735			722
Alemania	37,7	32,9	31,7	29,3	813	740	650	675	605
Grecia	24,0	25,6				459	500		
Irlanda	26,2	28,6	28,5	26,9	1.436	1.306	951	877	873
Italia	37,7	16,6	17,0	15,9		433	187	262	240
Holanda	28,0	20,6	22,3	24,8	332	775	691	252	366
Portugal	20,4			23,6	507	479			204
España	25,1	17,2	16,0	13,6	794	659	558	504	419
Reino Unido	26,9	29,0	25,7		1.296	1.187	989	770	
Finlandia	29,4	35,0	33,2	32,0	991	1.018	792	700	688
Austria	29,4		21,9	18,2	350	337			179
Noruega	38,9	26,7	16,5	15,5	981	1.038	855	793	
Suecia	29,6	26,6	26,1	24,0	670	564	458	404	399
Suiza	36,0	23,9	25,0	24,8	440	424	302	309	
Turquía	39,3	19,6	21,4	23,5	432	441			
Media países OCDE	29,8	23,3	22,5		831	745	666	633	
República Checa	36,0	54,6	538						
Corea	30,0					1.427			
Hungría		18,4	51,2						

Fuente: Elaboración propia con datos del CERI *(Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE)* de distintos años (1994-95-96-97).

(20) Los datos fluctúan por la modificación hecha en la definición del indicador en la última edición. En la p. 191 (CERI-OCDE, 1996) se advierte que este indicador ha sido modificado en la última versión que recoge los datos de 1993 ó 1994. En la actual, la clasificación se hace conforme a las disciplinas de la Clasificación Internacional Tipo de Educación (CITE), por lo que los resultados no son comparables con los publicados en versiones anteriores del CERI.

que constituyen cada vez más la principal dificultad para superar las diferencias persistentes en los niveles de conocimientos del Sur. Y lo hace también, para tener cierta idea de la gravedad del problema, a través de los ingenieros y científicos dedicados a tareas de Investigación y Desarrollo como se recoge en la tabla X.

Así, pues, la educación parece seguir pujando, bien por favorecer el crecimiento económico (no implica necesariamente la creación de empleo; España y los países europeos tienen hoy más niveles de educación que nunca y más paro que hace veinte años y también han creado, como recoge la Comisión Europea y señalé antes, más riqueza económica que empleo) o por crear actitudes favorables a él, contradictorias si se quiere, con respeto al orden y difusión de valores modernos. Otra cosa es que este crecimiento económico se traduzca luego en mayor igualdad social y, de igual forma, otra cosa es que la educación por sí sola resuelva los problemas de desigualdad de rentas, como recogía sugerentemente Levin y Kelley (1994): ¿basta con sólo educación?

Hoy, por tanto, el capital humano sigue siendo pieza clave en la política educativa, mejor en el pensamiento político educativo de los gobiernos, con algunas matizaciones importantes, aunque algunos destacados analistas, como Blaug (1985, p. 18), crean que su fuerza se agotó en los años setenta dejando paso a la segunda generación de economistas de la educación. Otros, como Eicher (1988, p. 33), no comparten este punto de vista y sostienen que la teoría se ha renovado y continúa siendo el punto de referencia principal de la economía de la educación.

En cualquier caso, la educación no sólo proporciona contenidos productivos y predispone para los cambios y hoy, que está al alcance de muchos en los países desarrollados, quizás no apreciemos lo que ha costado conseguirla. Por ello no debe olvidarse que las conquistas sociales, el camino recorrido no debe desandarse. Algunos pasajes de la obra de Cipolla (1969, pp. 79-80) nos ayudarán a comprender lo difícil que ha sido la democratización de la enseñanza en los países occidentales desarrollados y lo que cuesta conseguirla en otros. Señala este historiador económico que en los países más avanzados de Europa el desarrollo de la alfabetización tuvo

TABLA X

Científicos e ingenieros de Investigación y Desarrollo (I + D) por regiones

	Científicos e Ingenieros		Gastos I + D (millones dólares EEUU)	
	3,9 millones	5,2 millones	208.000	453.000
	1980 (%)	1990 (%)	1980 (%)	1990 (%)
Antigua URSS	35,0	32,4	15,5	12,3
África Subsahariana	0,8	0,7	0,4	0,2
América del Norte	22,8	17,8	32,1	42,8
Asia-Oceanía	20,3	23,6	14,5	20,2
América Latina-Caribe	2,2	3,1	1,8	0,6
Estados Árabes	1,3	1,5	1,8	0,7
Europa	22,8	20,9	33,9	23,2

Fuente: UNESCO (1993, gráfico 2.1, p. 22).

obstáculos importantes: en el siglo XVIII y principios del XIX fueron muchas las personas que comenzaron a plantearse la cuestión de la conveniencia y oportunidad de la instrucción general; caso, en 1746, de la Academia de Rouen, donde se debatió el siguiente problema: ¿es cosa ventajosa o cosa perjudicial para el Estado tener campesinos que sepan leer? De la Chalotais, al respecto señalaba:

> Nunca ha habido tantos estudiantes como hoy. Incluso la gente del pueblo quiere estudiar. Los hermanos de la religión cristiana llamados los Ignorantins están realizando una política fatal. Enseñan a leer y escribir a gente que sólo debería aprender a diseñar y manejar instrumentos y que ya no quiere hacer esto. El bien de la sociedad exige que los conocimientos de la gente no vayan más lejos de cuanto es necesario para su propia ocupación cotidiana. Todo hombre que mire más lejos de su rutina diaria no será nunca capaz de continuar pacientemente y atentamente esta rutina. Entre el pueblo bajo es necesario que aprendan a escribir sólo los que tienen oficios que requieren esa pericia.

En Inglaterra, en 1807, Whitbread presentó una propuesta de ley para la creación de escuelas elementales en todo el país. El proyecto fue derrotado en la Cámara de los Lores; entre los que se opusieron estaba el presidente de la Royal Society, quien razonó de esta suerte:

> En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y, en la práctica, sería perjudicial para su moral y felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, les haría facciosos y rebeldes. Podrían entonces leer panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Les haría insolentes ante sus superiores; en pocos años, el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellos.

Estos pasajes parece que no merecen comentario alguno de lo explícitos que son. Como escribía más recientemente Savater (1997, p. 174) con buena y embaucadora prosa:

> Uno de los elementos más perversos de la miseria es la ignorancia. Donde hay ignorancia, es decir donde se desconocen los principios básicos de las ciencias, donde las personas crecen sin la capacidad de escribir o leer, donde carecen de vocabulario para expresar sus anhelos y su disconformidad, donde se ven privados de la capacidad de aprender por sí mismos lo que les ayudaría a resolver sus problemas, viéndose en manos de brujos o adivinos que no comparten las fuentes teosóficas de su conocimiento,... ahí reina la miseria y no hay libertad... La democracia no consiste sólo en respetar los derechos iguales de los ciudadanos, porque los ciudadanos no son un fruto natural de la tierra que brota espontáneamente sin más. La democracia tiene que ocuparse también de crear los ciudadanos en cuya voluntad política apoya su legitimidad, es decir, tiene que enseñar a cada ciudadano potencial lo imprescindible para llegar a serlo de hecho.

Sabemos, por otro lado, que el nivel de estudios de las personas es determinante en la forma de ser y de comportarse de éstas en la sociedad y que permite identificar grupos diferenciales en la sociedad utilizando el nivel educativo alcanzado como variable explicativa como se observa en cualquier trabajo sociológico de entidad (por ejemplo, De Miguel, 1994, pp. 376-678; CIRES, 1997, cap. I).

Ciertamente, la educación es un baluarte de la razón, la libertad, la participación y la democracia. Ya lo mantuvo Spinoza (1677, p. 191):

> Nada puede hallarse mejor de acuerdo con la naturaleza de una cosa que los demás individuos de la misma especie; no hay, pues, nada más útil para la conservación del propio ser y para el goce de la vida conforme a la razón que un hombre dirigido por ella. Además, puesto que entre las cosas singulares no conocemos nada más valioso que un hombre dirigido por la razón, nadie puede demostrar mejor lo que vale por su habilidad y aptitudes que educando a los hombres de modo que vivan al fin bajo la soberanía de la razón.

como también Dewey (1916, pp. 111-193):

> La eficacia social como propósito educativo debe significar el cultivo de los poderes para gozar libre y plenamente en actividades compartidas o comunes. Esto es imposible sin cultura aún cuando aporte una recompensa de cultura, porque no se puede participar en el intercambio con los demás sin aprender, sin obtener un punto de vista más amplio y sin percibir cosas que de otro modo se ignorarían... con el aumento de la cultura y un nuevo dominio de la naturaleza se crean nuevos deseos y demandas de nuevas cualidades de satisfacción, pues la inteligencia percibe nuevas posibilidades de actividad. Esta proyección de nuevas posibilidades lleva a la búsqueda de nuevos medios de ejecución y tiene lugar el progreso.

O Freire (1969, p. 14):

> La alfabetización, y por ende toda tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda el miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

La educación se convierte así en un catalizador del desarrollo; no lo puede producir por sí misma, pero sí acelerarlo, tanto desde la perspectiva individual como, consecuencia de ella, desde la perspectiva social. La libertad, la democracia, la riqueza y el conocimiento (baluartes del desarrollo) son fruto de esa concienciación que puede lograrse a través de la educación, caminando más allá de la simple mecánica del aprendizaje de la lectoescritura o de la alfabetización más formal, sin despreciar nunca ésta.

UNA REFLEXIÓN FINAL SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA QUE DEBE SEGUIRSE

Por último y antes de dar unas breves notas finales a modo de conclusión, quiero reflexionar, también brevemente, sobre algunas cuestiones de interés para la política educativa que se derivan de lo articulado en el texto.

Ya vimos que la educación es un catalizador del desarrollo y un aval que ayuda a conseguir un mayor grado de libertad, democracia, riqueza y conocimiento. En esta línea, los esfuerzos públicos destinados a la educación nunca son suficientes dentro de los siempre escasos y cacareados recursos económicos. Si bien es verdad que éstos pueden y deben ser optimizados siguiendo un modelo de racionalización de los recursos existentes, también es verdad que en la educación, como en la salud, el esfuerzo debe ir más allá del umbral mínimo considerado como imprescindible. No vale decir incluso que nuestro esfuerzo educativo es tres décimas o cuatro arriba del 5%, con respecto al PIB, y que ya es mayor o menor que el de otros países. Si bien es deseable para todos la misma suerte y el mismo bienestar, en el asunto educativo es en el propio país, a través de sus ciudadanos y del esfuerzo consciente de éstos, donde debe debatirse socialmente hasta dónde queremos ir. No se trata sólo de perpetuar el funcionamiento existente, sino de mejorar estructuralmente, si es preciso, el sistema educativo para que satisfaga no los planteamientos políticos

legítimos, sino, con ellos también, las aspiraciones de toda sociedad.

Y, en este sentido, en las sociedades democráticas la educación no puede ser algo meramente opcional, sino una obligación pública que la autoridad debe garantizar y vigilar, como recogió Savater (1997, p. 174) en la carta final que a modo de epílogo dirigía a la anterior ministra española de Educación, Esperanza Aguirre, en su ensayo: *El valor de educar.*

Esta certeza va más allá de las incertidumbres que ya más de un siglo mostraba Stuart Mill (1859, p. 158) en su ensayo *Sobre la libertad.* La educación establecida y dirigida por el Estado no es una mera invención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales, estableciendo un despotismo sobre el espíritu, que por su propia naturaleza tiende a extenderse al cuerpo. Antes reflexionaba sobre los deberes de los padres, señalando que uno de ellos e ineludible es darle una educación que le capacite para cumplir sus obligaciones en la vida, tanto respecto de sí mismos, como respecto de los demás. Deber del padre que requiere cumplimiento, sigue diciendo, porque dar la existencia a un hijo sin tener una seguridad fundada de poder proporcionarle alimento a su cuerpo e instrucción y educación a su espíritu es un crimen moral contra el vástago desgraciado y contra la sociedad, por lo que, si el padre no cumple esta obligación, el Estado debe hacérsela cumplir, en lo que sea posible a su costa.

Este extracto de la obra de Mill alterna y contrapone principios difíciles de conciliar: los hijos son de los padres, de la sociedad o de ambos. No se puede estar de acuerdo, bajo esta perspectiva de desarrollo global que se defiende en este trabajo, con que sean las entidades privadas (o los propios padres, como se pone de moda actualmente en Estados Unidos) los encargados de transmitir la educación a sus hijos. La sociedad en el marco que definimos está obligada a que sus miembros futuros sean ciudadanos y debe ofrecer a éstos una educación de calidad que les permita posteriormente participar libre y democráticamente en la vida social. Esto no implica necesariamente un control monopolístico de la educación por el Estado, sino su propia defensa y, con ello, la de la sociedad. En la medida que la educación contribuye al desarrollo social mediante el desarrollo individual, la actitud y la defensa de la educación pública es un objetivo social prioritario y no por moldear y homogeneizar las mentes de los jóvenes: el adoctrinamiento cultural no es fácil y son justamente los que despotrican de la educación y de los títulos de enseñanza aquéllos que ya los tienen (Savater, 1997, p. 176). Incluso, como recoge Savater, para renunciar al conocimiento hay que tener cierto conocimiento.

De igual forma, no puede decirse que toda actividad monopolística (incluso privada) tenga necesariamente y a priori que ser perjudicial para la comunidad, como ya mostró Galbraith en 1952 en *American Capitalism* (Beltrán, 1989, pp. 339-349), ni tampoco puede decirse que toda la educación pública tenga necesariamente que ser mala e ineficaz por falta de competencia.

La educación es una necesidad de las sociedades y como señalan Delors y otros (1996, p. 13) en *La educación encierra un tesoro* (el título es más que sugerente), frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Idéntico es el planteamiento sostenido por el actual presidente del Club de Roma, Díez Hochleitner (1990, p. 10), quien, ante la problemática mundial, ve en la educación un instrumento que puede y debe contribuir por ello mismo, porque puede, a resolver los problemas que la Humanidad y los países internamente tienen planteados.

No nos parecen inadecuadas tampoco las observaciones de Schultz realizadas en diciembre de 1960 en el discurso que este profesor de Economía de la Universidad de Chicago pronunció ante la reunión anual de la American Economic Association, posteriormente publicadas (primero como artículo en la *American Economic Review* en 1961 y, después, como una parte más del libro *Valor económico de la educación (The Economic value of Education,* Nueva York, University Press, 1963, editado en español en México por Uteha en 1968). Destaca Schultz que la política de asistencia a los países subdesarrollados encaminada a lograr el crecimiento económico no ha hecho suficiente esfuerzo en la inversión de recursos humanos, que es probablemente menospreciada y olvidada. Sigue diciendo que, aparte de la ayuda económica, el recurso más valioso que podría proporcionárseles, muy escaso en los países subdesarrollados, son los conocimientos y habilidades necesarios para emprender y utilizar eficientemente las técnicas superiores de producción. Esto mismo podría ser válido hoy como política de ayuda externa, pero también como política de funcionamiento interior en los propios países industrializados, desarrollados o del Primer Mundo. La inversión puede que, en la actualidad, no produzca una alta tasa de rendimiento monetario (podrían ser más sugestivas otras inversiones económicas), pero sí una elevada tasa de rendimiento no monetario asociado a las satisfacciones que de por vida tendrán los individuos que al conocimiento, y a la libertad, consigan acceder. Como dice Savater (1997, p. 183): «Cuanto menos preparación cultural auténtica tiene alguien, más dinero necesita gastar para divertirse, como nadie les ha enseñado a producir gozos activos desde dentro, creadoramente, todo tienen que comprarlo fuera».

Así, el legado de la modernidad educativa, que comparto, va impregnado de una creencia básica que constituye una fuerza esencial para el mantenimiento e impulso del mismo: la idea de que la educación dirigida desde la universalización de lo que representan la reproducción o trasmisión de la cultura objetivada, el cuidado del desarrollo y consolidación de la personalidad global del sujeto, la socialización de este sujeto dentro de un marco de valores de referencia que potencie comportamientos responsables como ciudadano y miembro de una sociedad y la preparación para su participación eficiente en las actividades productivas, reales o posibles, de la sociedad presente y futura; todo ello en condiciones de igualdad para todos, como ideal democrático, es un medio para el progreso de los individuos y de la sociedad en su conjunto (Gimeno Sacristán, 1998, p. 182; Pérez Gómez, 1998, p. 259).

A MODO DE CONCLUSIÓN FINAL

Era mi propósito desde un principio animar e impulsar las investigaciones sobre educación y desarrollo desde la sociología y economía de la educación, centradas más hasta el momento en ambas disciplinas en la versión restringida del mismo identificada como crecimiento económico. Y a hacerlo desde un planteamiento pluridisciplinar que conecte los aspectos económicos de la enseñanza con los sociológicos, filosóficos, pedagógicos y psicológicos.

Lo he perseguido primero a través de una definición de desarrollo que rompe con la tradicional de principios de los años cincuenta, justo después de la Segunda Guerra Mundial. Y después analizando, someramente, por las razones de limitación propias de este trabajo, las posibilidades de la educación de impulsar, a modo de catalizador, los objetivos del desarrollo propuestos: igualdad, libertad, autoestima y sustento vital. Con ello creo haber dado más que cumplimiento del objetivo inicial propuesto y me cabe esperar que el propósito no sea estéril.

BIBLIOGRAFÍA

ABERCROMBIE, N.; HILL, S.; TURNER, B.: *Diccionario de Sociología,* Madrid, Cátedra, 1992.

ALBANI, P.: *Desarrollo y subdesarrollo (Sviluppo e sottosviluppo.* Firenze, La Nuova Italia Editrice), 1989. (Barcelona, Oikos-Tau, 1990).

BANESTO: *Anuario del mercado español 1993 y otros.* Madrid, Banco Español de Crédito, 1993 y otros años.

BASIGLIO, M.: *Educación y desarrollo económico (Istruzione e sviluppo economico).* Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1990, Barcelona, Oikos-Tau, 1991.

BELTRÁN, L.: *Historia de las Doctrinas Económicas.* Barcelona, Teide, 1989 (4.ª edición revisada y ampliada, 1.ª edición 1960).

BLAUG, M. (comp.): *Economía de la Educación (Economics of Education.* Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books Ltd., 1968). Madrid, Tecnos, 1972.

— *Introducción a la Economía de la Educación (An Introduction to the Economics of Education.* Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books Ltd., 1970), México, Aguilar, 1982.

— «¿Dónde estamos actualmente en la Economía de la Educación?» («Where Are We Now in the Economics of Education?»), en *Economics of education Review,* vol. 4, 1 (1985), pp. 17-28 (Elsevier Science Ltd., Oxford, England) en E. OROVAL (ed.): *Economía de la educación.* Barcelona, Ariel, 1996.

CARMAGNANI, M.: *Crecimiento y Desarrollo (Crescita e Sviluppo.* Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1988), Barcelona, Oikos-Tau, 1988.

CARNOY, M.: «Reforma y planificación de la educación en un contexto de crisis económica», en *Perspectivas,* 58 (1986), Unesco.

CERI: *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE.* París, OCDE, 1998.

— *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE.* París, OCDE, 1997.

— *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE.* París, OCDE, 1994.

— *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE.* París, OCDE, 1993.

— *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE.* París, OCDE, 1992.

CIPOLLA, C.: *Educación y Desarrollo en Occidente (Literacy and Development in the West.* Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books Ltd., 1968), Barcelona, Ariel, 1983 (1.ª edición Ariel 1970).

CIRES: *La Realidad Social en España 1990-91.* Bilbao, BBK-BBV-Cajamadrid, 1992.

CLARK, Colin (1947): *Las condiciones del progreso económico (The conditions of Economic Progress* (2.ª edición ampliada, 1947, 1.ª 1940). Madrid, Alianza (presentación en dos tomos), 1980.

COMISIÓN EUROPEA: *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.* Bruselas, CECA-CE-CEEA, 1994.

DE MIGUEL, A. (dir.): *La sociedad española 1993-94.* Madrid, Alianza, 1994.

DEL CAMPO, Salustiano: «Macrotendencias en las sociedades avanzadas», en J. F. TEZANOS; J. M. MONTERO, y J. A. DÍAZ (eds.): *Tendencias de futuro en la sociedad española.* Madrid, Sistema, 1997.

DELORS, J. y otros: *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Unesco, Santillana, 1996.

DEWEY, J.: *Democracia y Educación: una introducción a la Filosofía de la Educación (Democracy and Education: an introduction to the Philosophy of Education.* New York, The MacMillan Company, 1916), Madrid, Morata, 1995.

DÍEZ HOCHLEITNER, R.: «Prospectiva, reformas y planificación de la educación. Documento de trabajo», en VV.AA.: *Prospectiva, reformas y planificación de la educación.* Madrid, Fundación Santillana, 1990.

DURKHEIM, E.: *La división del trabajo social (De la division du travail social).* Barcelona, Planeta, 1993 (tomos I y II).

EDIS: *Las condiciones de vida de la población pobre en el Archipiélago canario.* Madrid, Fundación Foessa, 1996.

EASTON, P.; KLEES, S.: «Educación y economía: otras perspectivas», en Unesco, *Perspectivas,* 76, 1990.

EICHER, J. C.: «Treinta años de economía de la educación», en *Ekonomiaz, Revista de Economía Vasca* 12 (1988) (monográfico: Economía y Educación).

ESCOTET, M. A.: «Planificación de la Educación en la perspectiva sistémico-dialéctica o utópica, en J. GRAO, (coord.): *«Planificación de la Educación y Mercado de Trabajo.* Madrid, Narcea, Ponencias del II Congreso Mundial Vasco celebrado entre los días 13 y 17 de octubre de 1987, 1988.

FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad.* Madrid, Siglo XXI, 1989 (39.ª edición, 8.ª en España), 1969.

GARCÍA DE DIEGO, L.: «Origen de la Economía de la Educación», Madrid, MEC, en *Revista de Educación,* 236-237 (1975) (monográfico: Economía de la Educación).

— *Bibliografía de la Economía de la Educación.* Madrid, MEC, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Poderes inestables en educación.* Madrid, Morata, 1998.

HOSELITZ, B. F.: *Sociological Aspects of Economic Growth.* Nueva York, Free Press, 1960.

JOLLY, R. (coord.): *Informe sobre Desarrollo Humano 1999* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD). Madrid, Mundiprensa, 1999.

— *Informe sobre Desarrollo Humano 1999* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD). Madrid, Mundiprensa, 1998.

LACOSTE, Y.: *Los países subdesarrollados (Les pays sous-développés.* París, Presses Universitaires de France), Barcelona, Oikos-Tau, 1991.

LEGUINA, J.; FERNÁNDEZ, J. A.: «La población española y su fecundidad». Madrid, Anuario *El País,* 1996.

LEVIN, H. M.; KELLEY, C.: «¿Basta con sólo educación? [Can Education Do It Alone?», en *Economics of Education Review,* vol. XIII, 2], en OROVAL, E. (ed.): *Economía de la Educación,* Barcelona, Ariel, 1996.

LEWIN, K.; LITTLE, A.; COLCLOUGH, CH.: «Los efectos de la educación sobre los objetivos del desarrollo I y II», UNESCO, en *Perspectivas,* 47, 48, 1983.

MILL, J. S.: *Sobre la libertad (On liberty).* Madrid, Sarpe, 1984.

MONTERO LLERANDI, J. M.: «Mercado, desigualdad y Estado: tendencias socioeconómicas», en J. F. TEZANOS; J. M. MONTERO; J. A. DÍAZ (eds.): *Tendencias de futuro en la sociedad española.* Madrid, Sistema, 1997.

MORENO BECERRA, J. L.: *Economía de la Educación.* Madrid, Pirámide, 1998.

NAVARRO LÓPEZ, M.: «Desigualdades económicas», en J. F. TEZANOS; J. M. MONTERO; J. A. DÍAZ: *Tendencias de futuro en la sociedad española.* Madrid, Sistema, 1997.

NÚÑEZ, C. E.: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea.* Madrid, Alianza, 1992.

PAGE, A.: *La Economía de la Educación (L'Économie de l'Éducation.* París, Presses Universitaires de France, 1971), Buenos Aires, Kapelusz, 1977.

PENA, J. B.: «Los indicadores sociales regionales», en A. PULIDO; B. CABRER (coord.): *Datos, Técnicas y Resultados del Moderno Análisis Regional.* Madrid, Mundiprensa, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata, 1998.

PSACHAROPOULOS, G.: «La contribución de la educación al crecimiento económico: comparaciones internacionales», en E. OROVAL (ed.): *Economía de la Educación,* Barcelona, Ariel, 1996.

RITZER, G.: *Teoría Sociológica Clásica (Classicall Sociological Theory,* McGraw-Hill, 1993). Madrid, 1995.

SAVATER, F.: *El valor de educar.* Barcelona, Ariel, 1997.

SCHULTZ, T. W.: «Inversión en Capital Humano» (Investment in Human Capital», en *American Economic Review,* vol.51 (1961), pp. 1-17), en M. BLAUG (comp.): *Economía de la Educación (Economics of Education.* Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books Ltd., 1968). Madrid, Tecnos, 1972.

— *Valor económico de la educación (The Economic value of Education.* Nueva York, University Press, 1963). México. Uteha, 1968.

SMITH, A.: *La riqueza de las naciones (An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations).* Madrid, Alianza, 1994.

SOTELO, I.: «Educación y Democracia», en VV.AA.: *Volver a pensar la educación,* vol. I (1995), Madrid-La Coruña, Morata-Paideia.

SPINOZA, B.: *Ética (Ethica ordine geometrico).* Madrid, Sarpe, 1677.

TAMAMES, R.: *Diccionario de Economía.* Madrid, Alianza, 1988.

TEZANOS, J. F.: «Las imágenes y expectativas del futuro en la sociedad española», en J. F. TEZANOS; J. M. MONTERO; J. A. DÍAZ (eds.): *Tendencias de futuro en la sociedad española.* Madrid, Sistema, 1997.

TODARO, M.: *El Desarrollo Económico del Tercer Mundo (Economic Development in the Third World.* Londres, Longman Group Ltd., 3.ª edición ampliada y renovada). Madrid, Alianza, 1988.

TORTELLA, G.; NÚÑEZ, C. E.: *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica.* Madrid, Alianza, 1993.

UL HAQ, M.; JOLLY, R. (coord.): *Informe sobre Desarrollo Humano 1996 (Human Development Report 1996,* PNUD). Madrid, Mundiprensa, 1996.

UL HAQ, M. (coord.): *Informe sobre Desarrollo Humano 1996 (Human Development Report 1995,* PNUD). Madrid, Mundiprensa, 1996.

UNESCO (1991): *Informe Mundial sobre la Educación 1991 (World Education Report 1991.* París, Unesco). Madrid, Santillana, 1992.

— *Informe Mundial sobre la Educación 1993 (World Education Report 1993.* París, Unesco). Madrid, Santillana, 1994.

— *Informe Mundial sobre la Educación 1995 (World Education Report 1995.* París, Unesco). Madrid, Santillana, 1996.

— *Informe Mundial sobre la Educación 1998.* Madrid, Santillana, 1996.

VILLAVERDE CASTRO, J.: *Los desequilibrios regionales en España.* Madrid, Instituto de Estudios Económicos (IEE), 1991.

WEBER, M.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo (Protestantische Ethik).* Madrid, Sarpe, 1984.

UNAMUNO SOBRE EL HOMBRE. NATURALEZA Y CULTURA –VIDA TRÁGICA– EN LA EDUCACIÓN

LUIS JIMÉNEZ MORENO (*)

RESUMEN. Unamuno propone una filosofía vital y trágica sobre el conocimiento del hombre concreto en la imposibilidad de comprender racionalmente al hombre por el trágico combate de la vida con la razón, porque verdad es la que hace vivir, buscar la verdad en la vida y la vida en la verdad. Así como es trágico vivir en contradicciones entre identidad y perdurabilidad. Esta filosofía se confirma en el contraste entre la ciencia –pedagogía sociológica– y la fuerza del instinto inconsciente de la naturaleza, el interno ordenador del caos externo del amor, al proyectar científicamente la generación de un genio. Al fin contando con las astucias de la naturaleza importa la afirmación de la continuidad aceptando al hijo de su hijo.

El notable escritor y filósofo español Miguel de Unamuno (1864-1936) tuvo su gran preocupación por saber de los hombres, por despertar en cada hombre la exigencia de su proyecto vital, su realización personal y la elevación cultural de su entorno.

Porque su propósito es más bien sugerir antes que instruir: «Mi empeño ha sido, es y será que los que me lean piensen y mediten en las cosas fundamentales, y no ha sido nunca el de darles pensamientos hechos. Yo he buscado siempre agitar, y, a lo sumo sugerir más que instruir» (Unamuno, 1958, 1, II, p. 374).

Y el asunto principal donde ejercer tal sugerencia es, para un filósofo, el pensamiento del hombre: «Y así, lo que en un filósofo nos debe más importar es el hombre» (Unamuno, 1958, 2, II, p. 771).

El hombre hecho problema filosófico, como San Agustín se hizo cuestión de sí mismo. El hombre como ser natural, cuya naturaleza se genera mientras vive y cómo vive. El hombre ser vivo natural que se proyecta y se realiza en su cultivo y su cultura y ésta es su tarea. Descubrir y fomentar las realizaciones culturales que desarrollan y engrandecen su naturaleza germinal propia y saber apartar las que la atrofian y amortiguan.

VIDA Y RAZÓN. COMBATE TRÁGICO

Puede proponerse la filosofía unamuniana del hombre como *filosofía vital y trágica,* incluso como tarea religiosa: «Mi religión es buscar la verdad en la vida y la vida

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 06-04-2000 Fecha de aceptación: 13-05-2000

en la verdad, aun a sabiendas de que no he de encontrarla mientras viva» (Unamuno, 1958, II, 1, p. 370).

Sentido vitalista desde luego, de acentuar intensamente la vida, pero ¿cómo se aúna y se esclarece la vida con la verdad, que no deja de ser aspiración del filósofo? Lo que en lógica y en ciencia se entiende como verdad puede no ajustarse a la vida. Esto hace terrible la lucha del filósofo, las aspiraciones más íntimas de la vida y su oposición a las verdades que esclarece la razón. Se contrapone la fuerza pulsional de la vida propia de cada hombre a los modos universales y abstractos de la inteligencia. «Y es que, en rigor, la razón es enemiga de la vida», considerando lo terrible que resulta la rigidez del modo racional, científico, frente a la movilidad y diversidad propias de todo viviente. No se avienen las características de lo que podemos decir racional, científico, con las propiamente vitales, de los seres vivos, del hombre.

> Es una cosa terrible la inteligencia. Tiende a la muerte, como a la estabilidad la memoria. Lo vivo, lo que es absolutamente inestable, lo absolutamente individual, es, en rigor ininteligible. La lógica tira a reducirlo todo a identidades y a géneros, a que no tenga cada representación más que un solo y mismo contenido en cualquier lugar, tiempo o relación en que se nos ocurra. (...) La mente busca lo muerto, pues lo vivo se le escapa; quiere cuajar en témpanos la corriente fugitiva, quiere fijarla. (...) Para comprender algo hay que matarlo, enrigidecerlo en la mente. La ciencia es un cementerio de ideas muertas, aunque de ellas salga vida. (...) ¿Cómo, pues, va a abrirse la razón a la revelación de la vida? Es un trágico combate, es el fondo de la tragedia, el combate de la vida con la razón. ¿Y la verdad? ¿Se vive o se comprende?

Este análisis y razonamiento lleva al rector de la Universidad de Salamanca a concluir: «Todo lo vital es irracional, y todo lo racional es antivital, porque la razón es esencialmente escéptica» (Unamuno, 1958, 2, p. 810).

Por esto, no importa aquí la definición universal, teórica, de hombre, todo hombre, cualquier hombre, que en realidad no es ninguno, sino que importa saber y promover la vida en cada viviente humano, con sus particularidades plenas en cada instante. Así Unamuno:

> Ni lo humano, ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el adjetivo sustantivado, sino el sustantivo concreto: el hombre. El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere –sobre todo muere–, el que come y bebe, y juega, y duerme, y piensa, y quiere; el hombre que se va y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano (Unamuno, 1958, 2, p. 729).

Cada hombre, varón-mujer, en su situación concreta, en su vida real, biológica, cultural, social y racionalmente, sin dejar fuera sus sentimientos. Porque el filósofo completa: «El hombre, dicen, es un animal racional. No sé por qué no se haya dicho que es animal afectivo o sentimental. (...) Más veces he visto razonar a un gato que no reír o llorar».

Saber del hombre, saber de *verdad,* fomenta los modos de vida, en cada caso, no valen identidades o generalizaciones abstractas. «Nuestra filosofía», afirma (Unamuno, 1958, 2, pp. 730-731), «esto es, nuestro modo de comprender o de no comprender el mundo y la vida, brota de nuestro sentimiento respecto a la vida misma. Y ésta, como todo lo afectivo, tiene raíces subconscientes, inconscientes tal vez».

No puede identificarse, pues, la verdad de la vida con la clarificación plenamente consciente y la intelectualización de identidades conceptuales y deducciones lógicas. Porque la verdad, ¿se vive o se comprende? Para afirmar y fomentar la vida, verdad, dice, «es lo que hace vivir, no lo que hace pensar», «la verdad en la vida y la vida en la verdad», del mismo modo

que puede ser verdadera una religión. «Por sus frutos les conoceréis a los hombres y a las cosas. Toda creencia que lleve a obras de vida es creencia de verdad, y lo es de mentira la que lleve a obras de muerte. La vida es criterio de la verdad, y no la concordancia lógica, que lo es sólo de la razón» (Unamuno, 1958, 3, p. 181).

IDENTIDAD Y TRASCENDENCIA

Este «hombre de carne y hueso», yo mismo, no puede confundirse con ningún otro, es preciso afirmar la propia identidad: «¡Yo, yo, yo, siempre yo! –dirá algún lector–; ¿y quién eres tú? Podría aquí contestarle con Obermann, con el enorme hombre Obermann: "Para el Universo, nada; para mí, todo"». Esto lo repite en *El sentimiento trágico de la vida* y en su novela existencial *Niebla,* cuando busca el desenlace de la obra. Por esta razón no entiende que alguien quiera ser otro cualquiera. «Querer ser otro es querer dejar de ser uno el que es» (Unamuno, 1958, 2, p. 736).

Ser uno mismo, aun en la sociedad, en su propia naturaleza:

> Busca sociedad, sí; pero ahora, por de pronto, chapúzate en naturaleza, que hace serlo al hombre. Sé serio. Lleva seriedad, solemne seriedad a la vida, aunque te digan los paganos que eso es ensombrecerla, que la haces sombría y deprimente. (...) Toma la vida en serio sin dejarte emborrachar por ella; sé su dueño y no su esclavo, porque tu vida pasa y tú quedarás (Unamuno, 1958, 4, p. 244).

La identidad propia de mi yo vital, en cada instante arraigada en la naturaleza, tiene su proyecto vital de permanencia, su afán de inmortalidad, su trascendencia sobre cuya preocupación empeña Unamuno todo su furor, cuando propone: «Vengamos ahora a la solución cristiana católica, pauliniana o atanasiana, de nuestro íntimo problema vital, el hambre de inmortalidad» (Unamuno, 1958, 2, p. 781), que proclama como «la esencia del catolicismo», y al final acentúa como «la solución católica de nuestro problema, de nuestro único problema vital, del problema de la inmortalidad y salvación eterna del alma individual, satisface a la voluntad, y, por tanto a la vida; pero el querer racionalizarla con la teología dogmática, no satisface a la razón. Y ésta tiene sus exigencias tan imperiosas como las de la vida».

Cuestión importantísima pertinente sobre la realidad humana, contraponiendo naturaleza y cultura, como apunte sugerente de este gran tema, en el cual incide con mayor fuerza que ningún otro, para hacer vibrar la filosofía vital de Unamuno sobre el hombre como filosofía trágica. La identidad propia, inmersa en la naturaleza tiende a sobrepasarse por encima de la naturaleza para permanecer indefinidamente. Esto no puede descubrirse en la naturaleza, esto no puede explicarse por la razón, sino todo lo contrario. Y sin embargo permanece inextinguible en lo más profundo de mi anhelo. Aquí surge vitalmente la tragedia.

Ya hablamos de la tragedia, como «un trágico combate, es el fondo de la tragedia, el combate de la vida con la razón», por la contradicción en sus características, a las que se agarra Unamuno sin poder disolverlas. Y se achaca a sí mismo ser hombre de contradicción, «... está lleno de contradicciones, no le puedo encasillar; ¿qué es? Pues eso, uno que afirma contrarios, un hombre de contradicción y de pelea, como de sí mismo decía Job, uno que dice una cosa con el corazón y la contraria con la cabeza, y que hace de esta lucha su vida» (Unamuno, 1958, 2, p. 962).

El planteamiento vital de la realidad humana le lleva a Unamuno a vivir en la tragedia. Tragedia es «la lucha del héroe con el destino» para los griegos, aunque el héroe sucumba. Tragedia es aceptar los

contrarios, meterse en la contradicción sin lograr síntesis, ni armonía, sino continua, terrible contradicción, insuperable, como afronta Unamuno el hambre de inmortalidad. Se siente como Sísifo.

> Sí, a pesar de todo, la tragedia culmina aquí. Y el alma al menos, anhela otra cosa, no absorción, no quietud, no paz, no apagamiento, sino eterno acercarse sin llegar nunca. Y con ello un eterno carecer de algo y un dolor eterno. Un dolor, una pena, gracias a la cual se cree sin cesar en conciencia y en anhelo (Unamuno, 1958, 2, p. 958).

Y se refleja, trágicamente, en *El buitre de Prometeo:*

> Nacer fue mi delito,
> nacer a la conciencia,
> sentir el mar en mí de lo infinito
> y amar a los humanos...
> ¡pensar es mi castigo!
> ¡Dale, dale de firme, cruel amigo!
> .....
> ¡Sea inmortal dolor, mi eterno buitre,
> y no placer efímero, mi premio!

Aquí se contrapone la fuerza pulsional de la vida naciendo, difundiendo el bien a los humanos, como hizo Prometeo, y la ley imposible de transgredir, que corta todo exceso más allá de lo humano. Tiene su castigo en el tormento. Lo que nace tiene que morir. Pero Unamuno afirma, «quiero vivir», vivir sufriendo, pero vivir, aun trágicamente amenazado de continuo con la muerte.

Es precisamente en esta insuperable contradicción, el hambre de inmortalidad, tan intensamente sentida con el corazón y el rechazo total de cualquier creencia en tal sentido, tan firmemente razonado por la cabeza, como atribuye Unamuno a don Quijote, siguiendo a Kierkegaard, cuando admira al patriarca Abraham, en el modo de orientarse. «Y mientras tu cabeza te decía que no, decíate tu corazón que sí, y tu voluntad te llevaba en contra de tu entendimiento y a favor de tu fe. En mantener esta lucha entre el corazón y la cabeza, entre el sentimiento y la inteligencia, y en que aquél diga ¡sí! mientras ésta dice ¡no!, y ¡no! cuando la otra dice ¡sí!, en esto y no en ponerlos de acuerdo consiste la fecunda y salvadora» (Unamuno, 1958, 3, p. 225).

La expresiva metáfora de la realidad corporal, significando la fuerza vital exteriorizante de las objetivaciones del intelecto que significa en la cabeza y pueden resultar extrañas, frente a la intimidad inalienable del sentir, que es sangre, ánimo, significada con la víscera cordial, el corazón. Esto queda explicado *En el fondo del abismo,* cuando escribe:

> Ni el anhelo vital de inmortalidad humana halla confirmación racional, ni tampoco la razón nos da aliciente y consuelo de vida y verdadera finalidad a ésta. Mas he aquí que en fondo del abismo se encuentran la desesperación sentimental y volitiva y el escepticismo racional frente a frente, y se abrazan como hermanos. (...) El escepticismo, la incertidumbre, última posición a que llega la razón ejerciendo su análisis sobre sí misma, sobre su propia validez, es el fundamento sobre que la desesperación del sentimiento vital ha de fundar su esperanza (Unamuno, 1958, 2, p. 825).

INSTINTO Y PEDAGOGÍA EN LA GENERACIÓN DEL GENIO

Notable expresión del contraste e interacción de naturaleza y cultura en la vida humana, podemos verla en la novela *Amor y Pedagogía* (1902), donde Unamuno narra las peripecias de cálculos en intervenciones del protagonista para conseguir generar *un genio,* siguiendo todas las normas sugeridas por *la ciencia* que él admira, la *Pedagogía sociológica.*

Así propone su axioma: «... porque el hombre que ha hecho los dioses a su imagen y semejanza, es capaz de todo; pero lo indudable es que llegará a hacerse genios mediante la *pedagogía sociológica,* y el día

en que todos los hombres sean genios...» (Unamuno, 1983, pp. 31-32) y deja la conclusión abierta.

Afirmando los hechos y confiando en la ciencia, lanza su propósito. «Tiempo hace que maduro un vasto plan para llevar a la práctica mis teorías, aplicando mi pedagogía sociológica *in tabula rasa...*» (Unamuno, 1983, p. 33). Y madurando este plan, prosigue: «Medita, en efecto, Carrascal buscarse mujer a él y a su obra adecuada, y con ella casarse para tener de ella un hijo en quien implantar su sistema de pedagogía sociológica y hacerle genio. Por amor a la pedagogía va a casarse deductivamente».

Están manifiestos los principios que llevarán a cabo un proyecto infalible, interviniendo la naturaleza, hábilmente obedecida siguiendo procedimientos de *la ciencia,* esa pedagogía sociológica en la que cree a pie firme el protagonista.

Y así contrapone la fuerza de la naturaleza, del instinto de lo inconsciente, y las pretensiones de la ciencia, a conciencia del científico programador para conseguir los resultados apetecidos, desde el momento de ponerlos en práctica para elegir la madre apropiada para alumbrar el genio.

Y se dispone a poner en práctica ese matrimonio deductivo, según él, conforme a los principios, bien pensados, de la ciencia. Para generatriz del genio, pretende a «Leoncia Carbajosa, sólida muchacha dólico-rubia, de color sano, amplias caderas, turgente y levantado pecho, mirar tranquilo, buen apetito y mejores fuerzas digestivas, instrucción variada, pensar libre de nieblas místicas, voz de contralto y regular dote» (Unamuno, 1983, p. 34) y tratando de llevar a efecto el acuerdo con Leoncia, la dólico-rubia, entra en escena Marina del Valle, braqui-morena, y todo el programa interior de Avito Carrascal se desmorona. «Pero, ¿qué tendré hoy –se dice el futuro padre del genio–, qué me pasará que no acierto a ligar dos ideas? ¿Se me rebelará la bestia? Marina, en tanto, parece esperar lo de la savia de los vegetales; vésele el ritmo del pecho, y en sus cabellos de azabache se tiende a descansar la luz cernida por los visillos.»

Y contrapone todo su elogiado saber a cuanto le hace sentir la presencia de la joven. «¿Qué cosas sabes tú, Avito Carrascal, qué cosas sabes frente a esos tersos ojazos cándidos que empiezan a decirte lo que no se sabe ni se sabrá jamás?»

Aquí se hace intensamente vivo el contraste, la fuerza del instinto, saber, sentir, no saber, que le hace aplazar la entrega de su propuesta amorosa a Leoncia, atraído por el tirón del encuentro con Marina, y envuelto en su indecisión, teme haberse vuelto tonto. «¡Tengo para mí que ha entrado en juego el Inconsciente...» (Unamuno, 1983, p. 37). «Desde las excelsas cimas de la deducción se ha despeñado a los profundos abismos inductivos.»

Y ya dispuesto a cambiar su declaración de amor para engendrar el genio, de la dólico-rubia Leoncia a la braqui-morena Marina, pasando de la deducción de sus principios científicos a la inducción inconsciente del atractivo amoroso, vibra la reflexión filosófica del autor sobre tales antinomías. «Y se abre la única batalla que hasta hoy ha empeñado Avito en su conciencia. Es en ésta un terremoto; agítanse ondulantes las oscuras entrañas espirituales, el elemento plutoniano del alma amenaza destruir la secular labor de la neptuniana ciencia, tal como así la concibe, en geólica metáfora, el mismo Carrascal, escenario trágico del combate. "Ha entrado en juego el Inconsciente", se dice a cada paso.»

El pensamiento quiere justificar esta resolución contra los principios, porque en el interior, la conciencia advierte al protagonista: «Mira, Avito, que caes... que caes, es el señuelo... así no se llega al genio... que caes Avito... que caes... ¡Cállate!». Y termina en esta conclusión:

«¡Marina es materia prima del genio, forma de él yo! ¿Pues qué?, ¿la belleza física nada quiere decir? Los verdaderos genios, los de verdad, han debido de ser hijos de mujeres guapas, y si la historia lo negare, o es que el supuesto genio no es tal o es que no se fijaron bien en su madre» (Unamuno, 1983, p. 38).

Ha triunfado la fuerza del instinto frente a los principios de la ciencia; en lenguaje del novelista la resolución por inducción, antes que por deducción. Y así ocurrirá en las siguientes situaciones y proyectos que se presenten en la vida del protagonista y del hijo, nacido para genio.

Así ocurre a la hora de poner nombre al recién nacido, con sonoridad y designación de la lengua griega que es la lengua del saber y de los nombres científicos. En el elenco de nombres propuestos, el padre se decide por *Apolodoro,* don de Apolo, en vez de Todoro, don de Dios, porque en Apolo ya no cree nadie y sí existen todavía creyentes en Dios, de cuyas supersticiones hay que huir, mientras Apolo no es más que un símbolo del Sol, de la luz, del generador de la vida. Pero no es un nombre puramente científico, algebraico, es mitológico, con resonancias ideales. por eso oye la voz:

> Caíste ya y vuelves a caer, y caerás cien veces y estarás cayendo de continuo; transigiste en el amor, con el instinto, con la carne; transigirás con la superstición pagana y tu hijo llevará siempre como un estigma ese nombre y le llamarán abreviándoselo: Apolo... ¿qué va de Apolo a Dios? (Unamuno, 1983, p. 49).

El instinto, la superstición, factores diversos del inconsciente, se van imponiendo en la práctica a las pretensiones de racionalidad ideal pretendida en los proyectos del científico. Volvemos a pensar en la fuerza atractiva de la muchacha que le entra por los ojos hasta mover irresistiblemente el corazón en su enamoramiento, «¿qué cosas sabes frente a esos tersos ojazos cándidos que empiezan a decirte lo que no se sabe ni se sabrá jamás?». Se impone el reconocimiento de algo en lo que puede que no penetre nunca la racionalidad perfecta del saber plenamente claro, como pulsión, como fuerza, como anhelo.

Tras innúmeras caídas, como le advierte la voz, repasando históricamente sus muchos conocimientos de la ciencia y de la filosofía, llega el protagonista a un consejo muy diferente a lo que antes esperaba de su hijo, que iba para genio, que sea ilógico, sin encasillamientos, especie única, tú mismo, grabando en cada sonido que a ti venga tu propio timbre.

> Extravaga, hijo mío, extravaga cuanto puedas, que más vale vagar a secas. Los menos que llaman extravagante al prójimo, ¡cuánto darían por serlo! Que no te clasifiquen; haz como el zorro, que con el jopo borra sus huellas; despístales. Sé ilógico a sus ojos hasta que renunciando a clasificarte se digan: es él, Apolodoro Carrascal, especie única. Sé tú, tú mismo, único e insustituible. No haya entre tus diversos actos y palabras más que un solo principio de unidad: tú mismo. Devuelve cualquier sonido que a ti venga, sea el que fuere, reforzándolo y presentándole tu timbre. El timbre será tuyo (Unamuno, 1983, p. 84).

En último término cuenta la afirmación de la personalidad propia de cada uno, lo individual, lo no relacional, no generalizable, y que no se puede racionalizar en ideas claras y distintas comunicables para todos, siempre de la misma manera, en todos los tiempos. La realidad propia en el ser y en el actuar debe llevar el timbre de quien las asimila y las realiza como persona.

Son varias las situaciones que se analizan para ver el contraste, siempre intenso y conflictivo, entre la pulsión, lo más propio de cada uno inclarificable y las pretensiones de prefijar, a priori, el propósito, los prenotandos y el procedimiento, es la pujanza del amor que hinche el cuerpo

todo de Apolodoro, contra el que no pueden nada las razones, ni los pensamientos, «sólo que el único juicio sintético a priori, el interno ordenador del caos externo es el amor».

> Empieza la Humanidad a cantar en él; en los abismos de su conciencia, sus pretéritos abuelos, muertos ya, canturrean dulces tonadillas de cuna a los futuros nietos, nonatos aún. Revélasele la eternidad en el amor; el mundo adquiere a sus ojos sentido, ha hallado sendero el corazón sin tener que galopar a campo traviesa. El ruido de la vida empieza a convertírsele en melodía; medita, comprendiéndolo ya, en aquello de los juicios sintéticos y de las formas a priori de Kant, sólo que el único juicio sintético a priori, el interno ordenador del caos externo, es el amor. Toca la sustancialidad de las cosas, su tangibilidad por el tacto espiritual; le es ya el mundo de bulto, macizo, sólido, con contenido real. Esto es lo único, que no necesita demostrarse, que se demuestra por sí; mejor dicho, que no se demuestra, que es indemostrable (Unamuno, 1983, p. 96).

La realidad misma se impone, sin necesidad de razonamientos demostrativos, es el amor, no la racionalidad ordenadora del cosmos, «el interno ordenador del caos externo, es el amor» y esto persiste en las diferentes situaciones de Apolodoro, el hijo de Avito, engendrado para genio.

El hijo va viendo sus escasos logros y sus fracasos, a pesar de las grandiosas lecciones filosóficas que recibe. El escaso éxito de su novela, el ser desplazado por otro en la conquista del afecto de Clarita. Todo ello le incita a desistir, y a cada fallo se repite a sí mismo: «¡Oh, dimito, dimito!».

Entre todas estas vicisitudes brotan las reflexiones unamunianas de identidad personal, y de perdurabilidad sin término, e invoca a la esfinge.

> Dicen que ha salido del juego. ¡El juego! El juego es un esfuerzo por salirse de la lógica, porque la lógica lleva a la muerte. Me llaman materialista. Sí, materialista, porque quiero una inmortalidad material, de bulto, de sustancia... Vivir yo, yo, yo, yo, yo... Pero haz hijos, Apolodoro, ¡haz hijos! (Unamuno, 1983, p. 114).

Da vueltas a esta idea, y se revuelve en medio de tantos fracasos, con desaliento y su resolución de dimitir. Pero enhebra conversación con Petra, la criada: «¡Qué salud!, ¡qué colores! Se le ve y se le oye respirar. –¿Y en tener hijos has pensado?». Por ahí, sin reflexionarlo mucho, se ve llevado ahora el señorito y el ardor amoroso le empuja a intentar unirse generatrizmente con Petra, ante la voz «¡Haz hijos!», «¡hazte inmortal!», después de haber sido rechazado por Clarita (Unamuno, 1983, p. 124). «Y he aquí que a las pocas noches es, a oscuras, un "calla, calla... ¡Clarita! ¡Clarita!" previa promesa, claro está, para que Petra cediera.»

Todo el embarullado proceso le llena de confusión y de vergüenza y resuelve definitivamente dimitir. Entonces escribe, a modo de testamento. «Soy un miserable, he cometido una infamia. ¡Adiós, mi madre, mi fantasma!» (Unamuno, 1983, p. 125). Y prosigue:

> ¡Adiós, Clara, mi Clara, mi Oscura, mi dulce desencanto! ¡Pudiste redimir de la pedagogía a un hombres, hacer un hombre de un candidato a genio... que hagas hombres de carne y hueso; que con el compañero de tu vida los hagas, mi amor, en amor, en amor y pedagogía! ¡El genio, oh el genio! El genio nace y no se hace, y nace de un abrazo más íntimo, más amoroso, más hondo que los demás, nace de un puro momento de amor, del amor puro, estoy de ello cierto; nace de un impulso, el más inconsciente.

PROPUESTA FINAL

En contraposición de la fuerza del amor y la capacidad de racionalidad, de ciencia, tiene mayor pujanza la pulsión natural del instinto, habrá de contar con ella el

conocimiento, la reflexión racional para potenciarlo de la mejor manera posible.

Unidos íntimamente en el dolor por la pérdida del hijo –el fracaso del genio, dimitido, suicidado–, Avito y Marina, la forma y la materia, llegan hasta coincidir en los rezos, Marina y Avito juntos, y descubierto el estado de Petra, que espera el hijo de Apolodoro, anima en los abuelos el espíritu de continuidad vital, en el hijo de su hijo, y le dicen a la criada: «Desde hoy serás nuestra hija y te quedarás con nosotros, y tu hijo será siempre el hijo de nuestro hijo, nuestro nieto, y nada le faltará y le cuidaremos, así como a ti, y le educaré, sí, le educaré... le educaré... y no volverá a pasar lo que con Apolodoro ha pasado, no, no volverá a pasar lo mismo, te lo juro... le educaré yo y éste sí que saldrá genio, Petrilla; te aseguro que tu hijo será genio, sí, le haré genio, le haré genio, y no se enamorará estúpidamente; le haré genio» (Unamuno, 1983, p. 135).

Las astucias de la naturaleza han hecho que avive la esperanza de continuidad, el entusiasmo por seguir viviendo, sabiendo e interviniendo en sus modos de vida, y sin querer renunciar a los mismos objetivos de la ciencia, en la que tiene puesta su fe optimista Avito Carrascal, en la *Pedagogía sociológica.* Contando con la experiencia pretende haber aprendido para acertar ahora sin fallo en el empeño. Con todo, reconociendo la fuerza de la naturaleza ¿se conseguirá una elevación de la vida de los hombres pujante, amorosa, sabia y bella, contando con el desarrollo de los conocimientos científicos y del saber humano?

BIBLIOGRAFÍA

UNAMUNO, M.: «Mi religión», en *Ensayos, I y II.* Madrid, Aguilar, 1958, 1.

— «El sentimiento trágico de la vida», en *Ensayos, II.* Madrid, Aguilar, 1958, 2.

— «Vida de don Quijote y Sancho», en *Ensayos, II.* Madrid, Aguilar, 1958, 3.

— «Adentro», en *Ensayos, I.* Madrid, Aguilar, 1958, 4.

— *Amor y Pedagogía.* Madrid, Club Internacional del Libro, 1983.

COMPETENCIAS BÁSICAS AL TÉRMINO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

JAUME SARRAMONA (*)

RESUMEN. El artículo presenta las conclusiones de una investigación realizada para identificar las competencias básicas que los alumnos debieran dominar al término de la escolaridad obligatoria. Se ha llevado a cabo con la participación de Catalunya, Islas Baleares e Islas Canarias, dentro de la Fundación de Regiones Europeas para la Investigación, Educación y Formación (FREREF), mediante la triple técnica de análisis de los curricula, vaciado de investigaciones sobre el tema y consulta a la sociedad. Los resultados muestran un total de 217 competencias correspondientes a los ámbitos matemático, social, lingüístico, tecnocientífico y laboral, abarcando tanto conocimientos como habilidades y actitudes. De todas ellas las competencias al ámbito laboral han sido las más valoradas por todos los colectivos consultados.

EL CONCEPTO DE «COMPETENCIA BÁSICA»

Resulta una evidencia el hecho de que la escuela o, si se prefiere, la escolaridad obligatoria, no puede proporcionar a todos y cada uno de los sujetos que la siguen la multitud de saberes que actualmente integran el mundo científico, tecnológico y social. La escuela no sólo no es la única fuente de información –a estas alturas se afirma que ni siquiera la principal– sino que se encuentra ante el importante problema de tener que seleccionar aquello que puede resultar más necesario y beneficioso para los alumnos, tanto para la vida escolar como para su vida extraescolar. Y esta selección implica una dimensión técnico-pedagógica pero también político-social. La solución no pueda ser otra que establecer prioridades, dado que no se puede acometer todo el saber durante el período de la escolarización obligatoria, por prolongado que éste sea.

Planteada la tesitura de qué debiera priorizarse, surgen una serie de interrogantes que será preciso responder. ¿La escuela se debe preocupar solamente de impartir conocimientos al margen de su posible aplicabilidad a la vida cotidiana? Por el contrario, ¿la escuela se debe preocupar de manera preferente de que los sujetos adquieran aquellas estrategias y habilidades que les sean más útiles para la vida cotidiana? Aún más, ¿en esta preparación para la «vida cotidiana», se incluye la preparación para acceder al mundo del trabajo? De la respuesta que se dé a estas

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

Fecha de entrada: 02-12-1999 Fecha de aceptación: 25-11-2000

cuestiones dependerá la perspectiva desde la cual se acometa la selección de los elementos curriculares que permitan a la escuela cumplir la función social que tiene encomendada y que no es otra que preparar a las jóvenes generaciones para su incorporación plena a la vida colectiva.

La insistencia en los conocimientos más teóricos (académicos) ha sido la vertiente dominante en la tradición escolar, especialmente por lo que respecta al nivel secundario. Las revisiones y críticas pedagógicas a esta corriente imperante se pueden sintetizar en la conocida expresión de Montaigne de preferir «una cabeza bien hecha a una cabeza bien llena». En esta línea se puede advertir que las reformas escolares emprendidas en los últimos tiempos han querido insistir más en la consecución de habilidades entendidas en sentido amplio, incluyendo en ellas las que permiten acceder al conocimiento y avanzar en él, que en la simple acumulación de informaciones, que hoy están al alcance de todos de manera relativamente fácil a través de las numerosas fuentes informativas de que disponemos. No hará falta insistir ahora en la diferencia entre información y conocimiento, tema sin duda dominado por el lector.

Pero esta opción tampoco está exenta de riesgos. Ya se han levantado voces demandando una mayor firmeza en el logro de los «conocimientos básicos o fundamentales», entendidos también como informaciones que permiten interpretar los tiempos que vivimos, más cuando no se tiene la certeza de que las habilidades cognitivas concebidas en sentido más amplio se logren realmente durante el período escolar. Por otra parte, el menosprecio hacia los conocimientos «teóricos», que plantea como alternativa más importante el «aprender a aprender», no puede hacerse en el vacío porque para aprender a aprender es preciso «aprender algo» y el problema estriba en determinar qué debe ser ese «algo». Los hábitos de aprendizaje no son una pura cuestión formal que se logre al margen de contenidos.

Como se indicaba, actualmente se advierte la presencia de una demanda creciente de «vuelta a lo básico», como consecuencia de que la escuela no puede abarcarlo todo y que el aprendizaje de todo tipo no finaliza con el período de escolarización, donde solamente se inicia. Por consiguiente la cuestión clave es la determinar qué significa lo *«básico»,* lo cual no es ajeno de decidir desde qué perspectiva se enfoca la respuesta.

Sin duda resulta fácil definir el concepto de lo básico, entendido como requisito fundamental para alcanzar una meta, lo difícil es determinar qué lo compone. Por consiguiente, no nos entretendremos tanto en buscar definiciones acerca de lo «básico» [1] cuanto intentar identificar su contenido. Y la concreción de este contenido nos remite a las exigencias que la vida actual plantea a los sujetos durante su escolarización obligatoria y especialmente al finalizarla, cuando se tiene ya la edad laboral y han de insertarse plenamente en la vida social.

Sin duda la sociedad actual demanda *individuos competentes,* donde los conocimientos teóricos se unan a las habilidades y experiencias personales que capaciten para resolver los problemas de la vida cotidiana y profesional. Esto incluye: sentido común, intuición, capacidad de innovación, flexibilidad mental, etc., además de conocimientos y habilidades específicas. Pero hay otro aspecto decisivo, el sentido de compromiso personal respecto al problema que se pretende resolver, lo que

(1) En cualquier diccionario encontraremos que «básico» se hace sinónimo de «esencial», «fundamental», asociándose a «base» en el sentido de soporte o sustento de algo. En resumen, el significado resulta claro.

corrientemente denominados *actitud positiva.* Las *competencias* se nos aparecen así como vinculadas a facultades generales, al potencial humano de comprender y transformar la realidad.

El dominio de unas *competencias básicas* por parte de los alumnos durante la escolarización obligatoria debiera habilitarles para su perfecta inserción en la misma vida escolar y en conjunto de la vida social, durante y después del período escolar. Y dentro de la vida escolar cabría diferenciar las competencias necesarias para la adquisición de los requisitos académicos correspondientes a las distintas materias y áreas de conocimiento y aquéllas que permiten la normal y positiva relación interpersonal dentro de la institución escolar. Este segundo grupo de competencias de cariz social serán comunes a las exigibles para la vida de relación fuera del marco escolar.

En el momento de finalizar la escolarización obligatoria, caso de no proseguir estudios, el sujeto se halla ante la posibilidad de acceso al mundo laboral. Por otra parte, no se olvide que en la actual Secundaria Obligatoria está incluida la preparación inicial para este acceso, al considerar que contiene la «formación profesional de primer grado», dado que la formación profesional que se inicia a partir de los 16 años se califica como de «grado medio». Todo ello justifica que entre las competencias que habilitan para la vida social se deban incluir las referentes al mundo laboral en sentido amplio, sin concreción a un ámbito o puesto de trabajo concreto, que sería objeto de la formación profesional específica.

Aún se podría añadir que ha sido desde el mundo laboral o, mejor dicho, desde la formación profesional, donde se ha manifestado mayor preocupación por identificar las correspondientes competencias básicas. A título de ejemplo, se puede citar el caso del «Institut Català de Noves Professions» (INCANOP) que define las *competencias básicas* como «un conjunto de actitudes, aptitudes y conocimientos comunes a diferentes puestos de trabajo, oficios y profesiones» [2].

De acuerdo con todo lo dicho, las competencias básicas han de contemplar tanto la preparación para la vida académica, entendida como la progresiva adquisición de los aprendizajes técnico-científicos, como la preparación para acceder al mundo laboral y para inserirse plenamente en la vida social de relación social. El número de tales competencias tiene que estar limitado por la exigencia de su universalización, esto es, las posibilidades de que sean asequibles a todos los sujetos que finalizan su escolarización obligatoria, porque a todos han de poder llegar los beneficios que pretenden su adquisición. No hace falta insistir que la noción de «básicas» se vincula así a la idea de *mínimos,* advirtiendo que la escuela puede y debe acometer otras muchas competencias, que permitan materializar la diversidad de aptitudes e intereses de cada sujeto.

Añádase que el concepto de «competencia» aquí manejado incluye tanto *saberes* (conocimientos teóricos) como *habilidades* (conocimientos prácticos o aplicativos) y *actitudes* (compromisos personales). De este modo se cubre todo el espectro de los objetivos pedagógicos que la escuela debe atender, advirtiendo que no se trata de compartimentos estancos y que todos forman un proceso estructurado y progresivo.

Se podría pensar que, por lo que afecta al Estado español el denominado «Diseño Curricular Básico» ya indica las competencias básicas que todos los alumnos debieran dominar al término de los diferentes períodos de escolarización, de

---

(2) INCANOP: *La formació al segle XXI. Les competències clau.* Barcelona, 1997, pp. 11.

modo que en el caso de la ESO indicarían los correspondientes a la escolarización obligatoria. Pero aparte que la formulación de los mínimos curriculares, no toma la estructura de competencias tal como aquí se han definido, su decisión ha nacido exclusivamente de la opinión de grupos de docentes, sin mayor implicación por parte del resto de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad. Precisamente la investigación que a continuación se presenta ha salvado estas dos limitaciones.

JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

La investigación que aquí se presenta se ha realizado en el seno de las redes fomentadas por la FREREF *(Fundation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et Formation),* que tiene su registro en Bruselas y su secretaría permanente en Lyon. Esta Fundación de carácter regional europeo fue creada a iniciativa de las Regiones de Rhône-Alps, Lombardía, Comunidad francesa de Bélgica y Catalunya, en 1991; luego se añadieron las Regiones de Baleares, Cantón de Ginebra, Baden Wurtemberg y el Estado de Luxemburgo. La propuesta de investigación que en su día formuló Catalunya fue aprobada por la Asamblea General de la FREREF en Sttutgart el 7 de noviembre de 1998, con el acuerdo de ofrecer la participación en la misma a todas las Regiones miembro y otras posibles que desearan adherirse. Finalmente se incorporaron los territorios de las Islas Baleares, que ya pertenecen a la FREREF y las Islas Canarias, como participante ajeno.

En abril de 1998 se constituyó en Barcelona la comisión técnica responsable de la ejecución del proyecto, bajo la coordinación de Catalunya. Esta comisión ha estado integrada por representantes de las Islas Baleares y de Canarias, además de la Región coordinadora. En Catalunya y Canarias la infraestructura técnica la ha proporcionado, respectivamente, el «Consell Superior d'Avaluació» y del «Instituto Canario de Evaluación y Calidad»; en el caso de Baleares ha sido su Consejería de Educación. La comisión técnica del estudio ha actuado en todo momento como grupo de discusión de expertos a los efectos de determinar la secuencia y los criterios metodológicos del trabajo. La relación personal fue la siguiente:

Catalunya:

Octavi Fullat. Presidente del «Consell Superior d'Avaluació».

Jaume Sarramona. Director científico del proyecto.

Pepita Corominas. Representante del Departament d'Ensenyament.

Dolors Iduarte. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Rafael Bisquerra. Asesor estadístico.

Cristina Pintó. Profesora. Universitat Autònoma de Barcelona.

Carme Segura. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.

Marta Clemente. Becaria. Universitat Autònoma de Barcelona.

Esperança Isorna. Pedagoga. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.

Montserrat Milián. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.

Carme Llobera i Plana. Secretaria de la Comisión Técnica.

Baleares:

Miquel Vives. Inspector de Educación.

Francesca Llabrés. Pedagoga.

Canarias:

Ester García González. Directora del Instituto Canario de Evaluación y Calidad.

Fernando Hernández Guarch. Inspector de Educación.

Puesto que la investigación tenía como meta principal que los resultados fueran útiles a los docentes de los territorios implicados, se consideró que el *currículum* vigente debía ser el punto de partida para la identificación y clasificación de las competencias básicas, dado que con ello se facilitaría el uso posterior de la propuesta y permitiría su inserción en el trabajo curricular habitual de los centros escolares.

De acuerdo con los criterios anteriores, se determinaron cinco ámbitos para clasificar las competencias básicas: *Matemático, Social, Tecno-científico, Lenguaje* y *Laboral.* Los cuatro primeros corresponden a las áreas básicas del currículum a las que se añadió una específica de preparación para el acceso al mundo laboral, puesto que el término de la escolaridad obligatoria coincide con el inicio de la edad laboral. Luego, cada ámbito fue dividido en dimensiones que, con ligeras variaciones, son también las que aparecen en los curricula básicos de las respectivas áreas. La taxonomía se completa con la diferenciación ya citada entre conocimientos, habilidades y actitudes, siguiendo así una clasificación ampliamente aceptada de los objetivos escolares [3]. El conjunto resultante de estos tres criterios de clasificación proporciona el cuadro adjunto (tabla I).

TABLA I

Taxonomía empleada en la clasificación de las competencias básicas

ÁMBITO	DIMENSIÓN	OBJETIVOS
Matemático	Cálculo, resolución de problemas, medida, geometría, tratamiento de la información, azar.	Conocimientos Habilidades Actitudes
Social	Interpretación espacial, simbología, historia-territorio, pensamiento crítico, diversidad cultural, participación, habilidades sociales.	
Tecnocientífico	Conocimientos de objetos cotidianos, procesos tecnocientíficos, medio ambiente, salud, consumo.	
Lenguaje	Expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita, lenguaje plástico-iconográfico, valoración ética del lenguaje, uso mediático.	
Laboral	Selección puesto trabajo, compromiso, autoevaluación, promoción, calidad, derechos y deberes, trabajo en equipo.	

(3) Hay que indicar, sin embargo, que la taxonomía impuesta por el Diseño Curricular Básico de la vigente Reforma educativa no es exactamente la indicada, puesto que en aquel se habla de «conceptos», «procedimientos» y «actitudes, valores y normas» y ello tanto para clasificar objetivos como contenidos. Este autor entiende que tal clasificación plantea confusión entre objetivos y contenidos, de modo que no resulta clara para realizar las correspondientes planificaciones curriculares (J. SARRAMONA: *Teoría de la educación.* Barcelona, Ariel, 2000).

METODOLOGÍA

Objetivo general de la investigación

El objetivo general a lograr en esta investigación ha sido la identificación de las competencias básicas (conocimientos, habilidades y actitudes) que los alumnos deberían dominar al término de la escolarización obligatoria, con el fin de estar capacitados para seguir aprendiendo y poder integrarse plenamente en la vida social y laboral de estos tiempos.

Objetivos específicos

Como objetivos complementarios al anterior, la investigación también se propuso:

- Valorar el grado de importancia que merecen las competencias identificadas.
- Comparar las posibles diferencias que los diversos colectivos consultados manifiestan respecto a la valoración anterior.

Proceso general seguido en la investigación

El trabajo de investigación se inició en abril de 1998 y finalizó en octubre de 1999; y tal como se señala en el gráfico de la tabla I, ha seguido las cuatro fases siguientes:

- Fase de *identificación inicial* de las competencias básicas a partir de tres fuentes:
  - Curricula básicos de los tres territorios participantes, Cataluña, Baleares y Canarias.
  - Revisión de las investigaciones próximas sobre el tema.
  - Consulta a colectivos significativos del ámbito escolar y sociolaboral.
- *Elaboración de un cuestionario* valorativo de las competencias ya identificadas y diseño del proceso de aplicación del mismo a una muestra representativa de los ámbitos indicados en los tres territorios.
- *Aplicación de los cuestionarios* indicados y análisis de los resultados obtenidos.
- Propuesta organizada de *presentación definitiva de las competencias básicas* identificadas.

Metodología empleada

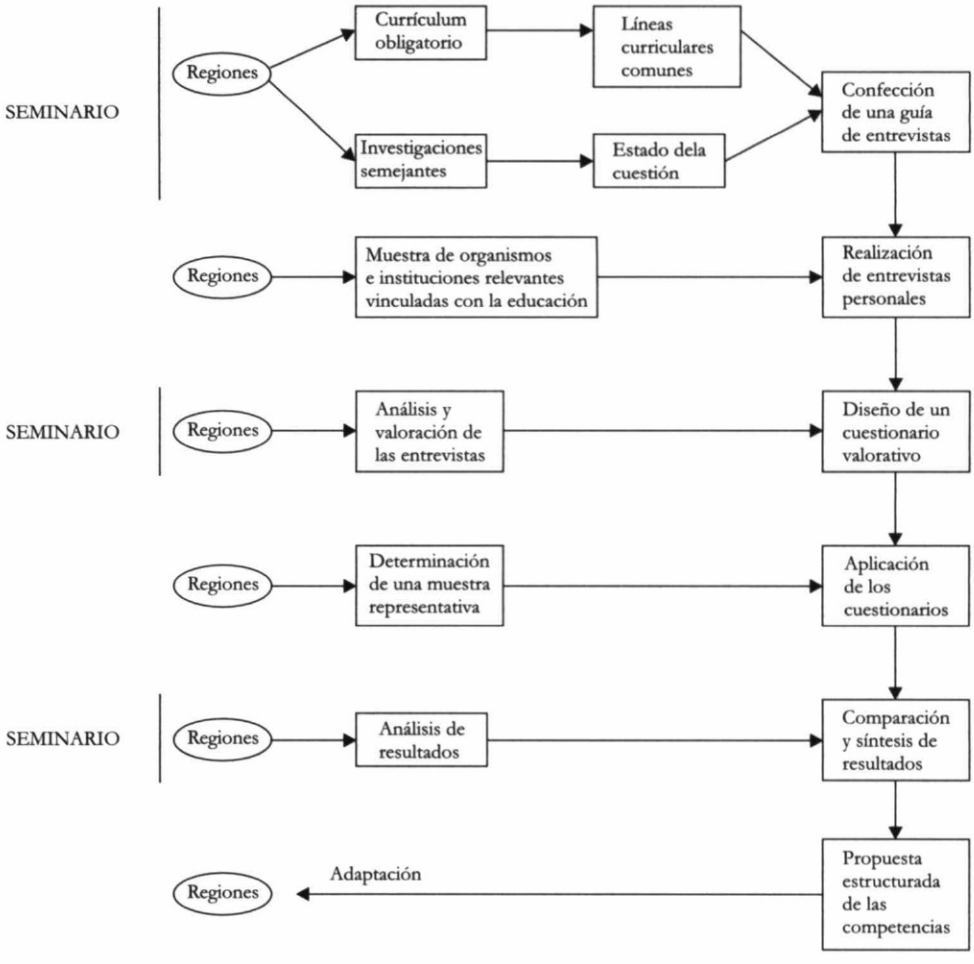
La investigación ha combinado diversos métodos y técnicas de investigación, de acuerdo con la conveniencia de cada fase de la misma. En la fase inicial de identificación de las competencias básicas se ha utilizado el *análisis de texto* a cargo de los técnicos participantes en la investigación.

Este análisis de texto ha supuesto una tarea de selección y de interpretación de todo el repertorio curricular básico planteado por las respectivas administraciones de los tres territorios participantes que, en principio, tienen el carácter de «mínimos» curriculares, con lo cual pudiera pensarse que se trata ya de una relación de las competencias básicas pretendidas. La selección se ha realizado desde un criterio más restrictivo de «fundamentalidad», puesto que el currículum escolar contempla en la práctica la posibilidad de que todos no logren los objetivos propuestos.

La interpretación llevada a cabo suponía hacer énfasis en la preparación para la vida social más que en la adquisición de todos los conocimientos académicos mostrados en las diversas materias, donde muchos de ellos se justifican en cuanto son necesarios para adquirir los siguientes y no tanto por su aplicabilidad en la vida cotidiana. Por otra parte, no se puede olvidar la tradición académica de la que partimos en el sistema educativo, más

TABLA II

Esquema del proceso seguido en la investigación de las competencias básicas



preocupado por preparar para seguir estudios posteriores que para incorporarse a la vida socio-laboral. Esta cuestión es preciso destacarla claramente como definitoria de la actual secundaria obligatoria para todos hasta los 16 años: ha de preparar para la vida y no exclusivamente para seguir estudios posteriores.

Por otra parte, en el análisis de los curricula se han podido constatar diversos errores de clasificación taxonómica así como dudosa claridad en los correspondientes redactados. Hay que pensar que no siempre los especialistas contratados para confeccionarlos poseen los conocimientos pedagógicos y la claridad de ideas que serían precisos para realizar las formulaciones correctamente.

Este mismo método se ha seguido con las *investigaciones* localizadas sobre el

tema, aunque en este caso lo ha aplicado solamente el equipo técnico de Catalunya. Las investigaciones en cuestión han sido las siguientes:

- *Experimentació de cursos d' iniciació professional. Pre-aprenentatge professional per a Joves de 14-16 anys.* F. Falgueras. Escoles Salesianes. ICE. Universitat Autònoma de Barcelona, 1983.
- *Inserción profesional y social de los jóvenes, la transición de la escuela a la vida adulta. Políticas, información, estadística e investigación.* Masjuan, Josep M.ª ICE. Universitat Autònoma de Barcelona, 1989.

Mediante el correspondiente debate en el seno del grupo técnico de Catalunya se llevó a cabo una primera síntesis de estas dos primeras fuentes de identificación y su aceptación definitiva vino tras la participación y aceptación de la propuesta a cargo de los otros dos territorios. El documento resultante sirvió de base para la confección de la guía empleada en la tercera fuente identificativa.

La identificación de las competencias a partir de las *demandas de colectivos significativos* ha tenido dos momentos:

- Determinación de cuáles debían ser estos colectivos para los tres territorios implicados, que se acordaron mediante el debate y consiguiente acuerdo en el grupo de técnicos de la investigación erigida en *grupo de discusión.*
- La elaboración de la plantilla-guía de la entrevista, confeccionada por el mismo procedimiento.

La consulta a los colectivos determinados se llevó a cabo mediante *entrevista personal* a las personas representativas de los mismos y cuya relación, en el caso de Catalunya, fue la mostrada en la tabla III. En total fueron 26 las personas consultadas en Catalunya. Tanto para la determinación de los colectivos como de las personas que los representaban se partió de la composición del Consejo Escolar de Catalunya, máximo órgano de participación de la comunidad educativa en el sistema escolar no universitario, con lo cual se garantizaba tanto la pretendida representatividad como la accesibilidad de las personas objeto de entrevista. Sin embargo, se añadieron algunos organismos más, como es el caso de la Asociación de Mujeres Empresarias y Cámara de Comercio, en razón de su papel de empleadores.

La relación de consultados en Baleares y Canarias fue básicamente la misma en cuanto a los colectivos, con las variaciones propias de la realidad de cada territorio. En la tabla IV aparece la relación de las Baleares.

La intención común ha sido la de llegar hasta los colectivos más implicados con el sistema educativo así como aquellos que viven directamente los resultados de la educación escolar recibida por los adolescentes que terminan la escolarización obligatoria, como es el caso de los empleadores y la administración local.

La consulta la efectuaron técnicos calificados, algunos de ellos participantes en todo el proceso de la investigación, provistos de la plantilla-guía donde debían anotar las respuestas emitidas verbalmente. Para cada uno de los epígrafes de la plantilla el entrevistador contaba con la formulación de la pregunta que se planteaba al entrevistado y un ejemplo ilustrativo de las posibles respuestas, sacado de la síntesis de competencias ya realizada a partir de los curricula y las otras investigaciones. Una parte de este instrumento se presenta en el anexo 1. La adscripción de la respuesta al apartado de conocimientos, habilidades o actitudes la realizada el entrevistador, porque no cabía esperar que el consultado supiera delimitar las respuestas de acuerdo a esta clasificación.

TABLA III

Relación de organismos y personas consultadas en Catalunya como fuente de identificación de competencias básicas

COLECTIVO	N.º PERSONAS	ORGANISMO
Administración educativa	3	Departament d'Ensenyament
Administración local	2	Federación de Municipios de Catalunya Asociación de Municipios de Catalunya
Alumnos	1	Bloque de Estudiantes Nacionalista
Centrales Sindicales	2	CCOO, UGT
Colegios Profesionales	1	Colegio Oficial de Doctores y Licenciados
Consejos Escolares Territoriales	1	Consejo Escolar del Vallés
Entidades Culturales	1	Institut d'Estudis Catalans
Asociaciones de docentes	1	Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica
Organizaciones patronales	5	Fomento del Trabajo Asociación de Mujeres Empresarias PIMES Cámara de Comercio
Padres/madres de alumnos	5	FAPAPES FAPAC FAPEL Confederación de Asociaciones Cristianas de Padres de Alumnos Federación Catalana de Padres de Alumnos de Educación Especial
Sindicatos de docentes	3	USTEC-STES, CCOO, UGT
Titulares de centros privados	1	Confederación de Centros Autónomos de Enseñanza de Catalunya

El conjunto de respuestas de cada territorio se volcó sobre la plantilla marco ya elaborada y se añadió a las competencias identificadas de las dos fuentes anteriores. El documento resultante fue muy extenso, con multitud de reiteraciones y con algunas propuestas correspondientes al ámbito laboral que eran inadecuadas a la

TABLA IV

Relación de organismos y personas consultadas en las Islas Baleares

COLECTIVO BALEARES	N.º PERSONAS	ORGANISMO
Administración educativa	3	Administración educativa
Administración local	2	Servicios municipales de Palma Servicios municipales de Capdepera
Alumnos	1	Organización de Estudiantes FAEB
Centrales Sindicales	4	CC.OO, UGT, STEI, ANPE
Colegios Profesionales	1	Colegio Oficial de Pedagogos
Educación y gestión privada	1	CECE, «La Esperanza», FERE, St. Antoni Abad
Entidades Culturales	1	Institut d'Estudis Baleàrics
Asociaciones de docentes	1	Movimientos de Renovación Pedagógica
Organizaciones patronales	3	CAEB, PIMES, Federación Hotelera
Padres/madres de alumnos	2	FAPA, CONCAPA,
Profesores no universitarios	3	Infantil, Primaria y Secundaria
Cooperativas de centros	1	CIDE

naturaleza de la escolarización general obligatoria. El equipo técnico de Catalunya se erigió nuevamente en grupo de discusión y revisó este primer documento resultante, eliminando repeticiones y depurando el texto. La propuesta fue sometida también a la consideración de los otros dos territorios, hasta conseguir un acuerdo sobre su contenido.

Así se confeccionó una primera relación de competencias que se estructuró en forma de cuestionario valorativo para poder aplicarlo en la fase siguiente de la investigación, que habría de permitir no sólo una segunda validación empírica de las competencias identificadas sino también una ordenación de las mismas. La valoración se propuso sobre una escala de 1 a 6, que eliminara la tendencia habitual hacia una puntuación media, y se añadió un número «0» para la valoración de «no opino».

Este cuestionario se sometió a una primera validación a cargo de los equipos técnicos de las tres Regiones que actuaron como sujetos sometidos a prueba piloto. Esto permitió introducir varias reformas hasta dejarlo definitivamente en un total de 245 items, de los cuales se presenta una muestra en el anexo 2.

El cuestionario valorativo se aplicó en cada territorio a una muestra representativa de organismos implicados en la educación, pero en este caso mediante la determinación de un número de elementos suficiente para poder obtener una representatividad estadística. La propuesta inicial de consulta por territorio fue la mostrada en la tabla V.

TABLA V

Muestra teórica determinada para la valoración de los cuestionarios

COLECTIVO	NÚMERO
Docentes de primaria	50
Docentes de secundaria obligatoria	50
Alumnos de 4.º de ESO	50
Exalumnos de ESO (10 de Garantía Social, 30 de Bachillerato y 10 de FP de grado medio)	50
Padres/madres	100
Directores de centros/Inspectores	10
Sindicatos	10
Empresas de selección de personal	10
Organismos oficiales vinculados al tema (Bienestar social, Ayuntamientos, Cultura, Juventud)	10
Profesores universitarios de Pedagogía	10
Organizaciones de consumidores	10
Organizaciones no gubernamentales	10
Organismos sanitarios	10

La consulta a docentes, alumnos, exalumnos y padres/madres se llevó a cabo a través de una muestra de centros escolares, que para que fuera representativa de la tipología existente se determinaron de acuerdo a criterios de territorialidad y de tamaño de población, tal como se muestra en la tabla VI.

El proceso seguido fue un contacto telefónico inicial para fijar la fecha de la visita, en la cual estuvieran presentes los sujetos que debían responderlo. Siempre que fue posible, el aplicador permaneció en el centro el tiempo necesario para realizar las respuestas. En otros casos, se dejaron los cuestionarios para que fueran remitidos por correo.

Los cuestionarios aplicados a los alumnos se dividieron en tres partes con el fin de acortar su extensión, intentando evitar con ello posibles actitudes negativas por tener que responder una serie demasiado amplia de competencias. Este hecho se compensó triplicando el número de sujetos de la muestra, de modo que el total de cuestionarios completos fue el requerido e incluso se sobrepasó.

Como suele ocurrir, la aplicación de los cuestionarios no estuvo exenta de problemas. En el caso de las escuelas fueron la dificultad de concentrar a los padres/madres durante el horario escolar y la falta de los docentes presentes necesarios para completar la muestra demandada. En

TABLA VI

Distribución de centros consultados

	DIVISIÓN TERRITORIAL	HÁBITAT	CENTRO PÚBLICO	CENTRO PRIVADO	TOTAL CENTROS
ISLAS BALEARES	Mallorca	Palma	5	4	9
		Parte foránea	6	4	10
	Menorca	–	1	1	2
	Ibiza	–	1	1	2
	Formentera	–	1	–	1
ISLAS CANARIAS	Tenerife	Ciudad grande	–	–	–
		Ciudad mediana	4	–	4
		Población rural	2	–	2
	Gran Canaria	Ciudad grande	1	–	1
		Ciudad mediana	1	–	1
		Población rural	–	–	–
	Lanzarote	Ciudad grande	–	–	–
		Ciudad mediana	–	–	–
		Población rural	2	–	2
CATALUNYA	Barcelona	Ciudad grande	2	2	4
		Ciudad mediana	1	1	2
		Población rural	–	–	–
	Tarragona	Ciudad grande	1	1	2
		Ciudad mediana	1	1	2
		Población rural	1	1	2
	Lleida	Ciudad grande	1	1	2
		Ciudad mediana	1	1	2
		Población rural	1	1	2
	Girona	Ciudad grande	1	1	2
		Ciudad mediana	1	1	2
		Población rural	1	1	2
TOTAL CENTROS			36	22	58

tales circunstancias se accedió a dejar a la dirección del centro los cuestionarios que faltaban por responder. La insistencia telefónica posterior permitió recuperar los cuestionarios dejados. El resto de cuestionarios fueron remitidos directamente a las personas y organismos seleccionados, mediante visitas personales y/o llamadas telefónicas. En algunos casos la remisión y consiguiente recuperación se realizó por correo electrónico.

El procedimiento descrito fue el acordado conjuntamente por los tres territorios participantes, pero en la práctica se

produjeron algunas modificaciones, fruto de las condiciones existentes en cada uno de ellos y de los recursos humanos y técnicos destinados a esta tarea. Concretamente se debe indicar que en el caso de Canarias los cuestionarios no se aplicaron personalmente sino que se remitieron por correo. Una vez recogidos todos los cuestionarios se procedió a su contabilización conjunta mediante lectura óptica, tras lo cual se pudo proceder a los correspondientes análisis estadísticos. El total efectivo de cuestionarios contestados es el que se relaciona en la tabla VII.

TABLA VII

Relación de cuestionarios teóricos y reales aplicados

REGIÓN	MUESTRA PROPUESTA	MUESTRA REAL
CATALUNYA	380	560
BALEARES	380	436
CANARIAS	380	177
GLOBAL	1.140	1.173

Análisis de los resultados

A través de los correspondientes análisis estadísticos se procedió a constatar lo siguiente:

- Pertinencia de los items propuestos para formar parte de la relación definitiva de las competencias básicas.
- Nivel de importancia relativa de las diversas competencias planteadas.
- Diferencias de valoración entre los colectivos consultados.

Para la primera cuestión se determinó que todos aquellos items que tuvieran más de un cinco por ciento de respuestas en el apartado «no opino» serían eliminados del conjunto, por considerar que un número significativo de sujetos no veían clara su necesidad, o bien están mal redactados. De este modo se eliminaron 18 items. También se aplicó la prueba de Tukey para verificar la coherencia global de la prueba o bien si era preciso eliminar algún ítem para lograrla. El resultado de esta prueba dio un valor *alpha* de .9884, claramente significativo, de modo que no se eliminó ningún ítem por esta vía.

Una tercera posibilidad de eliminación de items era la constatación de un grado excesivo de variabilidad, lo cual indicaría que su grado de importancia era visto de manera muy diferente por los encuestados. El grupo técnico consideró que una varianza inferior a dos unidades era el límite de aceptabilidad. Por este criterio se eliminaron cuatro items más.

Finalmente se adoptó un cuarto criterio de eliminación: el considerar que una media inferior a cuatro puntos también significaba una valoración baja, dado que la distribución resultante se ha agrupado ampliamente en los puntos superiores. Por este criterio se eliminaron seis items. El resto fueron ordenados de mayor a menor media, hasta un total de 217, siendo la relación completa la que aparece en el anexo 3.

El objetivo de determinar la valoración de los items partía de la hipótesis inicial que, en caso de producirse una distribución uniforme a lo largo de los seis puntos de la escala, se podría realizar tres agrupaciones alrededor, respectivamente, de los dos primeros puntos, los dos medianos y los dos superiores. Sin embargo, los resultados obtenidos se han agrupado alrededor de los cuatro superiores, de modo que los tres grupos previstos se han visto reducidos a dos. De acuerdo con esta situación, se estableció que la media general sería el límite de separación entre las competencias que se calificarían como de *primera importancia* y el resto de segunda, advirtiendo que todas ellas merecían la consideración de «básicas» y, por tanto, debían ser igualmente propuestas como objetivos de la escolarización obligatoria.

Dado que la media general ha sido de 5,01, el número de competencias que aparecen en el máximo nivel de importancia es de 135, mientras las 82 restantes estarían en el segundo grado de la escala, siendo la competencia «manifestar autonomía personal» la última del primer grupo. Cabe añadir que la media general muestra sensibles diferencias entre los colectivos consultados, tal y como se puede contrastar en la tabla VIII.

Como se puede advertir, la puntuación media más baja corresponde al alumnado. Hay diferencias significativas en cuanto a la valoración general otorgada a las competencias por este colectivo y los restantes; también existen entre el profesorado y el colectivo sociolaboral (tabla IX).

TABLA VIII

Medias y desviaciones típicas globales en la valoración de las competencias por colectivos. (Bajo la denominación «sociolaboral» se han agrupado todos los colectivos consultados que no se corresponden con los tres anteriores)

COLECTIVO	N	MEDIA	D. TÍPICA
Alumnado	486	4,82	,54
Profesorado	322	5,21	,50
Familias	236	5,11	,54
Sociolaboral	128	5,04	,50
GLOBAL	1.172	5,01	,55

TABLA IX

Diferencias significativas entre colectivos respecto a la puntuación media general. (Aplicación de la prueba de Scheffé)

	ALUMNADO	PROFESORADO	FAMILIAS	SOCIO-LABORAL
ALUMNADO				
PROFESORADO	*			
FAMILIAS	*			
SOCIOLABORAL	*	*		

Un aspecto interesante a considerar son también las posibles diferencias entre medias otorgadas por los diferentes colectivos a las competencias clasificadas por ámbitos (tabla X).

De los datos mostrados se puede constatar que:

- En conjunto son las competencias del ámbito laboral las mejor valoradas por todos los colectivos, destacándose que el profesorado es quien las puntúa más alto.
- Es fácil advertir cómo los alumnos valoran el ámbito matemático de manera sensiblemente inferior a cómo lo hacen los restantes colectivos, siendo el profesorado quien más lo valora.
- Para todos los colectivos el ámbito social es el segundo más valorado después del laboral.
- En conjunto se constata una preocupación por competencias básicas que resuelvan la inserción laboral y la vida de relación social en general.

Si se hace un análisis detallado de las valoraciones otorgadas por los distintos colectivos a los ámbitos propuestos resulta un cuadro de significaciones de las diferencias como el mostrado a continuación (tabla XI).

TABLA X

Medias otorgadas por los colectivos consultados a los diversos ámbitos de las competencias

COLECTIVO	ÁMBITO	MEDIA
ALUMNOS	Matemáticas	4,55
	Social	4,87
	Laboral	5,13
	Lingüístico	4,77
	Tecnológico	4,66
PROFESORADO	Matemáticas	5
	Social	5,25
	Laboral	5,40
	Lingüístico	5,18
	Tecnológico	5,15
FAMILIAS	Matemáticas	4,95
	Social	5,15
	Laboral	5,31
	Lingüístico	5,03
	Tecnológico	5,03
SOCIOLABORAL	Matemáticas	4,70
	Social	5,10
	Laboral	5,32
	Lingüístico	5,02
	Tecnológico	4,91

TABLA XI

Comparación de diferencias significativas de valoración entre ámbitos curriculares y colectivos consultados

		ÁMBITO MATEMÁTICO				ÁMBITO SOCIAL				ÁMBITO TECNOCIENT.				ÁMBITO LINGÜÍSTICO				ÁMBITO LABORAL			
		ALUMNADO	DOCENTES	FAMILIAS	SOCIOLAB	ALUMNADO	DOCENTES	FAMILIAS	SOCIOLAB	ALUMNADO	DOCENTES	FAMILIAS	SOCIOLAB	ALUMNADO	DOCENTES	FAMILIAS	SOCIOLAB	ALUMNADO	DOCENTES	FAMILIAS	SOCIOLAB
ÁMBITO MATEMÁTICO	ALUMNOS																				
	DOCENTES	SÍ																			
	FAMILIAS	SÍ	NO																		
	SOCIOLAB.	NO	SÍ	SÍ																	
ÁMBITO SOCIAL	ALUMNOS																				
	DOCENTES					SÍ															
	FAMILIAS					SÍ	NO														
	SOCIOLAB.					SÍ	NO	NO													
ÁMBITO TECNOCIENT.	ALUMNOS																				
	DOCENTES									SÍ											
	FAMILIAS									SÍ	NO										
	SOCIOLAB.									SÍ	SÍ	NO									
ÁMBITO LINGÜÍSTICO	ALUMNOS																				
	DOCENTES													SÍ							
	FAMILIAS													SÍ	NO						
	SOCIOLAB.													SÍ	NO	NO					
ÁMBITO LABORAL	ALUMNOS																				
	DOCENTES																	SÍ			
	FAMILIAS																	SÍ	NO		
	SOCIOLAB.																	SÍ	NO	NO	

Para una mayor claridad de presentación y para facilitar la utilización de la propuesta en los centros escolares, se presentan todas las competencias localizadas en la estructura curricular adoptada en el estudio, con especificación de su grado de importancia así como su clasificación en conocimientos, habilidades y actitudes, tal como aparece en el anexo 4.

A MODO DE CONCLUSIONES

Las conclusiones fundamentales de este trabajo no pueden ser otras que la relación completa de las competencias identificadas y su correspondiente clasificación dentro de la estructura curricular. Con la intención de dar una visión sintética en cada ámbito (o área) curricular se presentan a continuación unas consideraciones de carácter general.

Ámbito Matemático

Un común denominador en todas las dimensiones es que el ámbito de las matemáticas tiene su aplicabilidad a la vida cotidiana, en especial en operaciones de cálculo y geometría.

La operatoria aparece como competencia básica en diversas formas, insistiendo en el conocimiento de las cuatro reglas básicas, cálculo de proporciones, medida de áreas y volúmenes tanto si se realizan mentalmente como mediante calculadora.

La resolución de problemas empieza con la interpretación de enunciados seguido de la actitud general de tener hábito de corrección de posibles errores de cálculo.

El pensamiento matemático debe ayudar a diferenciar conceptos como el azar, probabilidad, predicción... base de un pensamiento lógico y racional.

Las medidas, además de aplicarse en la vida cotidiana, han de ser interpretarlas y representarlas gráficamente.

Ámbito Social

Los conocimientos sociales se fundamentan en primer lugar en la simbología, que permite interpretar las informaciones cartográficas y gráficas en general.

La vinculación con el territorio propio implica el conocimiento de sus rasgos de identificación, tanto históricos, como artísticos y culturales en general.

La identificación con el territorio propio se complementa con el conocimiento y el respeto por otras realidades físicas y culturales.

Relativo a los aprendizajes sociales aparece el desarrollo por el espíritu crítico como fuente de realización e independencia personal. Esto supone desde tener un sentido positivo de la realidad hasta ser capaz de observar y aceptar la crítica recogiendo puntos de vista diferentes, así como saber interpretar los derechos y deberes del ciudadano desde el punto de vista político y social.

Los aprendizajes sociales se definen como posibilitadores de la participación social que supone conocer la legislación y el funcionamiento de las instituciones sociales para así llegar a consolidar actitudes solidarias y de implicación social.

Las denominadas «habilidades sociales» tienen un importante papel entre las competencias básicas: relacionarse, tener una actitud dialogante, ser prudente delante los conflictos, respetar las normas de convivencia y de relación social.

Ámbito Tecnocientífico

Una primera dimensión de los conocimientos tecnocientíficos es su aplicabilidad en la utilización de aparatos habituales en el hogar y en el puesto de trabajo.

Las habilidades básicas referidas a los procesos tecnológicos se centran, sobretodo, en la capacidad de

diseñar proyectos y evaluarlos, mientras que en el campo de las actitudes se exige una predisposición positiva ante los cambios tecnológicos.

El medio ambiente supone un capítulo importante con relación a las competencias básicas. El ahorro de energía, evitar situaciones contaminantes y la convivencia equilibrada con el entorno son el resultado lógico de conocimientos respecto a la importancia de la conservación del medio (energías alternativas, recogida selectiva de residuos, posible selección de entornos para vivir...)

En este ámbito se sitúa la salud. La adquisición de hábitos de higiene, identificación de síntomas de las enfermedades más frecuentes y la capacidad de prever el estrés, se relacionan con las informaciones que lo posibilitan, entre las cuales cabe citar el conocimiento del propio cuerpo, las bases de la correcta nutrición, así como la identificación de productos peligrosos para la salud.

Ámbito Lingüístico

En el lenguaje oral y escrito, dado que el numérico y gráfico ya aparecen citados en los apartados anteriores, se considera un valor el conocimiento de las lenguas extranjeras y en conjunto la existencia de una diversidad lingüística.

El lenguaje en su conjunto ha de ser visto como una herramienta de desarrollo del propio pensamiento y necesario para la transmisión de sentimientos, destacando los valores estéticos que son propios del lenguaje visual.

En el lenguaje oral cabe destacar el dominio del vocabulario básico, así como refranes y frases hechas más habituales. El orden y la fluidez verbal han de servir para describir situaciones, ideas y sentimientos.

Orden y corrección también aparecen en la expresión escrita, como elementos útiles para redactar textos como, por ejemplo, la manera de ofrecerse para atender lugar de trabajo. Todo esto implica tener conocimientos básicos de redacción.

La lectura, como era de suponer, se contempla tanto en su utilidad para conseguir información como en su perspectiva estética, siempre desde la exigencia de comprender el discurso escrito y saber utilizar las herramientas de ayuda y consulta como diccionarios, bases de datos, enciclopedias, etc.

La funcionalidad informativa del lenguaje será efectiva en la medida que sea capaz de tratar y objetivar la información, la cual supone un uso consciente de los medios de comunicación.

Ámbito Laboral

La preparación para acceder al mundo laboral empieza con la capacitación para comprender y analizar las condiciones de un trabajo y sigue por la habilidad de cumplimentar formularios y presentarse a entrevistas de selección.

En el capítulo de actitudes se insiste en aquellas que suponen un compromiso hacia el trabajo: ser honesto, constante, terminar lo empezado, esforzarse... y aquellas que suponen un deseo de superación y promoción personal: tener autoestima, tener un proyecto personal de futuro, tener hábitos de autoformación...Admitir la figura de la autoridad no ha de ser una contraposición a estas competencias.

El principio genérico de calidad, en tanto que es una constante en la actividad laboral, se constataría en competencias que significan identificar las características del trabajo bien hecho, sentir satisfacción por ello y ser capaz de seguir el camino de la innovación.

Vinculada con la calidad está la capacidad innovadora, que se concreta en tomar decisiones, planificar, resolver las tareas de manera autónoma, así como saber convencer mediante las propias argumentaciones.

Practicar y valorar el trabajo en equipo constituye una manera directa de preparar para la inserción laboral. Trabajar en equipo supone ser solidario con los demás miembros y ser generoso en la aportación de conocimientos e iniciativas.

Breves propuestas

La identificación de las competencias básicas no excluye la preocupación por otros retos curriculares determinados en el diseño curricular básico y en el proyecto curricular específico de cada centro. Se trata de tener en presente que las competencias aquí presentadas, sean conocimientos, habilidades o actitudes, resultan muy importantes para los jóvenes sujetos que se insertan en la sociedad y para el conjunto de ésta, como garantía de preparación para poder integrarse de manera responsable a la vida social y laboral.

La propuesta de este trabajo es poner en consideración de los centros escolares la inclusión de las competencias básicas identificadas como núcleo principal de su actividad pedagógica, de forma que en aquellos casos de alumnos que tienen dificultades en lograr la totalidad de los objetivos curriculares se les insista especialmente en la consecución de aquellas competencias, que resultan decisivas para la inserción sociolaboral.

La agrupación de competencias presentadas por ámbitos o áreas curriculares puede facilitar su trabajo en cada una de ellas, subrayando que muchas de las competencias tienen la inevitable característica de transversalidad. Así pues, deben ser objeto de preocupación para todos los docentes y para el centro escolar en su conjunto. El caso de las competencias que se han situado bajo el epígrafe «laboral» resulta bien evidente pero no es el único.

Una lógica continuación del trabajo aquí presentado conduce a una propuesta de técnicas pedagógicas apropiadas para tratar todas y cada una de las competencias básicas propuestas. Queda en manos de los centros su ejecución. Sin duda que la profesionalidad de los docentes respectivos sugerirá las soluciones más adecuadas. En todo caso, posibles propuestas pedagógicas resultantes de la continuación de este trabajo podrían aportar auydas al respecto.

De momento tendrán que ser los centros respectivos los que determinen como tendría que ser la gradación en la consecución de las competencias propuestas. Sería lógico que se considerara la mayoría de competencias propuestas como objetivos pedagógicos permanentes a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, si bien algunos de ellos tendrían que quedar consolidados al finalizar el nivel primario.

En los centros de secundaria, se podría realizar un diagnóstico inicial

de cuáles son las competencias que ya tiene asimiladas los alumnos y actuar sobre los déficits. El hecho de que haya competencias que no son dominadas suficientemente por los alumnos de secundaria no las convierte directamente en objetivos propios del nivel secundario, pero sí advierte de la necesidad de incorporarlas como metas pedagógicas para los alumnos que manifiestan déficit en ellas [4].

La tendencia a tener delimitada una relación de competencias básicas tendría que implicar igualmente a las administraciones educativas afectadas, las cuales debieran incluirlas explícitamente en sus propuestas curriculares y pedagógicas.

Finalmente, una última consideración. Todo trabajo de investigación es mejorable y sus conclusiones no son nunca definitivas. Su utilidad es precisamente la de constituir una propuesta susceptible de mejora con las aportaciones de todos directa e indirectamente implicados en la educación escolar [5]. Del necesario análisis crítico y del debate generado, podrán surgir propuestas adaptadas a las peculiaridades de cada centro escolar de cada territorio concreto. Ninguna propuesta pedagógica, ya sea de la administración educativa o del entorno académico, puede suplir la reflexión personal y colectiva del profesorado, y este caso no es una excepción.

---

(4) El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ya ha tomado la decisión de proseguir el estudio que permita verificar tanto el nivel de dominio de las competencias básicas por parte de la actual población escolar catalana como la posible gradación de tales competencias entre los niveles primario y secundario.

(5) Al respecto se puede indicar la intención de la FREREF de realizar seminarios específicos para debatir las competencias identificadas y su posible utilidad para el conjunto de las Regiones que la integran, así como para otras que pudieran estar interesadas.

ANEXO I

Parte de la plantilla-guía utilizada en las entrevistas personales

NOMBRE E INSTITUCIÓN.....
NOMBRE DEL ENTREVISTADOR..... FECHA DE LA ENTREVISTA.....

ÁMBITO	DIMENSIÓN	PREGUNTA	EJEMPLO	RESPUESTAS		
				CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Matemáticas	**Cálculo**	¿Considera necesario el cálculo para desenvolverse en la vida cotidiana? ¿Qué tipo de cálculo: mental o con calculadora?	Calcular el precio de una compra en el supermercado.			
	Resolución de problemas	¿Qué habilidades matemáticas son necesarias para resolver problemas cotidianos?	Administrar rentas propias.			
	Medida	¿Qué unidades de medida se precisan para funcionar de forma autónoma?	Unidades de longitud, tiempo...			

ANEXO II

Parte del cuestionario valorativo de las competencias básicas

UTILIZANDO UNA ESCALA CRECIENTE DE 1 A 6, (TENGA EN CUENTA QUE 1 ES LA PUNTUACIÓN MÍNIMA Y QUE 6 ES LA MÁXIMA) INDIQUE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDE AL DOMINIO PARA LA VIDA COTIDIANA DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

ÁMBITO MATEMÁTICO

CUESTIONES	1	2	3	4	5	6	No opino (X)
1. Conocer las cuatro reglas de cálculo	1	2	3	4	5	6	X
2. Identificar los símbolos matemáticos más habituales	1	2	3	4	5	6	X
3. Interpretar las proporciones	1	2	3	4	5	6	X
4. Conocer el concepto y el significado específico de las operaciones y los operadores	1	2	3	4	5	6	X
5. Calcular porcentajes y proporciones	1	2	3	4	5	6	X
6. Cálculo mental de operaciones sencillas	1	2	3	4	5	6	X
7. Utilizar con soltura la calculadora para calcular y comprobar	1	2	3	4	5	6	X
8. Utilizar con soltura el ordenador para calcular y comprobar	1	2	3	4	5	6	X
9. Relacionar costos e ingresos	1	2	3	4	5	6	X
10. Presentar ordenadamente y con claridad las operaciones de cálculo	1	2	3	4	5	6	X
11. Tener predisposición para analizar y corregir los errores	1	2	3	4	5	6	X
12. Valorar críticamente los mensajes de naturaleza numérica	1	2	3	4	5	6	X
13. Tener conocimientos de conceptos básicos de economía	1	2	3	4	5	6	X
14. Comprender el enunciado de los problemas matemáticos	1	2	3	4	5	6	X
15. Resolver problemas mediante operaciones sencillas	1	2	3	4	5	6	X
16. Administrar rentas propias, de economía doméstica	1	2	3	4	5	6	X
17. Efectuar una compra mediante transacciones monetarias	1	2	3	4	5	6	X
18. Calcular tipos de interés	1	2	3	4	5	6	X
19. Resolver problemas que se presentan en la vida diaria aplicando las habilidades matemáticas	1	2	3	4	5	6	X
20. Plantear problemas previa identificación de las incógnitas	1	2	3	4	5	6	X
21. Relacionar los conceptos matemáticos con los de otras materias	1	2	3	4	5	6	X
22. Conocer el concepto de magnitud	1	2	3	4	5	6	X
23. Relacionar magnitudes tiempo/espacio	1	2	3	4	5	6	X
24. Conocer las unidades básicas de masa, peso, volumen, espacio, tiempo, capacidades, velocidad, longitud, superficie, densidad...	1	2	3	4	5	6	X
25. Transformar unidades de medida de una misma magnitud	1	2	3	4	5	6	X
26. Aplicar las unidades de medida a la vida cotidiana	1	2	3	4	5	6	X
27. Representar gráficamente algunas medidas	1	2	3	4	5	6	X

ANEXO III

Relación de las competencias básicas identificadas por orden de valoración

COMPETENCIA	Media	Des.St.	Valid.
Conocer las cuatro reglas del cálculo	5,89	0,46	981
Saber escuchar	5,76	0,64	976
Conocerse a sí mismo	5,68	0,71	972
Conocer los métodos de prevención	5,67	0,72	980
Respetar y proteger el medio ambiente	5,62	0,76	981
Ser honesto	5,62	0,77	974
Tener sentido de la realidad	5,62	0,74	978
Tener autoestima	5,61	0,73	970
Desear aprender más y mejor	5,6	0,71	971
Tener actitud dialogante	5,58	0,8	979
Tener una actitud positiva frente a la vida	5,58	0,8	974
Saber asumir responsabilidades	5,58	0,74	979
Ser constante	5,58	0,77	968
Saber atender a los demás	5,57	0,75	981
Tener actitudes solidarias	5,57	0,82	977
Tener concepto de tiempo histórico	5,57	0,79	980
Saber tomar decisiones	5,56	0,78	970
Tener conocimientos básicos de educación sexual	5,55	0,77	981
Acabar las tareas que se empiezan	5,55	0,8	972
Calcular mentalmente operaciones simples	5,55	0,83	978
Saber expresar ordenadamente y con fluidez las propias ideas	5,53	0,77	981
Saber colaborar	5,53	0,76	976
Identificar los símbolos matemáticos más habituales	5,52	0,89	981
Ser solidario con el equipo de trabajo	5,52	0,82	967
Aceptar diferencias físicas, culturales, sociales	5,52	0,92	983
Saber presentarse para buscar trabajo	5,5	0,85	967
Tener hábitos de trabajo	5,5	0,82	973
Superarse en el trabajo	5,48	0,85	960
Respetar formas de expresión de otras personas y valorar la pluralidad lingüística	5,47	0,82	975
Conocer las propias habilidades	5,47	0,81	971
Tener satisfacción por el trabajo bien hecho	5,47	0,88	964
Valorar el trabajo propio y de los demás	5,47	0,81	974
Resolver problemas mediante operaciones sencillas	5,46	0,85	983
Valorar el propio cuerpo y respetarlo	5,46	0,88	977
Respetar instituciones sociales diversas: teatros, museos, parques,...	5,46	0,93	981
Reconocer el trabajo bien hecho	5,45	0,79	974
Tener capacidad de comunicación	5,45	0,78	978
Respetar y defender el patrimonio cultural propio y de las otras culturas próximas	5,45	0,96	967
Tener capacidad de esfuerzo en un momento determinado	5,44	0,81	966
Manifestar respeto por las otras culturas	5,43	0,94	976
Expresarse por escrito con corrección y coherencia	5,43	0,86	980
Tener un código ético y moral	5,43	0,94	970
Conocer aspectos básicos de nutrición	5,42	0,88	981
Saber redactar un texto ofreciéndose para un puesto de trabajo	5,42	0,88	974
Tener capacidad de concentración	5,42	0,82	977
Comprender el vocabulario básico de los discursos orales simples	5,41	0,9	979
Ser prudente delante de una situación de conflicto	5,41	0,87	975
Saber distribuirse el trabajo	5,4	0,83	974
Evaluar las propias posibilidades	5,39	0,82	971
Conocer la peligrosidad de los productos químicos habituales en el hogar	5,39	0,93	977

ANEXO III (continuación)

Relación de las competencias básicas identificadas por orden de valoración

COMPETENCIA	Media	Des.St.	Valid.
Ser prudente	5,39	0,86	967
Formarse hábitos higiénicos positivos para la mejora de la salud y calidad de vida	5,39	0,93	973
Conocer la utilidad de la lectura para la búsqueda de información	5,38	0,9	976
Conocer los derechos y deberes de los trabajadores	5,37	0,97	974
Respetar sentimientos de las personas respecto a su propia lengua y territorio	5,36	0,98	976
Saber como ahorrar energía	5,36	0,93	981
Comprender los enunciados de los problemas matemáticos	5,36	0,95	982
Saber convivir con el medio	5,36	0,89	978
Saber extraer conclusiones	5,35	0,83	979
Tener conocimientos de técnicas básicas de redacción	5,35	0,89	980
Saber hacer la propia autocrítica	5,35	0,91	963
Respetar las normas establecidas en la vida social, deportes	5,34	0,95	978
Tener hábitos de autoformación	5,33	1,03	961
Identificar síntomas de las enfermedades más frecuentes	5,33	0,92	978
Utilizar conscientemente los medios de comunicación	5,31	0,91	977
Saber relacionarse en sociedad	5,31	0,9	974
Tener espíritu critico constructivo en el puesto de trabajo	5,31	0,91	959
Tener generosidad para aportar conocimientos importantes para el grupo	5,3	0,94	968
Conocer el concepto de democracia	5,29	0,99	978
Valorar características de la convivencia actual	5,29	0,93	966
Tener capacidad de adaptación a las innovaciones	5,29	0,9	966
Evitar situaciones de riesgo	5,29	1,05	970
Diferenciar entre actitudes conscientes e inconscientes	5,28	0,96	971
Saber evaluar el trabajo en equipo	5,28	0,88	973
Conocer los efectos nocivos producidos por los estimulantes	5,27	1	973
Ser creativo en el puesto de trabajo	5,27	0,92	964
Conocer la importancia de la recogida selectiva de basura y su reciclaje	5,26	1,05	978
Saber resolver los problemas de manera autónoma	5,26	0,94	960
Implicarse en el trabajo	5,25	0,94	965
Utilizar herramientas del lenguaje (diccionarios, enciclopedias...)	5,25	1,02	978
Conocer la manera de presentar una tarea realizada	5,25	0,95	962
Evitar riesgos en situaciones contaminantes	5,24	1,04	978
Conocer el significado de símbolos básicos de la vida cotidiana: etiquetaje, tránsito, seguridad...	5,24	1,06	973
Saber rellenar e interpretar formularios	5,23	1,02	978
Tener predisposición para analizar errores	5,22	0,94	979
Consolidar las propias capacidades	5,22	0,9	957
Utilizar la critica como herramienta positiva	5,21	1,06	965
Valorar la presentación y el orden	5,21	0,93	978
Interpretar los derechos y deberes de carácter político social	5,21	1,09	969
Conocer los momentos clave de la historia del propio país	5,21	1,02	976
Mostrarse participativo en acciones de la vida cotidiana	5,2	0,89	977
Tener habilidad de observación	5,2	0,97	977
Aceptar la crítica	5,2	1,07	973
Saber leer las ofertas de trabajo	5,2	1,01	969
Conocer la importancia de las energías alternativas	5,19	1,04	971
Tener un proyecto de vida de futuro	5,19	0,99	958
Conocer los beneficios y desventajas del trabajo en equipo	5,19	0,93	975
Seguir las normas de ejecución y seguridad	5,18	0,95	967
Conocer los procesos internos y externos del propio cuerpo	5,17	0,98	977

ANEXO III (continuación)

Relación de las competencias básicas identificadas por orden de valoración

COMPETENCIA	Media	Des.St.	Valid.
Comprender discursos escritos	5,17	0,96	973
Conocer las características identificativas del propio país	5,17	1,11	968
Conocer evaluación/autoevaluación	5,16	0,96	955
Resolver situaciones de la vida ordinaria aplicando habilidades matemáticas	5,16	1,05	970
Valorar el orden en un entorno	5,16	1,01	959
Contrastar informaciones, opiniones	5,16	0,94	972
Saber analizar cuáles son las condiciones de un trabajo	5,15	0,95	970
Manifestar comprensión hacia las enfermedades ajenas	5,15	1,13	962
Valorar diferentes actividades deportivas...	5,15	1,01	975
Saber orientarse respecto a los puntos cardinales	5,14	1,07	981
Tener capacidad de síntesis	5,13	0,96	960
Tener criterio ante el dirigismo de los medios de comunicación	5,12	1,02	958
Tener afán de promoción	5,11	0,98	956
Utilizar con facilidad la calculadora	5,11	1,15	983
No automedicarse	5,11	1,22	960
Saber comprar lo necesario	5,11	1,12	980
Conocer las unidades de medida más frecuentes	5,11	1,06	982
Tener habilidades para dar orientaciones espaciales, para situarse en el espacio a partir de mapas...	5,1	1,02	973
Manifestar autonomía personal en la planificación y ejecución de tareas	5,1	0,99	950
Calcular porcentajes y proporciones	5,08	1,04	981
Valorar el aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras	5,08	1,03	980
Conocer el concepto y significado específico de las operaciones y de los operadores matemáticos	5,06	1,09	960
Saber valorar la relación calidad-precio	5,06	1,05	977
Conocer el derecho fundamental del territorio donde se vive	5,05	1,06	968
Aplicar las unidades de medida a la vida cotidiana	5,05	1,13	973
Garantizar la realización de una tarea en el tiempo y esfuerzo previstos	5,04	0,98	951
Saber objetivar el mensaje	5,04	0,95	964
Valorar la importancia del uso de las bibliotecas	5,04	1,06	979
Conocer la importancia de encontrar energías alternativas	5,03	1,07	977
Tener placer por la lectura	5,03	1,13	958
Tener habilidad para utilizar el lenguaje en la transmisión de sentimientos	5,02	1,03	975
Administrar rentas propias de economía doméstica	5,02	1,18	967
Interpretar el concepto de proporción	5,01	1	949
Tener habilidad para describir situaciones	5,01	0,93	981
Interpretar las instrucciones de los aparatos electrodomésticos	5,01	1,16	979
Tener conocimientos de primeros auxilios	5,01	1,08	977
Promover actitudes positivas hacia la empresa	4,99	1,05	941
Tener habilidad de investigación, análisis y procesamiento de la información	4,99	1,04	972
Relacionar costos e ingresos	4,99	1,11	968
Conocer el concepto de diversidad cultural	4,97	1,13	950
Prever el tiempo de dedicación a una tarea	4,97	1	966
Conocer la realidad laboral	4,97	1,08	950
Conocer los principales órganos de participación social	4,95	1,05	973
Saber analizar el momento de presentar iniciativas	4,95	1,01	944
Interpretar la relación calidad-precio	4,95	1,03	976
Presentar ordenadamente y con claridad las operaciones de cálculo	4,95	1,12	979
Manifestar habilidad en la conversación telefónica	4,94	1,05	969
Saber aconsejar y convencer	4,93	1,05	953
Admitir la figura de la autoridad como un miembro responsable en el trabajo	4,93	1,12	949
Conocer qué significa calidad y sus procesos	4,92	1,01	959

ANEXO III (continuación)

Relación de las competencias básicas identificadas por orden de valoración

COMPETENCIA	Media	Des.St.	Valid.
Conocer los conceptos básicos de la geometría: longitud, superficie, perímetro, área...	4,89	1,2	982
Tener habilidad de relectura	4,89	1,09	964
Recoger diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho	4,88	1,09	971
Conocer el lenguaje básico para comunicarse con los servicios sanitarios	4,84	1,13	971
Conocer normas de protección y riesgo de los aparatos domésticos	4,83	1,27	980
Tener habilidad de negociación	4,8	1,11	968
Saber manipular alimentos: congelar, descongelar, cocinar	4,8	1,25	976
Conocer la construcción y la sintaxis de las frases orales	4,79	1,15	977
Diferenciar entre probable, posible e imposible	4,79	1,28	978
Advertir la necesidad de aplicar técnicas diferentes para mejorar la comunicación	4,78	1,08	963
Tener predisposición positiva hacia los cambios tecnológicos	4,77	1,1	963
Saber convertir unidades de la misma magnitud	4,77	1,18	974
Analizar les tareas propias en un proceso de trabajo	4,75	1,05	949
Tener habilidad para realizar razonamientos científicos sencillos	4,75	1,09	976
Valorar la sencillez y utilidad de los objetos	4,74	1,16	964
Conocer los hechos relevantes de la historia mundial	4,72	1,16	967
Conocer y respetar la legislación básica laboral	4,72	1,15	945
Comprender procesos conflictivos	4,71	1,13	972
Conocer las diversas opciones políticas	4,68	1,24	956
Conocer que las lenguas evolucionan	4,67	1,2	961
Identificar relación causa-efecto	4,67	1,1	957
Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico en la expresión de vivencias, sentimientos...	4,65	1,11	959
Interpretar datos de planos	4,64	1,25	979
Conocer las zonas adecuadas para vivir	4,64	1,19	961
Saber consultar documentos oficiales (BOE, DOGC...)	4,64	1,23	968
Identificar las características básicas de una sociedad	4,63	1,13	961
Saber transformar la información: almacenar datos, recuperar datos...	4,61	1,16	955
Saber prever el estrés y saber relajarse	4,59	1,27	972
Elaborar mapas y esquemas propios	4,59	1,18	980
Comentar textos atendiendo aspectos formales y de contenido	4,57	1,07	964
Saber comentar un texto histórico sencillo	4,57	1,24	977
Hacer uso del lenguaje no verbal como medio para desarrollar el propio pensamiento	4,57	1,11	947
Reconocer las frases hechas y los refranes de uso frecuente	4,57	1,16	976
Entender conceptos de cambio y de evolución de un hecho histórico o del presente	4,55	1,08	964
Relacionar conceptos matemáticos con los de otras materias	4,54	1,19	968
Utilizar con facilidad el ordenador para calcular y comprobar	4,54	1,34	966
Tener conocimientos elementales de geografía	4,54	1,14	967
Interpretar hechos históricos y relacionarlos	4,53	1,14	974
Conocer manifestaciones del arte propio y de otras culturas	4,51	1,2	972
Apreciar valores estéticos en las obras de arte, diseño y comunicación audiovisual	4,51	1,21	972
Identificar las partes de un texto	4,49	1,22	976
Conocer conceptos básicos de economía	4,49	1,17	970
Interpretar la relación gestual y verbal	4,47	1,21	953
Conocer la situación sociolingüística y legal de las lenguas del Estado español y de la Unión Europea	4,46	1,3	954
Interpretar les estadísticas referidas a la vida cotidiana	4,46	1,23	967

ANEXO III (continuación)

Relación de las competencias básicas identificadas por orden de valoración

COMPETENCIA	Media	Des.St.	Valid.
Aplicar la geometría a la vida cotidiana midiendo espacios y volúmenes	4,42	1,32	968
Observar, analizar y clasificar objetos, fenómenos y procesos relacionados con el entorno físico	4,39	1,14	960
Plantear problemas previa identificación de incógnitas	4,38	1,23	956
Entender y conocer la diversidad de los seres vivos	4,38	1,25	967
Calcular el tipo de interés	4,38	1,31	957
Leer correctamente los documentos cartográficos a escala	4,36	1,25	956
Reconocer cambios en la naturaleza	4,36	1,24	973
Relacionar magnitudes de tiempo y espacio	4,35	1,29	961
Conocer el concepto de magnitud	4,33	1,32	954
Identificar estilos artísticos principales	4,33	1,35	975
Diseñar un proyecto planificando las tareas y siguiendo criterios de economía y eficacia	4,33	1,22	962
Conocer propiedades básicas de los materiales	4,32	1,18	967
Evaluar el resultado de un proyecto técnico sencillo	4,24	1,18	958
Conocer los organismos principales de la Unión Europea	4,22	1,21	969
Conocer las propiedades básicas características de los materiales	4,2	1,22	956
Diferenciar entre probabilidad, azar, intuición y predicción	4,2	1,36	963
Conocer diseño páginas webs	4,18	1,36	953
Tener nociones básicas de bricolaje	4,17	1,27	969
Saber interpretar el mapa del tiempo	4,16	1,36	976
Saber utilizar las páginas amarillas	4,13	1,54	970
Calcular áreas y volumen de un cuerpo	4,06	1,35	972
Valorar la utilidad de la geometría en la vida cotidiana	4,04	1,32	962
Representar gráficamente algunas medidas	4,03	1,29	974

ANEXO IV

Relación de competencias básicas clasificadas por ámbitos y dimensiones curriculares. En cursiva se señalan las de segundo nivel de valoración

ÁMBITO	DIMENSIÓN	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Matemático	**Cálculo**	– Conocer las cuatro reglas de cálculo. – Interpretar el concepto de proporción. – Conocer el concepto y significado específico de las operaciones y los operadores matemáticos.	– Calcular mentalmente operaciones simples. – Calcular porcentajes y proporciones. – Administrar rentas propias de economía doméstica. – Utilizar con facilidad la calculadora. – *Calcular el tipo de interés.* – *Calcular áreas y volumen de un cuerpo.* – *Presentar ordenadamente y con claridad las operaciones de cálculo.*	
	Resolución de problemas	– Comprender los enunciados de los problemas matemáticos.	– Resolver problemas mediante operaciones simples. – Resolver situaciones de la vida cotidiana aplicando habilidades matemáticas. – *Plantear problemas previa identificación de incógnitas.*	– Tener predisposición para analizar y corregir los errores.
	Geometría	– *Conocer los conceptos básicos de la geometría: longitud, superficie, perímetro...*	– *Aplicar la geometría a la vida cotidiana midiendo espacios y volúmenes.*	– *Valorar la utilidad de la geometría en la vida cotidiana.*
	Tratamiento de la Información	– *Conocer conceptos básicos de la economía.* – *Relacionar conceptos matemáticos con los de otras materias.* – *Interpretar estadísticas referidas a la vida cotidiana.*	– *Relacionar costos y gastos.*	
	Azar	– *Diferenciar entre probable, posible e imposible.* – *Diferenciar entre probabilidad, azar, intuición y predicción.*		
	Medida	– Conocer las unidades de medida más frecuentes. – *Conocer el concepto de magnitud.* – *Relacionar magnitudes de tiempo y espacio.*	– *Saber convertir unidades de la misma magnitud.* – *Representar gráficamente algunas medidas.*	– Aplicar las unidades de medida a la vida cotidiana.

ANEXO IV (continuación)

Relación de competencias básicas clasificadas por ámbitos y dimensiones curriculares. En cursiva se señalan las de segundo nivel de valoración

ÁMBITO	DIMENSIÓN	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Social	**Interpretación espacial**	– *Tener conocimientos elementales de geografía.* – *Leer correctamente los documentos cartográficos a escala.*	– Orientarse respecto a los puntos cardinales. – *Elaborar mapas y esquemas propios.*	
	Simbología	– Conocer el significado de símbolos básicos de la vida cotidiana. – *Saber interpretar un mapa del tiempo.*	– *Leer correctamente los documentos cartográficos a escala.*	
	Historia y territorio	– Tener el concepto de tiempo histórico. – Conocer los momentos clave de la historia del propio país. – Conocer las características propias de la identidad del propio país. – Conocer el derecho fundamental del territorio donde vive. – *Identificar los estilos artísticos principales.* – *Entender los conceptos de cambio y evolución social.* – *Conocer hechos relevantes de la historia mundial.* – *Conocer manifestaciones de arte propio y de otras culturas.*	– *Saber comentar un texto histórico.* – *Interpretar hechos históricos.*	– Respetar instituciones diversas: teatros, museos, ... – Respetar y defender el patrimonio cultural propio y de las otras culturas próximas.
	Pensamiento crítico	– Contrastar informaciones opiniones. – Tener sentido de la realidad. – *Identificar una relación causa-efecto en un hecho histórico o presente.* – *Comprender procesos conflictivos de carácter social y político*	– Saber escuchar. – Interpretar derechos y deberes de carácter político social. – Saber comprar lo necesario. – *Recoger diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho.* – *Tener habilidad para observar.*	– Tener un código ético y moral. – Utilizar la crítica como herramienta positiva. – Aceptar la crítica. – Tener criterio ante el dirigismo de los medios de comunicación. – Conocerse a sí mismo. – Tener una actitud positiva ante la vida.
	Diversidad cultural	– *Conocer el concepto de diversidad cultural.* – *Identificar las características básicas de una sociedad.*		– Aceptar diferencias físicas, culturales, sociales. – Manifestar respeto por las otras culturas.

ANEXO IV (continuación)

Relación de competencias básicas clasificadas por ámbitos y dimensiones curriculares. En cursiva se señalan las de segundo nivel de valoración

ÁMBITO	DIMENSIÓN	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
	Participación	– Conocer el concepto de democracia y su funcionamiento. – *Conocer los principales órganos de participación social.* – *Conocer y respetar la legislación básica laboral.* – *Conocer diversas opciones políticas.* – *Conocer los organismos principales de la UE.*	– *Tener habilidad de negociación.* – *Saber consultar documentos oficiales (BOE, DOGC).*	– Tener actitudes solidarias – Valorar características de la convivencia actual. – Mostrarse participativo en las acciones de la vida cotidiana.
	Habilidades sociales	– Diferenciar entre actitudes conscientes e inconscientes.	– Saber relacionarse en sociedad. – Tener capacidad de comunicación. – Tener habilidades para dar orientaciones espaciales, situarse en el espacio... – *Saber analizar el momento de presentar iniciativas.* – *Tener habilidad de investigación, análisis y procesamiento de la información.*	– Tener una actitud dialogante. – Ser prudente delante de una situación conflictiva. – Respetar los sentidmientos de las personas respecto a su propia lengua y territorio. – Respetar las normas establecidas en la vida social, en el deporte...
Tecno-científico	**Conocimiento de los objetos cotidianos**		– Interpretar las instrucciones de los aparatos electrodomésticos. – *Utilizar con facilidad el ordenador para calcular y comprobar.* – *Saber utilizar las páginas amarillas.*	– Valorar el mantenimiento y el buen uso de las máquinas e instrumentos. – *Valorar la sencillez y la utilidad de los objetos.*
	Procesos técnico-científicos	– *Conocer propiedades básicas de los materiales.* – *Conocer los conceptos básicos de la transmisión, conexión y fuerza.* – *Tener nociones básicas de bricolaje.* – *Conocer el diseño de páginas web para consulta.*	– Tener habilidades para la observación. – *Diseñar un proyecto planificando las tareas y siguiendo criterios de economía y eficacia.* – Evaluar el resultado de un proyecto técnico sencillo.	– *Tener predisposición positiva hacia los cambios tecnológicos.* – *Advertir la necesidad de aplicar técnicas diferentes para mejorar la comunicación.*

ANEXO IV (continuación)

Relación de competencias básicas clasificadas por ámbitos y dimensiones curriculares. En cursiva se señalan las de segundo nivel de valoración

ÁMBITO	DIMENSIÓN	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
	Clasificación	– *Observar, clasificar, analizar objetos, fenómenos y procesos relacionados con el entorno físico.*		
	Medio ambiente	– Conocer la importancia de la recogida selectiva de basura y su reciclaje. – Conocer la importancia de las energías alternativas. – *Conocer zonas adecuadas para vivir.* – *Entender y conocer la diversidad de los seres vivos.* – *Reconocer cambios en la naturaleza.*	– Saber ahorrar energía. – Saber convivir con el medio.	– Evitar riesgos en situaciones contaminantes. – Valorar el orden en un entorno.
	Salud	– Tener conocimientos básicos de la educación sexual. – Conocer aspectos básicos de la nutrición. – Conocer la peligrosidad de los productos químicos habituales en el hogar. – Conocer los procesos internos y externos del propio cuerpo. – Tener conocimientos de primeros auxilios. – Conocer los efectos nocivos de los productos estimulantes. – *Conocer el lenguaje básico para comunicarse con los servicios sanitarios.* – *Conocer normas de protección y riesgo de los aparatos domésticos.*	– Formarse hábitos higiénicos. – Identificar los síntomas de las enfermedades más frecuentes. – Saber manipular alimentos: congelar, descongelar, cocinar, ... – *Saber preveer el estrés y relajarse.*	– Valorar el propio cuerpo y respetarlo. – Evitar situaciones de riesgo. – Manifestar comprensión por las enfermedades ajenas. – Valorar diferentes actividades deportivas. – No automedicarse.
	Consumo	– Saber valorar la relación calidad-precio.		– Saber comprar lo que es necesario.
Lenguaje	**Expresión oral**	– *Conocer la construcción y la sintaxis de frases orales.*	– Saber atender a los demás. – Expresar ordenadamente y con fluidez las propias ideas.	

ANEXO IV (continuación)

Relación de competencias básicas clasificadas por ámbitos y dimensiones curriculares. En cursiva se señalan las de segundo nivel de valoración

ÁMBITO	DIMENSIÓN	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
			– Tener habilidad para describir situaciones. – *Manifestar habilidad en la conversación telefónica.*	
	Expresión escrita	– Tener conocimientos técnicos básicos de redacción lingüística.	– Expresarse por escrito con corrección y coherencia. – Saber redactar un texto ofreciéndose para un puesto de trabajo. – Tener capacidad de síntesis. – Tener capacidad de concentración. – *Comentar textos escritos atendiendo aspectos formales y de contenido.* – *Identificar las partes de un texto.*	– Valorar la presentación y el orden en la comunicación escrita. – Valorar la importancia del uso de las bibliotecas.
	Comprensión oral	– *Conocer frases hechas y los refranes de uso frecuente.*	– Comprender el vocabulario básico de los discursos orales simples.	
	Comprensión escrita	– Conocer la utilidad de la lectura para la búsqueda de información.	– Comprender discursos escritos. – Utilizar herramientas del lenguaje (diccionarios, enciclopedias, etc.). – *Tener habilidad para la relectura.*	– Sentir placer por la lectura de un texto.
	Lenguaje plástico-iconográfico			
	Valoración sociocultural del lenguaje	– *Conocer que las lenguas evolucionan.* – *Conocer la situación sociolingüística y legal de las lenguas del Estado español y de la UE.*		– Respetar las formas de expresión de otras personas y valorar la pluralidad lingüística. – Valorar el aprendizaje y uso de lenguas extranjeras.
	Valoración estética del lenguaje		– Tener habilidad para utilizar el lenguaje para transmitir sentimientos.	– *Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico en la expresión de vivencias y sentimientos.*

ANEXO IV (continuación)

Relación de competencias básicas clasificadas por ámbitos y dimensiones curriculares. En cursiva se señalan las de segundo nivel de valoración

ÁMBITO	DIMENSIÓN	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
			– *Hacer uso del lenguaje no verbal como medio para desarrollar el propio pensamiento.*	– *Apreciar valores estéticos en las obras de arte, diseño y comunicación visual.*
	Uso mediático	– *Interpretar la relación gestual y verbal.* – Saber objetivar un mensaje. – *Saber transformar la información: almacenar datos, recuperar datos.*	– Saber extraer conclusiones.	– Utilizar conscientemente los medios de comunicación.
Laboral	**Selección puesto trabajo**	– Saber leer las ofertas de trabajo. – Saber analizar cuáles son las condiciones de un trabajo. – *Conocer la realidad laboral.*	– Saber presentarse a buscar trabajo. – Saber rellenar e interpretar formularios.	
	Compromiso	– Garantizar la realización de una tarea en el tiempo y esfuerzo previstos.	– Tener hábito de trabajo. – Seguir las normas de ejecución y seguridad. – *Preveer el tiempo de dedicación a una tarea.*	– Ser honesto. – Ser constante. – Saber asumir responsabilidades. – Acabar las tareas que se empiezan. – Tener capacidad de esfuerzo en un momento dado. – Implicarse en el trabajo. – *Promover actitudes positivas hacia la empresa.*
	Autoevaluación	– Conocer las propias habilidades. – Conocer la evaluación y la autoevaluación. – *Analizar las tareas propias.*	– Saber distribuirse el trabajo.	– Saber hacer la propia autocrítica.
	Promoción		– Consolidar las propias capacidades. – Tener hábitos de autoformación.	– Saber superarse en el trabajo. – Tener espiritu crítico en el puesto de trabajo. – Tener autoestima. – Tener un proyecto de vida futuro. – Tener afán de promoción.

ANEXO IV (continuación)

Relación de competencias básicas clasificadas por ámbitos y dimensiones curriculares. En cursiva se señalan las de segundo nivel de valoración

ÁMBITO	DIMENSIÓN	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
	Calidad	– Conocer la manera de presentar un trabajo finalizado. – *Conocer qué significa la calidad y sus procesos.*	– Reconocer el trabajo bien hecho.	– Desear aprender más y mejor. – Tener satisfacción por el trabajo bien hecho. – Valorar el trabajo propio y el de los demás. – Tener capacidad de adaptación a las innovaciones.
	Derechos y deberes	– Conocer derechos y deberes de los trabajadores.		– *Admitir la figura de la autoridad en el trabajo.*
	Trabajo en equipo	– Conocer ventajas y desventajas del trabajo en equipo.	– Saber evaluar el trabajo en equipo.	– Tener generosidad para aportar conocimientos importantes para el grupo. – Saber colaborar. – Ser solidario con el equipo de trabajo.
	Iniciativa		– Saber tomar decisiones. – Saber resolver los problemas de manera autónoma. – *Saber analizar cuáles son las condiciones de un trabajo.* – Saber aconsejar y convencer.	– Tener actitud positiva frente a la vida. – Ser creativo en el puesto de trabajo. – Manifestar autonomía personal en la planificación y ejecución de tareas.

investigaciones y experiencias

ALFREDO FIERRO Y CARLOS FIERRO-HERNÁNDEZ
Formatos de examen y objetividad en las calificaciones académicas

SANTIAGO NIETO MARTÍN
El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación de aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: Exposición y análisis de una experiencia

GUILLERMO GIL ESCUDERO Y JUAN CARLOS SUÁREZ FALCÓN
Construcción de una escala y diversas puntuaciones de rendimiento en una prueba de lengua inglesa y derivación de puntuaciones porcentuales basadas en la Teoría de Respuesta al Ítem

TERESA TORRES SOLÉ
Cambios y tendencias de la formación en España, del primer al segundo programa nacional de formación profesional

JUANA MARÍA SANCHO
Los docentes ante los cambios sociales y en la educación.
Red Europa-Cono Sur: Educación, formación y calidad



FORMATOS DE EXAMEN Y OBJETIVIDAD EN LAS CALIFICACIONES ACADÉMICAS

ALFREDO FIERRO (*)
CARLOS FIERRO-HERNÁNDEZ (*)

Háblenme del tercer acto de Hamlet. El alumno no sabía y el profesor le dijo: Queda usted suspendido. Y la verdad es que también Shakespeare hubiera quedado suspendido porque la división en actos y escenas es posterior a él, una decisión de los editores. Y si a mí me pidieran que hablase de una página de El Aleph, también quedaría suspendido.

(Jorge Luis Borges)

RESUMEN. Se comparan los resultados de examen en modalidades distintas de evaluación y calificación de alumnos. Las modalidades estudiadas en dos grupos distintos de alumnos han sido: examen objetivo, a manera de test, de respuestas cerradas; corrección de frases; preguntas breves; tema de desarrollo. Excepto esta última modalidad, las demás han mostrado elevadas correlaciones entre sí. Respecto a ellas, no cabe decir que alguna sea significativamente más equitativa que otras en la calificación. Por otro lado, sin embargo, la elevada correlación entre las mismas es compatible con la circunstancia de que para alumnos concretos el resultado es muy distinto en una u otra modalidad.

En la universidad española los exámenes tienen un protagonismo académico, unas peculiaridades de formato y una trascendencia para la futura carrera profesional, que no encuentran parangón en otros sistemas universitarios. Una discusión sobre la validez de los formatos convencionales de examen, y de la consiguiente equidad de las calificaciones que derivan de ellos, difícilmente podría interesar a un profesor británico o germano, cuya tradición académica se adhiere a otros modos de evaluación de los conocimientos y destrezas de los estudiantes. Sin embargo, también en otros países, dentro o fuera del ámbito universitario, existen procedimientos selectivos que corresponden a un modelo de examen, y que merecen ser analizados y discutidos desde principios y criterios propios de una disciplina de evaluación.

(*) Universidad de Málaga.

Fecha de entrada: 31-01-2000 Fecha de aceptación: 12-04-2000

El examen tipo, que constituye el ámbito de referencia del presente estudio, se realiza por escrito, comporta un fuerte componente memorístico, puesto que al examinando no se le permite consultar libros o apuntes, y tiene un contenido estándar, aplicado a veces a centenares de alumnos o candidatos, en una o varias aulas a la vez. A ese prototipo obedecen, en España, no sólo la mayoría de los exámenes universitarios, sino también muchos exámenes en el Bachillerato, las pruebas de acceso a la universidad y algunos ejercicios en concursos-oposición de acceso a la función pública, en este caso, incluso, con un mismo formulario de prueba en distintas ciudades a la vez. Ese género de examen representa, pues, toda una institución y no solo en la universidad española.

Ser examinado es un modo especial de ser evaluado. Es una evaluación cuyos resultados repercuten, y a veces de modo decisivo, en la vida personal y no sólo en la carrera: en forma de ser aprobado o no, de obtener o no una plaza, un título, de alcanzar tal o cual puntuación que, a su vez, computará al lado de otras puntuaciones y méritos. El examen, y la correspondiente calificación, constituyen un filtro institucional de suma relevancia, en una sociedad que dice ser meritocrática y no discriminativa, excepto por las capacidades y los méritos.

La exacta delimitación del tema requiere puntualizar que existen muchos modos y ámbitos de evaluación, además del examen. Pueden y deben ser objeto de evaluación los procesos de enseñanza y no sólo los resultados de aprendizaje. Además es posible y necesaria la evaluación de los procesos de aprendizaje, de adquisición de destrezas, y no únicamente los productos de nuevos conocimientos. En fin, es recomendable realizar la evaluación de los alumnos sin objetivos de criba, ni de calificación, con fines de información para ellos mismos –alcanzable también mediante prácticas de autoevaluación– y para los docentes. Los exámenes, en suma, constituyen una forma particular de evaluación. Son, además, una forma pedagógicamente cuestionable –una cosa es aprobar, otra aprender–, no precisamente favorita de los estudiosos en sociología y teoría de la educación y en metodología evaluativa (Castells, 1989; Stufflebeam y Shinkfield, 1985, 1987; Wilson, 1992), los cuales suelen pasar de largo ante el examen tipo, aunque, por otra parte, reconozcan que nada influye tanto en los modos de estudio de los alumnos como el modo en que saben que van a ser examinados. Por cuestionable que sea, el caso es, pues, que el modo de examen:

- pasa a ser, retroactivamente, un factor influyente, crucial, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, formando parte así de la actividad misma de instrucción;
- llega incluso a ser un factor que modifica (eventualmente, deforma) el núcleo del currículo o plan de estudios establecido; y, en consecuencia,
- es importante identificar las mejores formas prácticas, no ya sólo de evaluar, sino de examinar (Biggs, 1999; Gettinger, 1988; Lazarus, 1993).

Todo lo anterior vale, también, para la enseñanza universitaria. También en ella hay que examinar y no sólo evaluar, aunque ésa sea una de las tareas que los profesores juzgan menos gratificantes (Gros y Romaña, 1995).

Para el investigador familiarizado con la tecnología de las pruebas psicométricas, resulta tentador abordar el asunto en términos semejantes al de la fiabilidad y validez de los tests. Al fin y al cabo, se trata de una variedad de éstos: son tests de conocimiento. Cabe entonces incorporar también, por consiguiente, elementos de análisis psicométrico, como los de la teoría de

la respuesta al item (así, Rivas, Jornet y Suárez, 1995). Sin embargo, la específica naturaleza y las consecuencias de los exámenes académicos o selectivos, frente a los tests psicométricos, les constituyen en una especie muy singular de prueba, donde también es preciso idear y practicar procedimientos específicos de recogida de información pertinente, en orden a establecer su fiabilidad y validez.

Un enfoque de validez predictiva, o de criterio, respecto a un futuro profesional, salvo que éste se tome a largo plazo, podría incurrir en circularidad. Exámenes y expediente académico contribuyen a crear el futuro inmediato de los estudiantes y no meramente a predecirlo. Dado el peso que las calificaciones suelen tener en los inicios de la carrera laboral de cualquier graduado, habría que esperar algunos años para poder utilizar los logros profesionales como criterio de referencia para las calificaciones, y aun, entonces, lo sería para el promedio de éstas, y no para la nota académica en tal o cual materia.

La validez de un examen tiene que ver, ante todo, con la apropiada representación muestral del dominio de conocimientos que intenta someter a prueba. Sin embargo, no es fácil establecer con rigor la validez de contenido de un examen, a partir de su carácter de muestra representativa, extraída de algún universo o corpus de conocimientos que el alumno debe poseer. Salvo que ese corpus esté perfectamente acotado en un catecismo, una lista o un manual, carece de sentido atenerse a ese proceder, que si acaso vale al poner a prueba los conocimientos del alumno, en conjuntos claramente delimitados, como una tabla, un léxico o un código civil. Ahora bien, ninguno de los tramos de la enseñanza, y mucho menos la universitaria, se propone aleccionar sólo en tales géneros de conjuntos cerrados; como mínimo, pretende también instruir en cómo entenderlos y manejarlos. Qué debe conocer un examinando suele formar parte de la clase de las categorías difusas (Rosch, 1978). Un dominio, quizá, con núcleos prototípicos indudables, pero que se van difuminando hacia la periferia en contornos un tanto borrosos, lo que suele servir, por otra parte, para graduar la calificación entre el mero aprobado y el sobresaliente.

Para hacerla todavía más compleja, la confección de pruebas académicas fiables, válidas y –si posible fuera– normalizadas, encuentra una dificultad añadida. Un modelo de examen, con tales o cuales contenidos concretos, apropiadamente validado al modo usual de los tests psicométricos, sólo puede utilizarse una vez, en una convocatoria. Por su mero uso en una ocasión, queda invalidado para la siguiente, puesto que los examinandos saben o sospechan de antemano acerca del contenido del mismo. Así, pues, mientras que las pruebas psicométricas han de ser validadas y normalizadas también en su concreto contenido de unos elementos determinados, las pruebas académicas y las selectivas necesitan de validación, más bien en cuanto a formato y a tipo de ítem, pero no normalizadas en cuanto a contenido concreto, que suele quedar fuera de uso con una sola aplicación. En la validación de un examen –aparte de su pertinencia a un dominio acotable, aunque quizá difuso, de conocimiento– pasa a primer plano el formato de prueba. Tampoco este rasgo es exclusivo de los exámenes. En realidad, en toda clase de pruebas, y no sólo en las académicas o en aquéllas donde se comprueba el grado de instrucción, conocimiento y destrezas de los sujetos, el formato puede llegar a ser tan importante como el contenido. Cronbach (1998, p. 202) refiere que las puntuaciones, en formas de presentación similares, a veces correlacionan entre sí en grado más alto que las obtenidas en contenidos similares con formas diferentes. La adecuación de una prueba, por consiguiente, está ligada a cuestiones de formato, que son las consideradas a continuación.

Al prestar atención al formato de examen y al modo de su calificación, está justificado colocar el énfasis en una deseable cualidad, no ajena a la validez, y que en todo caso resulta crucial en los exámenes, cuando de las calificaciones depende el futuro de los examinandos. Es la cualidad de objetividad, imparcialidad y equidad, tanto de la prueba como de su calificación. Asumiendo un principio moral de mérito –«a cada uno según sus merecimientos»–, es lo que ante todo suele pedir y tiene derecho a exigir el examinando o aspirante a ser seleccionado, dentro de un sistema competitivo: que examen y calificación no sean arbitrarios, no estén sujetos a caprichos, humores o preferencias personales del examinador. La objetiva equidad de un examen y de su calificación es seguramente el más relevante elemento constitutivo de su fiabilidad y validez.

Para poder cumplir con el requisito de equidad, cuando es muy elevado el número de sujetos que han de pasar una prueba, y quedan fuera de consideración otras fórmulas posibles (como el acuerdo entre varios jueces), en muchas pruebas académicas o de selección es común acudir a la fórmula llamada «prueba objetiva» o examen «tipo test» que luego, además, puede ser corregido mediante lectora óptica. Consiste en una lista, más o menos extensa, de ítems, en bloques de tres o más enunciados (hay discusión sobre el número más apropiado: cf. Delgado y Prieto, 1998), donde el examinando ha de señalar cuál es verdadero entre otros falsos. Las principales reglas de construcción de estas pruebas de alternativas múltiples son conocidas desde hace tiempo (Berk, 1984, p. 227; Haladyna, 1994; Haladyna y Downing, 1989).

Si los ítems están bien formulados (lo que no es fácil, pero tampoco imposible), en pruebas de ese género parecen quedar a salvo la objetividad e imparcialidad, así como también la economía de tiempo de corrección, cuando son muchos los examinados. Presentan ventajas apreciables: comparar alternativas e identificar la respuesta correcta, genera menos ansiedad, en los examinandos que tener que construir una respuesta (Embretson, 1985). Hay estudios, además, que ponen de manifiesto la alta correlación que exhiben sobre todo con respuestas de resumen (correlación hasta 85), pero también, aunque no tan elevada, con una composición libre (Breland, 1979; Hogan y Mishler, 1980).

Sin embargo, ni siquiera con la ponderación (penalizadora) de las respuestas incorrectas, el formato de pruebas objetivas es capaz de eliminar las habilidades puramente adivinatorias –e irrelevantes para el conocimiento de la materia– que a algunos examinandos les permiten excelentes puntuaciones (cf. Cronbach, 1998, pp. 94-95). En todo caso, la principal amenaza a la validez de esas pruebas no está en la interferencia de estrategias adivinatorias, que son susceptibles de control (Budescu y Bar-Hillel, 1993; Prieto y Delgado, 1999). Está en que adolecen de dos graves sesgos que convertirían en perverso un sistema evaluador y selectivo basado sólo en ellas. El primero es que para responder correctamente no hace falta saber disertar sobre los temas y ni siquiera escribir. Son pruebas ágrafas, iletradas. A la postre y a la larga, con tales pruebas podrían llegar a maestros, inspectores, psicólogos, abogados o jefes administrativos, personas que no supieran redactar un informe ni poner por escrito un plan de trabajo. El segundo es que valen para proposiciones indiscutibles y en materias axiomáticas, pero no, o no tanto, para aquéllas donde el pensamiento crítico o el razonamiento forman parte esencial de la capacidad, destrezas y conocimientos adquiridos. Dicho en términos de psicología cognitiva: el examen tipo test mide ante todo pensamiento convergente, memoria de reconocimiento, destrezas muy específicas –o acaso trucos– para acertar en ese

tipo de prueba, y no otros conocimientos y capacidades.

El doble estudio, del que se informa a continuación, tiene que ver, no con cuestiones de contenido, de adecuado muestreo del dominio de conocimientos por poner a prueba, sino con otro elemento no menos relevante, como ya se ha razonado: el formato de la prueba. Está al servicio del diseño de modos de examen objetivos, imparciales, equitativos, ecuánimes, mas no ágrafos. Trata de ver si otros formatos, distintos del convencional de «prueba objetiva», pueden satisfacer igualmente esos requisitos sin por ello incurrir en los sesgos recién mencionados; si hay alguna alternativa a las pruebas objetivas, que sin perder objetividad y ecuanimidad, se halle libre de los riesgos de efectuar selección profesional, o de conceder titulación universitaria, a espaldas de una competencia discursiva que el examen tipo test es incapaz de captar y, en consecuencia, de fomentar retroactivamente.

El primer autor utiliza, desde hace años, un formato de examen que consiste en una lista de enunciados a semejanza de las pruebas objetivas, pero sin bloques, en proposiciones aisladas. En ellas, el examinando ha de empezar por identificar cuáles son verdaderas y cuáles falsas, pero además –y aquí reside lo peculiar del procedimiento– en las proposiciones falsas ha de sustituir los términos inapropiados o juicios erróneos, por otros que sean correctos. A menudo, esa sustitución puede hacerse de varios modos, todos ellos acertados, y también caben grados de calidad en el acierto, grados que serán objeto de calificación, ítem a ítem.

Este formato –se presume– mantiene ventajas propias de las pruebas objetivas: la de una alta objetividad en la calificación y también rapidez en la corrección. Y quizá no se expone a los inconvenientes de aquéllas: el hecho de que el examinando ha de formular por su cuenta juicios alternativos, cuando los ítems propuestos son falsos, contribuye a evitar los sesgos antes señalados y puede que oriente hacia modos más críticos y reflexivos de estudio. Los ítems son corregidos y puntuados uno a uno, en escala de cero a diez, y existe penalización cuando no hubo acierto en la identificación correcto/falso. En el Anexo se recogen las instrucciones típicas para este formato de examen y algunos ejemplos de ítems, así como de sus posibles formulaciones de respuestas certeras.

La finalidad concreta del estudio ha sido, pues, ver cómo funciona este formato de examen en comparación con el de las pruebas objetivas convencionales y con alguna otra modalidad de prueba, también tradicional, como es un conjunto de preguntas que requieren respuesta breve o el desarrollo algo más extenso de un tema. La comparación se hace sobre un constructo de «imparcialidad», «ecuanimidad» y «objetividad», entendida ésta como «no subjetividad», no intrusión en la valoración por parte de la persona que corrige el examen. A falta de otro criterio, ese constructo va a ser operacionalizado del siguiente modo: se postula como prueba más objetiva, imparcial, ecuánime (términos aquí equivalentes) aquélla que correlacione con las demás con valores más altos.

MÉTODO

Sujetos y procedimiento

En un primer grupo, 55 alumnos, con la titulación de Psicología, realizaron el examen de la materia, con tres formatos diferentes de prueba:

Prueba 1 (prueba objetiva), de tipo test, con bloques (20 en total) de tres enunciados, para reconocer y marcar uno de ellos como verdadero entre otros falsos *(test)*;

Prueba 2 (prueba con lista de enunciados singulares, 10 en total), a semejanza de la prueba objetiva, pero sin bloques,

donde era preciso identificar proposiciones falsas y sustituir en ellas términos inapropiados o juicios erróneos por otros correctos *(corrección)*;

Prueba 3 (preguntas breves, 5 en total) en las que se pedía una respuesta concisa y breve, máximo media docena de líneas *(preguntas)*.

En un segundo grupo, fueron 82 alumnos, con la titulación de Psicopedagogía, los que realizaron el examen con los anteriores procedimientos, más una cuarta modalidad: propuesta de dos temas, y elección de uno de ellos para ser desarrollado por el alumno, a manera de ensayo, con una extensión aproximada de un folio *(tema)*.

Los alumnos del primer grupo, dispusieron de un máximo de hora y media para realizar los tres ejercicios correspondientes a los distintos formatos de prueba. Los del segundo grupo, con un ejercicio más, dispusieron de dos horas.

Conviene informar acerca de algunas otras circunstancias relevantes, aunque no esenciales, para los fines de la investigación. Los examinandos podían consultar libros y apuntes. Los contenidos concretos de los diversos formatos de examen tenían que ver más bien con la comprensión crítica de los textos estudiados, con la inferencia y el razonamiento, más que con la memorización. Por otra parte, los alumnos habían sido informados, desde principio de curso, sobre la estructura múltiple del examen final. Dos semanas antes de éste, realizaron un ejercicio de evaluación «a modo de examen» para familiarizarse sobre todo con el formato de la prueba con lista de enunciados singulares, y evitar efectos de sorpresa o desorientación, pero también con los formatos 1 y 3, es decir el de la prueba objetiva y el de las preguntas breves, y contribuir así a paliar posibles diferencias entre ellos que pudieran deberse a la experiencia anterior con tales modalidades de prueba.

Evaluación de los ejercicios

La prueba 1 fue puntuada con lectora óptica. Las pruebas 2, 3 y 4 fueron corregidas por el profesor, sobre la base de criterios de valoración previamente establecidos y «a ciegas» en el siguiente sentido: sin ver el nombre de cada examinando, y juzgando cada prueba, por separado, en días distintos, e ignorando, al calificar una prueba, la calificación obtenida en otra u otras pruebas ya corregidas anteriormente.

La calificación que recibieron los alumnos fue la media de las tres o cuatro puntuaciones, según la pertenencia al primer o al segundo grupo, respectivamente. Interesa señalar que no se formuló objeción o queja alguna acerca del planteamiento o de los contenidos del examen, ni antes ni después del mismo. En una sesión posterior, los alumnos tuvieron acceso tanto a su propio ejercicio, cuanto a un ejercicio «modélico» (ver Anexo), por así decir, confeccionado por el profesor como referencia de contraste. Tras esa sesión ningún alumno solicitó revisión de su calificación.

RESULTADOS

Las imágenes visuales de la distribución de las puntuaciones, de los sujetos, se obtienen mediante los diagramas de dispersión de las mismas. En cada diagrama sólo pueden representarse dos escalas de puntuación a la vez. Como muestra se ha elegido presentar, en gráfico I, el espacio definido por las puntuaciones del grupo 2, en las dos modalidades en principio más afines: la de «test» y la de «corrección». En el diagrama cabe observar que se dibuja el perfil de una cierta asociación entre los resultados en ambas modalidades. Pero, por otra parte, aparecen no pocos puntos desperdigados, fuera de perfil, algunos incluso de modo extremo, en solitario. Así, pues, para unos pocos sujetos el resultado

GRÁFICO I

Dispersión de puntuaciones

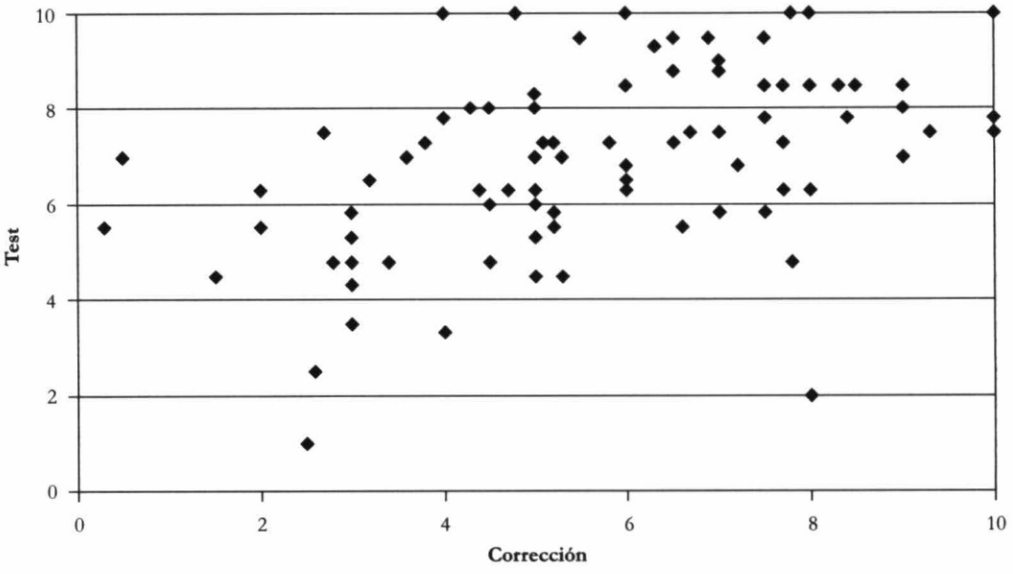


Diagrama de dispersión de puntuaciones en las modalidades de examen y de corrección (grupo 1; n = 82)

ha sido completamente dispar de una modalidad a otra, a veces como para diferir en calificación de suspenso a notable. Diagramas semejantes surgen al ubicar los datos de otras parejas de puntuaciones. En ellos aparecen perfiles análogos, pero también puntos aislados, correspondientes a discrepancias grandes para un mismo sujeto, entre sus logros en una modalidad y en otra. Éste es el resultado de mayor relieve a través de los distintos diagramas de dispersión obtenidos, que, sin embargo, no merece la pena reproducir uno por uno. Más allá de una inspección intuitiva de gráficos, es el análisis correlacional el que permite realmente hacerse cargo de las asociaciones entre variables.

Los resultados del análisis correlacional proporcionan una imagen ya no visual, sino abstracta, pero clara, de las asociaciones entre las puntuaciones en las distintas pruebas. Se han obtenido las correlaciones simples y parciales entre esas puntuaciones, y, asimismo, entre cada una de éstas con la media de las restantes y con la media total.

La tabla I presenta la matriz de esas correlaciones. En la zona superior de cada celda aparecen los valores de correlación en el estudio con el primer grupo de alumnos; en la inferior, los del segundo grupo. Por otro lado, a la izquierda de la barra inclinada (/) están los valores de la correlación de Pearson; a la derecha, los de la respectiva correlación parcial entre las variables respectivas, tras eliminar la asociación explicable por la otra variable (en grupo 1) o las otras dos variables (en grupo 2) de los demás formatos de examen.

TABLA I

Matriz de correlaciones

	Test	Corrección	Preguntas	Tema
Corrección	.38* /.19 .58* /.18			
Preguntas	.57* /.48* .58* /.45*	.43* /.28 .52* /.35*		
Tema	– .30* /.19	– .32* /.22	– .18 / –.07	
Media restantes	.46* .59*	.56* .57*	.60* .55*	– .32*
Media	.82* .79*	.76* .79*	.82* .77*	– .57*

Los resultados son consistentes de un grupo a otro. La modalidad «tema» queda en los valores más bajos de relación con las demás modalidades. En las correlaciones simples, los otros tres formatos de prueba intercorrelacionan con valores muy semejantes entre sí y, como no podía ser menos, con la nota media. Estos valores son ligeramente superiores en las modalidades «test» y «preguntas» frente a «corrección», en el primer grupo; mientras que en el segundo, los valores de correlación simple de estas tres variables son prácticamente idénticos.

El perfil de las correlaciones parciales tiene alguna particularidad concretada en el formato «pregunta». Esta variable conserva valores altos y significativos en su asociación con los formatos «corrección» y «test», mientras que desciende a casi valor cero, pero negativo, en su correlación con «tema».

Se han efectuado también, para ambos grupos, los correspondientes análisis de regresión, tomando la puntuación media como variable dependiente y las puntuaciones de modalidad como independiente. Los resultados de este análisis proporcionan otra perspectiva aunque, como es obvio, sobre un mismo paisaje. Los pesos beta ponderados, de la ecuación de regresión, han sido de .43 (primer grupo) y .35 (segundo grupo) para la variable «test»; de .42 y .37, respectivamente, para «corrección»; y de .40 y .33 para «preguntas». Los pesos beta descienden, del primer al segundo grupo, por la introducción en éste de la puntuación en «tema», cuyo peso beta es de .30.

Se procedió, en fin, al análisis factorial de los resultados, al análisis de los componentes principales. En ambos grupos pudo extraerse un único factor, por lo que no hubo lugar a buscar soluciones rotadas. El porcentaje de varianza explicado por ese factor único, fue de un 64,2%, en el grupo 1 y de un 55,3%, en el grupo 2. La tabla II expone la matriz de componentes, por modalidades de examen, para cada uno de los grupos.

TABLA II

Análisis factorial

	Grupo 1	Grupo 2
Corrección	.732	.791
Preguntas	.844	.804
Tema		.529
Test	.893	.812

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES: SOLUCIÓN DE UN SOLO FACTOR SIN POSIBILIDAD DE ROTACIÓN

Lo mismo que sucede en otros análisis, en éste, de componentes principales, la modalidad «tema» queda netamente por debajo de las otras, que en cambio aparecen con valores semejantes. Los valores más altos, con todo, corresponden al formato «test» y los más bajos al de «corrección».

DISCUSIÓN

A través de todos los análisis, tres de los tipos de examen se presentan con valores parecidos: «test», «preguntas», «corrección». En principio, pueden considerarse aproximadamente igual de ecuánimes. Si el desafío era mostrar que el formato de «corrección» es tan equitativo y objetivo como el de «test», su equivalencia a ese efecto ha quedado probada. Un resultado no previsto es que el formato de «preguntas» breves, aun siendo pocas (cinco), no se queda por debajo en esa virtud, antes bien, sobresale. Lo que menos cabía esperar es que, en las correlaciones parciales, ese formato presenta valores significativos y más altos con «corrección» y aun más elevados con «test», alcanzando aquí valores de .45 y .48, mientras que la correlación de estos otros formatos, más cercanos entre sí por contenido, cae a niveles que la tornan no significativa.

Es significativo el dato de que el formato «preguntas» tenga correlación más alta con «test» que con «corrección». Pero el resultado más intrigante está en la correlación tan baja de «preguntas» con «tema», cuando ambos formatos, más que los otros, poseen un elemento en común, que además es del todo ajeno al «test»: la exigencia de que el examinando muestre que es capaz de redactar unos fragmentos de discurso científico. Tan inesperado resultado no es interpretable desde las bases y los hallazgos del presente estudio. Su confirmación, primero, y su interpretación, después, han de aguardar a otros estudios que acoten mejor y se centren de manera específica en el formato «preguntas», para poder examinar de modo sistemático sus asociaciones con los formatos de contenido más contrapuesto: el de tipo «test» y el de «tema».

Entretanto, sí que pueden extraerse algunas conclusiones sólidas respecto al objetivo principal del estudio: respecto a la imparcialidad, ecuanimidad, objetividad –en el sentido aquí manejado– de los distintos modos de prueba:

- Los exámenes tipo test, los de preguntas breves y los de corrección de frases incorrectas son,

aproximadamente, igual de ecuánimes, objetivos e imparciales; mejor dicho, pueden serlo: lo han sido en el presente estudio, y es razonable esperar que oportunos refinamientos que se introduzcan en ellos, contribuyan a mejorarlos, pero, previsiblemente, en mejora paralela, sin que alguno llegue a despegar mucho respecto a los demás.

- Una calificación final extraída a partir de distintos tipos de prueba siempre será más ecuánime que aquélla que se derive de un solo tipo. Sin embargo, no cabe desechar, como injusto o sesgado, el uso de una modalidad única de prueba entre las tres aquí igualadas: «test», «corrección», «preguntas». Las correlaciones que cada una de ellas obtiene, en los dos grupos, con la que aquí puede servir de variable criterio –la puntuación final o combinada, de promedio– alcanzan valores lo bastante elevados (entre .76 y .82) como para poder afirmar que cumplen bien con su función, ordenar en su nivel de rendimiento a un conjunto de examinandos, de calificarlos sin injusticia y, en consecuencia, de cumplir, en su caso, una función social de selección de candidatos.
- Sin embargo y por desgracia, la ecuanimidad conseguida, respecto al conjunto de sujetos, no puede generalizarse a todos y cada uno de éstos, tomados uno a uno. Como aparece en los diagramas de dispersión de las puntuaciones (gráfico I), algunos sujetos concretos, de ser evaluados y calificados por uno u otro formato, llegan a oscilar nada menos que del notable al suspenso. Permanece, pues, pendiente la cuestión de la ecuanimidad de los exámenes y pruebas de selección con respecto a los individuos.

Quedan abiertas numerosas cuestiones que no es posible resolver, a partir del diseño y de los datos de este estudio: qué perfil de resultados se hubiera obtenido de no haber conocido los sujetos, de antemano, el modo o modos en que iban a ser evaluados; qué mejora en las correlaciones del formato «tema» podría haberse logrado con una corrección por varios jueces; hasta dónde se pueden generalizar los resultados a otras situaciones de prueba, tales como la valoración de conocimientos, en el primer ejercicio, para la obtención del carné de conducir, o las de acceso de candidatos a la función pública, realizadas a veces con grupos multitudinarios; qué sentido tiene seleccionar, principalmente, sobre la base de un saber más bien teórico y libresco, cuando, cada vez más, la selección de personal presta atención, por una parte, a destrezas prácticas y, por otra, a variables de personalidad (Borman, Hanson y Hedge, 1887; Hogan y Roberts, 1996). Mucho menos cabe dar respuesta a otras cuestiones suscitadas por la influencia retroactiva del tipo de examen sobre el aprendizaje: cuáles son las consecuencias positivas y negativas de la aplicación de tal o cual tipo de prueba; y, sobre todo, cuáles son, a largo plazo, y por efecto acumulativo, sobre sucesivas cohortes de estudiantes. Pero como acostumbra a decirse, son ya otras cuestiones, es ya otra historia, a la que el presente estudio no podía atender.

BIBLIOGRAFÍA

BERK, R. A. (ed.): *A guide to criterion-referenced test construction.* Baltimore, John Hopkins Univ. Press, 1984.

BIGGS, J.: *Teaching for quality learning at University.* Ballmoor, Open University Press, 1999.

BORMAN, W. C., HANSON, M. A. y HEDGE, J. W.: «Personnel selection», en *American Review of Psychology,* 48 (1997), pp. 299-347.

BRELAND, H. M.: *Can multiple-choice tests measure writing skills?* Nueva York, College Entrance Examination Board, 1979.

BUDESCU, D. y BAR-HILLEL, M.: «To guess or not to guess», en *Journal of educational measurement,* 14 (1993), pp. 197-201.

CASTELLS, M.: «Los sistemas de evaluación de las Universidades», en VARIOS AUTORES: *Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de calidad.* Madrid, Consejo Universidades / Fundación Universidad-Empresa, 1989.

COLLIS, K. y ROMBERG, T. A.: «Evaluación del desempeño en matemáticas: un análisis de item de pruebas abiertas», en M. C. WITTROCK y E. L. BAKER (eds.): *Test y cognición,* Barcelona, Paidós, 1998.

CRONBACH, L. J.: *Essentials of psychological testing / Fundamentos de los tests psicológicos.* Londres/Madrid, Harper Collins / Biblioteca Nueva, 1998.

DELGADO, A. R. y PRIETO, G.: «Further evidence favoring three option in multiple-choice tests», en *European Journal of Psychological Assessment,* 3, 14 (1998), pp. 197-201.

EMBRETSON, S. (ed.): *Test design: Development in Psychology and psychometrics.* Orlando, Fl., Academic Press, 1985.

FERNÁNDEZ-VALLINA, J.: «Selección MIR, BIR, FIR, QIR», en VARIOS AUTORES: *Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de calidad.* Madrid, Consejo Universidades/Fundación Universidad-Empresa, 1989.

GETTINGER, M.: «Analogue asessment: Evaluating academicabilities», en E. S. SHAPIRO y T. R. KRATOCHWILL (eds.): *Behavioral assessment in schools.* Nueva York, Guilford, 1998.

GROS, B. y ROMAÑA, T.: *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria.* Barcelona, Univ. Barcelona, 1995.

HALADYNA, T. M.: *Developing and validating multiple-choice test items.* Hillsdale, N.J., L. Erlbaum, 1994.

HALADYNA, T. M. y DOWNING, S. M.: «A taxonomy of multiple-choice item-writing rules», en *Applied measurement in Education,* 2 (1989), pp. 37-50.

HOGAN, T. P. y MISHLER, C.: «Relationships between essay tests and objective tests of language skills for elementary school students», en *Journal of Educational Measurement,* 17 (1980), pp. 219-227.

HOGAN, R. H.; HOGAN, J. y ROBERTS, B. W.: «Personality measurement and employment decisions», en *American Psychologist,* 51 (1996), pp. 469-477.

LAMO DE ESPINOSA, E.: «Evaluación de la calidad de la enseñanza», en VARIOS AUTORES: *Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de calidad.* Madrid, Consejo Universidades / Fundación Universidad-Empresa, 1989.

LAZARUS, B.: «Best practices in assessing academic achievement», en H. B. VANCE (ed.): *Best practices in assessment for school and clinical settings.* Brandon, Clinical Psychology Publishing, 1993.

LENTZ, F. E.: «Direct observation and measurement of academic skills: a conceptual review», en E. S. SHAPIRO y T. R. KRATOCHWILL (eds.): *Behavioral assessment in schools.* Nueva York, Guilford, 1998.

O.C.D.E.: *Escuelas y calidad de la enseñanza.* Madrid/Barcelona, M.E.C./Paidós, 1991.

PRIETO, G. y DELGADO, A. R.: «The effect of instructions on multiple-choice test scores», en *European Journal of Psychological Assessment,* 2, 15 (1999), pp. 143-150.

RIVAS, F.; JORNET, J. y SUÁREZ, J. M.: «Evaluación del aprendizaje escolar», en F. SILVA (ed.): *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*. Madrid, Síntesis, 1995.

ROSCH, E.: «Principles of categorizations», en E. ROSCH y B. B. LLOYD (eds.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, N. J., L. Erlbaum, 1978.

SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid/Barcelona, MEC / Paidós, 1992.

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J.: *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid/Barcelona, MEC / Paidós, 1987.

TYLER, R. W.: «General statement on evaluation», en *Journal of educational research*, 35 (1942), pp. 492-501.

WILSON, J. D.: *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona/Madrid, Paidós / MEC 1992.

ANEXO

EJEMPLOS DE ÍTEMS EN EL FORMATO «CORRECCIÓN»

1. La Psicología se ha interesado más por aspectos funcionales que por aspectos estructurales del comportamiento.
2. Aprendizaje es todo cambio de conducta en un individuo.
3. Hay en América más personas que hablan el castellano que en Europa.

EJEMPLOS DE SU POSIBLE «CORRECCIÓN»

1. La Psicología *no* se ha interesado *apenas* [más] por aspectos estructurales [que] *y sí, casi exclusivamente,* por aspectos funcionales del comportamiento.
2. Aprendizaje es todo cambio *en el potencial* de conducta en un individuo *como consecuencia de la práctica o de la experiencia.*
3. *(es verdadera)*

EL DISCURSO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN Y CAMBIO PROFESIONAL: EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA[1]

SANTIAGO NIETO MARTÍN (*)

RESUMEN. Dentro del contexto general de la formación permanente del profesorado universitario, en el presente artículo exponemos, detalladamente, la intervención formativa llevada a cabo por nosotros con un grupo de profesores de la Universidad de Salamanca en torno a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En la investigación/intervención ponemos de relieve el discurso generado por la propio profesorado durante las sesiones de un Seminario de Formación Docente como base sobre la cual fundamentar, necesidades y actitudes de formación, cambio y renovación en torno a diferentes y programados «núcleos» de interés sobre el tema, analizando diferentes sistemas de evaluación, determinando la necesidad de introducir innovaciones, identificando las dificultades para introducir cambios y valorando las necesidades de perfeccionamiento permanente, junto a diferentes sistemas para llevarlo a cabo dentro de la Universidad.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la formación permanente del profesorado ha sido motivo de especial preocupación y estudio en todos los países europeos y, sin embargo, en ninguno de ellos se han realizado grandes esfuerzos por establecer un apoyo sistémico individualizado orientado a tal preocupación y a lo largo de toda una trayectoria profesional docente (Day, 1998). Tal situación adquiere relevancia particular si orientamos el análisis a la situación del profesorado universitario en nuestro país. De todos es sabido la nula exigencia legal de requisitos pedagógicos necesarios en la formación del profesorado universitario para acceder al ejercicio de la docencia (conocimientos, habilidades y técnicas propias y específicas de la profesión de

(1) El presente trabajo forma parte de una investigación llevada a cabo en la Universidad de Salamanca y subvencionada por el CIDE (BOE de 16 de enero de 1995) sobre *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos,* realizada, además de autor del presente artículo, por los profesores Fco. Tejedor (director), T. Ausín Zorrilla, A. García Valcárcel Muñoz-Repiso, E. Herrera García, J. Fco. Martín Izard, M.ª J. Rodríguez Conde, M.ª. C. Sánchez Gómez y Francisca J. Serrano Pastor.

(*) Universidad de Salamanca.

Fecha de entrada: 14-10-1999 Fecha de aceptación: 20-03-2000

enseñar en la Universidad), así como la escasa preocupación posterior por parte de los Rectorados y Departamentos universitarios por establecer y llevar a cabo un sistema de formación continua inherente al desarrollo de la denominada «profesionalización docente», expresión conceptual excesivamente limitada, en nuestra opinión, en cuanto que el desarrollo profesional universitario ofrece múltiples caras, todas ellas presentes en un gran *escenario* de carácter multidimensional.

Tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado universitario se suele desarrollar, como norma general, mediante dos procesos o modelos distintos, aunque puedan presentar interrelaciones entre ellos: por una parte, mediante cursos puntuales de formación permanente promovidos por las diversas instituciones; por otra, a través del conocimiento que se genera en el propio contexto y desarrollo laboral docente (necesidad de *supervivencia,* intercambio entre colegas, lecturas, conferencias...). En ambos casos, las limitaciones parecen evidentes, puesto que los cursos suelen estar orientados a una información y a unos *resultados* ya predispuestos, mientras que, por otra parte, parece demostrado que «la transmisión de conocimientos entre contextos es limitada» (Eraut, 1994). Se considera imprescindible el examen intelectual de tales dimensiones formativas, por cuanto el desarrollo profesional docente debe «proporcionar resultados motivadores, afectivos e institucionales y unos resultados relacionados con conocimientos y habilidades y con una congruencia de valores» (Day, 1998, p. 35). De ahí la evidente necesidad de una mayor investigación sobre el tema que nos proporcione una más amplia información sobre el efecto operativo y cualitativo real que pueda generarse a través de las distintas dimensiones formativas.

La formación continua del profesorado, con independencia del nivel educativo de que se trate, suele realizarse a través de diversos modelos, cada uno de ellos con ventajas y limitaciones. Ninguno tiene la consideración de modelo *puro,* y en la práctica se suelen presentar de forma complementaria. En la actualidad existe una tendencia muy generalizada por desarrollar una denominada *orientación interactiva reflexiva,* en la que la formación está vinculada a la solución de un problema y a la práctica profesional.

> La formación se basa en este caso en el conocimiento del oficio, en una gestión del proyecto que permita la adquisición de nuevos conocimientos profesionales. Se lleva a cabo con mayor frecuencia en centros de estudios y sitúa en lugar destacado al autoanálisis y la autoformación. (Vaniscotte, 1998, p. 86).

Y es a partir de esta tendencia en la que se desarrolla la investigación llevada a cabo por un grupo de profesores de la Universidad de Salamanca y que pretendemos reflejar en el presente artículo. En 1995, el CIDE nos subvenciona el proyecto de investigación presentado bajo el título *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.* El proyecto incluía un análisis y valoración de la situación actual sobre el tema, así como una propuesta y seguimiento de experiencias de cambio dirigidas a la mejora de la calidad de la enseñanza y profesionalización docente (Tejedor y otros, 1998). Esta investigación, no obstante, venía precedida de otra realizada con anterioridad sobre la descripción general de la calidad de la enseñanza universitaria mediante la evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca (Tejedor y otros, 1995), dando lugar a un diagnóstico específico de aquellos aspectos de mayor interés en los que se debería intervenir, justificando con ello la investigación e intervención que ahora

pretendemos poner de relieve. Sin embargo, para su adecuada contextualización conviene realizar una serie de precisiones previas que, entendemos, deben marcar comprensivamente el devenir de la presente temática.

La formación continua constituye una necesidad impuesta por la propia dinámica social y la progresiva demanda de calidad de la enseñanza. Sin embargo, la formación continua, en sus diversas modalidades, es una actividad con objetivos y problemáticas muy dispares y entre el profesorado universitario se realiza de forma muy segmentada (cuando no fragmentada), a partir de iniciativas muy diferentes y en contextos variados. Reasulta sumamente de interés considerar que la formación continua no tiene carácter obligatorio, ni en general, ofrece ventajas profesionales ni legales. Todo ello, que en sí mismo *facilita* la falta de compromiso por parte del profesorado, sin embargo presenta una consecuencia muy positiva, y es que, en el supuesto de sentirse incitado a la realización de cualquier actividad formativa, puede considerarse el mejor medio inductor para la implantación y desarrollo de las diferentes estrategias de cambio e innovación.

> La formación continua sólo puede ser eficaz si quienes la siguen tienen una motivación y un proyecto de desarrollo profesional en consonancia con la formación propuesta. Existe, pues, una relación entre la implicación del profesorado y la eficacia de las distintas modalidades de formación continua. (Vaniscotte, 1982, p. 92).

Resulta complicado determinar cuáles son los indicadores que permiten valorar la calidad de los resultados promovidos por la formación continua, y todavía mucho más, garantizar la validez del diagnóstico que realizan los profesores de sus propias necesidades de formación. Sin embargo, la formación continua es en sí misma una innovación y se constituye en el mejor instrumento para impulsar una dinámica innovadora, con capacidad para la especialización y la competencia del profesorado en el desarrollo de sus funciones.

CONTEXTUALIZACIÓN TEMÁTICA E INVESTIGADORA

La reflexión sobre el tema de la evaluación del proceso educativo por parte de los profesores se manifiesta a través de una doble dimensión. Por una parte, la evaluación condiciona el trabajo y aprendizaje de los estudiantes más que cualquier otro factor instructivo, de modo que un buen sistema de evaluación constituye la mejor garantía para un aprendizaje relevante de la asignatura. De todos es sabido que los estudiantes deben responder con su comportamiento a las exigencias del profesor para conseguir el éxito académico, llegando a considerarse la relación entre profesor y alumnos como un intercambio de «actuaciones» por calificaciones (Doyle, 1986).

Por otra parte, partimos del convencimiento de que «la evaluación, como función docente, puede constituir un importantísimo factor de perfeccionamiento didáctico» (Rosales, 1988, p. 13). Entendemos que la *evaluación* debe hacer referencia a todos los elementos del diseño curricular (objetivos, contenidos, actividades, recursos, relaciones de comunicación, contexto...), para que el profesor reflexione sobre los fallos y sus posibles causas y pueda modificar los aspectos menos satisfactorios, mejorando así su propia actuación. Siendo la evaluación un tema de gran transcendencia, existen en la actualidad deficiencias con relación a la misma que se traducen en un deterioro de la calidad de la enseñanza universitaria. En ese sentido supone:

- Primeramente, un grave problema es el que la evaluación pueda producirse al margen del proceso de enseñanza, incidiendo en un elevado fracaso académico de los estudiantes; tal y como manifiesta Aparicio (1990), en una enseñanza de calidad, las técnicas de evaluación y las de enseñanza constituyen un conjunto armónico.
- En segundo lugar, considerando que la práctica evaluativa habitual en la universidad suele ser de carácter *sumativo,* resulta imprescindible introducir de forma generalizada una evaluación *formativa* que proporcione información a los estudiantes con cierta frecuencia sobre su propio proceso formativo, permitiendo verificar sus estrategias de estudio y reconduciendo sus esfuerzos, si procede, para la consecución de los procedentes objetivos de aprendizaje.
- En tercer lugar, los profesores manifiestan una importante carencia en cuanto a conocimientos técnicos de la evaluación (tipos de instrumentos, características de los mismos, estrategias para su elaboración, métodos para su corrección, técnicas de análisis de items, fiabilidad, validez...), todos ellos relacionados con la ausencia de una preparación pedagógica adecuada.

Ante esta situación, resulta sumamente necesaria la sensibilización del profesorado sobre la importancia de la evaluación, el análisis de los errores que se cometen, sus causas... y ofrecer la ayuda pertinente en la búsqueda de alternativas que hagan de la evaluación un elemento verdaderamente útil y formativo, tanto para los alumnos como para los propios profesores. En este contexto realizamos la planificación de la investigación ya referida con anterioridad, en la que incluimos el diseño de un *seminario de reflexión docente* enmarcado dentro de la modalidad formativa ya mencionada, *orientación interactiva reflexiva,* cuyo proceso de organización, desarrollo y conclusiones pretendemos recoger y plasmar en el presente trabajo.

El diagnóstico de necesidades en nuestra investigación

La *fase diagnóstica* de la investigación se llevó a cabo a través del análisis y la reflexión de la información proporcionada, tanto por los profesores, a través de la realización de una *entrevista estructurada,* como por los alumnos, mediante la contestación a un detallado *cuestionario* sobre el tema planteado.

A partir de una *muestra* representativa compuesta por 243 profesores de la Universidad de Salamanca, seleccionada aleatoriamente en función del *tipo de centro* en el cual imparten docencia (Ciencias/tecnología, Biomédicas, Ciencias Sociales, Letras y Económico/jurídicas) y el *número de alumnos por clase* (entre 1 y 20, de 21 a 60 y más de 61), realizamos una entrevista para conocer cuál es la formación pedagógica y su opinión sobre las prácticas evaluativas, para, finalmente, identificar las prácticas de evaluación de los aprendizajes que actualmente aplican. Por otra parte, recogemos la opinión de 2.689 alumnos que cursan el último año de carrera, correspondientes a todas las titulaciones y centros de la Universidad, tanto sobre las prácticas de evaluación a que se han visto «sometidos», como, de su experiencia, analizando los tipos de examen que consideran de mayor interés y que, a su vez, les gustaría realizar.

En definitiva, pretendemos obtener información conceptual lo más importante y significativa posible, a fin de planificar adecuadamente la consiguiente fase de

intervención a llevar a cabo con el profesorado sobre la *importancia, funcionalidad y procesos* de evaluación de aprendizajes de los alumnos. Resulta evidente que la razón de ser del diagnóstico realizado radica en la posibilidad real de intervenir en la *reordenación* o *modificación de las variables específicas* que constituyen la dimensión relacionada con la mejora del sistema de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, pudiendo establecer acciones orientadas a tal fin y tomando decisiones adecuadas y ajustadas a cada realidad.

Reflexión previa a la intervención

La intervención a llevar a cabo con los profesores universitarios pretende seguir un proceso de *formación-reflexión-discusión,* durante el cual los *contenidos* proporcionados por el equipo de expertos en torno a algún aspecto del ámbito de formación («estrategias de evaluación del aprendizaje de los alumnos») sirven como «material» de formación y, sobre todo, como información que provoque la *reflexión* de los profesores sobre los diversos temas planteados, la puesta en marcha de la *discusión grupal* y la búsqueda de *estrategias* de evaluación alternativas; todo ello desde la perspectiva que les han de proporcionar sus *experiencias y sus contextos educativos particulares.*

Además, la información generada a partir de las discusiones provocadas en el seno del grupo, nos posibilitaba valorar la realidad que nos preocupa, considerando, también, la visión que proporcionan casos concretos de profesores inmersos en unos contextos educativos particulares, con la finalidad de ofrecerles, en un futuro inmediato, actividades de formación permanente y de cambio en sus prácticas evaluativas.

Estas peculiaridades específicas nos llevan a optar por la planificación de Seminario de Reflexión Docente, entendido tanto como estrategia para la *recogida de información,* como estrategia para la *formación.*

En el desarrollo de la intervención confluyen, a modo de contexto inicial, por un lado, el marco de referencia sobre evaluación brindado por el grupo de expertos pedagógicos, y por otro, marcos de referencia sobre evaluación que están en la base de las intervenciones que estos docentes realizan a lo largo del proceso y que están configurados por sus experiencias personales y profesionales, su formación, la cultura universitaria en la que desarrollan su trabajo, exigencias, motivaciones...

El *ciclo* de *formación-reflexión-discusión* que está presente en la intervención, va a generar, a partir de los tópicos planteados, una serie de discursos en los que el profesorado participante va a verter sus *opiniones* y *actitudes* en torno a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos; opiniones y actitudes que podrán ser percibidas por el grupo de expertos y cuyo análisis, de tipo interpretativo, nos permitirá *desvelar una estructura de significados y relaciones* que entre ellos tienen los temas tratados. *La construcción de esta estructura relacional de significados,* nos brindará *un marco referencial significativo* que intente dar sentido a la realidad compleja que nos ocupa, teniendo en cuenta el contexto de producción de los discursos y de su lectura, esto es, el entorno de la *interacción comunicativa* (Hodder, 1994). La elaboración de este marco referencial significativo ha de orientar en la elaboración de conclusiones que den respuesta a los objetivos del Seminario, debiendo llevarnos a inferir sus posibilidades de aplicación teórica y práctica en el proceso de mejora de la calidad de la enseñanza y la profesionalización del docente universitario.

Seminario de Reflexión Docente *versus* Grupos de Discusión

Aunque resulta evidente que la metodología del *Seminario de Reflexión Docente* que desarrollamos no se identifica con la que caracteriza a los *Grupos de Discusión*, sí que hemos tomado esta técnica como punto de referencia y orientación para diseñar algunos aspectos de nuestra intervención durante el desarrollo del Seminario (Lederman, 1990; Stewart y Shamdasani, 1990; Krueger, 1991; Canales y Peinado, 1995; Ibáñez, 1996; Ortí, 1996; Valles, 1997).

Los puntos de encuentro más importantes entre la metodología de *los Grupos de Discusión* y la del *Seminario de Reflexión Docente* que hemos desarrollado podemos resumirlos en los siguientes términos:

- Producen datos de naturaleza cualitativa, en cuanto aporta conocimientos sobre opiniones, actitudes, sentimientos, percepciones y creencias acerca del tópico objeto de la discusión.
- Es una conversación guiada en un doble sentido:
  - Los temas objeto de reflexión-discusión están cuidadosamente elegidos y ordenados de antemano. Ello exige un análisis profundo del «tópico» a tratar, así como del referente que sobre él tengan los participantes.
  - La discusión está moderada por un experto que «provoca» el discurso, escucha, observa, modula las intervenciones y trata de comprender el desarrollo de la dinámica grupal.
- Tiene un objetivo claramente definido. A pesar de que la discusión deba desarrollarse en un ambiente permisivo, no directivo o semidirectivo, ésta debe diseñarse para obtener información en un área de interés definido y con un objetivo bien delimitado: valorar necesidades, descubrir lo que las personas tienen en cuenta en sus tomas de decisión, evaluar un programa, seleccionar casos concretos para realizar un programa, etc.
- El desarrollo de las sesiones del grupo tiene una duración limitada y un escenario concreto

En definitiva, la intervención realizada con el profesorado universitario parte de una rigurosa planificación por parte de los expertos en temas pedagógicos, claramente orientada a la consecución de los objetivos que se especifican a continuación.

Objetivos generales

El diseño del Seminario parte de una profunda reflexión sobre sus propósitos iniciales, organizando dichas reflexiones de forma lógica y secuencial en función de los objetivos que se establecieron, pudiéndose formular en los siguientes términos:

1. Sensibilizar a los profesores sobre la importancia de la evaluación de los aprendizajes y de los múltiples factores que confluyen en la misma.
2. Concienciar al profesorado de la dimensión técnica del proceso de evaluación.
3. Aumentar la actitud reflexiva del profesorado sobre su práctica evaluativa en particular, y sobre su práctica docente en general, para intentar mejorarlas.
4. Dotar al profesorado de estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, considerando los aspectos didácticos y psicométricos.
5. Ayudar a los profesores en la búsqueda de alternativas que hagan de la evaluación el elemento verdaderamente útil y formativo, tanto para sus alumnos como para ellos mismos.

6. Analizar los sistemas de evaluación de los profesores universitarios, determinando la influencia que en ellos pueden tener diferentes factores.
7. Determinar el interés y la necesidad por introducir mejoras, cambios e innovaciones en los sistemas de evaluación universitarios.
8. Determinar las resistencias, dificultades y temores que los docentes muestran hacia la introducción de cambios o innovaciones en sus estrategias de evaluación.
9. Valorar las necesidades de perfeccionamiento y seguimiento del profesorado en las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
10. Seleccionar casos concretos para realizar propuestas de actividades de cambio e innovación en un futuro inmediato.

Los objetivos referidos, no obstante, además de responder a nuestros deseos iniciales, convergen significativamente junto al diagnóstico realizado a partir de la opinión del profesorado, teniendo como referente, también, la propia opinión de los alumnos.

PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DEL SEMINARIO DE REFLEXIÓN DOCENTE

DECISIONES MUESTRALES: COMPOSICIÓN DEL GRUPO

La selección de los participantes en el Seminario de Reflexión Docente se realizó a partir de la entrevista efectuada en la fase diagnóstica, donde un elevado porcentaje del profesorado entrevistado respondió afirmativamente a la propuesta de participar en un *seminario* sobre estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Posteriormente nos dirigimos a este colectivo de profesores informándoles de las características generales del Seminario (estructura, duración, temas...), solicitándoles, a su vez, que confirmaran su intención de participar.

En un principio, el número de profesores interesados en participar resultó ser excesivamente numeroso, sobre todo teniendo en cuenta el tipo de metodología que pretendíamos desarrollar en la intervención. No obstante, una vez establecida definitivamente la programación se generó el inevitable filtro numérico motivado por la incompatibilidad de fecha y horario del profesorado, con lo que, finalmente, el grupo quedó conformado por diez profesores, aunque asumiendo diversas fluctuaciones presenciales de algún que otro profesor/a.

TABLA I

Distribución de la muestra de profesorado por centros

FACULTAD/CENTRO	N.º
Economía	1
Educación	2
Farmacia	1
Filología	2
Ingeniería Industrial	1
Medicina	2
Psicología	1

De este modo, el tamaño final del grupo reunía las condiciones de participación más recomendables para este tipo de intervención. Como señala Morgan (1988), lo esencial en esta cuestión estriba en las diferencias en la calidad de las interacciones que se generan. *Los grupos de más de doce participantes no son recomendables, ya que reducen las posibilidades de cada persona*

para intercambiar ideas y visiones sobre el tema, lo que suele conducir a la formación de subgrupos. Por el contrario, un número reducido de participantes proporciona un abanico más cerrado de información y exige de cada miembro más participación. Así pues, el tamaño del grupo va a depender de lo homogéneo y heterogéneo que queramos que finalmente sea su diseño, de tal modo que siempre quede mínimamente garantizada la posibilidad de comunicación entre cada uno de los actuantes. El tamaño recomendable se sitúa entre las cinco y doce personas. Estos son los límites mínimo y máximo entre los que la dinámica de un grupo funciona correctamente.

La selección de la muestra de profesores que ha participado en la intervención responde a criterios estadísticos, ya que ésta se ha derivado del proceso de muestreo desarrollado para conformar las muestras que se han considerado adecuadas para las otras fases de esta investigación. No obstante, la «muestra de intervención» también responde a criterios estructurales, tal como se recomienda en este tipo de experiencias (Ibáñez, 1992; Canales y Peinado, 1995), en cuanto que obedece a relaciones que hemos buscado tener representadas en el grupo y que consideramos pertinentes, a priori, de acuerdo con los objetivos de la intervención y con las posibilidades de participación de sus miembros.

Duración y escenario

La experiencia se ha desarrollado a lo largo del curso 96-97, durante cinco meses, con un total de seis sesiones de dos horas de duración cada una, y un intervalo de un mes aproximadamente entre una sesión y la siguiente. La duración de cada una de las sesiones y del proceso en general se ha diseñado de acuerdo con los objetivos del Seminario, los temas a tratar y la disponibilidad del equipo de expertos y del grupo de profesores participantes para, en la medida de lo posible, evitar el absentismo y contribuir al máximo aprovechamiento del tiempo.

El escenario en que se van a celebrar las reuniones del grupo tiene una especial relevancia en este tipo de experiencias. El lugar, sus componentes y distribución poseen un valor ciertamente significativo. En cuanto al lugar, se argumenta que debería ser *neutral* (Krueger, 1991); neutral en relación con el tema de la discusión y con las características de los participantes. Se trata de evitar espacios cuya imagen pueda llevar a inhibiciones o reacciones estereotipadas que afecten el discurso del grupo. Morgan (1988, p. 60) sugiere al respecto que «el lugar debe equilibrar las necesidades de los participantes y las del investigador», refiriéndose a que el escenario debe ser accesible para los primeros y reunir condiciones para el registro adecuado de la información. En nuestro caso, todas las sesiones se han celebrado en uno de los Seminarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, espacio que podemos considerar neutral para los participantes y de fácil acceso.

Selección y secuencia de los contenidos

En consonancia con los objetivos formulados, se procedió a la especificación de los contenidos para cuya selección se tuvo en cuenta toda una serie de factores como fueron las necesidades de formación diagnosticadas previamente, criterios de representatividad de los diferentes contenidos de formación, criterios didácticos, heterogeneidad del colectivo de profesores participantes a partir de las conclusiones globales obtenidas... dando lugar a una especificación temática suficientemente clara y comprensiva, tal y como exponemos a continuación, teniendo en cuenta cada una de las sesiones:

SESIÓN 1.ª

Justificación del *Seminario de Reflexión Docente* sobre estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos universitarios en el marco del estudio llevado a cabo. Clasificación y desarrollo del Seminario de reflexión Docente

a. Reflexiones teóricas que justifican el Seminario de Reflexión Docente
b. Importancia de la evaluación en el contexto de la enseñanza universitaria
c. Estrategias de evaluación en la enseñanza universitaria
d. Planificación y desarrollo del Seminario de Reflexión Docente

SESIÓN 2.ª

La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

a. La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: visión global
b. Un *programa* de evaluación
c. Qué nos dice la investigación experimental acerca de la evaluación
d. La evaluación y conceptos afines
e. Funciones de la evaluación
f. Evaluación y motivación
g. Enfoques de la evaluación
h. Niveles de *formalidad* en la evaluación
i. El proceso de enseñanza en las aulas universitarias. Una aproximación cualitativa

SESIÓN 3.ª

Pruebas tradicionales de evaluación: exámenes orales, escritos y pruebas objetivas

a. Pruebas tradicionales: valoración general y comparada
b. Exámenes escritos de respuesta abierta
c. Pruebas objetivas
d. Criterios de calidad de las pruebas de evaluación: fiabilidad
e. Criterios de calidad de las pruebas de evaluación: validez
f. Aplicaciones informáticas para la construcción y valoración de instrumentos de evaluación

SESIÓN 4.ª

Evaluación de trabajos y prácticas

a. Los trabajos académicos
b. Utilidad de los trabajos académicos para los alumnos y profesores universitarios
c. Tipos de trabajos
d. El papel de los trabajos en la evaluación de los alumnos
e. Orientaciones sobre los sistemas de corrección de los trabajos
f. Los trabajos en grupo: algunas especificaciones
g. Las prácticas: tipos y función en la evaluación de los alumnos

SESIÓN 5.ª Consecuencias de la evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios
a. Modelos educativos b. Consecuencias de la evaluación en un modelo lineal c. Consecuencias de la evaluación en un modelo recursivo: didácticas y personales

SESIÓN 6.ª Valoración de la experiencia. Posibilidad de seguimiento de las innovaciones
a. Lo que todo profesor debería saber sobre evaluación de los aprendizajes b. Circunstancias que concurren en el profesorado universitario c. Orientaciones prácticas para la incorporación de innovaciones/cambios en los sistemas de evaluación de los aprendizajes en la Universidad e. Valoración del seminario de Reflexión Docente

Metodología de las sesiones

Cada una de las sesiones se ha distribuido en dos partes. La primera, con una duración de cuarenta minutos aproximadamente, se ha destinado a la exposición, por parte de cada uno de los miembros que han configurado el equipo de expertos, de un tema específico sobre evaluación de los aprendizajes; la segunda parte, de ochenta minutos de duración aproximada, se ha dirigido a la *resolución* de dudas, *comunicación* de experiencias y *discusión* por parte de los miembros del grupo.

En cada sesión se entregaba al profesorado un *guión de trabajo* de la siguiente reunión en la que iban a participar, así como la *documentación básica* y *complementaria* correspondiente a la misma. Con ello facilitábamos el que los docentes pudieran realizar una lectura previa con el fin de que se fueran familiarizando con los contenidos a tratar en la próxima sesión y, consecuentemente, dispusieran de más información que facilitara sus reflexiones. Así mismo, se elaboraba un guión en el que se contemplaba la siguiente información: título de la sesión, nombre del moderador-experto, fecha y horario de la sesión, objetivos, contenidos y bibliografía básica sobre el tema.

En la segunda parte de cada una de las sesiones, los esfuerzos del moderador-experto se centraron en dos momentos fundamentales: la *provocación inicial* y *la provocación continuada* (Valles, 1977). Sobre la provocación inicial o puesta en marcha de la discusión grupal, no basta con poner el tema sobre la mesa: es necesario que el moderador tenga el deseo y/o interés de discutirlo y que actúe de manera que transcienda la dinámica de pregunta-respuesta y consiga la interacción grupal necesaria (Ibáñez, 1992). El planteamiento del tema puede realizarse de forma directa o indirecta. Nosotros hemos optado preferentemente por el primer planteamiento –directo– que, aunque tenga los inconvenientes de que se puede producir una pérdida del contexto de emergencia y de que aparezcan respuestas más elaboradas o racionalizadas, nos ha parecido más pertinente con nuestra metodología frente a los planteamientos indirectos, los cuales normalmente conducen al tema sin contenerlo, pudiendo llevar a dinámicas discursivas poco enfocadas (Valles, 1997).

Básicamente han sido tres los modos en los que ha intervenido cada uno de los moderadores-expertos durante las sesiones de grupo.

- En primer lugar, han operado a lo largo de todo el proceso como motores del grupo; ello implica que han intentado fomentar las relaciones simétricas, la igualdad de los miembros.
- En segundo lugar, han intervenido como testigos del encuadre, no permitiendo que los comentarios vagaran por caminos ajenos a él.
- Finalmente, los moderadores han procurado intervenir en los nudos del discurso, bien requiriendo el complemento de ciertos argumentos, bien señalando las contradicciones, o abriendo temas conexos e, incluso, interpretando. La interpretación, no obstante, es peligrosa en cuanto supone una posición de «saber» externa al discurso del grupo. Si el grupo acepta las interpretaciones del moderador, éste puede continuar trabajando con ellas pero, si no lo hace, puede contribuir a abrir una brecha entre éste y aquel. (Canales y Peinado, 1995).

Por otra parte, resulta imprescindible destacar la importante tarea de registrar por escrito la información producida en el contexto de cada una de las sesiones realizada por un colaborador, con el fin de poder realizar análisis de los discursos a un nivel semántico, tratando de ofrecer respuesta a un objetivo esencial de nuestra investigación.

ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL PROFESORADO

El proceso de análisis de la información textual que vamos a realizar está basado en la propuesta de Miles y Huberman (1984, p. 23). Para estos autores el proceso analítico que consiste en «dar sentido» a la información textual, significa *reducir* este conjunto de datos más o menos complejo en un mapa de significados constituido por un número manejable de elementos, de modo que seamos capaces de darles una *disposición* y una representación significativas que nos permitan finalmente *extraer* y *validar* una serie de *conclusiones* comprehensivas de esa «realidad» que, en nuestro caso, son los discursos producidos por el profesorado universitario en el contexto de las sesiones celebradas.

Todo ello nos ha llevado a que realicemos un análisis del discurso con un planteamiento básicamente descriptivo (Lederman, 1990; Krueger, 1991; Bertrand, Brown y Ward, 1992), el cual atiende al agrupamiento de los diferentes significados que hemos identificado y que el profesorado universitario ha manifestado en torno a la evaluación de los aprendizajes; significados que hemos tratado de organizar en una estructura relacional que nos permitiera ir generando un marco referencial significativo desde el que poder responder a los objetivos que nos hemos planteado teniendo en cuenta el contexto de las circunstancias intra y extratextuales de la producción de los discursos y de su lectura, esto es, en el entorno de la interacción comunicativa (Hodder, 1994).

Hemos tratado de sistematizar los resultados, presentándolos independientemente para cada una de las sesiones desarrolladas y finalizando con una presentación global de los mismos que nos permita integrarlos en esquemas teórico-conceptuales para responder a los objetivos planteados en un principio. Sin embargo, resulta evidente que la exposición sistematizada del discurso del profesorado participante tal y como fue recogida durante las sesiones celebradas, escapa de las posibilidades de espacio para este trabajo. El discurso se

sistematiza en el trabajo original (Tejedor y otros, 1998, pp. 302-343), mediante 30 matrices a dos columnas: en la primera se especifican los temas suscitados en la discusión, mientras que en la segunda se recogen pormenorizadamente las opiniones y actitudes expresadas por el profesorado universitario. De todo ello, exponemos en el siguiente epígrafe los resultados y conclusiones generales extraídas del mencionado discurso.

RESULTADOS-CONCLUSIONES GENERALES EXTRAÍDAS DEL DISCURSO GENERADO

Si hubiera que resumir mediante algunos «términos clave» la esencia del discurso generado por el profesorado universitario sobre la temática planteada, podemos admitir que, longitudinalmente, se concentra en torno a los siguientes bloques: *Analizar los sistemas de evaluación..., Determinar la necesidad de introducir innovaciones..., Identificar las dificultades para introducir cambios...*, y *Valorar las necesidades de perfeccionamiento...*

Y es, precisamente, en torno a esos cuatro bloques temáticos sobre los que establecemos el esquema que pretendemos desarrollar, sin obviar el carácter repetitivo que puedan tener algunas expresiones manifestadas en cuanto que cada una de ellas se sitúa en un determinado contexto, con significado propio dentro del discurso que sucesivamente se iba generando.

ANALIZAR LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS, DETERMINANDO LA INFLUENCIA QUE EN ELLOS PUEDEN TENER DIFERENTES FACTORES

En primer lugar, comenzamos exponiendo aquellos elementos con significado propio que encontramos en el discurso de los profesores participantes atendiendo a aquellas opiniones y actitudes que reflejan sus concepciones acerca de la Universidad, de la enseñanza en general, de los alumnos con relación a la enseñanza, así como de los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes y su motivación; finalizamos este primer bloque haciendo alusión a la evaluación de los aprendizajes, así como los diversos factores que convergen en ella.

CONCEPCIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN GENERAL Y LA EVALUACIÓN EN PARTICULAR

Los docentes conciben la Universidad como «motor de cambio». Creen que la enseñanza universitaria debe basarse en intereses estrictamente académicos y científicos, y no en criterios utilitaristas como está ocurriendo en la actualidad. Dicho utilitarismo se orienta a ofrecer respuesta a las exigencias de los exámenes y no al logro de una enseñanza de calidad. Entienden que ello es debido a que la enseñanza universitaria está condicionada por el tipo de evaluación que el sistema social «tiene» para que sus titulados puedan acceder al mundo laboral.

Existe el claro estado de opinión acerca de que las enseñanzas universitarias deben responder a las demandas sociales, y por ende, a las demandas del mundo laboral. En este sentido, el profesorado universitario entiende que la *enseñanza debe buscar el equilibrio entre los intereses de los alumnos (preparación para su incorporación al mundo laboral) y los intereses generados por el desarrollo científico (transmisión de la ciencia).*

La masificación del alumnado en la universidad es percibida por el profesorado universitario como un problema de gran importancia dado que, además de reproducir los modelos docentes y organizativos de las enseñanzas no universitarias y

generar el acceso de alumnos insuficientemente preparados y desmotivados, permite la consideración de titulaciones de primera, segunda... categoría, así como valoraciones sociales de mayor o menor prestigio sobre las diferentes profesiones.

Concepción del alumno universitario en relación con la enseñanza en general, y a la evaluación en particular

El profesorado entiende que, en general, se está desarrollando un enfoque cada vez más pragmático en el proceso de formación de los alumnos, dado que a éstos les preocupa esencialmente conseguir buenas calificaciones académicas, aprendiendo los contenidos de los que se les va a examinar y demandando de las enseñanzas del profesor aquellos específicos aprendizajes que les hayan de servir para superar los exámenes correspondientes: los alumnos aprenden aquello de lo que se les va a examinar.

A juicio de los docentes universitarios, otras características que están presentes en el perfil actual del alumnado universitario se resumen en torno a la escasa motivación e interés por participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las propuestas de mejora, innovación y cambio del mismo; así mismo, se percibe cierta despreocupación por las consecuencias que tiene su formación en sus futuros desempeños profesionales.

Para los profesores, los logros de los estudiantes dependen, además de su interés y motivación por el aprendizaje, de factores tales como sus hábitos de estudio, capacidad para modificar los estrategias de estudio «a las formas particulares» de evaluación que cada profesor tiene, la asistencia/no asistencia a las clases, nivel de exigencia del profesorado, nivel de abstracción que cada materia demanda del alumno, modalidad de evaluación, tipo de examen, características... información que se brinde al alumno...

Dentro de las estrategias que el profesorado entiende como válidas para motivar a los alumnos hacia el proceso de aprendizaje destacan la evaluación continua, proporcionando retroalimentación formativa a los alumnos a lo largo del proceso; el entusiasmo del docente hacia la materia, desarrollando técnicas adecuadas de «escenificación»; la participación de los alumnos en el sistema de evaluación que establezca el profesor al inicio del curso, acomodando la evaluación, en la medida de lo posible, a las expectativas de los alumnos.

Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes

Son muchos los elementos que para los profesores universitarios deben estar presentes en los sistemas de evaluación de los aprendizajes. Para ello, dicho sistema requiere diseñarse de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, equilibrando los intereses de los alumnos (preparación para su incorporación al mundo laboral) y del profesor (transmisión de la ciencia): brindar a los estudiantes la posibilidad de optar entre diferentes tipos de exámenes, teniendo en cuenta el tipo de estudios y asignatura, conocimientos previos de los alumnos, perfil profesional que la sociedad demande de una titulación concreta, expectativas y motivación de los alumnos, tamaño del grupo, asistencia/no asistencia a clase, número de asignaturas de las que deben examinarse los alumnos...

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes debe dirigirse al desarrollo de las capacidades de los alumnos y no a la mera adquisición de conocimientos, valorando las habilidades que los alumnos han de desarrollar en su futuro profesional (conocimientos de tipo procedimental).

El carácter formativo de la evaluación debe contemplar la autoevaluación de los aprendizajes por parte de los alumnos, desarrollándose a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (y no sólo al final del mismo) y, proporcionando finalmente, tanto a profesores como a alumnos, información adecuada sobre el proceso seguido para valorar el rendimiento académico, de los objetivos de aprendizaje, de la modalidad de evaluación, de las características de los exámenes, de los criterios de corrección.

Un dato de sumo interés puesto de relieve por el profesorado participante es que, efectivamente, la evaluación constituye un factor que condiciona decisivamente la enseñanza del profesor, y sin embargo, opinan que tal condicionamiento no se produce en la metodología que el profesor emplea en sus clases.

La información constituye para los profesores una dimensión importantísima de toda evaluación que se precie de educativa y que «quiera» constituirse en una experiencia auténticamente formativa para el alumno y el profesor. En concreto, la función informativa de la evaluación debe estar presente, no sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a lo largo de todo el proceso. No obstante, el tipo de información y la utilidad que le confieren los profesores adquiere múltiples matices en sus discursos; así, informar y comentar los resultados de los exámenes a los estudiantes, que, para ser eficaz, debe realizarse en el mínimo plazo posible, individualmente, e informar y comentar errores cometidos por alumnos de cursos anteriores.

Con el fin de ayudar a los alumnos a mejorar la eficacia de sus aprendizajes, resulta imprescindible informarles sobre los «temas» que el profesor considera más importantes, sobre los objetivos esenciales, así como de las características de las pruebas de evaluación y los criterios de corrección de los exámenes que vayan a realizar.

Respecto a las diversas pruebas o tipos de exámenes, consideran que las pruebas escritas de respuesta abierta son las que más posibilidades ofrecen respecto a los tipos de aprendizajes que permiten evaluar (conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal); sin embargo, se está produciendo una utilización bastante generalizada de las pruebas objetivas debido a la «objetividad» de este tipo de examen, a que permiten evaluar grandes cantidades de conocimientos (que no de *tipos* de conocimiento), a su fácil corrección, así como la posibilidad de corrección por medios informáticos.

En cuanto al tema de los trabajos y prácticas realizados por los alumnos, el profesorado entiende que sirven para realizar una evaluación auténticamente formativa para alumnos y profesores, permitiendo evaluar desde los aprendizajes más sencillos hasta los más complejos, aprendizajes que no podrían valorarse a través de otras estrategias, y que, a su vez, acercan a los estudiantes a los diferentes contextos laborales. No obstante, consideran que este tipo de actividades exigen una gran dedicación por parte del profesor, resultando compleja su evaluación; además, entienden que nunca deben reemplazar a un sistema de exámenes, sobre todo en el caso en que los alumnos no asistan regularmente a las clases.

Determinar el interés y la necesidad de introducir mejoras, cambios e innovaciones en los sistemas de evaluación universitarios

En el ámbito concreto de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, los profesores manifiestan su convencimiento sobre el hecho de que la situación generada por los actuales planes de estudio está exigiendo que se cambien o innoven los sistemas de evaluación. Además, algunos de los problemas concretos que circundan a

los profesores les llevan a pensar que «algo tienen que cambiar» en sus estrategias evaluativas como para ofrecer respuesta a interrogantes tales como los siguientes: ¿cuál sería el nivel de exigencia adecuado que subsanase el elevado porcentaje de fracaso académico?, ¿cómo explicar que alumnos muy participativos en clase fracasen en los exámenes?, ¿cómo analizar y comprender el que los alumnos superen las diferentes pruebas de evaluación y con ello, garantizar su adecuada formación?

Los profesores participantes en el seminario piensan que las innovaciones o cambios que se realizasen en los sistemas de evaluación universitarios deberían complementar la evaluación sumativa con una evaluación diagnóstica previa y formativa después. Para estos docentes, *la incorporación de la evaluación formativa a sus actuaciones docentes, ya constituiría un gran cambio/innovación;* incluso, coinciden en que la evaluación formativa debería llegar a constituir una alternativa que pudiera reemplazar con suficiente garantía a las diferentes evaluaciones sumativas o finales.

Conscientes de la eficacia que aprecian en este tipo de evaluación (formativa), los profesores no disimulan las dificultades que su desarrollo comportaría: carga docente y profesional añadida, falta de recursos humanos que apoyasen la tarea, elevada *ratio* profesor/alumno, heterogeneidad del nivel de entrada de los alumnos...

La realización de una valoración adecuada del rendimiento de los alumnos, teniendo en cuenta el tipo de estudios y asignatura, el equilibrio de intereses de alumnos y profesores, los objetivos de aprendizaje, los conocimientos previos de los alumnos... ofrecería una mejor respuesta a las expectativas del alumnado y facilitaría la comunicación entre profesor y alumnos (acción tutorial), tomando conciencia de una evaluación justa, no sometida a arbitrariedades. Para ello, se considera imprescindible evitar la masificación de las aulas, auspiciando un sistema de acceso a la Universidad más selectivo, como en el resto de los países de nuestro entorno, propiciando el que los alumnos estuviesen más preparados y motivados. Ello daría pie, también, a la introducción de una *cultura* de la autoevaluación entre el alumnado universitario, capacitando el valorar por sí mismos sus propios aprendizajes.

Respecto al perfil profesional de cada titulación universitaria, los docentes opinan que cualquier sistema de evaluación que se innove o cambie, debe garantizar una preparación adecuada de los titulados de acuerdo con las demandas de la sociedad, evaluando, también, las capacidades del alumnado y no la mera adquisición de conocimientos.

Determinar las resistencias, dificultades y temores que los docentes tienen para introducir cambios o innovaciones en sus estrategias de evaluación

Con respecto a los diferentes aspectos que dificultan o limitan las posibilidades de cambio o innovación de los sistemas de evaluación de los aprendizajes, agrupamos las diferentes opiniones del profesorado en tres amplias categorías o dimensiones: *institucional, personal* y *clase/aula.*

Respecto a las dificultades, resistencias o temores de carácter *institucional,* los docentes destacan que la propia normativa de la Universidad, al *exigir* un examen final, genera, aunque sea de forma involuntaria, una consecuencia de gran importancia, cual es la de posibilitar a los alumnos el derecho de asistir, o no, a clase. Así mismo, destacar el elevado número de asignaturas que se deben evaluar, la propia carga docente de los profesores, la inercia del sistema y la enorme dificultad para modificar la propia cultura que sobre la evaluación tienen los mismos alumnos.

Pero, además, la influencia del entorno se manifiesta en la ausencia de recursos humanos que apoyen a los profesores en las innovaciones de los sistemas de evaluación, la falta de colaboración entre los profesores en ejercicio, limitando cualquier proceso de cambio/innovación, no olvidando, por otra parte, un dato de sumo interés, cual es la insuficiente preparación con la que llegan los alumnos a la Universidad.

Por lo que se refiere a las dificultades inherentes a la *dimensión personal,* y siempre según la opinión de los profesores, el temor a introducir cambios en los sistemas de evaluación que puedan ir en contra de la normativa vigente y, por tanto, su preocupación sobre el grado de libertad que tienen para adoptar el sistema de evaluación que crean más conveniente; su preocupación sobre la disminución de la calidad de la formación universitaria en el caso de que el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se flexibilice; y, cómo no, la propia falta de formación del profesorado.

Por último, los aspectos relacionados con la *dimensión aula/clase* que dificultan los procesos de cambio/innovación se concentran en las expectativas que los estudiantes tienen de cada asignatura respecto a las imágenes estereotipadas que han heredado/construido de ellas (asignaturas fáciles/asignaturas difíciles); la falta de interés y motivación de los alumnos por aprender y participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje («lo que les preocupa no es aprender, sino obtener buenas calificaciones»); la escasa *profesionalización* de los estudiantes universitarios, en cuanto que no se preocupan de las consecuencias que tiene su formación en su futuro desempeño profesional; la elevada *ratio* profesor/alumno; y, finalmente, el hecho de que las evaluaciones se concentren en períodos de tiempo muy puntuales y cortos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Valorar las necesidades de perfeccionamiento y seguimiento del profesorado en las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos

La participación de los profesores universitarios en el *seminario* organizado es una prueba evidente de la necesidad que sienten/tienen de recibir formación acerca de las estrategias de evaluación de los aprendizajes. Pero sus manifestaciones revelan, también, la importancia que tiene cubrir tales necesidades en la totalidad del profesorado universitario, sobre todo para hacer frente a los cambios o innovaciones en los sistemas de evaluación que está exigiendo la implantación de los Nuevos Planes de Estudio en la Universidad: «el profesorado universitario domina los conocimientos específicos de su especialidad, pero carece de preparación pedagógica». Formación que, por otra parte, los profesores consideran debe capacitarles para diseñar y desarrollar estrategias de evaluación de los aprendizajes adecuadas a múltiples factores: el tamaño del grupo de alumnos, asistencia/no asistencia de los estudiantes a las clases, número de asignaturas que han de ser evaluadas, tipo y naturaleza de las asignaturas, características académicas y personales del alumnado, modalidad de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).

De forma explícita o implícita, los profesores demandan formación en lo relativo a cómo establecer el nivel de exigencia adecuado para la evaluación de cada asignatura, el diseño de las pruebas de evaluación y su corrección (sobre todo, de aquellas que son de carácter más subjetivo), cómo valorar la aportación personal del alumno, espíritu crítico, habilidades intelectuales complejas... así como, finalmente, cómo establecer y aplicar criterios de evaluación en los trabajos de los alumnos y el *peso* que deben tener en la calificación final de la asignatura.

A MODO DE VALORACIÓN Y PROPUESTAS FINALES

Las manifestaciones realizadas por el profesorado revelan, sin duda, las inquietudes del mismo sobre el tema de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Ello constituye el mejor medio inductor del que hablamos en la introducción de este artículo, al establecerse una importante implicación entre lo percibido por el profesorado y el discurso generado, facilitando su compromiso en la mejora de las prácticas evaluativas. A partir, pues, del análisis del discurso producido, podríamos concluir que los docentes:

- Han tomado conciencia de la importancia de la evaluación de los aprendizajes y de los múltiples factores que confluyen en la misma.
- Consideran que la función docente en general y, la evaluación en particular, comporta una dimensión eminentemente técnica.
- Intentan asumir una actitud reflexiva, no contrapuesta a la técnica, sobre su práctica evaluativa para intentar mejorarla, trasmitiendo esa actitud reflexiva a sus compañeros.
- Han adquirido aprendizajes que, en su opinión, les han de ser muy útiles para resolver problemas concretos en sus prácticas evaluadoras en el contexto del aula.
- Revelan la ayuda que les supone el planteamiento de las distintas alternativas orientadas hacia una evaluación verdaderamente útil y formativa, tanto para ellos como para sus alumnos.
- Consideran que se ha creado un necesario marco de referencia compartido sobre evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde la dimensión técnica del proceso de evaluación, pudiendo ser el punto de partida para iniciar futuras experiencias de profesionalización docente.

No obstante, si bien es cierto que las manifestaciones de los profesores nos permiten inferir que los objetivos de formación, en principio, se han logrado, no es menos cierto que consideran imprescindible continuar con el proceso de formación iniciado que les permita profundizar en temas más concretos, así como iniciar experiencias de cambio e innovación en sus sistemas de evaluación que les lleven a la mejora de su eficacia docente.

Desde el punto de vista de los participantes, sus actitudes y opiniones ponen de manifiesto una valoración muy positiva del Seminario de Reflexión Docente, no sólo respondiendo a sus expectativas e intereses iniciales sino, además, contribuyendo a superar sus temores iniciales.

El profesorado ha valorado muy positivamente el planteamiento de la experiencia (abierta a quienes han estado interesados en participar) y la documentación que se le ha entregado a lo largo de la misma, si bien objetan que ha sido excesiva para trabajarla en el tiempo disponible. En definitiva, los docentes se encuentran muy satisfechos con el proceso desarrollado, valorando muy positivamente sus resultados; y piensan que este tipo de experiencias son necesarias para el profesorado universitario. En ese sentido, el grupo ha realizado propuestas que, básicamente, se agrupan bajo cuatro planteamientos:

- Formación de *equipos de investigación pedagógica* que trabaje voluntariamente sobre estrategias de evaluación de los aprendizajes universitarios; equipos formados por profesores universitarios interesados en mejorar sus sistemas de evaluación y su eficacia docente, y por expertos pedagógicos que les apoyen en las experiencias de innovación/cambio que emprendan. Se

contempla la posibilidad de financiar tales experiencias a través de las ayudas a Proyectos de Innovación que la Universidad ofrece, así como de que los grupos de profesores pertenezcan, o no, a un mismo Departamento-Área-Titulación-Centro-Materias afines.

- *Servicio de apoyo y asesoramiento* de un equipo pedagógico de expertos de la Universidad sobre evaluación de los aprendizajes, al que los profesores que lo deseen puedan acceder, bien sea a nivel individual, o bien, como grupo de profesores.
- *Estudios de casos concretos* por parte de un equipo pedagógico de expertos, relativos a profesores que estén interesados en emprender cualquier experiencia de cambio o innovación en sus sistemas de evaluación.
- *Actividades de formación permanente sobre temas muy puntuales,* abiertos a todo el profesorado universitario, que les permita seguir profundizando en la evaluación de los aprendizajes.

Aunque la mayoría del profesorado aboga por el carácter no institucional y voluntario de todas estas propuestas, no se excluye la institucionalización como vía adecuada para que este tipo de experiencias pudiera llegar a los Departamentos.

Entre los aspectos que el profesorado percibe como las mayores dificultades para emprender acciones en esta línea de renovación destacan la ausencia de coordinación entre profesores del mismo Departamento, añadiendo una excesiva burocratización que genera cierto «desinterés» por todo tipo de experiencias; falta de reconocimiento institucional y de incentivación profesional; reticencia a comentar y compartir con colegas la dinámica de su trabajo docente.

El Seminario ha brindado la posibilidad de que algunos profesores accedieran a introducir cambios en sus sistemas de evaluación para intentar mejorarlos desde la especificidad de sus contextos de enseñanza-aprendizaje, ofreciéndoles el apoyo pedagógico necesario, así como el seguimiento y valoración de cada uno de ellos. Los resultados del proceso llevado a cabo en el estudio forman parte de una dimensión distinta a lo que supone todo lo reflejado en el presente artículo.

BIBLIOGRAFÍA

APARICIO, F.: «Criterios de eficiencia de las técnicas de evaluación del rendimiento académico de los alumnos universitarios», en *II Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria.* Alicante, 1990. (Ponencia).

BERS, T. H.: «The popularity and problems of focus-group research», en *College and University,* 64 (1989), 3, pp. 260-268.

BERTRAND, J. T.; BROWN, J. E.; WARD, V. M.: «Techniques for analyzing focus group data», en *Evaluation Review,* 16 (1992), 2, pp. 198-209.

CANALES, M.; PEINADO, A.: «Grupos de discusión», en DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (coords): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid, Síntesis, 1995, pp. 287-316.

DAY, CH.: «La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI», en *Revista de Educación,* 317 (1988), pp. 31-44.

DOYLE, W.: «Classroom organization and management», en WITTROCK, M. (ed.): *Handbook of research on teaching.* Nueva York, Macmillan, 1986.

ERAUT, M. E.: «Indicators and Accountability at School and Classroom Level», en *General Assembly on International Education Indicators.* OECD/CERI, 1994.

HODDER, I.: «The interpretation of documents and material culture», en DENZIN, N. K.; LINCOLN (eds.): *Handbook of*

Qualitative Research. Thounsand Oaks, CA, Sage Publications, 1994, pp. 393-402.

IBÁÑEZ, J.: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica.* Madrid, Siglo XXI, 1992.

IBÁÑEZ, J.: «Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión», en GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (comps): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid, Alianza, 1996, pp. 569-581.

KRUEGER, R. A.: *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid, Pirámide, 1991.

LEDERMAN, L. C.: «Assessing Educational Effectiveness: The Focus Group Interview as a Technique for data collection», en *Communication Education,* 38 (1990), pp. 117-127.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.: *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods.* Bervely Hills, CA, Sage Publications, 1984.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.: *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook.* Thounsand Oaks, CA, Sage Publications, 1994.

MORGAN, D. L.: «Focus groups as qualitative research», en *Qualitative Research Methods Series,* vol. 16. London, Sage Publications, 1988.

MUCCHIELLI, R.: *La entrevista en grupo.* Bilbao, Mensajero, 1978.

ORTI, A.: «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo», en GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (comps.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid, Alianza, 1996, pp. 189-221.

ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa.* Madrid, Narcea, 1998.

STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. N.: *Focus groups. Theory and practice.* London, Sage Publications, 1990.

TEJEDOR, F. J. et als.: *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca.* Madrid, CIDE, 1995. (Informe).

TEJEDOR, F. J. (coord.): *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico.* Salamanca, Ediciones Universidad, 1998.

TEJEDOR, F. J. et als.: *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.* Madrid, CIDE, 1998. Informe.

VALLES, M. S.: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid, Síntesis, 1997.

VANISCOTTE, F.: «La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana», en *Revista de Educación,* 317 (1998), pp. 81-96.

CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCALA Y DIVERSAS PUNTUACIONES DE RENDIMIENTO EN UNA PRUEBA DE LENGUA INGLESA Y DERIVACIÓN DE PUNTUACIONES PORCENTUALES BASADAS EN LA TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM

GUILLERMO GIL ESCUDERO (*)
JUAN CARLOS SUÁREZ FALCÓN (**)

RESUMEN: El presente trabajo de investigación describe la aplicación de un procedimiento para la construcción de puntuaciones de los alumnos, basado en la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI), para la prueba de rendimiento en lengua inglesa del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa. Los objetivos que se perseguían en este trabajo eran dos: en primer lugar, construir una escala TRI de rendimiento en lengua inglesa que se ajustara al currículum español; y en segundo lugar, derivar una puntuación porcentual de rendimiento, basada también en la TRI, que facilite una presentación clara y sencilla de los resultados de los alumnos. Con el fin de alcanzar ambos objetivos, se llevaron a cabo dos estudios en los que se aplicó el método TRI propuesto a la prueba de rendimiento de lengua inglesa que se había administrado a 4.320 alumnos españoles de educación secundaria.

Los resultados obtenidos señalan que la derivación de puntuaciones de la TRI y ajustadas al currículum español no implica una mejora sustancial en la precisión con la que se mide la competencia lingüística, sino más bien supone una mayor validez de dominio y el establecimiento de una escala que puede tener utilidad en el futuro. Asimismo, se pone de manifiesto la posibilidad de obtener puntuaciones porcentuales basadas en la TRI, las cuales superan las limitaciones métricas de los porcentajes clásicos a la vez que permite la presentación de los resultados de rendimiento para el público general.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se informa del método utilizado para construir una escala de referencia y puntuaciones globales de rendimiento de los alumnos para el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa en el nivel de la educación secundaria llevada a cabo por el Instituto Nacional de Calidad y

(*) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).
(**) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Fecha de entrada: 10-06-1999 Fecha de aceptación: 11-02-2000

Evaluación –INCE–. Los resultados comparativos internacionales se presentaron en la publicación *Evaluación Comparada de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: España, Francia, Suecia* (Gil y Alabau, 1997) desde una perspectiva española y en la publicación correspondiente a cargo de la *Direction de l'Évaluation et de la Prospective* (DEP, 1997). Por otro lado, se publicaron las actas del coloquio internacional, celebrado en octubre de 1997 en París, en el que se hicieron públicos por primera vez los resultados comparativos generales del estudio (Bonnet, 1997), y en las que se incluyeron diversos trabajos sobre la educación en lenguas extranjeras, los currículos, las prácticas y métodos de enseñanza, la formación del profesorado y los mecanismos de evaluación nacionales en el área de la lengua inglesa en España, Finlandia, Francia, Portugal y Suecia.

La evaluación de carácter internacional se ha limitado a realizar una comparación centrada en los resultados de rendimiento junto con unas comparaciones limitadas de algunos aspectos adicionales. Este tipo de análisis de carácter muy general, en términos porcentuales, viene condicionado por las diferentes características de las tomas de datos e instrumentos utilizados en cada país que condicionan y limitan la capacidad de análisis de los datos y, por consiguiente, la posibilidad de realizar inferencias. Por ello, en dicho informe se presentaron somera y descriptivamente los resultados en términos de porcentajes concernientes al rendimiento de los alumnos en la prueba de lengua inglesa, junto con algún dato destacado de los obtenidos a través de los cuestionarios dirigidos a los alumnos y los profesores.

En relación con el análisis de los datos de rendimiento en el nivel nacional de este estudio, su presentación y su interpretación, se presentan tres problemas de carácter general.

Por un lado, el problema derivado de la generación de una escala y una puntuación basada en la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) (Keeves, 1990; 1992) de modo que se superen los inconvenientes y limitaciones que implicaría la utilización de un enfoque exclusivamente basado en la Teoría Clásica de los Tests (TCT). Las ventajas e inconvenientes de la TCT y la TRI se han discutido y presentado en múltiples trabajos, por ejemplo en Beaton y Johnson (1992), Beaton y Zwick (1992), Bock, Mislevy y Woodson (1982), Hambleton y Cook (1977), Hambleton y Jones (1993), Hambleton y Swaminathan (1985), Hambleton, Swaminathan y Rogers (1991), Hulin, Drasgow y Parsons (1983), Martínez Arias (1995) y en Van der Linden y Hambleton (1997). Además, un objetivo complementario consistió en desarrollar una escala y un sistema de puntuaciones relacionado que pudiese ser de utilidad en el futuro, bien al aplicarse la misma prueba a otras muestras de alumnos o bien al aplicar otra prueba similar que midiese las mismas habilidades, utilizando algunos ítems puente o de anclaje y los consiguientes mecanismos de equiparación.

Por otro lado, el problema derivado del grado de ajuste de la prueba de rendimiento utilizada, tanto en cuanto a los contenidos del currículum español como en cuanto a la importancia que se concede a cada una de las capacidades medidas por la prueba, dado que una de las premisas base para la realización de este estudio consistió en utilizar como elemento para la medida del nivel de rendimiento de los alumnos una prueba de rendimiento en la lengua inglesa que ya había sido desarrollada con anterioridad por la *Direction de l'Évaluation et de la Prospective* (DEP) del Ministerio de Educación Nacional de Francia, y utilizada en anteriores evaluaciones en 1984 y 1990 en el ámbito del sistema educativo francés.

El tercer problema planteado es el relacionado con la fácil comprensibilidad de los resultados por un público general. Sin

duda, es de fácil e intuitiva comprensión la presentación de los resultados en términos de porcentajes de respuestas correctas que los sujetos han dado a una prueba determinada. Sin embargo, la presentación tradicional en términos de porcentajes derivados de la puntuación directa presentan diversos problemas y están sujetos a malinterpretaciones comunes. Por ello, parece conveniente generar puntuaciones porcentuales con base en la TRI que, a la vez que incluyan las ventajas aportadas por ésta, permitan una presentación de los resultados fácilmente comprensible.

DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

La prueba de rendimiento en lengua inglesa está constituida por cinco partes dirigidas a evaluar diferentes aspectos del dominio de dicha lengua: los conocimientos lingüísticos, la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión escrita y los conocimientos culturales relacionados con la lengua inglesa. Los ítems utilizados en la prueba se construyeron tomando como base una matriz de especificaciones de carácter curricular, es decir, su adscripción a cada escala estaba basada exclusivamente en criterios teóricos.

La parte correspondiente a los conocimientos lingüísticos consta de 56 ítems, la de comprensión oral de 12, la de comprensión escrita de 11, la de expresión escrita de 9 y la de conocimientos culturales de 3, lo que constituye un total de 91 ítems. La prueba no pretende estudiar la expresión oral debido a la complejidad y el coste que supondría una evaluación individualizada de esta capacidad para un diseño muestral tan amplio como el que se utiliza en este estudio. Este diseño, a grandes rasgos y a excepción de la expresión oral, coincide con la importancia que se concede a cada una de estas dimensiones en el currículum francés para la enseñanza de la lengua inglesa en la educación secundaria.

Un primer paso para conocer las posibilidades de aplicación de la prueba en el contexto del sistema educativo español fue analizar si los contenidos evaluados por la prueba formaban parte del currículum establecido por el decreto de enseñanzas mínimas para la educación secundaria obligatoria (Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio). El análisis detallado de cada una de las preguntas que forman la prueba mostró que todas ellas estaban enmarcadas en algún apartado del currículum común de la educación secundaria. Este hecho puso de manifiesto la adecuación de la prueba desde el punto de vista de los contenidos.

Sin embargo, el tamaño concedido a cada una de las partes de la prueba, en términos del número de ítems, no resulta coincidente con las intenciones curriculares actualmente vigentes en España. La prueba original francesa concede una gran importancia a los conocimientos lingüísticos (aproximadamente, un 62% de los ítems) mientras que otorga menor importancia a las capacidades comunicativas (aproximadamente, un 35%) de comprensión oral (13%), comprensión escrita (12%) y de expresión escrita (10%). Como resultado de esta estructura de la prueba, la puntuación directa que se deriva de la misma refleja en gran medida esta distribución del número de ítems para cada una de las partes de la prueba, es decir, los resultados en la parte correspondiente a los conocimientos lingüísticos condiciona la mayor parte de la puntuación directa mientras que la capacidad de influencia sobre la misma es notoriamente menor para las otras partes de la prueba. Por otro lado, el actual currículum para la educación secundaria en España enfatiza los aspectos comunicativos del aprendizaje de las lenguas extranjeras haciendo especial hincapié en la comprensión y en la expresión en las mismas.

Se plantea pues el problema de construir, a partir de una prueba diseñada con unas especificaciones preestablecidas ajustadas al currículum francés, una puntuación que refleje no solamente el conocimiento de contenidos considerados en el currículum español, sino que refleje la adquisición de dominio de la lengua inglesa de modo acorde a las intenciones curriculares del mismo, es decir, otorgando una mayor importancia e incidencia a los aspectos comunicativos del aprendizaje de la lengua inglesa.

SUJETOS

La población utilizada en los dos estudios que se presentan en este trabajo estuvo constituida por los alumnos que en 1996 cursaban el 4.º año de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y los que cursaban el 2.º año del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), cuyas edades estaban comprendidas, en su mayoría, entre los 15 y 16 años. En consecuencia, la población objeto de estudio se definió en función del curso y nivel. Estos alumnos habían cursado 4 años de aprendizaje en lenguas extranjeras, aunque bajo organizaciones escolares diferentes derivadas de distintas leyes de enseñanza: la Ley General de Educación de 1970 –LGE– y la Ley Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 –LOGSE.

El diseño muestral utilizado en esta evaluación fue el de un muestreo estratificado, utilizando la técnica de probabilidad proporcional al tamaño, bietápico, tomando como primer nivel de muestreo al alumno y, como segundo, al centro. El diseño y procedimientos de muestreo se basaron en las especificaciones técnicas utilizadas por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* –IEA– (Rosier y Ross, 1992; Ross, 1991).

El número total de alumnos evaluados fue de 4.562 en todo el territorio nacional, de los que 3.352 estaban cursando sus estudios en 2.º curso de BUP y 1.210 lo hacían en 4.º curso de ESO. La prueba de rendimiento fue administrada a 4.320 alumnos, 3.209 de centros públicos (un 74,3%) y 1.111 de centros privados (un 25,7%).

ESTUDIO 1

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCALA DE PUNTUACIONES TRI

La Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) proporciona el entramado teórico necesario para poder resolver estos problemas en la práctica. Las propiedades de las puntuaciones calculadas con base en los procedimientos y supuestos de la TRI hacen posible la creación de escalas de habilidad independientes de los ítems específicos utilizados para su estimación e independientes de las muestras utilizadas inicialmente para la calibración de los elementos que componen dichas escalas, siempre que se cumplan los supuestos básicos que requiere la aplicación de la teoría.

En consecuencia, los objetivos de la metodología desarrollada para la construcción de una escala de rendimiento TRI pueden formularse del siguiente modo:

- Equilibrar el peso de la contribución de cada una de las partes de la prueba original a la puntuación total de modo que dicha contribución refleje la importancia de cada una de las capacidades (conocimiento lingüístico, comprensión oral y escrita, expresión escrita y conocimientos culturales) en el currículum español para las lenguas extranjeras en la educación secundaria. Aunque Lord (1980)

presentó procedimientos de ponderación basados en la función de información, en este estudio sólo se han utilizado para la valoración del efecto de diversas ponderaciones y comparaciones basadas en la fiabilidad de la TCT.

- Construir una escala de habilidad para el dominio de la lengua inglesa en el marco de la Teoría de la Respuesta al Ítem de modo que pueda ser utilizada en trabajos futuros, bien con la misma prueba y muestras diferentes, bien con una prueba similar que incluya el número adecuado de ítems puente o de anclaje para llevar a cabo procedimientos de equiparación, así como similar en cuanto a nivel y destrezas evaluadas y muestras comparables de modo relevante.

Método y procedimiento

Para alcanzar estos objetivos, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- Se analizó la unidimensionalidad de la prueba, como un requisito previo a la aplicación de los procedimientos de la TRI, y se estudió el ajuste de los modelos de uno, dos y tres parámetros de la TRI a los datos para aplicar los cálculos adecuados a la mejor estimación posible de los parámetros a, b y c, y de θ.
- Se estimó una puntuación TRI global para cada alumno, basándose en el modelo que proporciona un mejor ajuste a las características de los datos, analizándose la similitud entre la puntuación directa original (PD) y la puntuación global TRI estimada (PTRI). Asimismo, se generaron puntuaciones TRI por subescalas para cada alumno.
- Se estableció teóricamente la importancia de las subescalas, desarrollando diversas fórmulas para la asignación de pesos diferentes a cada subescala, y se analizó la incidencia de las diferentes combinaciones lineales de pesos propuestas sobre la fiabilidad de la puntuación final de rendimiento de los sujetos.
- Se calculó la nueva puntuación global a partir de las puntuaciones tipificadas de las subescalas según la fórmula elegida y se reescalaron las puntuaciones obtenidas con base en una escala de uso internacional, analizándose la similitud entre la puntuación directa original (PD), la puntuación global TRI (PTRI) y la puntuación global TRI ponderada (PTRIP) calculada con los pesos establecidos por la combinación lineal elegida.

Resultados

Análisis de la unidimensionalidad de la prueba de rendimiento en lengua inglesa y del ajuste de los modelos logísticos de la TRI a los datos

Como un requisito previo a la aplicación de los procedimientos de la TRI, se analizó el cumplimiento del supuesto de unidimensionalidad de la prueba bajo estudio, para lo que se aplicó un análisis factorial para variables dicotómicas tomando como base la matriz de correlaciones tetracóricas entre todos los ítems (Bock y Aitkin, 1981), utilizando el programa TESTFACT (Wilson, Wood, Kandola y Gibbons, 1991). Se verificó la existencia de un único factor predominante, lo que indica que se trata de una prueba de rendimiento unidimensional.

En un segundo paso, se analizó el ajuste de los modelos de uno, dos y tres parámetros de la TRI a los datos utilizando el programa BILOG 3 (Mislevy y

Bock, 1990). Los análisis indicaron que el modelo con mejor ajuste resultó ser el de tres parámetros, seguido por el de dos parámetros y siendo el inferior en esta comparación el modelo de un parámetro. Asimismo, se calcularon los contrastes correspondientes para estimar la significatividad de las diferencias entre los ajustes de los diferentes modelos. Los datos indican que hay diferencia significativa entre el modelo de dos parámetros y el de un parámetro ($\chi^2_{91,\ 0,99}$ = 1071,76; p<.01) aunque no se encontró diferencia significativa entre los modelos de dos y tres parámetros ($\chi^2_{91,\ 0,99}$ = 94,86). No obstante, se calculó asimismo el número de ítems que se ajustaban a cada uno de los modelos como un criterio adicional para estimar la bondad del ajuste de los mismos. Se encontró que se ajustaban un total de 62 ítems bajo el modelo de un parámetro, 87 ítems bajo el modelo de dos parámetros y 91 ítems, es decir, la totalidad de los ítems que componen la prueba, bajo el modelo de tres parámetros. Este procedimiento es similar al utilizado en otros trabajos sobre la selección de modelos logísticos para la construcción de pruebas de rendimiento (Gil, Suárez y Martínez Arias, 1999). Los resultados obtenidos se presentan en la tabla I.

TABLA I

Resultados de los análisis del ajuste de los datos a los tres modelos logísticos de la TRI

MODELO LOGÍSTICO	Grados de Libertad	–2 log λ
L1 (modelo de un parámetro)	4.228	85781,8614
L2 (modelo de dos parámetros)	4.137	84710,1008
L3 (modelo de tres parámetros)	4.046	84615,2374

Contrastes: L1-L2 $\chi^2_{91,\ 0,99}$ = 1.071,76 (p<.01)

L2-L3 $\chi^2_{91,\ 0,99}$ = 94,86 (p>.05)

A partir de estos resultados, se consideró que el modelo de tres parámetros era el que debía ser considerado para la estimación de los parámetros y la asignación de puntuaciones TRI para los sujetos al ser la mejor opción dado su mayor ajuste a la estructura de los datos, ya que 1) su grado de ajuste se diferenciaba clara y significativamente del modelo de un parámetro; 2) tenía un mejor ajuste global que el modelo de dos parámetros, a pesar de que la diferencia en el ajuste entre este modelo y el de dos parámetros, en términos de la diferencia en χ^2, no fuese significativa; 3) el número de ítems que se ajustaban era mayor, la totalidad de los ítems, que bajo el modelo de uno o dos parámetros; y 4) este modelo posee una estructura teórica más flexible, general y mejor adaptada a los ítems de elección múltiple, siendo los modelos de uno y dos parámetros simplificaciones de éste. Por ello, los cálculos subsiguientes en el trabajo se realizaron utilizando el modelo de tres parámetros con el programa BILOG y utilizando para la estimación de los parámetros el procedimiento de máxima verosimilitud marginal.

Análisis de la similitud entre puntuaciones

Tras generar una puntuación TRI global para cada alumno (PTRI), se analizó la

similitud entre la puntuación directa (PD) y la puntuación global TRI. Para ello, se calculó la correlación existente entre ambas puntuaciones resultando una correlación extremadamente alta y significativa (r=.9928, p<.0001). Este resultado indica que, independientemente de la aportación teórica que incorpora la TRI y las propiedades que poseen las puntuaciones derivadas de la misma, los resultados que se obtienen, en cuanto a la estimación del nivel de habilidad de los sujetos con esta prueba, con la aplicación de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) y con la aplicación de la TRI son equivalentes en un altísimo grado.

De modo similar se generaron puntuaciones directas y puntuaciones TRI por subescalas para cada alumno. La tabla II presenta la matriz de intercorrelaciones tanto de las puntuaciones directas como de las puntuaciones TRI, que resultaron ser todas ellas estadísticamente significativas.

Se observa en estas tablas de intercorrelaciones que la subescala de conocimientos lingüísticos presenta, en conjunto, el nivel más alto de correlación con el resto de las subescalas, especialmente con la de comprensión escrita. Una hipótesis que surge del análisis de estos datos puede concretarse en la idea de que el nivel de conocimiento lingüístico (reglas y convenciones gramaticales, léxico, morfología, sintaxis, etc.) es un requisito previo, o al menos un elemento facilitador, del desarrollo de los aspectos comunicativos y, en especial, de la expresión escrita.

Otro resultado a destacar de estas tablas es el hecho de que la subescala de conocimientos culturales presente como término medio las correlaciones más bajas con el resto de las escalas. Esto puede deberse, probablemente, al hecho de que la subescala de conocimientos culturales está formada únicamente por 3 ítems, lo que proporciona poca estabilidad en la medida, aparte de que los conocimientos

TABLA II

Tablas de intercorrelaciones entre las puntuaciones directas de las subescalas y entre las puntuaciones TRI de las subescalas

Puntuaciones directas	**PD-CE**	**PD-CO**	**PD-CC**	**PD-EE**
PD-CL	.6976	.5871	.3819	.7067
PD-CE		.5232	.4128	.5926
PD-CO			.3770	.5330
PD-CC				.3438
Puntuaciones TRI	**TRI-CE**	**TRI-CO**	**TRI-CC**	**TRI-EE**
TRI-CL	.6605	.5851	.3825	.7290
TRI-CE		.4969	.4005	.5982
TRI-CO			.3805	.5334
TRI-CC				.3585

CL = Conocimientos lingüísticos
CE = Comprensión escrita
CO = Comprensión oral
CC = Conocimientos culturales
Nota: todas estas correlaciones p<.001

culturales relacionados con una lengua extranjera no necesariamente están relacionados con el aprendizaje de la misma, dado que es obvio que puede tenerse un amplio conocimiento de la cultura, costumbres, situación actual e historia de países de lengua extranjera sin tener un dominio de dicha lengua.

Adicionalmente, el hecho de que en esta tabla todas las subescalas presenten unas intercorrelaciones positivas y significativas refleja la propiedad de unidimensionalidad de la prueba antes mencionada.

Se calcularon, asimismo, las correlaciones entre las puntuaciones directas originales y las puntuaciones derivadas de la TRI para cada subescala. La correlación entre estas puntuaciones para la subescala de conocimientos lingüísticos fue igual a .9863, para la de comprensión escrita de .9635, para la de comprensión oral de .9953, para la de conocimientos culturales de .9943 y para la de expresión escrita de .9870, todas ellas con una probabilidad menor que .001.

La conclusión que se obtiene del análisis de estas correlaciones es similar a la comentada en cuanto a la correlación entre la puntuación directa global y la puntuación global TRI para el conjunto de la prueba, volviendo a mostrar estos resultados, como era de esperar, la equivalencia desde un punto de vista práctico de la asignación de puntuaciones individuales a los alumnos mediante el cálculo de la puntuación directa derivada de la TCT y asignación de puntuaciones θ derivadas de la TRI.

Asignación de pesos a cada subescala y análisis de su incidencia sobre la fiabilidad

Se estableció teóricamente, con base en la opinión de expertos en la enseñanza del inglés, la importancia de las subescalas según se deriva del análisis del currículum de la educación secundaria. La opinión de los expertos se resume en la idea de que la enseñanza de la lengua inglesa debe estar orientada de modo que se enfaticen los aspectos comunicativos y, de modo especial, los aspectos de comprensión, siendo clara, en este sentido, la inadecuación del diseño global de la prueba para el currículum español. Partiendo de la opinión experta, se establecieron diversas fórmulas para la asignación de pesos diferentes a cada subescala.

Teniendo en cuenta las fiabilidades originales de cada subescala considerada independientemente y estimadas mediante el α de Cronbach (1951) (α=.8781 para la subescala de conocimientos lingüísticos, α=.7015 para la de comprensión escrita, α=.6602 para la de comprensión oral, α=.5085 para la de conocimientos culturales y α=.7567 para la de comprensión escrita), es de esperar que las fórmulas que otorguen un mayor peso a las escalas con mayor fiabilidad en origen y un menor peso a las subescalas con una menor fiabilidad en origen proporcionen una escala ponderada con una mayor fiabilidad de conjunto.

Se consideró conveniente no considerar la escala de conocimientos culturales para el cálculo de una puntuación final TRI por dos razones: en primer lugar, debido a su escaso número de ítems y, por lo tanto, a su baja fiabilidad como escala independiente y, en segundo lugar, debido a su no necesaria relación teórica con el conjunto de las subescalas que constituyen la prueba.

La tabla III muestra los pesos originales de cada parte de la prueba según su construcción original y según las varias propuestas derivadas de la opinión de los expertos. Asimismo, presenta la fiabilidad global resultante para cada una de las fórmulas de ponderación.

TABLA III

Pesos originales de cada parte de la prueba según su construcción original y según las fórmulas derivadas de la opinión de los expertos (sobre 100). Fiabilidad resultante para cada una de las fórmulas de ponderación

Fórmula	Subescalas				Fiabilidad α
	CL	CE	CO	EE	
1	63,6364	12,5	13,6364	10,2273	.8995
2	50	16,6667	16,6667	16,6667	.8992
3	33,3333	22,2222	22,2222	22,2222	.8831
4	25	25	25	25	.8687

CL = Conocimientos lingüísticos
CE = Comprensión escrita
CO = Comprensión oral
EE = Expresión escrita

El mecanismo utilizado para la estimación de la fiabilidad resultante de la aplicación de las fórmulas de ponderación se basa en la idea de considerar al conjunto de la prueba como una batería de tests y considerar a cada subescala como un test independiente. Para la estimación del coeficiente de fiabilidad global a partir de los coeficientes de fiabilidad, varianzas, covarianzas y pesos de las subescalas, se utilizó la siguiente fórmula (Muñiz, 1994).

$$\rho_{XX'} = \frac{\sum_{j=1}^{n} a_j^2 \sigma_j^2 \rho_{jj'} + \sum_{j=1}^{n} \sum_{k=1, j \neq k}^{n} a_j a_k \sigma_{jk}}{\sum_{j=1}^{n} a_j^2 \sigma_j^2 \rho_{jj'} + \sum_{j=1}^{n} \sum_{k=1, j \neq k}^{n} a_j a_k \sigma_{jk}}$$

donde:

n = número de subescalas
σ_j^2 = varianzas de las subescalas
$\rho_{jj'}$ = coeficientes de fiabilidad de las subescalas
σ_{jk} = covarianzas entre las subescalas
a_j y a_k = ponderaciones de las subescalas

La combinación lineal 1 es el resultado de considerar la prueba original en sí misma como una fórmula de ponderación, por lo que los pesos en este caso son simplemente la traducción en porcentajes del número de ítems relativo al número de ítems de la prueba, una vez excluidos los tres ítems de conocimientos culturales. Lógicamente, la fiabilidad resultante es la propia fiabilidad de la prueba original. La fórmula 2 constituye una ligera modificación en relación con la primera al otorgar un peso del 50% a la subescala de conocimientos lingüísticos y repartir el 50% restante equitativamente entre las subescalas dirigidas a la medida de las capacidades comunicativas.

La combinación lineal 3 se basa en la idea de otorgar un mayor peso a las subescalas de competencia comunicativa (un 66,67% en su conjunto) distribuido de modo equitativo entre ellas, lo que implica conceder un mayor peso a los aspectos de comprensión sobre los de expresión escrita, y disminuyendo el peso del componente de conocimientos lingüísticos. Por último, la fórmula 4 plantea la idea de conceder a cada una de las subescalas de la prueba un peso equivalente, otorgando por tanto un peso del 75% a las capacidades comunicativas y el 25% restante a los conocimientos lingüísticos.

Se observa en la tabla 3 que la incidencia de la aplicación de las fórmulas estudiadas sobre la fiabilidad del conjunto de las subescalas estimada mediante el α de Cronbach es pequeña (dándose la máxima diferencia entre la fiabilidad original y la fiabilidad resultante en el caso de la fórmula 4 y siendo ésta igual a .0308). La escasa variación de la fiabilidad global, a pesar de la variación significativa en los porcentajes asignados por las fórmulas, se explica al existir un considerable grado de intercorrelación entre las subescalas.

A la vista de los resultados en los que se mantiene un nivel muy alto de fiabilidad para el conjunto de las subescalas parece posible, pues, utilizar para la asignación de puntuaciones a los alumnos la fórmula que presente teóricamente un mejor ajuste a la importancia que el currículum español concede a cada una de las habilidades medidas por la prueba. Por ello, se decidió seleccionar la combinación lineal 3, PTRI = (33,33 × CL) + (22,22 × CE) + (22,22 × CO) + (22,22 × EE), dado que desde el punto de vista teórico su estructura parece la más adecuada y desde el punto de vista práctico su incidencia negativa sobre la fiabilidad se considera mínima al ser igual a .0164.

Análisis de la similitud entre la puntuación directa original, la puntuación global TRI y la puntuación global TRI calculada con los pesos establecidos por la fórmula elegida

Subsiguientemente, se calculó la nueva puntuación global a partir de las puntuaciones TRI tipificadas para cada subescala según la combinación lineal seleccionada, resultando por tanto una nueva puntuación TRI ponderada (PTRIP), y se reescalaron las puntuaciones obtenidas con base en una escala de uso internacional de media 500 y desviación típica 100 (Keeves, 1990, 1992). Se eligió este reescalamiento al ser el habitualmente utilizado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) en los estudios internacionales que coordina (Binkley y Rust, 1994; Elley, 1994; IEA Secretariat, 1998; Martin y Kelly, 1996).

Las correlaciones entre las nuevas puntuaciones TRI ponderadas con base en la combinación lineal y las puntuaciones directas originales y la puntuación TRI sin ponderar son extremadamente altas (.9828 con la puntuación directa original y.9816 con la puntuación TRI sin ponderar) y, por supuesto, notoriamente significativas ($p<.001$). Este resultado pone de manifiesto que el procedimiento de ponderación seguido tiene un escaso efecto distorsionador de las puntuaciones originales debido al importante grado de intercorrelación entre las escalas.

ESTUDIO 2

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PUNTUACIÓN PORCENTUAL DE RENDIMIENTO BASADA EN LA TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM

Como se señaló en la introducción, al tratar del sistema de presentación de los resultados, la presentación en términos de porcentajes tiene la ventaja sobre las puntuaciones en términos de una escala de rendimiento basada en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) de ser de más fácil e intuitiva comprensión, además de relacionar la puntuación de los sujetos con el número de cuestiones de la prueba de un modo relativo. Por ello, se ha desarrollado una puntuación porcentual de rendimiento como complemento de la puntuación ponderada basada en la TRI descrita en los apartados anteriores, estimándose ésta también desde el modelo de tres parámetros de la TRI. Asimismo, se trata de una puntuación ponderada que se ha calculado a partir de las puntuaciones de los sujetos en las cuatro subescalas de la

prueba, siendo la ponderación aplicada la misma que la que se utilizó en la puntuación TRI y que responde a la importancia atribuida al contenido de cada subtest en el currículum español para la enseñanza de la lengua inglesa.

La puntuación TRI expresada en una escala de media 500 y desviación típica 100 permite ordenar a los sujetos con respecto a la media y poner en relación el rendimiento del alumno con variables del contexto a través de análisis estadísticos inferenciales. Sin embargo, esta puntuación TRI no informa sobre el porcentaje de ítems de la prueba que los alumnos han respondido correctamente. Esta limitación puede complementarse con una puntuación porcentual que cumpla dos requisitos que preserven las características impuestas en la puntuación TRI:

- la estimación de la puntuación debe realizarse desde el modelo de tres parámetros de la TRI.
- la importancia de cada subescala en el porcentaje global debe ser ponderada de modo que refleje los pesos atribuidos a cada subárea en el currículum español para esta materia.

Método y procedimiento

Para la construcción de la puntuación porcentual con las características especificadas, se utilizó el siguiente procedimiento:

- Estimación de los parámetros de los ítems de discriminación, dificultad y adivinación al azar en cada una de las cuatro subescalas por separado.
- Estimación del nivel de aptitud de cada alumno en cada una de las subescalas de la prueba.
- Cálculo de la puntuación verdadera de los alumnos en cada ítem a través de una transformación no lineal del nivel de habilidad estimado en probabilidad de acertar al ítem correctamente, la cual corresponde con la puntuación verdadera en el ítem. Esta transformación del nivel de aptitud a una escala que se corresponde con la de la prueba facilita la comparación de los sujetos y permite la obtención de una puntuación porcentual desde la TRI. Para la transformación no lineal de la habilidad en puntuación verdadera se utilizó el modelo de tres parámetros con las estimaciones paramétricas de los ítems obtenidas en la calibración de las subescalas.
- Cálculo de la puntuación verdadera en cada subescala y en el test global. Para ello, se calcularon las puntuaciones verdaderas obtenidas por cada alumno en cada subescala y, a continuación, se sumaron las puntuaciones de las cuatro subescalas obteniéndose así la puntuación verdadera de cada sujeto en la prueba.
- Conversión de las puntuaciones verdaderas de cada subescala en porcentajes y obtención del porcentaje global ponderado con los pesos seleccionados anteriormente en función del currículum español. Este porcentaje se calculó mediante la siguiente fórmula:

$$PVP = (0{,}333 \times PorCL) + (0{,}222 \times PorCE) + (0{,}222 \times PorCO) + (0{,}222 \times PorEE)$$

Siendo PorCL, PorCE, PorCO y PorEE los porcentajes de respuestas correctas obtenidos a partir de las puntuaciones verdaderas en las subescalas de conocimientos lingüísticos, comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita, respectivamente.

Según este porcentaje global ponderado (PVP), el porcentaje promedio

de ítems acertados por los sujetos se sitúa en un 50,73%, siendo su desviación típica S_x = 16,11.

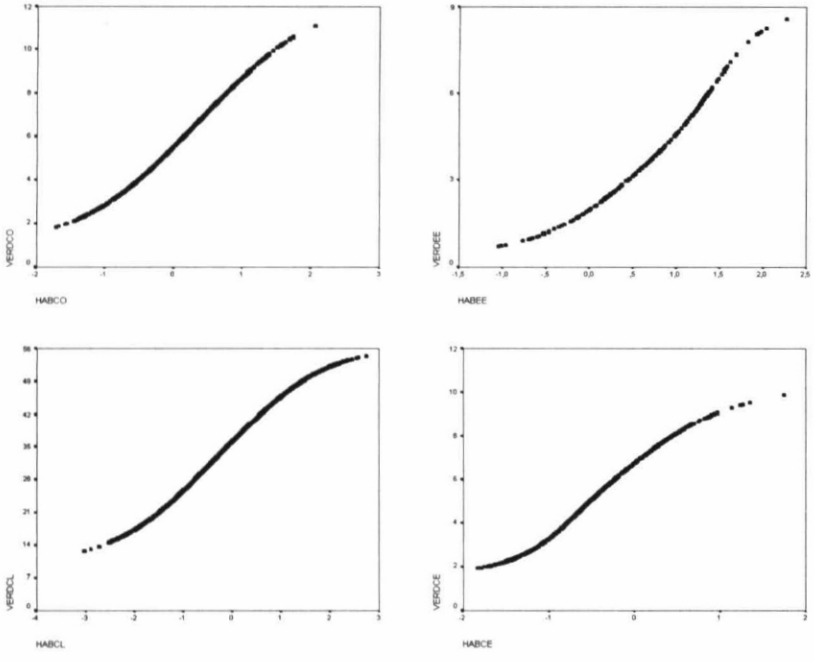
- Comparación de los porcentajes ponderados y sin ponderar tanto de la TRI como de la TCT, calculados estos últimos a partir de la puntuación directa, con la puntuación global TRI ponderada. Teniendo en cuenta que la única diferencia entre la puntuación TRI ponderada y el porcentaje global ponderado consiste en una transformación de escala, parece lógico esperar que la correlación de la puntuación TRI con el porcentaje global ponderado sea algo superior que con el resto de las puntuaciones. Asimismo, se esperaba que el porcentaje global ponderado obtenido con la puntuación directa no se diferenciara significativamente del porcentaje global ponderado obtenido con la TRI.

RESULTADOS

En la figura I se muestran los diagramas de dispersión que relacionan las aptitudes

FIGURA 1

Curvas características de las subescalas de Conocimientos Lingüísticos, Comprensión Escrita, Comprensión Oral y Expresión Escrita



VERDCL, VERDCE, VERDCO, VERDEE = Puntuaciones verdaderas en Conocimientos Lingüísticos, Comprensión Escrita, Comprensión Oral y Expresión Escrita.
HABCL, HABCE, HABCO, HABEE = Niveles de habilidad estimados en Conocimientos Lingüísticos, Comprensión Escrita, Comprensión Oral y Expresión Escrita.

estimadas en cada subescala con la correspondiente puntuación verdadera producto de la transformación no lineal con el modelo de tres parámetros. La curva que relaciona las dos puntuaciones de cada subescala, situando en el eje de abscisas la puntuación verdadera del test y en el eje de coordenadas el nivel de aptitud estimado, se denomina Curva Característica del Test, en este caso de la subescala. Las correlaciones lineales de Pearson entre las dos puntuaciones de las escalas CL, CE,CO, y EE son r=0,9961 (p=0,000), r= 0,9897 (p=0,000), r=0,9946 (p=0,000) y r=0,9696 (p=0,000), respectivamente.

En la tabla IV figuran los estadísticos descriptivos de las cuatro puntuaciones porcentuales: el porcentaje basado en la puntuación directa del test (PD), el porcentaje basado en la puntuación verdadera del test (PV), el porcentaje basado en las puntuaciones directas de las subescalas ponderadas (PDP) y el porcentaje basado en las puntuaciones verdaderas de las subescalas ponderadas (PVP).

TABLA IV

Estadísticos descriptivos de las cuatro puntuaciones porcentuales

Porcentaje	Media	Desviación Típica	Rango	Mínimo	Máximo	N
PD	57,48	17,60	84,09	14,77	98,86	4.320
PV	57,33	15,53	73,36	21,27	94,63	4.320
PDP	52,15	18,43	91,07	8,33	99,40	4.143
PVP	50,73	16,11	75,38	18,27	93,64	4.320

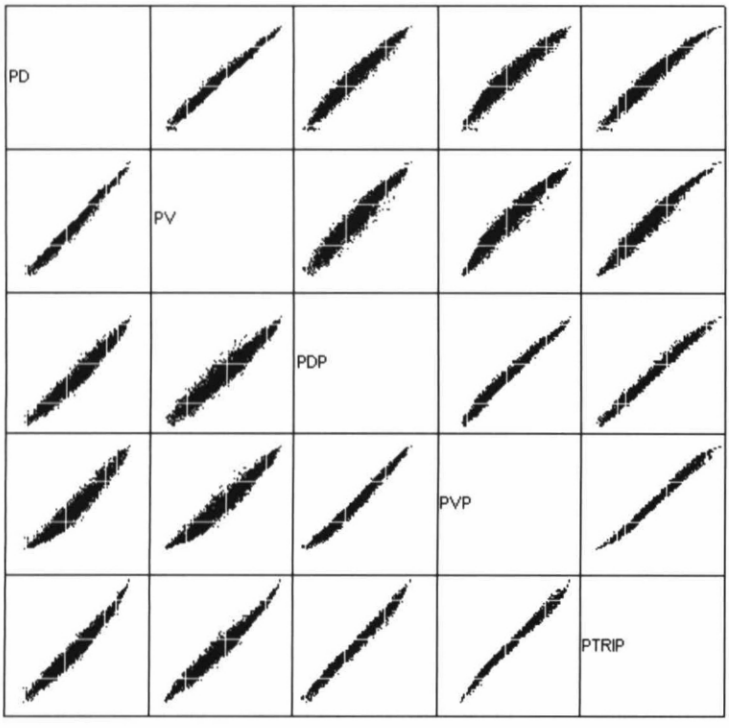
Como puede apreciarse, la ponderación de los porcentajes supone una ampliación del rango, sobre todo en el caso de la puntuación directa, lo que conlleva a un aumento de la variabilidad en las distribuciones ponderadas. Asimismo se aprecia que el porcentaje promedio de ítems acertados por los alumnos disminuye significativamente cuando se ajusta la puntuación al currículum español.

Si se comparan los dos porcentajes ponderados, se observa que el porcentaje basado en la TRI disminuye ligeramente el porcentaje promedio de aciertos y la variabilidad del porcentaje clásico, disminución que no llega a ser significativa desde un punto de vista práctico. La diferencia entre ambos porcentajes radica en el estrechamiento del rango en el caso de la puntuación basada en la TRI de un 16% aproximadamente, lo que lleva a mejorar el porcentaje promedio de la zona baja de la distribución, y a empeorar el promedio en los valores extremos de la zona alta.

En la figura II se representan a través de una matriz de diagramas de dispersión las relaciones entre los porcentajes obtenidos entre sí así como con la puntuación global ponderada TRI que sirve de criterio. Todas las relaciones son lineales y con coeficientes de correlación por encima del 0,97 en todos los casos. Las correlaciones más altas se obtienen cuando se analiza la concordancia entre las puntuaciones no ponderadas entre sí (r=0,9933), o los porcentajes ponderados entre sí (r=0,9924). Según este resultado, parece ser que la importancia atribuida a cada subescala a

FIGURA II

Matriz de diagramas de dispersión de las intercorrelaciones entre la puntuación TRI (PTRI), la puntuación directa (PD), la puntuación verdadera estimada (PV), el porcentaje ponderado basado en la puntuación directa (PDP) y el porcentaje ponderado basado en la puntuación verdadera (PVP)



PD = Puntuación directa
PV = Puntuación verdadera
PDP = Porcentaje ponderado basado en la puntuación directa
PVP = Porcentaje ponderado basado en la puntuación verdadera

través de los pesos determina más el grado de relación entre las variables que la puntuación original, puntuación directa o puntuación verdadera, en la que se basa el porcentaje.

En cuanto a la relación con la variable criterio, como era de esperar, con las variables ponderadas se obtienen unos coeficientes de correlación superiores a los correspondientes a las puntuaciones no ponderadas, siendo ligeramente superior la correlación de la puntuación porcentual basada en la TRI al porcentaje ponderado clásico.

Una vez que se dispone de una puntuación porcentual de cada alumno, y sabiendo que dicha puntuación ofrecería resultados equivalentes a los obtenidos utilizando la puntuación global TRI, pero en una escala más intuitivamente

interpretable, se podría estudiar con esta variable dependiente la influencia de diversas variables independientes, por ejemplo, contextuales, socioeconómicas, culturales, etc., sobre el rendimiento de los alumnos.

CONCLUSIONES

El procedimiento seguido para la construcción de una puntuación a partir de una prueba que no se ajusta en su diseño global a las especificaciones que serían deseables en cuanto a la importancia de cada una de las partes que la componen pone de manifiesto la posibilidad de considerar a cada una de estas partes como una subescala o subtest que forma parte una batería de test y ponderar su peso en una combinación lineal que se utiliza para el cálculo de una nueva puntuación. Por otro lado, el caso específico con el que se ejemplifica este procedimiento, la puntuación de rendimiento en el estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa revela que la variación en cuanto a la fiabilidad global de la prueba utilizando las puntuaciones originales, puntuaciones TRI o puntuaciones ponderadas con las combinaciones lineales analizadas es mínima. Asimismo, se pone de manifiesto la equivalencia, en términos prácticos, de la asignación de las puntuaciones a los sujetos utilizando cualquiera de las tres puntuaciones antes mencionadas, aunque la mayor capacidad explicativa, la mayor flexibilidad y generalidad del modelo TRI hace que se considere deseable utilizar las puntuaciones derivadas del mismo, tanto para la asignación de puntuaciones a los sujetos como para establecer una escala que pueda tener utilidad en el futuro.

Por último, se ha puesto de manifiesto la posibilidad de generar puntuaciones porcentuales basadas en la TRI derivadas de la estimación de la puntuación verdadera, pudiendo la utilización de dichas puntuaciones porcentuales ser de utilidad, tanto con finalidades descriptivas o inferenciales, para la presentación de los resultados de rendimiento para el público general.

BIBLIOGRAFÍA

BEATON, A. E.; JOHNSON, E. G. (1992): «Overview of the Scaling Methodology Used in the National Assessment», en *Journal of Educational Measurement,* 29, 2 (1992), pp. 163-175.

BEATON, A. E.; ZWICK, R.: «Overview of the National Assessment of Educational Progress», en *Journal of Educational Statistics,* 17 (1990), pp. 95-109.

BINKLEY, M.; RUST, K. (Eds.): *Reading Literacy in the United States: Technical Report.* Washington, National Center for Education Statistics: Office of Educational Research and Development: U.S. Department of Education. U.S. Government Printing Office, 1994.

BOCK, R. D.; AITKIN, M.: «Marginal maximum likelihood estimation of item parameters: application of an EM algorithm». *Psychometrika,* 46 (1981), pp. 443-459.

BOCK, R. D.; MISLEVY, R. J.; WOODSON, C. (1982): «The next Stage in Educational Assessment», en *Educational Researcher,* 11, 3 (1982), pp. 4-11.

BONNET, G. (Ed.): *The Effectiveness of the Teaching of English in the European Union.* Paris, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), 1997.

CRONBACH, L. J.: «Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests», *Psychometrika,* 16 (1951), pp. 297-334.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (DEP): *Espagne, France, Suède: Évaluation des Connaissances et Compétences en Anglais des Élèves de 15-16 Ans.* Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1997.

ELLEY, W. B. (Ed.): *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in*

Thirty-Two School Systems. Oxford, Pergamon, 1994.

GIL ESCUDERO, G.; ALABAU BALCELLS, I.: *Evaluación Comparada de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: España, Francia, Suecia.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

GIL ESCUDERO, G. A.; SUÁREZ FALCÓN, J. C. y MARTÍNEZ ARIAS, R.: «Aplicación de un procedimiento iterativo para la selección de modelos de la Teoría de la Respuesta al Item a una prueba de rendimiento lector», en *Revista de Educación,* 1999.

HAMBLETON, R. K.; COOK, L. L.: «Latent Trait Models and their Use in the Analysis of Educational Test Data», en *Journal of Educational Measurement,* 14 (1997), pp. 75-96.

HAMBLETON, R. K.; JONES, R. W.: «Comparison of Classical Test Theory and Item Response Theory and Their Applications to Test Development», en *Educational Measurement: Issues and Practice,* 12, 3 (1993), pp. 38-47.

HAMBLETON, R. K.; SWAMINATHAN, H.: *Item Response Theory: Principles and Applications.* Boston, Kluwer-Nijhoff, 1985.

HAMBLETON, R. K.; SWAMINATHAN, H. y ROGERS, H. J.: *Principles and Applications of Item Response Theory.* Beverly Hills, Sage, 1991.

HULIN, C. L.; DRASGOW, F. y PARSONS, C. K.: *Item Response Theory: Applications to Psychological Measurement.* Homewood, Dow Jones-Irwin, 1983.

IEA SECRETARIAT: *IEA Guidebook:1998: Activities, Institutions and People.* Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 1998.

KEEVES, J. P.: «Scaling Achievement Test Scores», en H. J. WALBERG y G. D. HAERTEL (Eds.): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation.* Oxford, Pergamon Press, 1990.

KEEVES, J. P.: «Scaling Achievement Test Scores», en J. P. KEEVES (Ed.): *Methodology and Measurement in International Educational Surveys.* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Hague, 1992.

LORD, F. M.: *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems.* Hillsdale, LEA, 1980.

MARTIN, M. O.; KELLY, D. L. (Eds.): Third International Mathematics and Science Study: Technical Report. Boston College, Chesnut Hill, 1996.

MARTÍNEZ ARIAS, R.: *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos.* Madrid, Síntesis, 1995.

MISLEVY, R. J.; BOCK, R. D.: *Bilog 3. Item Analysis and Test Scoring with Binary Logistic Models.* Mooresville, Scientific Software Inc., 1990.

MUÑIZ, J.: *Teoría Clásica de los Tests.* Madrid, Pirámide, 1994.

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. ABOE@ número 152, de 26 de junio de 1991.

ROSIER, M. J.; ROSS, K. N.: «Sampling and Administration», en J. P. KEEVES (Ed.): *The IEA Technical Handbook.* The Hague, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 1992.

ROSS, K. N.: *Sampling Manual for the IEA Reading Literacy Study.* Hamburg, University of Hamburg, 1991.

VAN DER LINDEN, W. J.; HAMBLETON, R. K., *Handbook of Modern Item Response Theory.* New York, Springer-Verlag, 1997.

WILSON, D. T.; WOOD, R.; KANDOLA, P.; GIBBONS, R.: *Testfact. Test Scoring. Item Statistics and Item Factor Analysis.* Mooresville, Scientific Software Inc., 1991.

CAMBIOS Y TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN EN ESPAÑA, DEL PRIMER AL SEGUNDO PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

TERESA TORRES SOLÉ (*)

RESUMEN. A la formación se le asigna capacidad para favorecer la productividad, la competitividad y el acceso a una ocupación. Teniendo en cuenta esta característica, el artículo analiza los cambios y tendencias de la formación inicial, continua y ocupacional en España desde la aprobación del primer Programa Nacional de Formación Profesional en 1993, hasta el segundo Programa aprobado en 1998. En este sentido, se observa que los tres subsistemas de formación no están exentos de ciertos puntos débiles que dificultan la plena consecución de los objetivos que tienen asignados y que en ciertos aspectos no han sido corregidos en el nuevo Programa Nacional de Formación Profesional.

INTRODUCCIÓN

La formación constituye un objetivo prioritario de cualquier país que se plantea estrategias de crecimiento, de desarrollo tecnológico y de mejora de la calidad de vida de sus ciudadanos. En este sentido, el Tratado de la Unión Europea hace clara referencia a la necesidad de mejorar la inserción social y profesional en el mercado de trabajo, de facilitar el acceso a la formación y de favorecer la movilidad de los formadores y de las personas en formación, entre otras acciones.

En España con la constitución del Consejo General de Formación Profesional se crea una entidad que reconoce el carácter participativo y de responsabilidad conjunta en la formación. El Consejo tiene asignada la elaboración de los sucesivos Programas Nacionales de Formación Profesional.

El presente artículo tiene como objetivo analizar los cambios y tendencias que en materia de formación se han producido entre la aprobación del Primer Programa Nacional de Formación Profesional (1993) y el Segundo Programa aprobado en febrero de 1998. Para ello, en el primer apartado se estudia la importancia y objetivos atribuidos a la formación. Tras él, en el segundo se ofrece el marco jurídico de la formación en España; la creciente normativa en esta materia muestra la mayor atención que los agentes sociales y el gobierno conceden a la formación. En el tercer apartado se presenta la situación actual y las tendencias experimentadas por la

(*) Universidad de Lleida.

Fecha de entrada: 10-06-1999 Fecha de aceptación: 22-12-1999

política de formación, desde sus diferentes ámbitos: formación continua, ocupacional e inicial. Para finalizar, el cuarto apartado recoge las conclusiones extraídas a partir de los apartados anteriores.

IMPORTANCIA Y OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN

La importancia de la formación en la economía se argumenta, básicamente, por tres motivos: como factor determinante del crecimiento de la productividad; como factor determinante de la competitividad; como factor que disminuye el riesgo del paro y facilita el acceso a una ocupación.

- En primer lugar, existe un notable consenso en resaltar la importancia de determinados activos intangibles, como la formación, entre los factores determinantes de la productividad y que explican, en parte, las diferencias que se producen entre el crecimiento económico de los diferentes países; Becker (1983), Schultz (1985), Blaug (1981). Según el IRDAC (1991) la calidad y cantidad de cualificaciones constituye el primer determinante del nivel de productividad de un país.

Actualmente, la formación no se considera como un simple factor que añade productividad, mejorando la cualificación de la mano de obra (enfoque neoclásico). Las aproximaciones más recientes (enfoque institucionalista) señalan que la formación es un elemento clave que posibilita, mediante la formación de científicos, avanzar el conocimiento de base, a través de la formación de técnicos, propiciar la aplicación de estos conocimientos y mejorar la adaptabilidad a los cambios de productos, de procesos y de organización productiva (Oroval, 1995). En este sentido, Alcaide et al. (1996) consideran que las deficiencias formativas de la fuerza de trabajo española y, en consecuencia, la escasez de una mano de obra con una cualificación ajustada a las necesidades del sistema productivo puede perjudicar el objetivo de la convergencia real y nominal de la economía española con la de los países de la Unión Europea.

- En segundo lugar, la competitividad se asocia con incrementos de rentas, con mayores oportunidades de empleo y mayor calidad de vida, en un contexto mundial en el que se mantengan los compromisos internacionales (Modrego, 1993). Esto supone que las empresas deben mejorar su competitividad mediante la elevación de la calidad de sus productos, la mejora de la tecnología del producto y el incremento de la eficiencia de la producción, para poder producir mejores productos y procesos que sus rivales y aprovechar estas ventajas para ganar mayores cuotas de mercado.

De ahí que el Libro Blanco de la Comisión Europea (1993) considere que la formación de los recursos humanos, al facilitar la asimilación y la difusión de las nuevas tecnologías, es uno de los principales factores que permite proporcionar a las empresas una ventaja competitiva[1]. Se comprende así, que en España la progresiva eliminación de las barreras a la libre circulación de personas, servicios, mercancías y capitales, como consecuencia de la

(1) El Libro Blanco indica que en los países con un mayor nivel de educación y formación, por ejemplo Alemania o Japón, los problemas de competitividad y ocupación se plantean con menor intensidad.

implantación del Mercado Interior Europeo sitúe como elemento clave el aumento de la cualificación profesional de los trabajadores y de la competitividad de las empresas. En este sentido, en el preámbulo del Acuerdo de Bases sobre Política de Formación Profesional[2], se señala que la formación es un factor esencial para la competitividad de las empresas y la calidad de los servicios y de los productos.

- Por ultimo, los altos y persistentes niveles de paro se imputan, en cierta medida, a deficiencias en la relación entre oferentes y demandantes de empleo debido a los déficits profesionales que ha padecido una parte de la población. Por consiguiente, la importancia de la formación se basa en que ésta, facilita una mayor adaptación de las personas desocupadas a los requerimientos del mercado de trabajo y reduce el problema del paro al facilitar la inserción de las personas formadas. En este sentido, la OCDE (1982) afirma que la formación no tiene la función de crear empleo, sino que las personas formadas pueden afrontar mejor los problemas del paro. La formación intenta corregir la carencia de cualificaciones adecuadas para aprovechar las oportunidades de empleo disponibles. Desde esta perspectiva la formación es uno de los elementos clave de las políticas activas de empleo[3].

De todo lo anterior se deduce y comprende por qué la mayoría de los Gobiernos europeos y los diferentes agentes sociales coinciden en señalar el papel estratégico que debe otorgarse a la política de formación y la necesidad de elevar el nivel de cualificación de la población. Esto nos lleva a la necesidad de analizar como, cuando y porque la formación se ha convertido en una prioridad política en España.

EL MARCO JURÍDICO DE LA FORMACIÓN EN ESPAÑA

En España el interés oficial por el tema de la política de formación surge con cierto retraso respecto a otros países, atraso histórico que se debe al menor grado de industrialización de nuestra economía. Por ello, no es hasta el año 1931 cuando se crea el primer servicio publico para la promoción del empleo[4].

Posteriormente, iniciada la etapa democrática, el *Capítulo III del Título I de la Constitución,* está dedicado a los principios rectores de la política social y económica. En dicho capítulo, el artículo 40.2 establece que los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y

(2) Este Acuerdo fue suscrito el 19 de diciembre de 1996 por: Gobierno, CEOE, CEPYME, UGT y CCOO.

(3) Las políticas de empleo configuran un conjunto de actuaciones públicas que comprende la normativa laboral y fiscal, la protección social y las acciones para mejorar las oportunidades laborales de los trabajadores. Estas políticas se clasifican en activas y pasivas. Las segundas se destinan a mantener los ingresos de las personas desocupadas mediante las prestaciones de paro y las jubilaciones anticipadas. Las primeras comprenden un conjunto diverso de acciones: servicios públicos de ocupación y orientación, formación para personas ocupadas y desocupadas, medidas a favor de los colectivos más desfavorecidos, subvenciones a la contratación y creación directa de empleo, como las más importantes. Las políticas activas de empleo están destinadas a aumentar las oportunidades de conseguir un empleo a los trabajadores desocupados y mantener el trabajo de los ocupados.

(4) SEGOVIA y ZACCAGNINI (1988) analizan con mayor detalle el marco jurídico e institucional de la formación en España desde finales del siglo pasado hasta la década de los ochenta.

readaptación profesionales. A tal fin, el Acuerdo Económico y Social (AES, firmado en 1984) fija compromisos tripartitos entre los Agentes Sociales y el Gobierno sobre la necesidad de adaptar las acciones formativas a los nuevos requerimientos del mercado laboral y señala el papel primordial de la formación para superar la deficiente situación del mercado de trabajo español. Para el cumplimiento de los objetivos señalados, el artículo 16 de dicho Acuerdo aprueba la constitución de un Consejo General de la Formación Profesional.

Mediante la Ley 1/1986 de 7 de enero se crea el Consejo General de Formación Profesional, de carácter tripartito[5] y órgano consultivo del Gobierno al que se le asigna la elaboración del *Primer Programa Nacional de Formación Profesional,* que comprende el período 1993-1996 para su elevación y aprobación por el Gobierno. El primer Programa es aprobado por el Consejo General de la Formación Profesional el 3 de febrero de 1993 y posteriormente por el consejo de Ministros el 5 de marzo de 1993.

Siguiendo con el contexto normativo, en septiembre de 1997 el Gobierno español presentó el Plan Plurianual de Empleo del Reino de España para el período 1997-99, con el fin de cumplir con los compromisos adoptados en la Cumbre Extraordinaria sobre el Empleo, celebrada en Luxemburgo. La estructura de este Plan de Empleo se divide en cinco capítulos, el primero de los cuales se destina a las medidas de formación orientada a la empleabilidad y adaptabilidad.

Finalizado el I Programa Nacional de Formación Profesional, el segundo es aprobado por el Consejo General de la Formación Profesional el 18 de febrero de 1998, con vigencia hasta el año 2002 inclusive. El objetivo básico del nuevo Programa es la consolidación de un sistema integrado de Formación profesional estructurado en tres subsistemas: *formación inicial, ocupacional y continua,* para lograr una vertebración y cooperación activa, efectiva, funcional y territorial del Sistema Nacional de Formación Profesional. En este programa se recogen los siguientes objetivos y medidas dirigidas a potenciar la formación.

AL SISTEMA EDUCATIVO LE CORRESPONDE ASUMIR LA FORMACIÓN REGLADA[6]

La formación reglada comprende la *formación profesional de base* que se imparte en la ESO y en el Bachillerato y la Formación Profesional Específica impartida a través de los correspondientes ciclos de grado medio y superior; junto a los Programas de Garantía Social orientados a los alumnos que no han obtenido la titulación de ESO en sus estudios. El objetivo de la formación inicial es, sin perjuicio de sus objetivos educativos, el de ofrecer cualificaciones profesionales que garanticen la empleabilidad de sus titulados.

---

(5) Según el AES, forman parte del Consejo General representantes del Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, contando con la colaboración de otros Departamentos Ministeriales que realizan tareas de formación profesional. La representación de las Organizaciones empresariales y sindicales es paritaria y corresponde a las que tengan el carácter de más representativas con arreglo a la Ley. Posteriormente, la Ley 19/1997, de 9 de junio, modifica parcialmente la composición de dicho Consejo, al favorecer la participación en el mismo de las Comunidades Autónomas y las ciudades de Ceuta y Melilla.

(6) Entendemos por ella la formación emprendida una vez alcanzada la edad a la que finaliza la escolaridad obligatoria de dedicación completa. El capítulo III del Segundo Programa Nacional de Formación Profesional esta dedicado a los objetivos de la formación reglada. A la formación reglada también se la denomina formación inicial, por ser un término generalmente utilizado por la Unión Europea para referirse a este tipo de formación.

Estos instrumentos están regulados por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Su gestión depende del Ministerio de Educación y Cultura y de las Comunidades Autónomas que tienen asumida su competencia: País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Canarias, Comunidad Valenciana, Navarra, Aragón, La Rioja, Baleares, Murcia y Madrid[7].

Su financiación corresponde a dos tipos de administraciones, al Ministerio de Educación y Cultura o las Comunidades Autónomas que han recibido el traspaso en materia educativa, junto a las aportaciones de los Fondos estructurales procedentes de la UE.

A LA ADMINISTRACIÓN LABORAL LE CORRESPONDE ASUMIR LA FORMACIÓN OCUPACIONAL[8]

El objetivo general de la formación ocupacional, como política activa de empleo, se dirige prioritariamente a potenciar la inserción y reinserción profesional de la población demandante de empleo, mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales. Los dos instrumentos básicos de la formación ocupacional son el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) y las Escuelas Taller y Casas de Oficios.

La formación ocupacional instrumentada a través del Plan FIP[9] está dirigida principalmente a potenciar la inserción en el mercado de trabajo, a través de cursos formativos, de la población demandante de empleo, especialmente los beneficiarios de prestaciones por desempleo y parados con dificultades de inserción.

La gestión del Plan FIP corresponde al INEM o a la Administración Autonómica, en función de las transferencias efectuadas a las siguientes Comunidades: Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana, Galicia, Canarias, Extremadura, Aragón, Baleares, Navarra, Castilla-La Mancha, Madrid y Cantabria[10]. Su financiación procede de la cuota de formación profesional resultante de la aportación de las empresas y los trabajadores en la parte no asignada a la formación continua[11] y de las aportaciones del Fondo Social Europeo (FSE).

---

(7) Las fechas de traspaso de las competencias educativas a las diferentes CCAA son las siguientes: País Vasco, 1980; Cataluña, 1980; Galicia, 1982; Andalucía, 1982; Canarias y Comunidad Valenciana, 1983; Navarra, 1990; Baleares, 1997; Aragón, 1998; La Rioja, 1998; Murcia, 1999 y Madrid, 1999; Extremadura, 2000; Cantabria, 2000; Castilla y León, 2000 y Asturias, 2000.

(8) Se entiende por ella la formación para las personas actualmente excluidas del mercado laboral. El capitulo IV del Segundo Programa Nacional de Formación Profesional se centra en los objetivos de la formación ocupacional.

(9) El Plan Nacional de Formación Profesional e Inserción Profesional inicia su regulación con la Orden Ministerial de 31 de julio de 1985.

(10) El traspaso de dicha competencia se produce durante los siguientes años: Cataluña, 1991; Comunidad Valenciana, 1992; Galicia, 1993; Canarias, 1994; Andalucía, 1993; Extremadura, Aragón, Baleares, Navarra y Castilla-La Mancha, 1998; Madrid, 1999 y Cantabria, 1999.

(11) Una parte de la financiación de las acciones de formación ocupacional y continua procede de las cuotas de formación profesional, recaudada por la Seguridad Social a empresas y trabajadores. El tipo de cotización de esta cuota es, desde 1986, el 0,7% del que 0,6% es a cargo de la empresa y el 0,1% a cargo del trabajador. La Tesorería General de la Seguridad Social recauda las cantidades resultantes de aplicar el tipo vigente del 0,7%, que posteriormente traspasa al INEM.

Por otra parte, mediante el Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios[12], se regula la formación profesional ocupacional de demandantes de primer empleo menores de 25 años, carentes de titulación profesional y no incluidos en los programas de Garantía Social. La competencia de las Escuelas Taller y Casas de Oficios ha sido traspasada a las tres comunidades siguientes: Cataluña, Galicia y la Comunidad Valenciana. Los recursos destinados a estos programas procede de la aportación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, el FSE y la entidad promotora de la Escuela Taller.

A LOS AGENTES SOCIALES LES CORRESPONDE ASUMIR LA FORMACIÓN CONTINUA[13]

La formación continua comprende el conjunto de acciones formativas que se llevan a cabo por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la promoción social, profesional y personal de los trabajadores.

La formación continua ha sido asumida por la Fundación para la Formación Continua (FORCEM) creada en 1992[14] a partir del Primer Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC)[15] y financiado a través de las cuotas de formación de las cotizaciones sociales que pagan empresas y trabajadores[16] junto a las aportaciones de los Fondos estructurales de la UE. Al primer ANFC que tubo vigencia durante el período 1993-96, le siguió el II ANFC 1997-2000.

CAMBIOS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN

La descripción del marco legal de la formación realizado, facilita el análisis de los cambios y tendencias que a continuación se indican, tomando como ámbito de referencia el período que transcurre desde el Primer Programa Nacional de Formación Profesional del año 1993, hasta la aprobación del nuevo Programa en el año 1998.

En relación con la *formación inicial,* actualmente se produce una coexistencia entre el sistema de formación profesional regulado por la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 6 de agosto (LGE) y la formación profesional regulada por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta situación se producirá hasta que no finalice el calendario de implantación de la reforma prevista para el año 2002[17].

---

(12) Las Escuelas Taller y Casas de Oficios son programas públicos de empleo-formación creados a partir del año 1985.

(13) Se entiende por ella la formación para las personas con empleo. El Segundo Programa Nacional de Formación Profesional dedica el capítulo V al desarrollo de los objetivos de la formación continua.

(14) Con anterioridad a esta fecha la formación continua se hallaba regulada por el Plan FIP.

(15) El Gobierno central y las organizaciones sindicales y patronales firmantes del ANFC han constituido la FORCEM como un ente de ámbito nacional que gestiona todos los aspectos relativos a la formación continua.

(16) El INEM transfiere a la FORCEM las cantidades recaudadas de la cuota de formación profesional correspondientes a la formación continua.

(17) Un análisis de los problemas de la formación profesional anterior a la LOGSE se realiza en J. CARABAÑA (1988).

Sin embargo, a pesar de la reforma planteada en la Ley de 1990, la sociedad sigue atribuyendo una falta de prestigio a la formación profesional inicial, percepción que en ocasiones, no se corresponde exactamente con la realidad. Por ello, es necesario realizar un esfuerzo para reivindicar y lograr una formación profesional inicial de calidad y transmitir este mensaje a la opinión pública. Se trata de mejorar la adecuación de la formación profesional a las necesidades del mercado de trabajo, analizar en qué medida las empresas cuando contratan un trabajador pueden sustituir a titulados en Formación Profesional por otros con Bachillerato o por personas que abandonaron el sistema educativo sin finalizar y realizaron su aprendizaje en el puesto de trabajo, y determinar cuáles son las causas de esta sustituibilidad entre trabajadores con diferente formación.

La experiencia que resulta de estos primeros años de aplicación de la LOGSE indica que algunas de las medidas adoptadas parecen más efectivas que otras, como la inclusión de las prácticas en empresas como una parte más del programa de estudios, o la mayor flexibilidad en la sustitución de unos cursos por otros, en la medida que dejen de responder a necesidades del mercado de trabajo, respecto a otras más problemáticas como la ruptura de la continuidad entre los niveles de los ciclos formativos en relación a la que existía entre los grados de Formación Profesional, y la formación profesional de tercer grado que no ha ido más allá de su publicación en el BOE (Jiménez, 1999).

Por otra parte, en el capítulo III del nuevo Programa Nacional de Formación Profesional dedicado a los objetivos de la formación inicial se indica que *la oferta formativa debe adecuarse simultáneamente a la demanda social y a la previsión de empleo, estimada a medio plazo, de ahí la necesidad de contar con una información permanente y actualizada, que deben facilitar, entre otros instrumentos, los Observatorios...*

En este sentido, no pude obviarse que en la mayoría de los casos, la oferta formativa que se imparte está más directamente relacionada con la estructura y dotación docente de los centros de educación, que no con la demanda social o la previsión de empleo futura. Del mismo modo, los datos proporcionados por los Observatorio ocupacionales ofrecen datos sobre las características de la demanda en un período pasado, datos que muchas veces no permiten realizar estimaciones futuras, ni siquiera a medio plazo (Fernández, 1990).

En relación con la *formación continua,* con anterioridad a la firma del Primer Acuerdo Nacional de Formación Profesional Continua (1992), la financiación de este tipo de formación se limitaba a la que aportaban las empresas, siendo los esfuerzos formativos de éstas tradicionalmente escasos, en este sentido, el gasto medio de formación en las empresas españolas era uno de los más bajos de la UE, con un 0,2% del coste laboral, frente al 1,5% del total comunitario. Así, en una encuesta realizada en junio de 1992, por el Fomento de Trabajo Nacional, en relación con las necesidades formativas en las empresas, un 58% de las empresas encuestadas no tenía un presupuesto específico para la formación de sus trabajadores.

Junto a las acciones de formación que desarrollaban las empresas se realizaban programas de formación continua en el seno del Plan FIP; sin embargo estas acciones de formación continua contaban con una ayuda modesta e insuficiente debido a que los objetivos de dicho Plan se centraban en la formación de los parados[18], lo que producía la queja de empresarios y

(18) Las acciones de formación continua recibían menos del 0,1 de la cuota de formación profesional que es del 0,7.

trabajadores cotizantes de la cuota de formación profesional[19]. Este fue, según Moreno (1997), uno de los motivos que impulsarían a los Agentes Sociales a abordar la negociación del Primer Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC).

Según la encuesta de Coste Laboral, publicada por el INE en enero de 1992 y elaborada a partir de los datos de 1988, el gasto medio que realizó la empresa por cada participante en una acción de formación fue de 9.900 pts., cifra de alcance muy limitado, que refleja la ausencia, en la mayoría de las empresas españolas de tradición y experiencia inversora en acciones formativas. Sin embargo, a partir de 1993 con la entrada en vigor del Acuerdo Nacional de Formación Continua, las acciones formativas financiadas por este acuerdo ascienden a 31.065 pts. por participante para el año 1993 y muestran una tónica creciente durante los años siguientes (FORCEM, 1997).

En el Primer ANFC se acordó que para el año 1993, de la cuota vigente de formación profesional se destinara un 0,6 a la formación de los desempleados y un 0,1 a la financiación de la formación continua. Cifra que aumentaría en la proporción siguiente: un 0,2 para el año 1994, un 0,25 para el año 1995 y un 0,3 para el año 1996. Posteriormente, con la firma del II ANFC (1997-99) se acuerda destinar la mitad de la cuota, un 0,35, a la formación ocupacional y la otra mitad a la formación continua, durante todo el período de vigencia del acuerdo.

En consecuencia, tras la firma del II ANFC se destina a la formación continua grandes y crecientes cantidades de dinero[20] que han permitido que el porcentaje de población asalariada, según la Encuesta de Población Activa, que ha participado en estas acciones formativas ha crecido desde el 4,56% en el año 1993 al 12,30% en 1994 y del 18% en 1995 y 1996, con una cifra de participación en las acciones de formación continua que supera el millón de ocupados (FORCEM, 1997).

En palabras de Castillo (1997), con las características de las actuales políticas de formación continua, la sociedad ha ganado muchísimo en recursos de financiación y, al mismo tiempo, ha perdido bastante en libertad de elección de la oferta de formación, ya que si bien estas políticas tratan de estimular el desarrollo de la formación en función de las necesidades de cualificación laboral de las empresas, actualmente las empresas suelen recurrir a la contratación externa de los planes de formación, en función de lo que ofrecen los centros de formación en el mercado, de esta forma, la oferta es la que orienta la configuración de los planes de formación. De ahí que con frecuencia se afirma que la formación se esta caracterizando más por la oferta que por la demanda, las empresas no acostumbran a solicitar una determinada formación, sino que eligen entre las diversas acciones formativas que presentan los interlocutores para la gestión de la formación y de los acuerdos. En este sentido, muchas veces la formación no responde a las necesidades empresariales sino a los intereses y posibilidades de los centros de formación, es la oferta existente la que marca la formación que se realiza en muchos de los casos.

---

(19) Entre 1985 y 1992 se produce una reducción en el porcentaje de trabajadores ocupados que son formados en el marco del Plan FIP, ya que este colectivo supone en el año 1985 el 40,12% y el año 1992 el 37,01%, con una cifra de 102.119 trabajadores formados (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1995).

(20) La distribución del presupuesto de la FORCEM para acciones de formación continua aumentó un 21,5% durante el año 1996, en relación con el ejercicio anterior, al pasar de 69.363.300.077 pts. en el año 1995 a 84.242.039.751 pts. el año 1996.

A diferencia del Primer ANFC, en el segundo se aprueba la incorporación de nuevos colectivos que pueden participar en las acciones de formación continua, en concreto se trata de los trabajadores autónomos, los acogidos al Régimen Especial Agrario y los fijos discontinuos. La incorporación de estos colectivos ofrece la posibilidad de aumentar el nivel de formación de una parte importante de la economía y la sociedad española que cifra en más de dos millones los trabajadores autónomos y en más de un millón los acogidos al Régimen Especial Agrario.

A pesar del positivo aumento en el numero de ocupados que participan en la formación continua, siguen siendo los trabajadores de las grandes empresas y la categoría de trabajadores cualificados los que participan en mayor medida en dichas acciones de formación. Según los datos publicados por FORCEM (1997) el segmento de trabajadores cualificados es el que más ha aumentado, pasando del 32,6% en el año 1993 al 50,35% en el año 1996. De este modo, los beneficios se concentran en los niveles formativos más elevados, básicamente directivos, mandos intermedios técnicos, mientras que el número de trabajadores no cualificados supone menos del 10% del total de los participantes. Este resultado contrasta con el objetivo de la formación continua que consiste en incidir en mayor medida en los trabajadores con menos formación que son los más sensibles a los despidos.

En relación con el tamaño de las empresas participantes en las acciones formativas, a pesar de que las PYMES constituyen la base del tejido productivo español, su participación en las acciones de formación continua sigue siendo pequeña, haciendo necesario un mayor estímulo para aumentar las actividades formativas en las PYMES; en concreto el porcentaje de cobertura del ANFC, según el tamaño de las empresas participantes es del 62% de las empresas de más de 2000 trabajadores, porcentaje que desciende al 9% en el caso de las empresas de menos de 250 trabajadores (FORCEM, 1997).

Por otra parte, indicar que el actual modelo de financiación de la formación continua, basado en la transferencia de fondos, no estimula a las empresas a realizar esfuerzos formativos ajenos al ANFC, por ello cabe cuestionarse la aplicación de la política fiscal como instrumento para fomentar la inversión en formación. En este sentido, tal vez debería tenerse en cuenta otros sistemas y experiencias aplicadas en diferentes países como: la bonificación fiscal o reducción de las cotizaciones sociales que se realiza en Francia y los Países Bajos, la inversión obligatoria en formación utilizada en Francia, los impuestos de formación en Irlanda o la promoción de la licencia de formación en Bélgica, Dinamarca, Alemania, Francia, Portugal, Finlandia y Suecia. Estos modelos implican de manera más activa la participación de las empresas en la decisión de financiar los programas de formación y, en consecuencia, se caracterizan por una agilidad y flexibilidad mayor que el procedimiento adoptado en España.

En resumen, se puede afirmar que a partir del año 1993 el impacto del ANFC sobre el sistema productivo español es una realidad, en orden al incremento de población formada al amparo de dicho acuerdo. Sin embargo, los datos españoles distan mucho de los de otros países de la UE. Así, en el primer informe sobre la formación continua de la UE (1997) se indica que en Irlanda, el Reino Unido, Francia, Dinamarca, Suecia y Finlandia, la tasa de acceso a la formación continua es muy superior a la española, en estos países, de cada dos trabajadores, uno se beneficia de un programa de formación continua.

En lo que se refiere a la *formación ocupacional,* la experiencia demuestra que una elevada proporción de estas acciones de formación se realizan en entidades con ánimo de lucro, que tienen

por finalidad el beneficio propio[21]. Por ello se afirma que, en muchos casos, la formación que se imparte en estos centros no coincide con las cualificaciones que requiere el mercado de trabajo, sino que se corresponde con las posibilidades de impartir cierto tipo de formación que tienen dichas entidades. El hecho de que existan notables diferencias en cuanto a la entidad promotora o ejecutora de la acción formativa (organismos oficiales centrales o autonómicos, entidades colaboradoras de dichos organismos y otros promotores privados) hace que las acciones registren una gran variedad en cuanto al grado de ajuste de las necesidades del mercado de trabajo o el nivel de calidad de los cursos (Sáez, 1998).

Al mismo tiempo, puede alegarse que muchos de los centros de formación no tienen los medios necesarios para realizar la prospección de las necesidades del mercado de trabajo en una zona determinada. En esta situación se observa la necesidad de mejorar el sistema de prospección del mercado de trabajo para dar una respuesta óptima a las necesidades geográficas, ocupacionales, sectoriales e individuales, a través de los organismos que disponen de los recursos adecuados. Habida cuenta que los centros de formación no tienen la estructura ni los medios necesarios para realizar esta actividad correctamente, es necesario replantear la oferta de este tipo de formación de acuerdo a la realidad y a las perspectivas solicitadas por el sistema económico[22].

Como segundo rasgo apuntar que la financiación que reciben las entidades de formación está condicionada a la inserción laboral de las acciones de formación realizadas en años anteriores. Se comprende así, que los centros tengan interés en maximizar la tasa de inserción y por consiguiente que seleccionen a los participantes de las acciones de formación ocupacional entre los colectivos mejor situados en el mercado de trabajo y no entre los colectivos con mayores dificultades de inserción y necesidades de formación, generando de este modo una mayor segmentación del mercado laboral.

Tradicionalmente, la certificación y homologación de la formación recibida y su utilidad para la promoción profesional del trabajador en la empresa y en el mercado laboral, con sus correspondientes validaciones en los tres subsistemas de formación, se ha considerado un problema y una limitación importante que actualmente se intenta abordar mediante la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales que establezca un certificado de profesionalidad para las diversas ocupaciones. La creación de dicho sistema es el primero de los objetivos básicos del nuevo PNFP con el que se quiere instrumentar un sistema capaz de conseguir el tratamiento global, coordinado, coherente y óptimo de los problemas de cualificación y formación profesional de los diversos colectivos de personas, de las organizaciones y de las empresas. En resumen, mediante este sistema se pretende que la cualificación acreditada por una

(21) Según datos del INEM (1996), un 30% de las entidades formativas que durante el año 1995 impartieron programas de formación ocupacional eran privadas. Estos centros, son catalogados como centros colaboradores por haber superado unos requisitos exigidos por parte de la administración competente y financian las acciones formativas que imparten a través de la subvenciones que reciben de dichas administraciones.

(22) Las conclusiones del trabajo de JIMENO y TOHARIA (1992) indican que en España los programas de formación ocupación son poco eficientes, desde el punto de vista del reciclaje e inserción de los desocupados y de los costes, y se diseñan sin tener muy en cuenta las situaciones de desajuste entre la oferta y la demanda de trabajo.

titulación o certificado sea identificada claramente por los empresarios y los trabajadores[23].

Sin embargo, el éxito de este Sistema de Cualificaciones Profesionales dependerá, en gran parte, de la capacidad del Instituto Nacional de Cualificaciones[24] para divulgar la existencia y calidad del nuevo sistema de cualificaciones. No es suficiente que exista un marco de referencia de las ofertas de todas las modalidades de formación, también es necesario que el sector empresarial y los distintos agentes del mercado laboral valoren positivamente la calidad y capacidad de este marco de referencia.

Por lo que se refiere al primer capítulo de medidas del Plan Plurianual de Empleo, destinado al impulso de las acciones de formación, entre las estrategias a aplicar destaca la renovada voluntad de hacer frente a las graves insuficiencias del sistema de formación español. La falta de coordinación de los distintos subsistemas es asumida como un obstáculo importante para la inserción. Sin embargo, junto al reconocimiento de este problema no aparecen propuestas de resolución a corto o medio plazo remitiendo fundamentalmente esta tarea al diálogo social entre Administraciones y Agentes Sociales (Álvarez, 1997).

Por último, las consideraciones indicadas en este apartado muestran algunos de los problemas y limitaciones que afectan las actuales políticas de formación, la complejidad de estos en ciertos casos, exige para su solución la necesidad de colaboración entre los agentes sociales, la administración, las empresas y los trabajadores en su condición de ocupados y parados. Es en esta línea, se considera necesario una mayor interrelación y cooperación de los tres subsistemas que en la actualidad concurren en la formación. Interrelación que queda plasmada en la introducción del nuevo PNFP, pero que en la realidad el plan se muestra incapaz de conseguir, según se ha visto a lo largo de este apartado. De su consecución y de la progresiva corrección de las debilidades que muestran las actuales sistemas de formación dependerá el conseguir arraigar en la sociedad el prestigio social de la formación.

CONCLUSIONES

A la formación se le asigna una triple potencialidad: favorecer el crecimiento de la productividad, mejorar el nivel de competitividad y facilitar el acceso a una ocupación. Se comprende así, porque la mayoría de los países europeos entre ellos España proclaman la necesidad de elevar el nivel de formación de la población activa. La política de formación esta vertebrada en tres subsistemas, la *formación inicial,* que tiene por objetivo ofrecer cualificaciones profesionales que garanticen la empleabilidad de sus titulados; la *formación profesional ocupacional,* dirigida a los desempleados con la finalidad de potenciar la inserción mediante la cualificación y la *formación continua* dirigida a la mejora de las competencias de los trabajadores ocupados. Sin embargo, dichos subsistemas de formación no están exentos de ciertos puntos débiles que dificultan la consecución de los objetivos que tienen asignados y, que en ciertos aspectos, no han sido corregidos ni revisados en el nuevo

(23) En el Primer ANFP se contemplaba también como objetivo la creación de un sistema de cualificaciones profesionales a modo de base para la articulación de las ofertas de formación, pero este era un objetivo no conseguido en el momento de elaborar el Segundo Programa.

(24) Órgano que se crea desde el Consejo General de Formación Profesional para llevar a cabo la definición y establecimiento del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Programa Nacional de Formación Profesional (1998).

De lo expuesto en este artículo, se puede afirmar que mediante la formación no es posible resolver el problema del paro, ni el de la productividad y competitividad, a menos que se de una nueva dirección a la política de formación que permita corregir los retos que muestra el actual sistema. Por ello, es necesario profundizar más en las características que debe reunir la política de formación para que pueda alcanzar los objetivos que pretende. Como indica Oroval (1995), en la actualidad, la formación deben ser coherente con otras características que rigen la innovación y el crecimiento. La cooperación entre el sistema de formación y el sistema productivo constituye una pieza básica para lograr los objetivos de las políticas de formación.

BIBLIOGRAFÍA

ALCAIDE DE CASTRO, M.; GONZÁLEZ RENDON, M.; FLORES SABORIDO, I.: *Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España.* Madrid, Pirámide, 1996.

ÁLVAREZ ALEDO, C.: «Nuevos retos para las políticas de empleo», en *Economistas,* 77 (1997), pp. 286-294.

BECKER, G.: «Inversión en capital humano e ingresos», en TOHARIA, L:. El mercado de trabajo: Teoría y aplicaciones. Madrid, Alianza Universidad Textos, 1983.

— «Inversión en capital humano e ingresos», en TOHARIA, L.: *El mercado de trabajo: Teoría y aplicaciones.* Madrid, Alianza Universidad Textos, 1983.

BLAUG, M.: *Educación y Empleo.* Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1981.

CARABAÑA, J.: «Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional», en J. GRAO (coord.): *Planificación de la educación y mercado de trabajo.* Madrid, Administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi-Narcea, 1988.

CASTILLO, M.: «Tendencias en la formación», en *Situación,* 4 (1997), pp. 53-70.

COMISIÓN EUROPEA: *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.* Libro Blanco. Bruselas. CECA-CEE-CEEA, 1993.

FOMENTO DE TRABAJO NACIONAL: *Encuesta sobre necesidades formativas en las empresas.* Madrid, Fomento de Trabajo Nacional, 1992.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Educación formación y empleo en el umbral de los noventa.* Madrid, CIDE, 1990.

FORCEM: *Memoria de actividades 1995.* Madrid, FORCEM, 1996.

— *Memoria de actividades 1996.* Madrid, FORCEM, 1997.

INEM: *Información sobre mercado de trabajo. Resumen anual de datos del Observatorio ocupacional 1995.* Madrid, Subdirección General de Gestión de la FPO, 1996.

IRDAC: *La insuficiencia de cualificaciones en Europa.* Bruselas, IRDAC, 1991.

JIMÉNEZ CABALLERO, L.: «Demanda de Formación Profesional y Demanda de Trabajo», en *VIII Jornadas de la AEDE.* Guadalajara, 1999.

JIMENO, J.; TOHARIA, L.: «El mercado de trabajo español en el proceso de convergencia hacia la Unión Económica y Monetaria Europea», en *Papeles de Economía Española,* 52/53 (1992), pp.78-106.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL: *Acuerdo Económico y Social 1985-86.* Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1985.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL: *Anuario de estadísticas laborales 1994.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1995.

MODREGO, A. M.: «Innovación tecnológica, competitividad y formación de recursos humanos», en *Círculo de Empresarios,* diciembre (1993), pp. 301-320.

MORENO PIÑERO, F.: «Los empresarios ante la formación continua», en *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Economía y Sociología,* 1 (1997), pp. 35-43.

OROVAL PLANAS, E.: «Educación y competitividad», en *Hacienda Pública Española,* I (1995), pp. 147-158.

OCDE: *El futuro de la enseñanza y la formación profesional.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1982.

PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL, en *Relaciones Laborales,* 7 (1993), pp. 1235-1254.

SÁEZ, F.: «Políticas de mercado de trabajo en España y en Europa», en *Papeles de Economía Española,* 72 (1998), pp. 309-324.

SCHULTZ, T. W.: *Invirtiendo en la gente.* Barcelona, Ariel, 1985.

SEGOVIA, R.; ZACCAGNINI, J. L.: *Nuevas tecnologías y formación ocupacional en España.* Madrid, Fundesco, 1988.

LOS DOCENTES ANTE LOS CAMBIOS SOCIALES Y EN LA EDUCACIÓN. RED EUROPA-CONO SUR: EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y CALIDAD[1]

JUANA MARÍA SANCHO (*)

RESUMEN. La necesidad de realizar estudios de carácter internacional que permitan mejorar la comprensión acerca de las representaciones de los docentes sobre la realidad, particularmente en una época como la actual que se ve afectada por cambios de orden político, social, económico, científico, tecnológico y educativo motivó la creación de la *Red Europa-Cono Sur: Educación, Formación y Calidad,* financiada por la Unión Europea bajo el programa ALFA[2]. En este artículo se presenta el proceso de trabajo de la Red, y se ofrece los resultados de un estudio preliminar que forma parte del diseño de un proyecto conjunto de investigación. A través de una entrevista realizada a un total de catorce docentes de los siete países participantes, se realiza una primera aproximación a cómo el profesorado señala o representa los cambios, cómo responde a las situaciones educativas generadas y hasta qué punto la formación inicial y permanente los capacitan para afrontar un mundo y una escuela en transformación.

UN ESTUDIO SOBRE CÓMO LOS DOCENTES REPRESENTAN LOS CAMBIOS SOCIALES, ECONÓMICOS, TECNOLÓGICOS Y EDUCATIVOS DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA

La realización de estudios comparados entre países es frecuente en educación. Sin embargo, buena parte de estas investigaciones e informes tienden a ofrecer propuestas de carácter general sobre cómo ha de ser la educación (Delors et al., 1996), ofrecen un acopio de datos que justifican decisiones y propuestas políticas y económicas de los organismos que financian estos estudios (Banco Mundial, 1995; Winkler, 1994; Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, 1994), llevan a cabo análisis sobre un problema específico (OIT, 1996), o tratan de determinar el rendimiento del

(*) Universidad de Barcelona.

(1) En la Red participan los profesores de las siguientes universidades: Juana M.ª Sancho (coordinadora del proyecto), Fernando Hernández, Alejandra Bosco y Montse Rifà de la Universidad de Barcelona; Susana Vior y María Teresa Basilio de la Universidad de Luján (Argentina); María Inés Solar de la Universidad de Concepción (Chile); Marta Demarchi y Nydia Richero de la República (Uruguay); Augusto Triviños y Elizabeth Krahe de la Universidad Federal de Río Grande do Sul (Brasil); Sergio De Pina del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal) y Adrián Bell de la Universidad de East Anglia (Reino Unido).

(2) Proyecto 2.155 (8).

Fecha de entrada: 18-05-1999 Fecha de aceptación: 24-01-2000

alumnado en una materia (por lo general, matemáticas). Este tipo de estudios, aunque brindan un panorama sobre la realidad o el problema objeto de estudio, obvian las visiones de algunos de los miembros de la comunidad educativa. Suelen decir muy poco, por ejemplo, sobre lo que piensan y hacen los docentes, con sus propias palabras y desde su propia experiencia. Sus voces quedan, con frecuencia, escondidas o camufladas tras las cifras y éstas, como se ha puesto de manifiesto a menudo (Hamilton et al., 1977), responden al patrón de respuestas que el perfil del estudio persigue, o quedan sujetas a múltiples interpretaciones que conllevan diferentes decisiones políticas y económicas.

Para ofrecer alternativas a esta situación y conscientes de la necesidad de reequilibrar el dominio de los estudios eminentemente estadísticos, vemos la necesidad de generar investigaciones donde las voces de quienes están participando en el proceso educativo se muestren desde una perspectiva interpretativa de investigación. Esto supone que, frente a la tradición lógico-responsiva (Popkewitz, 1984) que se fundamenta en modelos de causalidad lineal y en la tendencia a uniformar los problemas y situaciones estudiadas, se necesita un tipo de investigación que tenga en cuenta que los seres humanos crean interpretaciones significativas sobre los objetos físicos y los comportamientos de su entorno. Esto lleva a reconocer que las personas actuamos, con respecto a las situaciones que nos rodean, bajo la perspectiva de nuestras interpretaciones, es decir, desde la significación que otorgamos a los eventos con los que nos relacionamos. De aquí que, los individuos construyamos «discursos» sobre los fenómenos y las experiencias, cuya significación no puede reducirse a los datos numéricos derivados de una elección múltiple de respuestas. Esta perspectiva de investigación, próxima al enfoque del contruccionismo social (Burr, 1997), implica asumir que, mediante lo que se dice, escribe o representa, los discursos reconstruyen y resignifican los fenómenos de nuestro mundo. Cada discurso comporta una construcción diferente y representa una naturaleza diferente del fenómeno al que se presta atención. En nuestro caso, el fenómeno del cual tratamos de estudiar, sus representaciones, hace referencia a la noción de «cambio» (político, social, económico, científico, tecnológico y educativo) y a como éstas se reflejan en los discursos de un grupo de profesores de diferentes países, así como las implicaciones de estos discursos para plantear alternativas a la formación y actuación de los docentes, con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

ANTECEDENTES DE LA RED EUROPA-CONO SUR

Para llevar a cabo este acercamiento a la representación social sobre «el cambio», desde la perspectiva del profesorado, y hacerlo desde una perspectiva de estudio de carácter internacional, nos acogimos al programa Alfa. El *programa Alfa* es una iniciativa europea que comenzó en 1994, con la finalidad de fomentar la colaboración entre las universidades y centros de investigación de países de la Unión Europea y América Latina.

En este caso, la actividad de colaboración no era nueva entre los participantes en la Red. En 1995 la Universidad de Barcelona entró en contacto con la Universidad Federal de Río Grande do Sul que, desde 1994, coordinaba una red de formación del profesorado en la que participaban universidades de Chile, Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay. Para constituir la parte europea de la Red se invitó a participar a la Universidad de East Anglia (Reino Unido) y al Instituto Politécnico de Bragança (Portugal), puesto que ambos habían participado en anteriores

proyectos de investigación y formación con la Universidad de Barcelona.

Una vez establecidos todos los contactos y definidas las finalidades de la Red con los representantes de las Universidades participantes, se resaltó la importancia de llevar a cabo un proyecto conjunto de investigación sobre cómo en la actual situación mundial, definida por la nueva economía de la globalización (Estefanía, 1996) y por una situación de crisis que se refleja en «un mundo sin rumbo» (Ramonet, 1997), el profesorado de los diferentes países de la Red representa y responde a los cambios en la economía, la sociedad, la ciencia, la tecnología, la cultura y la propia educación. Un factor importante a tener en cuenta era la propia diversidad geográfica, demográfica, histórica, política, social, económica y educativa de los participantes, y el sentido diferente que el impacto que estos cambios tiene en cada país. Para ilustrar esta diversidad, hemos recogido en la tabla I algunos datos de carácter macroeconómico y social.

La desigualdad entre los países europeos y los latinoamericanos encuentra sus indicadores más relevantes en temas tales como la deuda externa, el producto nacional bruto *per capita* o los índices de analfabetismo.

TABLA I

Indicadores macroeconómicos y sociales de los países de la RED

CARACTERÍSTICAS DE LOS PAÍSES	Argentina	Brasil	Chile	Uruguay	Portugal	Reino Unido	España
Población 1995 (miles habitantes)	34.665	159.222	14.225	3.184	9.927	58.533	39.199
PNB 1995. Millones de dólares	278.431	579.787	59.151	16.458	96.829	1.094.734	532.347
PNB per capita 1995(*) (dólares)	8.030	3.640	4.160	5.170	9.740	18.700	13.580
PNB per capita PPA 1995 (Paridad del poder adquisitivo) (dólares)	8.310	5.400	9.560	6.630	12.670	19.260	14.520
Deuda Externa 1995 (miles dólares)	89.747	159.130	25.562	5.307	–	–	–
Esperanza de vida al nacer 1994 (años)	72,4	66,4	75,1	72,6	74,6	76,7	77,6
Índice de escolaridad	0,90	0,79	0,87	0,90	0,87	0,95	0,95

Fuente: *Anuario El País*, 1998

(*) Este es un indicador relativo ya que no da cuenta de la participación de los diferentes sectores sociales en el ingreso nacional.

SISTEMA DE TRABAJO DE LA RED

La distancia geográfica entre los países de la Red hizo necesario arbitrar formas efectivas de intercambiar la información y, sobre todo, un compromiso por parte de los integrantes para llevar a cabo las tareas asumidas. En cuanto se realizó la firma del contrato de financiación de las actividades de la Red entre Bruselas y la Universidad de Barcelona, en calidad de coordinadora, se acordaron las primeras tareas previas para la que sería la primera reunión en la sede de la Universidad de Luján en Buenos Aires. Los participantes de cada país tenían que recoger evidencias sobre los cambios acaecidos en su contexto en los últimos años, que tuviesen consecuencias importantes en el ámbito de la educación. Así mismo,

cada universidad tenía que comenzar a discutir cómo plantear un proyecto común de investigación.

El desafío de la primera reunión consistió en convertir una red virtual[3] en un equipo de trabajo, para llegar a elaborar, tal como nos comprometía la ayuda recibida por el Programa ALFA, un proyecto conjunto de investigación. Ello comportaba lograr un intercambio de experiencias y conocimientos que favoreciese la creación de un espacio de significados compartidos que representara los intereses de todos los participantes.

Los participantes de cada una de las universidades comenzaron a recoger información para avanzar el trabajo de este primer encuentro. Esta tarea de recopilación y análisis consistió en realizar un estudio acerca del estado de la cuestión de los cambios más importantes acaecidos en los últimos años en la sociedad y, en particular, en el ámbito de la educación. La finalidad de este estudio preliminar, cuya síntesis presentamos más adelante, era establecer un mapa del conjunto de temas y problemas que afectan la práctica de la enseñanza y plantear hasta qué punto y de qué manera la formación inicial y permanente del profesorado puede llegar a aportar mejoras significativas en la calidad de la educación. La dedicación de cada uno de los equipos posibilitó avanzar de forma significativa en la exploración de los diferentes contextos y en el establecimiento de los puntos comunes y específicos de cada país. Esta actividad constituyó una aportación sustantiva para el desarrollo del diseño del proyecto conjunto de investigación.

EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN: EL POR QUÉ DEL INTERÉS POR LOS CAMBIOS

Desde los primeros contactos entre los miembros de las universidades que forman la Red, el tema de los «cambios» sociales y cómo éstos afectan a la educación comenzó a perfilarse como fundamental para entender las condiciones de trabajo de los docentes y su relación con la calidad de la enseñanza. Considerábamos que el estudio pormenorizado del sentido del impacto de estos cambios y de cómo el profesorado responde, se adapta, acomoda o resiste las nuevas situaciones creadas, contribuiría a profundizar en la comprensión del sentido de la tarea docente de finales de siglo desde la perspectiva del propio colectivo profesional. Las aportaciones de esta investigación servirían como punto de partida para sugerir modificaciones en los actuales programas de formación inicial y permanente del profesorado, teniendo como foco la mejora de la calidad de la enseñanza.

En la elección de este tema se partía de la experiencia de los miembros de la Red como docentes, formadores e investigadores y de la voluntad de alejarnos de las miradas reduccionistas, simplistas o interesadas sobre la educación. Esta visión nos llevaba a plantear que el interés por promover la calidad de la enseñanza no puede separarse ni pensarse fuera del contexto social en la que ésta tiene lugar. Así, una mejora de las condiciones de los entornos de enseñanza y aprendizaje habría de pasar por una mejora en las condiciones de vida de los países en general y del profesorado en particular[4].

---

(3) Para facilitar el proceso de comunicación a distancia, la Universidad de Barcelona creó una lista de distribución vía Internet. Aunque en un primer momento no todas las integrantes de la Red tenían acceso fácil a la computadora, la lista se ha constituido en una importante herramienta de trabajo del grupo.

(4) La necesidad de mejora de las condiciones de los docentes de América Latina, la ilustra un artículo aparecido en la *Folha de S. Paulo*, el día 12 de octubre de 1997, día del profesor. El articulista constataba que,

Sin perder de vista esta perspectiva y sabiendo que ni la investigación, ni la formación, si siquiera la política educativa, por sí solas, pueden incidir de manera definitiva en el macrosistema en el que estamos viviendo (Ramonet, 1997), constatábamos las dificultades de los modelos actuales de formación inicial y permanente del profesorado para responder a las situaciones cambiantes, a las políticas neoliberales, a la globalización de la economía y al impacto de las nuevas tecnologías. Transmitir información ordenada mediante disciplinas, adquirir conocimientos procedentes de la pedagogía, la sociología, la psicología, etc. y un repertorio de actuaciones didácticas, no parece hoy bagaje suficiente para que el profesorado acometa su tarea docente con un mínimo de calidad y de perspectiva sobre el contexto en el que está actuando.

Los factores políticos, económicos, institucionales, administrativos, sociales, tecnológicos y culturales que configuran su puesto de trabajo pueden llevar a que éste se convierta en algo indescifrable para el propio docente, algo que no puede entender, ni interpretar. Llegados a este punto, la insatisfacción, el descontento, la recriminación, el lamento y la alineación hacen cada día más difícil una tarea cada vez más compleja y exigente. Las actividades de formación, de corte transmisivo ni le ayudan a entender el contexto ni le proporcionan elementos para intervenir en él. Pero además, plantearse a finales del siglo el sentido de los retos de la educación, pasa por entender cómo se articula la sociedad actual, cuáles son sus características, dilemas y contradicciones, cómo las nuevas formas de entender la política, la economía y los usos de la tecnología transforman todos los órdenes de la vida de los individuos y los grupos. En definitiva, se trata de enmarcar el sentido de los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos, y cómo éstos afectan a la educación y, sobre todo, cómo el profesorado se «relaciona», toma posiciones y da respuesta a estos cambios.

Desde estas constataciones, una vez constituida la Red y obtenida la ayuda del programa ALFA, como ya se ha avanzado, cada institución participante se comprometió a aportar evidencias sobre los cambios que estaban teniendo lugar en su país. Para ello, cada uno realizó un informe que fue presentado y analizado en el transcurso del primer encuentro y actualizado en el segundo. De este modo, las dos primeras actividades llevadas a cabo en las dos reuniones presenciales de trabajo consistieron en analizar y sintetizar estos cambios y en constatar su evolución. El análisis y la comparación de las transformaciones acaecidas en los diferentes países, nos permitió establecer una serie de conclusiones. El conjunto de los cambios ocurridos fueron agrupados en tres grandes categorías: social, reforma educativa y sistema escolar.

- Bajo la categoría *social* situamos todos aquellos indicadores que hacían referencia o tenían implicaciones para el conjunto de la sociedad. En este apartado englobamos todos aquellos elementos que, de una u otra forma, estaban presentes en todos los países participantes. Sin afán de exhaustividad ni orden jerárquico los explicitamos como sigue:
  - Transformación de las prioridades e intereses sociales.
  - Modernización tecnológica y de las comunicaciones.

---

mientras la hora de trabajo de un profesor del sistema público valiese menos que un minuto de conexión a una línea telefónica erótica, no había nada que celebrar en ese día. Y se refería al Estado de San Pablo, porque existen otros lugares en Brasil donde el salario es todavía más precario.

- Cambios estructurales del mundo laboral (flexibilidad, precariedad, desempleo...).
- Globalización de la economía.
- Transformaciones profundas en los sistemas de valores.
- Aumento de la marginación social.
- Erosión de las políticas de bienestar social.

- Bajo la categoría *reforma educativa* situamos todos aquellos indicadores relacionados con los procesos de reforma de la enseñanza que, en los últimos quince años, en uno u otro sentido, se están llevando a cabo en todos los países representados en la Red. Hay que destacar que, en algunos casos, las evidencias aportadas sobre los procesos de reforma se superponen con los referidos a la educación. Como en el caso anterior, sin pretender ser exhaustivos, ni reflejar un determinado orden, las características de estas reformas serían las siguientes:
  - Ahistoricismo de las propuestas de reforma y desinterés por las culturas docentes existentes.
  - Importación de idas y modas educativas.
  - Énfasis en la formación permanente mediante la utilización de modelos transmisivos.
  - Importancia de la inversión económica (aunque siempre insuficiente) en las escuelas.
  - Evaluación de las instituciones.
  - Proyectos educativos de centro como referente de autonomía y, al mismo tiempo, como evidencia de la falta de recursos humanos y materiales para llevarlos a cabo.
  - Homogeneización de las tipologías de planificación de las reformas: de arriba a abajo, centro periferia, papel preponderante de los expertos.
  - Aumento de la burocratización.
  - Falta de seguimiento sistemático de la puesta en marcha de la reforma.

- Bajo la categoría *sistema escolar* situamos todos aquellos indicadores relacionados con el estado general de la educación en los diferentes países. Como en los casos anteriores, también aquí la relación sólo responde a un cúmulo de enunciados que explicitamos como sigue:
  - Empeoramiento de las condiciones laborales (erosión de los salarios, aumento de la responsabilidad...).
  - Insuficiencias en la formación para contribuir a la profesionalización de los docentes.
  - Desvalorización de los aspectos vocacionales.
  - Burocratización del sistema educativo y de la gestión de los centros.
  - Falta de recursos humanos y tecnológicos en los centros.
  - Incremento de la desigualdad educativa.
  - Medición de los resultados de la educación: primacía de los «resultados» en detrimento de los «procesos».
  - Problemas de convivencia en los centros (autoritarismo, paternalismo, disciplina, violencia...).
  - Exaltación y apoyo de lo privado en detrimento de lo público.
  - Gestión empresarial de los centros.
  - Cambios en la concepción del alumno como aprendiz, poniendo el énfasis en los conocimientos previos.

Uno de los elementos más relevantes mostrado por las evidencias analizadas es la comprobación de que estos indicadores de cambio se encuentran por igual en los países de la Unión Europea y en los de América Latina. Sin embargo, ni su sentido ni su impacto es el mismo. Los países de América Latina acusan de forma más traumática las políticas neoliberales en sus estructuras sociales. Del mismo modo, las inversiones realizadas en torno a la reforma, aunque siempre insuficientes, han sido más cuantiosas en los países europeos. Entre los de América Latina, Chile, con un pacto civil por la educación y una fuerte inversión de las agencias internacionales, es el país que parece aproximarse más a algunas de las características de los cambios en educación en Europa.

En el tema de los salarios y las condiciones generales de trabajo de los docentes, los cambios han sido de signo desigual. Mientras los países europeos han mantenido su poder adquisitivo o, como en el caso de España y Portugal lo han mejorado, en los países de América Latina se da una situación de erosión permanente del sistema retributivo que ha convertido al profesorado en una clase de nuevos pobres obligados a realizar más de una jornada docente u otros tipos de un promedio de 300 dólares al mes, cuando se necesita una media de 1.000 mensuales para vivir con dignidad, son una buena muestra de este hecho.

Esta primera aproximación al tema de interés, nos llevó a avanzar en la concreción de la problemática y a plantearnos, dentro del propio proceso de elaboración del proyecto conjunto de investigación, un estudio piloto que nos permitiese profundizar en la definición del problema, avanzar en las decisiones metodológicas y prever el tipo de dificultades susceptibles de surgir en la realización del proyecto conjunto de investigación.

UN ESTUDIO SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LOS CAMBIOS POR PARTE DE LOS DOCENTES

Un primer problema asociado a la investigación sobre el cambio consiste en llevar a cabo una definición operativa pero no reduccionista de este concepto. El cambio se puede presentar como sustitución o modificación de las prácticas, estructuras o acciones existentes. Pero es posible entrar en matices y distinciones. Por ejemplo, puede observarse el cambio en las concepciones, en el lenguaje y las prácticas (globales, sociales, institucionales e individuales). Pero también puede considerarse el cambio como algo superficial (moda) o como algo arraigado (costumbre).

Otra dimensión del problema se refiere a los agentes del cambio (los grupos que detentan el poder, los medios, el gobierno –los partidos–, los individuos, los profesionales de la educación...) y a las estrategias para impulsarlo o frenarlo (argumentos, retórica, recursos...). A lo que se une la valoración del cambio, que suele depender de la posición de los individuos, su relación con el cambio y el sentido de sus efectos. Los cambios implican pérdidas para unos y ganancias para otros. Por lo general, no se suele tener en cuenta a quienes los cambios les afectan de manera negativa, a no ser que formen parte de un grupo con poder y representación social.

Desde el reconocimiento de la complejidad de la propia noción de «cambio», y tras un intenso proceso de estudio, discusión e intercambio, en un primer momento, el problema de investigación se planteó en los siguientes términos: *Qué tipo de relaciones es posible establecer entre los cambios económicos, sociales, culturales, tecnológicos y educativos y el conocimiento educativo, las prácticas docentes y la formación del profesorado.*

Para abordar esta problemática se formularon las siguientes preguntas:

- Cómo percibe y representa el profesorado los cambios en las sociedades.
- Cómo percibe el profesorado esos cambios en la práctica docente.
- Cómo responde el profesorado a las nuevas situaciones, qué estrategias desarrolla en su trabajo en relación con esos cambios.
- Cómo percibe el profesorado la formación recibida en relación con esos cambios.

EL ESTUDIO PILOTO COMO PARTE DEL PROCESO DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para comenzar a explorar estas preguntas, que constituían la primera articulación del problema de investigación, se planteó llevar a cabo un estudio piloto que serviría como base para la elaboración del proyecto definitivo de investigación. Se partió de la idea de que un estudio preliminar permitiría recoger de una manera más extensa las representaciones, visiones y necesidades del profesorado de cada país ante los cambios, perfilar las características comunes y las diferencias entre los docentes y vislumbrar la problemática de un trabajo, en el que la interpretación es la clave fundamental, realizado en siete países diferentes.

El sentido del que se dotó a este estudio piloto es similar al de un estudio de caso, en la medida en que, como señalan MacDonald y Walker (1977), lo que se pretende es *el estudio de un ejemplo en acción.* Pero el estudio de caso no es una técnica específica, sino una forma de organizar los datos sociales para preservar el carácter unitario del objeto social estudiado. Desde esta perspectiva se tiende a *considerar las cosas como hechos sociales* más que los hechos sociales como *cosas.* De aquí que los fenómenos educativos se consideren como hechos socialmente construidos.

Desde estas premisas, el estudio piloto tomó como referencia metodológica la utilizada en el estudio de caso, en la medida en que se miraba el mundo social como algo complejo que reclama múltiples recursos para acercarse a él. En nuestro trabajo se asume que la interpretación se hace en el contexto que se estudia y no fuera de él. Esto lleva a destacar los temas que pueden ser comunes en diferentes poblaciones, pero no se trata sólo de recoger lo que es común, sino lo que hay de diferente. En nuestro estudio, seguir esta perspectiva responde al interés de utilizar una vía que ofrezca luz sobre las concepciones y significados que subyacen a las manifestaciones de los docentes sobre los cambios. Pero, sobre todo, como perspectiva que ha de posibilitar a los individuos que son parte del «caso» entender su realidad en los propios términos.

Desde este marco, pretendíamos aproximarnos al estudio sobre el «cambio» basándonos en una entrevista a dos enseñantes de cada uno de los países. Para lograr que los docentes elegidos pudiesen representar de forma sustantiva las visiones del colectivos profesional de los diferentes países, se decidió que los entrevistas tenían que reunir las siguientes características:

> Ser profesores de enseñanza pública en el ciclo obligatorio.
> Un hombre y una mujer.
> Llevar como mínimo diez años en el sistema educativo.
> Que realizasen su tarea en dos realidades institucionales diferentes.

En la tabla II aparece una síntesis de las características de los docentes que en cada país han participado en el estudio piloto.

TABLA II. *Características de los docentes por países*

Características de los docentes	Argentina	Brasil	Chile	Uruguay	Portugal	Reino Unido	España
MUJER							
Titulación	Maestra de enseñanza primaria	Profesora de Enseñanza Primaria	Maestra de enseñanza primaria	Profesora de enseñanza primaria. Estudia Antropología	Profesora de enseñanza primaria	Maestra de enseñanza básica	Licenciada en Antropología
Ciclo enseñanza	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Secundaria
Entorno centro	Escuela de periferia	Escuela urbana	Escuela urbana	Zona industrial centro prestigio	Escuela rural	Escuela urbana	Escuela urbana
Tiempo docencia	20 años	18 años	26 años	18 años	11 años	16 años	25 años
Referente étnico		Afro-brasileña					
HOMBRE							
Titulación	Maestro de enseñanza primaria	Profesor de Enseñanza Primaria. Post-título		Maestro y Estudios de computación	Licenciado en Ciencias histórico-filosóficas	Licenciado en Ciencias	Licencia en Filología
Ciclo enseñanza	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Segundo ciclo	Secundaria	Secundaria
Entorno centro	Escuela urbana	Escuela urbana	Periferia urbana	Periferia urbana	Escuela urbana	Escuela urbana	Escuela de pueblo grande
Tiempo docencia	25 años	21 años	28 años	20 años	21 años	19 años	10 años
Referente étnico		Italo-brasileño					

La base de la entrevista se consensuó entre los diferentes representantes de las universidades de acuerdo con las siguientes entradas temáticas:

(a) **Cómo percibe y se representa el profesorado los cambios en las sociedades con respecto a:**

- la globalización y los cambios en la representación de los conocimientos;
- la idea de modernización;
- las políticas económicas neoliberales (poder adquisitivo, situación económica actual en relación a cuando comenzaron a trabajar, etc.);
- los valores sociales.
  - **Pregunta eje:** Cuáles han sido los cambios sociales, económicos y tecnológicos que ha vivido como más relevantes en los últimos veinte años (a lo largo de su vida) y cómo le han afectado.

(b) **Cómo percibe el profesorado en la práctica docente:**

- los cambios pedagógicos por los que ha ido pasando a lo largo de su carrera profesional;
- las reformas educativas que ha vivido;
- las propuestas que ha recibido para mejorar la calidad educativa;
- las evaluaciones externas de su trabajo y de la calidad docente;
- la necesidad de realizar un proyecto educativo;
- la necesidad de responder al fracaso escolar.

(c) **Cómo responde el profesorado a estas nuevas situaciones, qué estrategias desarrolla en su trabajo en relación con esos cambios:**

- Cómo responde a todo lo anterior en su práctica.

(d) **Cómo percibe el profesorado la formación recibida y cómo tendría que llevarse a cabo la formación inicial y permanente:**

- Hasta que punto y en qué sentido las propuestas que ha recibido en la formación le sirven para la práctica pedagógica, para evaluar el aprendizaje de los alumnos y para comprender los cambios que tienen lugar más allá de su práctica docente.

Desde la explicitación y pormenorización de estos cuatro ejes para guiar la entrevista, cada universidad participante seleccionó a los profesores y realizó la negociación sobre el sentido y finalidad del estudio piloto. Una vez transcritas las entrevistas cada país realizó un informe en el cual, a modo de estudio de caso, se reconstruyeron los aspectos aparecidos en la entrevista vinculándolos a los cuatro ejes que se abordaban en ella, además de presentar las características de los docentes y el contexto educativo en el que trabajan.

Basándose en los informes se realizó una ordenación de los contenidos de las entrevistas a partir de los indicadores presentes en el mapa de los cambios que se refleja en el guión que las orientaba. En esta primera ordenación se destacaron las manifestaciones de los profesores en su sentido textual. Una observación que resulta pertinente explicitar es que las referencias a estos temas no aparece por igual en todos los entrevistados, lo que puede considerarse como un indicador de su posición ante determinados cambios (sobre todo los de orden social) y como una consecuencia del proceso de realización de la entrevista, en la que se pudo dar prioridad a unos temas en detrimento de otros, o como fruto de la forma en que los equipos de los diferentes países elaboraron los informes. De hecho, una de las finalidades de la realización de este estudio preliminar era constatar en la práctica el tipo de problemáticas derivadas de una investigación realizada en siete países con realidades muy diferentes.

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE LOS CAMBIOS

En los siguientes apartados mostramos el resultado de la estructuración inicial de la información recogida en cada uno de los siete informes realizados. En esta ordenación hemos seguido los ejes base de la entrevista que se discutieron en la reunión de Buenos Aires y se perfilaron en los intercambios realizados a través de internet. La imposibilidad de extendernos más allá de lo que resulta conveniente en un artículo, nos ha llevado a no realizar la separación entre las voces de los entrevistados de los diferentes países, ni presentar las matrices utilizadas en el análisis del contenido del informe realizado por cada unidad de investigación. Así, hemos optado por un proceso de escritura que reordena las voces del profesorado en un primer texto, que ha sido validado por los siete equipos que han participado en el trabajo, dando lugar a un relato articulado en cuatro puntos que dan título a cada uno de los apartados que siguen.

El profesorado ante los cambios en las sociedades

El primer bloque del análisis de las entrevistas realizadas a los catorce profesores se centró en sus perspectivas sobre los *cambios sociales,* entendiéndolos en un sentido general. Los aspectos específicos a los que se refieren las respuestas de los entrevistados son las siguientes: la globalización económico-política, la representación de los conocimientos, las políticas económicas neoliberales, los efectos económicos, los cambios en la economía, la tecnología y la educación.

Una primera lectura de estas evidencias revela, por una parte, la sintonía de las visiones del profesorado con los indicadores de cambio extraídos del estudio preliminar, realizado a partir del análisis de las políticas y los informes existentes, que han sido explicitados en la primera parte de este artículo. Por otra parte, se constata que el profesorado de América Latina parece más consciente o está más afectado por los procesos de globalización del mercado y las políticas económicas y sociales neoliberales. Procesos que, en países en una posición de desigualdad y dependencia en la interlocución internacional y con una estructura política, social, económica y tecnológica desequilibrada, están siendo catastróficos por algunos sectores sociales. En este contexto algunos docentes apuntan el peligro de «explotación y el capitalismo salvaje» como orientaciones dominantes de la actual situación. El profesorado de América Latina y del Reino Unido,

constata la disminución del gasto social por parte de los gobiernos, aunque la dimensión de las consecuencias sea desigual por lo diferenciado de los países. El efecto más importante se da en el descenso del bienestar social, la sensación de desamparo y el aumento de las diferencias por lo que se refiere al acceso a servicios básicos como la sanidad o la educación. En España y Portugal, donde en los últimos años ha tenido lugar una inversión considerable en la mejora de algunos servicios sociales, se apunta el hecho de «delegar demasiado en los poderes públicos», en detrimento de las iniciativas ciudadanas.

Una transformación importante, para los entrevistados, es la falta de perspectivas de empleo para la población, con importantes consecuencias de las expectativas de integración social, junto con la necesidad de trabajar más tiempo y en más de un empleo para vivir con dignidad[5]. Todo ello afecta las relaciones paterno/materno-filiales, fomenta la violencia en las ciudades, en general, la indisciplina y la desmotivación de una parte del alumnado y del propio profesorado, en particular.

La paradoja del aumento del individualismo, junto con formas incipientes de solidaridad y participación ciudadana, también es considerada como una cambio por la mayoría de los entrevistados.

Todos los participantes relacionan los cambios tecnológicos con las tecnologías de la información y la comunicación y el papel preponderante de los grandes medios de difusión, sobre todo de la televisión. Consideran como relevantes los cambios en los sistemas de producción, sobre todo en lo que se refiere a la pérdida de empleos, por la sustitución de los individuos por las máquinas, lo que vinculan a la necesidad de ampliar la esfera de saber del alumnado. A pesar de que, como apunta la profesora española, «la formación sólo se valora en ciertas capas sociales», «los alumnos piensan que el saber no es importante» o «se valora el saber por su utilidad inmediata». Respecto a la enorme influencia de los grandes medios de comunicación, sobre todo de la televisión, se destaca su papel de creadores de opinión y de valores, que no siempre están en sintonía con los promovidos por la escuela. Los medios, como apunta la profesora de Brasil, ofrecen una «imagen del profesor poco respetada: cansado, poco sueldo, sin condiciones...».

Todos apuntan las repercusiones de los *cambios sociales,* en general, en la función y la tarea de la escuela a la que se le exige mucho y se le proporcionan pocos medios humanos y materiales (con paupérrimos salarios en América Latina). La visión general del sentido de los cambios, para los docentes entrevistados, contiene más elementos negativos que positivos, transmiten una visión más pesimista que esperanzadora, marcada por una cierta sensación de impotencia.

El profesorado ante las reformas educativas

En todos los países de la Red se están llevando a cabo *reformas en los sistemas de enseñanza* promovidos por los respectivos gobiernos, con más o menos ayuda de las agencias y organismos internacionales. En todas las propuestas de reforma se vislumbra una línea de actuación común: revalorización de las disciplinas y los «contenidos», preponderancia de los especialistas y «expertos», lógica tecno-racional en la planificación y puesta en práctica de las

(5) En los países de América Latina es prácticamente imposible vivir con el salario de un solo empleo. El propio profesorado ha de cubrir, como mínimo, dos turnos para poder sobrevivir.

reformas, etc. Sin embargo, los países no cuentan con las mismas condiciones de partida, ni están en el mismo momento del proceso, ni se están posibilitando el mismo tipo de medios para llevarlas a cabo.

Como el bloque anterior, las visiones y percepciones del profesorado en relación las reformas de la enseñanza coinciden, en gran parte, con los indicadores presentados en la primera parte del estudio. Como aspectos destacables cabría señalar la tendencia del profesorado a considerar necesaria la introducción de cambios en la educación, acompañada de la sensación de una cierta falta de directrices, sobre todo por lo que se refiere a la innovación en el ámbito del aula. Como señala el profesor inglés «el currículum en sí, no supone ningún cambio para la enseñanza en el aula», «no ha cambiado la relación con los alumnos en la clase», o la profesora española, «cambia el discurso, pero no se ve el cambio en la práctica docente».

El discurso sobre la «autonomía profesional» presente en todas las reformas se ha traducido, según la mayoría de los entrevistados, en un aumento considerable del trabajo, responsabilidad y presión externa para los docentes y los centros, sin una aportación de los recursos adecuados y necesarios para responder a la nueva situación. La evaluación de las reformas se focaliza en el rendimiento de los alumnos, del cual es responsable el profesorado, y no en el sentido global de la propuesta, la política educativa y las condiciones creadas para llevarla a cabo. Esto genera un aumento de la tensión ya que, como explicita el profesor inglés, «todo puede ser utilizado en contra tuya». El profesorado «siente» que no se ha contado con él. «No se puede hacer un cambio sin contar con los profesores», afirma el profesor brasileño, sintetizando años de estudio e investigación sobre el cambio y la innovación en educación.

El profesorado ante los cambios en el desarrollo profesional

Todos los temas anteriores afectan, de una u otra manera, a la *profesionalización* y la *identidad de los docentes.* En las entrevistas se recogieron las visiones de los docentes en torno a temas relacionados con su desarrollo profesional. En especial, los aspectos relativos a las estrategias que el profesorado desarrolla en su trabajo en el aula y en la escuela, que se vinculan con la adaptación, la resistencia o forma de responder a los cambios.

Los docentes entrevistados consideran como elementos importantes de su perfil profesional aspectos poco tenidos en cuenta por los modelos tecno-racionales de profesionalización, adoptados por la mayoría de los programas de formación. Modelos centrados en la aplicación de estrategias derivadas, sobre todo, de la psicología y de las perspectivas gerenciales de gestión escolar. En palabras de la profesora chilena, «se sobrevalora el pragmatismo y la eficacia por encima de otros valores más éticos». Como contrapunto, los docentes valoran los aspectos afectivos, la toma de conciencia y la importancia de los aspectos vocacionales para afrontar los cambios; buscan realizarse y encontrar satisfacción en el trabajo. En esta línea de pensamiento, el sentido del humor es considerado por el profesor inglés como parte consustancial en esta profesión.

Para dar respuesta a las problemáticas de la enseñanza, todos dicen buscar estrategias que les faciliten el trabajo con el alumnado en la clase. Cambios metodológicos, trabajo sobre temas integradores, intentos colectivos de búsqueda de respuesta a los problemas de la escuela, la diversidad del alumnado y de sus procesos de aprendizaje. Aunque también hay quien intenta salir del aula, hacia puestos de gestión o administración. Como apunta la profesora argentina, los docentes actúan entre «la resignación a las condiciones

establecidas» y las «reacciones solidarias aunque sin reconocimiento». La introducción del término de gestión democrática de los centros en las diferentes reformas (aunque luego se impongan o sugieran modelos gerenciales de funcionamiento), en palabras del profesor inglés, «genera una ambivalencia que va desde la pasividad a la necesidad de tomar decisiones». Además, crea nuevas necesidades como la mejora de la calidad del centro, el intercambio de conocimientos con los compañeros o el establecimiento de puentes entre la escuela y la comunidad; desafíos para los que los docentes consideran no contar ni con la formación, ni con los recursos necesarios.

El profesorado ante la formación

En este último bloque se destacan los aspectos relativos a *la formación,* tanto la que los docentes han recibido, como la que están recibiendo en la actualidad vinculada, sobre todo, a los procesos de reforma.

La necesidad y la insuficiencia de la formación recibida son una constante entre los temas predominantes apuntados por el profesorado. La valoración de la recibida en el pasado, en palabras de la profesora argentina «no ayuda al maestro a enfrentar la tarea cotidiana», no ha permitido al profesorado analizar, valorar y dar respuesta a la complejidad de las situaciones institucionales que ha de afrontar. La formación ha sido, para todos, básicamente técnica, centrada en los aspectos prácticos (didácticos) del aula. La actual, básicamente ligada a las reformas, la consideran como una carrera para la acreditación. Se le sigue considerando inadecuada y se plantean alternativas como la autoformación. Apuntan como elementos de mejora, además de revisar las condiciones laborales de los docentes, sobre todo en América Latina, la conveniencia de que las actividades de formación tengan en cuenta las condiciones de trabajo, la complejidad de la práctica y los retos de la cotidianidad, así como la pertinencia de aproximar la formación y la investigación a la realidad de las aulas y los centros y que trate de dar respuesta a las iniciativas del profesorado.

Por último, destacar que el profesorado considera, del mismo modo que apuntábamos en la primera parte del artículo, que la formación por sí misma no puede cambiar las prácticas docentes. Puede contribuir y es fundamental, pero cambiar la cultura de los centros, el sentido de las relaciones y las visiones de los implicados, requiere la suma de muchas voluntades y esfuerzos.

* * *

La finalidad primera de este artículo era dar a conocer el trabajo realizado hasta el momento por la Red Europa-Cono Sur: Educación, Formación y Calidad. La profundización realizada en el tema de estudio propuesto para el proyecto conjunto de investigación nos ha permitido ofrecer una primera visión sobre el sentido de los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos y culturales y cómo el profesor se sitúa ante ellos. La exploración avanzada por el estudio piloto refuerza el interés por el tema de la investigación e indica la necesidad de llevar a cabo un proyecto conjunto de investigación más amplio y más profundo.

BIBLIOGRAFÍA

BANCO MUNDIAL: *Prioridades y estrategias para la educación.* Washington, Banco Mundial, 1996.

BURR, V: *Introducció al construccionisme social.* Barcelona, Proa-UOC (1995), 1997.

DELORS, J. et al.: *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana-Unesco, 1996.

ESTEFANÍA, J.: *La nueva economía. La globalización.* Madrid, Debate, 1996.

HAMILTON, D. et al. (eds.): *Beyond the Numbers Game.* London, Macmillan, 1977.

MACDONALD, B.; WALKER, R.: «Case-study and the social philosophy of educational research», en HAMILTON, D. et al. (eds.): *Op. cit.,* 1977.

OIT: *Evolución reciente del sector de la educación.* Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, 1996.

POPKEWITZ, T.: *Paradigm & Ideology in Educational Research.* London, The Falmer Press, 1984 (Versión castellana en la editorial Mondadori).

RAMONET, I.: *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo.* Madrid, Debate, 1997.

WINKLER, D.: *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre Eficiencia y Equidad.* Washington, Banco Mundial, 1994.

WOLFF, L.; SCHIEFELBEIN, E.; VALENZUELA, J.: *Mejoramiento de la calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI.* Washington, Banco Mundial, 1994.

informes y documentos

ÁNGEL HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Un docente para una sociedad en evolución permanente

UN DOCENTE PARA UNA SOCIEDAD EN EVOLUCIÓN PERMANENTE (CONSIDERACIONES EN TORNO AL PENSAMIENTO TÁCITO DEL DOCENTE)

ÁNGEL HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (*)

RESUMEN. El presente artículo aplica el constructo del Pensamiento Tácito a la actividad docente, definiéndolo como un conjunto de esquemas implícitos, construidos a partir de la experiencia personal, que orientan nuestra práctica educativa más allá que los principios que públicamente explicitamos, siendo en gran medida determinante del grado en que logramos desarrollar una ejecución experta en el aula. Se analizan las características del P. T., así como las dificultades para su evolución conforme a las modificaciones que se suceden en el contexto educativo. Se presta especial atención al papel determinante del autoconcepto profesional en la disponibilidad para dicha actualización y se apuntan una serie de consideraciones con respecto a la formación inicial y la actualización profesional de los docentes en relación con el objetivo de promover la eficacia y el dinamismo en la construcción del P. T., apuntando la necesidad del desarrollo de destrezas metacognitivas con respecto al propio P. T. y de implicación del docente en los procesos de actualización profesional.

INTRODUCCIÓN

Al cumplir el décimo aniversario de la LOGSE, nos encontramos en un momento apropiado para que se planteen una serie de reflexiones sobre lo que esta ley ha podido representar desde muy diversos ángulos. Este artículo supone una de esas posibles reflexiones.

Mejorar la educación de las nuevas generaciones ajustándola a las necesidades de nuestros días supone algo más que modificar los tramos educativos o el marco curricular. Supone, entre otras cosas, modificar lo que sucede dentro del aula para favorecer cambios en la conceptualización del hecho educativo, tanto por parte del alumno como del profesor.

Sin este cambio conceptual, los alumnos no asumirían que precisan sumar mayores cuotas de responsabilidad y autodirección en su proceso de formación, ni se dispondrían a ocupar un papel central y activo en su aprendizaje, actitud indispensable para su futura inserción en una sociedad en constante evolución como la actual.

(*) Universidad de Cantabria.

Fecha de entrada: 25-02-1999 Fecha de aceptación: 14-01-2000

En lo referido a los docentes, en estos diez años hemos sido testigos de cómo la implantación de la LOGSE generaba entre nosotros un amplio abanico de reacciones que fueron desde la conversión acrítica hasta la rebelión airada frente a lo que se veía como una puesta en cuestionamiento de la propia profesionalidad.

El grado de aceptación del marco conceptual de la Reforma por parte de los encargados de llevarla a cabo no sólo ha tenido que ver con la calidad de su fundamentación teórica, el ajuste con el que respondía a las necesidades reales de nuestra sociedad y lo acertado de su programa de implantación; también ha sido determinante cómo se ha gestionado el cambio de cultura organizativa que llevaba consigo. Un cambio cultural que, como tal, exigía que el profesor sustituyese el particular «manual de procedimientos» que había elaborado a fuerza de enfrentar e interpretar sus propias experiencias docentes. Este «manual» se ha venido a definir como Pensamiento Tácito (Polanyi, 1967; Sternberg y Wagner, 1986; Wagner, 1987; Wagner y Sternberg, 1985, 1986).

Sternberg (1995) afirma que la cultura propia de cada organización laboral está constituida por amplios repertorios de Pensamiento Tácito que se resisten al cambio porque constituyen su forma característica de mirar al mundo. Esta resistencia al cambio organizativo no ha de entenderse como dirigida a la modificación de las estructuras formales, aún en el caso de que ésa sea la queja explícita de los miembros de la organización, sino a la perdida de operatividad del conocimiento tácito del que disponían.

Pero, queramos o no, hemos de asumir que hoy en día los procedimientos de actuación profesional quedan obsoletos rápidamente y la necesidad de cambio cultural es permanente. De hecho, la actualización profesional está ganando importancia en todos los ámbitos laborales, debido a que la evolución de los referentes sociales y tecnológicos es cada vez más acelerada.

Para este contexto hemos de preparar a nuestros alumnos y también hemos de prepararnos nosotros mismos.

La inserción sociolaboral ya no hace referencia a un momento puntual de nuestra vida. Por el contrario, mantener el nivel de integración dentro del sistema productivo nos exige reinventar nuestra actuación profesional día a día a través de un aprendizaje continuo que nos permita una adaptación permanente a un entorno en constante evolución.

Si esto es así en general, lo es especialmente en el ámbito de la docencia, porque en ella concurren e interaccionan multitud de factores complejos y dinámicos que están determinando la realidad de cada aula concreta (el marco institucional, social y familiar, las características de los alumnos, individual y colectivamente considerados, las del centro y las del propio docente). Todos estos factores van a conjugarse enmarcando un proceso siempre único e irrepetible que confiere a la docencia sus cualidades más atractivas como desafío profesional.

EL PENSAMIENTO TÁCITO EN EL DOCENTE

El Pensamiento Tácito es definido por Sternberg y Wagner (1985) y Sternberg, Wagner y Okagaki (1993) como una secuencia compleja de condicionales implícitas que orientan nuestra actuación, considerándolo como la clave del éxito personal y profesional. Ya en 1967 Polanyi se había referido a él como la base oculta de toda acción inteligente.

Para aproximarnos al concepto del Pensamiento Tácito Docente, conviene que perfilemos inicialmente su ámbito de aplicación, el cual se encuentra muy relacionado con la ejecución profesional experta.

Por otra parte, su marco conceptual posee vínculos con los principales temas de la psicología cognitiva: la inteligencia, el aprendizaje y la formación y desarrollo de esquemas, pero también con otros constructos más próximos a la psicología de la personalidad como el autoconcepto.

El Pensamiento Tácito y la ejecución experta en el contexto docente

La integración sociolaboral puede considerarse como la incorporación satisfactoria del individuo al sistema productivo. El individuo aporta motivación, intereses, conocimientos, capacidades, etc. y el entorno laboral, recursos, valores, alternativas, etc.

Históricamente, la actividad laboral de un individuo venía bastante predestinada por su nacimiento. Tras la Revolución Industrial, surgió la movilidad laboral y la necesidad de evaluar el potencial individuo según los requerimientos del puesto de trabajo (Parsons, 1909). En la actualidad, se realizan millones de Cuestionarios de Intereses al año (Betz, 1992), lo cual da una idea de cómo ha calado esta preocupación en nuestra sociedad.

En relación con la integración sociolaboral, las teorías sobre el ajuste al trabajo han resaltado distintos factores:

- Psicosociales como la influencia aleatoria del contexto (Miller y Forn, 1969) o el prestigio social (Muñoz y Mullet, 1990, 1992).
- Personales como necesidades genéticas (Roe, 1956), los tipos de personalidad y su relación con los ambientes profesionales (Holland, 1996)
- Relativos a habilidades en la toma de decisiones (Tiedeman y O'Hara, 1963; Gelatt, 1962).

Junto al pronóstico del ajuste al puesto de trabajo, se han abordado muchos otros temas relacionados con la integración sociolaboral, tales como la madurez vocacional, el logro, los valores y los intereses vocacionales, el desarrollo y la educación para la carrera, etc. También han surgido propuestas aplicadas relativas a programas de orientación vocacional, de integración de la educación para la carrera en el curriculum, así como programas de desarrollo de carrera dentro de la propia organización.

Fitzgerald y Round (1989) clasifican estos ámbitos de estudio en función de dos dimensiones:

- Antes y después de la incorporación al puesto de trabajo.
- Marcando el énfasis en el individuo o en la organización.

Atendiendo a esta clasificación, el Pensamiento Tácito constituye un tema de estudio bastante centrado en relación con las dos dimensiones mencionadas:

1.ª Dimensión. El Pensamiento Tácito hace referencia a procesos posteriores a la incorporación laboral, ya que se construye a partir de las experiencias concretas en un determinado puesto de trabajo. Sin embargo, en las conclusiones del presente trabajo resaltaremos algunas consecuencias que se derivan de su estudio dignas de consideración a la hora de diseñar la formación inicial de los futuros educadores.

2.ª Dimensión. El tema del Pensamiento Tácito podría encuadrarse dentro del ámbito de lo individual, en tanto que trata de un producto personal, difícilmente transferible y claramente vinculado a los criterios que el individuo utiliza en el análisis de su propia satisfacción profesional.

Distintos autores han destacado a este efecto la importancia de la percepción de la tarea y de la calidad lograda en ella (Hackman y Oldman, 1980), la definición de las

metas individuales (Yavaprabhas, 1984) y, ya dentro del ámbito específico de la docencia, las expectativas y el autoconcepto (Martínez Sánchez, 1984) y la visión de actividad docente y del contexto institucional en que se realiza (Zubieta y Susinos, 1992).

Sin embargo, el grueso de la investigación sobre el Pensamiento Tácito se ha realizado relacionándolo con el desarrollo de una ejecución experta y, por tanto, en relación con la idoneidad del individuo de cara a los objetivos de la organización.

La *ejecución experta,* según Sternberg y Horvath (1995), precisa:

- Conocimientos suficientes y organizados para resolver eficazmente los requerimientos propios del puesto de trabajo.
- Eficiencia en las tareas, gracias a destrezas automatizadas y una buena planificación y control de las actuaciones.
- Intuición para resolver las situaciones novedosas mediante su redefinición.

Los conocimientos que precisa el docente para una ejecución experta son, según Sternberg (1996a), por una parte, relativos al área de conocimiento a la que pertenece y, por otra, sobre pedagogía, tanto general, como la específica de la materia que se va a impartir.

Remarca Sternberg que ser experto no consiste en saber mucho, sino en saber utilizarlo, afirmando que se debe diferenciar al docente experto tanto del profesor «puesto al día» en el lenguaje pedagógico, como del profesor simplemente experimentado. El experto debe tener sus conocimientos integrados en su práctica y considerar en ella el contexto concreto en la que se lleva a cabo.

En relación con la eficiencia, como segundo componente de la ejecución experta, Sternberg la fundamenta en tener automatizada la supervisión del conjunto de eventos que se dan simultáneamente en la clase y en ser capaz de una conceptualización rápida de las situaciones, lo cual permite al docente experto manejar gran cantidad de información relevante y realizar análisis más profundos y precisos de las situaciones.

El tercer componente, la intuición, la basa en la redefinición de las situaciones novedosas a partir de los patrones de análisis que posee para poder llegar a iniciativas de intervención apropiadas.

Aquellas conductas que nos evidencian el grado en que se poseen estas cualidades vinculadas a la ejecución experta derivan en gran medida del Pensamiento Tácito del individuo tal y como se define en el apartado siguiente.

Una aproximación cognitiva a la definición del Pensamiento Tácito

Las personas construimos representaciones y teorías sobre la realidad que fundamentan nuestros objetivos personales. Partiendo de estos objetivos, intervenimos en nuestro entorno propositivamente, empleando nuestro sistema de constructos para planificar, controlar y evaluar tanto la consecución de dichos objetivos, como los procedimientos que han demostrado mayor eficacia para lograrlos. En el transcurso de este proceso, vamos tomando múltiples decisiones y, fruto de la experiencia acumulada en su puesta en práctica, nuestro sistema de constructos va evolucionando.

En lo referido al ámbito laboral, cada individuo posee su propia percepción del entorno y de los requerimientos profesionales que éste le hace, estableciendo los procedimientos que conducen al éxito en la tarea desde su propio punto de vista.

El Pensamiento Tácito en este contexto es considerado como un conjunto de *esquemas* implícitos que el individuo

desarrolla para hacer frente a las situaciones concretas basándose en sus experiencias y sus objetivos personales. Dichos esquemas sirven a la interpretación e intervención sobre su entorno y determinan su capacidad de adaptación al mismo.

Según nuestros esquemas nos movemos, percibimos y pensamos (Bruner, 1966). Los esquemas recogen regularidades del entorno, representando una parcela de la realidad a la que se le atribuye un significado (Coll, 1989). Se trata de estructuras abstractas de conocimiento, resultado de informaciones relacionadas con conocimientos previos (Bartlett, 1932) que se articulan en redes semánticas interrelacionadas (Beltrán, 1993).

Rumelhart y Norman (1981) los definen como conceptos genéricos relativos a objetos, situaciones y sucesos almacenados en la *memoria.* La memoria comprendería una serie de procesos para almacenar y recuperar la información contenida en ellos. El individuo usará la nueva información en la construcción y modificación de estos esquemas.

El estudio de los procesos de tratamiento cognitivo de la información está de especial vigencia en la actualidad. Ya no se concibe al *aprendizaje* como un simple cambio de conducta. Ahora se considera como un proceso constructivo con finalidad adaptativa, que utiliza la información recogida de la experiencia, utilizando el conocimiento previo para seleccionarla, interpretarla y organizarla. El aprendizaje supone pues una revisión y modificación de los esquemas de conocimiento. Rumelhart y Norman (1981) definieron los modos para la modificación de los esquemas:

> Ampliación de los ámbitos de aplicación de esquemas antiguos.
> Ajuste y especialización de dichos esquemas.
> Reconstrucción o creación de nuevos.

Para Piaget (1972), el desarrollo intelectual supone la creación y recreación de esquemas. Podríamos definir la *Inteligencia* como la capacidad de desarrollar procesos cognitivos y comportamentales destinados a resolver problemas adaptativamente, aprendiendo de la información disponible.

La psicometría tradicional se ha aproximado a la inteligencia de una forma estática y sesgada. En parte por esta razón, los test de inteligencia (al igual que el logro académico) no son buenos predictores del ejercicio profesional.

Por ello, Sternberg (1988), en su Teoría Triárquica de la Inteligencia, intenta ampliar el encuadre de este constructo, integrando en su consideración componentes cognitivos, la experiencia individual y la relación individuo-contexto, con objeto de recoger de esta forma el conjunto de los procesos universales e imprescindibles para la adaptación del individuo al entorno, fin último de la actividad inteligente.

Sternberg diferencia las conductas inteligentes concretas, que dependen del contexto, de la inteligencia que está referida a procesos eficaces en cualquier entorno. En 1996, define la inteligencia exitosa como la conjunción equilibrada de aspectos analíticos, creativos y prácticos del procesamiento de la información atendiendo a las demandas de la situación. En este marco teórico, el *Pensamiento Tácito* estaría vinculado fundamentalmente a los aspectos de carácter práctico de la inteligencia y podríamos definirlo como un conjunto de esquemas implícitos y complejos de intervención elaborados por el individuo a partir de la interpretación de sus experiencias para hacer frente de forma eficaz a situaciones concretas en su contexto de actuación habitual.

El P. T. ha sido objeto por parte de Sternberg y Wagner (1985) y Sternberg, Wagner y Okagaki (1993) de una importante investigación, ofreciéndonos como conclusiones la siguiente caracterización:

- Está contextualizado y orientado a objetivos personales relacionados con la vida real, por lo que predice mejor que las pruebas psicométricas la actuación de los individuos.
- Se adquiere en el lugar que se precisa, de manera informal e individualmente, siendo difícil de transmitir (no obstante afirman que es posible intervenir para favorecer su desarrollo).
- Aumenta con la experiencia, siempre que la actitud frente a ella se mantenga receptiva. El P. T. es inteligencia cristalizada y, como tal, puede aumentar desaceleradamente mucho más tiempo que la inteligencia fluida, pero el experto no lo es por el tiempo de ejercicio, sino por haber mantenido permanentemente su voluntad de aprender frente a la tendencia del Pensamiento Tácito a estabilizarse.
- Su actuación es por analogía, por lo que pierde matices. Pero, frente a situaciones novedosas que conlleven estrés, el P. T. actúa mejor que la inteligencia fluida.
- Su utilidad depende de que se identifiquen las situaciones y se transfiera correctamente.
- Los individuos poseen menos control metacognitivo sobre él que sobre el pensamiento formal y aún menos sobre el P. T. que precisan y del que carecen.
- El P. T. de distintos ámbitos correlaciona. Por el contrario, no tiene relación con el C. I. ni con la aptitud verbal, y tampoco muestra los sesgos por raza o sexo de las pruebas psicométricas.
- Los contenidos considerados en las investigaciones de Sternberg y Wagner (1986) sobre el Pensamiento Tácito son el manejo de sí mismo (autoorganización, automotivación, etc.), el manejo de la tarea y de las relaciones con los otros.
- Otorga ventajas en la competencia por una mejor adaptación a los requerimientos del puesto del trabajo. Por ello, quien posee elementos eficaces de P. T. no suele verse inclinado a compartirlos.
- Cada organización laboral tiene su propio P. T. (cultura organizativa). Las resistencias al cambio no están en relación con la modificación de las estructuras formales sino con la pérdida de operatividad del P. T. de los miembros de la organización.
- La integración sociolaboral del individuo depende de la cultura de la organización y del P. T. propio. Si se corresponden, el éxito y la satisfacción profesional se ven facilitados.

El desarrollo del Pensamiento Tácito. El papel del autoconcepto profesional

El Pensamiento Tácito resulta convenientemente definido y caracterizado desde una aproximación puramente cognitiva. No obstante, como para la mayoría de los fenómenos psicológicos, existen consideraciones significativas desde otras perspectivas.

En este apartado se apuntarán brevemente las posibles implicaciones del autoconcepto profesional en el desarrollo del Pensamiento Tácito, conscientes de que ello amplía los límites de su estudio fuera del ámbito estrictamente cognitivo.

El autoconcepto se ha definido a partir de percepciones (Shavelson y Bolus, 1982; Rogers, 1950), creencias (Purkey et al., 1983), rasgos, imágenes y sentimientos (L'Ecuyer, 1978), conceptos y percepciones (Super, 1963) y actitudes con elementos cognitivos (autoimagen), afectivos

(autoestima) y conductuales (Burns, 1979, 1982; Oñate, 1995). Se ha considerado dentro de él la imagen social, la ideal, la moral, etc. W. James (1890) lo caracterizó como dependiente del entorno, dinámico, multidimensional y jerárquico. Machargo (1991) destaca que es un producto singular e irrepetible y Epstein (1981) afirma que supone una autentica teoría sobre sí mismo, centro de la propia teoría sobre el mundo, por lo que, al tiempo que se construye desde nuestras experiencias, es usado en la interpretación de las mismas. Su objetivo es organizar los datos, ganar autoestima y equilibrio vital.

Estos últimos postulados encuadran claramente cómo el desarrollo del Pensamiento Tácito va a ser modulado por el autoconcepto profesional, ya que actúa como marco de referencia para la valoración de las experiencias profesionales (Hernández, 1998).

Al Autoconcepto se le han hecho dos aproximaciones teóricas fundamentales:

- *Como fruto de la interacción con el entorno.*–El individuo construye su autoconcepto a partir de las valoraciones que el entorno hace sobre él (Simbolismo Interaccionista), como es para Brookover (1964), o integrando elementos característicos de dicho entorno (Aprendizaje Social), como es para Bandura (1971, 1981).
- *Como un proceso evolutivo.*–Desarrollándose perfiles por edades (L'Ecuyer, 1978) en una evolución que va de lo más global a lo más diferenciado y de lo concreto a lo abstracto (Núñez et al., 1995).

El autoconcepto profesional es determinante de las metas que establece el individuo y de cómo las aborda (Orradre, 1994). Las expectativas dependen del autoconcepto, así como las necesidades personales (Hamachek, 1995). Para autorrealizarse, la percepción de la profesión ha de ser próxima al autoconcepto. La satisfacción dependerá del grado en el que la profesión ha permitido desarrollar el autoconcepto ideal (Super, 1953, 1957, 1990). Para este autor, el desarrollo de la carrera es la implementación del autoconcepto. Afirma que la carrera se elige considerando el autoconcepto y la imagen que se tiene de las profesiones, para posteriormente atribuir a la elegida las características del propio autoconcepto.

Castaño (1983) mantiene que la conducta vocacional es un intento de aproximar el yo percibido y el yo ideal, para evitar la disonancia cognoscitiva. Cuando estos dos elementos no se encuentran distantes, el éxito y la satisfacción profesional son más probables, aunque no se puede olvidar que también influyen otros determinantes personales (inteligencia, personalidad, aptitudes, etc.), ambientales, así como la interacción de ambos.

El autoconcepto en la escuela se ha estudiado junto a la motivación, las expectativas de éxito, el estilo atribucional, la inteligencia, las actitudes frente al estudio, etc. Parece comprobado que autoconcepto y rendimiento tienen una influencia mutua (House, 1995), influyendo también variables demográficas y de personalidad del alumno: seguridad, ansiedad, dependencia, extroversión y estabilidad (Román y Musitu, 1982) y otras relativas al profesor, tales como expectativas (Navas et al., 1992), metodología (Burns, 1982), autoconcepto propio (Machargo, 1991), el sistema de evaluación y organización (Thomas et al., 1993), etc.

Con respecto al *autoconcepto profesional del educador,* se sabe que influye en el estilo docente (Burns, 1976, 1979), las expectativas (Roman y Musitu, 1982), el rendimiento y el autoconcepto de los alumnos (Aspy y Buhler, 1975). Su evolución a lo largo del ejercicio profesional ha sido estudiada por varios autores (Esteve, 1984; Burke y Noller, 1995).

Hawley (1996) afirma que es tan malo un autoconcepto docente fuerte como uno ambiguo, debiéndose promover que sea autónomo con respecto al entorno, pero con sensibilidad hacia él. Lo cierto es que tanto el profesor como el alumno actúan considerando sus autoconceptos y como se creen percibidos por el otro (Necessary y Parish, 1994). Jonhsons (1993) mantiene incluso que las decisiones curriculares están más determinadas por valores que por conocimientos.

Entrando en el contenido, Combs (1965) informa que los profesores catalogados por el alumno como buenos profesionales tienen como características de su autoconcepto la identificación con el otro, la seguridad, el creerse digno de confianza y apreciados por sus alumnos.

Abraham (1982), por su parte, desarrolló diversas configuraciones del autoconcepto profesional del profesor atendiendo a 4 dimensiones: sí mismo actual, ideal, para los alumnos y para el inspector, estableciendo distintos perfiles definidos como: armónico, identificado con la autoridad, con el alumno, acusador de los demás, abierto al cambio, sumiso, refugiado en la autoridad, angustiado, en conflicto y en rechazo total.

Román y Musitu (1982) mantienen que, cuando se tiene un autoconcepto bajo, se percibe al otro a través de prejuicios distorsionados por necesidades, miedos y ansiedades propias, lo cual presenta al autoconcepto, de nuevo, como una referencia para la percepción de las situaciones en las que estamos implicados.

Si consideramos el autoconcepto profesional como una estructura conceptual que relaciona la percepción de uno mismo con la percepción de la tarea y sus requerimientos, cabe esperar que no sólo nuestra interpretación de los hechos vividos en el ejercicio docente se encuentre vinculada a la autopercepción profesional, sino también nuestra capacidad de compaginar la evolución del Pensamiento Tácito propio con la del contexto en el que operamos.

CONCLUSIONES: UN PENSAMIENTO TÁCITO DOCENTE EN EVOLUCIÓN PERMANENTE

En el ámbito de la inserción sociolaboral, la dirección de las investigaciones va desplazándose de la valoración estática de unas cualidades concretas que pretendidamente se suponían idóneas para el ejercicio de una determinada profesión hacia el análisis de destrezas ocupacionales generales como la capacidad de organización, de decisión, de cooperación, etc. (Fine, 1995).

También se ha tratado de identificar las notas definitorias de la personalidad eficiente para cualquier profesión, considerando factores como la autoestima, la ansiedad adaptativa, el autocontrol, la perseverancia, la estabilidad emocional, la sociabilidad, la asertividad, la motivación de logro y el estilo atribucional (Castaño, 1983).

En relación con las actitudes, Rivas (1995) mantiene que las personas con éxito social están orientadas al trabajo y se plantean objetivos a largo plazo, persiguen obtener logros y no evitan la disonancia cognitiva.

Pero, además, debemos considerar que cada individuo tiene su propia percepción personal de los requerimientos de su profesión y la realidad nos demuestra que distintas ejecuciones profesionales son perfectamente válidas para una misma profesión. A esto hay que sumar que cada puesto de trabajo concreto tiene unos requerimientos específicos y que la sociedad está modificando constantemente sus criterios de evaluación de las ejecuciones profesionales.

Por todo ello, el desarrollo y mantenimiento de un Pensamiento Tácito eficaz debe relacionarse necesariamente con la

interacción permanente con el entorno de tarea y por tanto con la flexibilidad, la adaptabilidad necesaria para la resolución de situaciones que en él se vayan sucediendo.

Ahora bien, a la hora de considerar los factores que van a incidir en los resultados de ese proceso de actualización continua, hemos de considerar la propia autopercepción profesional. Markus, Moreland y Smith (1985) afirman que el autoconcepto condiciona todo el procesamiento de información, siendo el marco de referencia para dicho procesamiento. Las investigaciones evolutivas nos han mostrado su dinámica interna, la prevalencia de unas facetas sobre otras a lo largo de la vida y, lo que es más relevante, cómo sus constructos centrales priman en el filtrado de información y son menos sensibles a ser modificados por la experiencia.

Si el autoconcepto es el centro de nuestra teoría sobre el mundo (Epstein, 1981) y filtra, matiza y atribuye significados específicos a la información del entorno que es objeto de procesamiento cognitivo, ha de tener una incidencia directa sobre el desarrollo y evolución de las estrategias de adaptación a dicho entorno que hemos incluido dentro del Pensamiento Tácito y, por tanto, en nuestra capacidad para llegar a controlar el entorno de forma experta.

Pero, en la actualidad, es mantenerse como experto y no tanto llegar a serlo lo que se ha convertido en el reto cotidiano de todo profesional. La evolución de la mayoría de los contextos sociolaborales afecta a la pertinencia del Pensamiento Tácito exigiendo un aprendizaje continuo y autodirigido, y la docencia no es, ni mucho menos, la excepción.

Ahora bien, si la necesidad de adaptación permanente exige que seamos capaces de flexibilizar nuestro sistema de constructos, este objetivo se enfrenta a un obstáculo importante: el Pensamiento Tácito, como el autoconcepto profesional, y en general todo marco conceptual, una vez que se ha demostrado eficaz y se ha consolidado, tiende a la estabilidad y por tanto a una rigidez creciente de cara a asumir su propia evolución para adaptarse al entorno cambiante.

El sesgo o la distorsión perceptiva hará que unas experiencias semejantes confirmen sistemas de interpretación de la realidad dispares, anulando así la necesidad de ser alterados. Cuando nuestro Pensamiento Tácito pierde efectividad, es frecuente que no emprendamos su modificación si tenemos la posibilidad de interpretar que este hecho se debe a la incidencia de factores externos inestables, incontrolables o poco significativos. De ello se deriva que la evolución del Pensamiento Tácito no está directamente relacionada con el grado de experiencia profesional, sino con la percepción de que dicha evolución es pertinente.

Pero, si no podemos esperar que el Pensamiento Tácito del docente evolucione de manera espontánea en virtud de su contacto cotidiano con un contexto social en cambio permanente, tampoco podemos generar muchas expectativas a partir de actividades de actualización profesional de carácter académico, porque las orientaciones teóricas han de pasar el filtro de nuestro marco conceptual, siendo valoradas en función de su posibilidad de encajar en él.

La actualización docente no puede tratarse como una simple transmisión de nuevas técnicas profesionales como si fueran asépticas y no tuvieran repercusiones sobre el autoconcepto. La tienen y ello es determinante, porque no se producirá ninguna modificación en el P. T. que incida gravemente sobre la propia autopercepción.

La actualización profesional eficaz debe estar orientada a la modificación del Pensamiento Tácito y esto conlleva una serie de requerimientos y obstáculos

singulares que no se pueden obviar y que determinan el éxito del programa.

Por ello, como conclusión de este artículo, quisiera apuntar algunas de las necesidades de intervención que se derivan de él de cara a facilitar los cambios culturales en el ámbito docente.

El Sistema Educativo podrá responder a las necesidades de evolución que le marca la sociedad si tiene en cuenta que mantener el nivel de ejecución experta en la docencia precisa una evolución del Pensamiento Tácito del educador en sincronía con la de los distintos elementos que configuran su contexto educativo, siendo éstos, como se dijo antes, singularmente complejos y dinámicos.

Para este objetivo, debe considerarse que cualquier propósito de actualización del Pensamiento Tácito que no tenga como punto de partida la estructura vigente del mismo no será asumido por los destinatarios.

Una actualización profesional permanente exige un papel activo del propio docente, lo cual sólo es viable si comprende, asume y controla el proceso. Generar esta actitud depende de que se haya conectado con su particular análisis de la realidad educativa, el cual se apoya sobre la práctica cotidiana en el aula y el P. T. que la orienta.

El docente hará evolucionar su Pensamiento Tácito desde su autoconcepto profesional. Desde él y con sus propios criterios ha de evaluar la validez operativa de dicho Pensamiento Tácito y considerar las alternativas que se le ofrecen a sus procedimientos de análisis e intervención educativa.

Además, ha de sentirse implicado en su proceso de actualización a través de elementos de participación en su diseño y de autodirección del mismo.

Por otra parte, esta actualización profesional debiera evitar perversiones vigentes en las que los compañeros más necesitados de un impulso para replantearse el aula perciben su actualización profesional como un capricho administrativo con repercusiones sobre su nómina. Sabemos que el Pensamiento Tácito sólo evoluciona si existe actitud de aprender y la actitud de aprender está más vinculada al autoconcepto profesional que a los complementos salariales.

Aún no conocemos bien cómo inciden determinadas configuraciones del autoconcepto profesional del docente en su capacidad de reorganización de su Pensamiento Tácito, pero no cabe duda de que en el caso de los docentes experimentados su evolución ha de producirse desde la constatación empírica de los beneficios de introducir modificaciones en el Pensamiento Tácito vigente.

Probablemente, en el caso de los docentes en formación el proceso es distinto. Durante el período de formación, los futuros docentes perfilan un modelo ideal de profesional modulado por el autoconcepto docente de sus propios formadores. Este modelo dista notablemente de sus posibilidades de actuación durante sus primeros contactos con la actividad profesional, lo cual fomenta posturas rígidas de los docentes en formación ya desde el inicio de su actividad profesional.

Sin embargo, el educador ideal quizás no existe (basta mirar en torno nuestro para encontrar en nuestro Departamento un amplio abanico de propuestas docentes, todas ellas distintas y todas ellas válidas). El docente en formación debiera alejarse de ideales rígidos y considerar que el modelo de docente ideal es aquél que hace el ajuste óptimo entre un contexto educativo concreto, único y dinámico y los recursos y propósitos que aporta.

Favorecer en ellos una ejecución experta duradera puede estar relacionado con que, junto a los aprendizajes explícitos propios de su cualificación profesional, el docente en formación disponga de contextos de aprendizaje destinados al

desarrollo de un Pensamiento Tácito eficaz y dinámico, lo cual podría facilitarse:

- Rentabilizando formativamente los períodos de prácticas.
- Promoviendo actividades que les permitan debatir, compartir e integrar distintas percepciones de la actividad docente y del papel del educador.
- Promoviendo el desarrollo de habilidades metacognitivas que les permita la toma de consciencia sobre:
  - La proyección sobre su futuro ejercicio profesional del marco conceptual que están construyendo durante su formación como educadores.
  - La distorsión perceptiva de autosalvaguarda que desarrolla este marco conceptual para mantener más allá de lo deseable su estabilidad, en detrimento de la flexibilidad y la adaptabilidad del Pensamiento Tácito.

Posibilitar un Sistema educativo que responda con agilidad a las demandas de la sociedad puede estar relacionado con que los programas de formación inicial y de actualización profesional faciliten al docente el asumir, como algo consustancial a la actividad educativa, el reto de conjugar la propia evolución profesional con la del entorno sobre el que se ejerce la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, A.: *El mundo interior del docente.* Barcelona, Promoción Cultural, 1974.

ASPY, D. N.; BUHLER, J. H.: «The effect of teachers' inferred self concept upon student achievement», en *Journal of Educational Research.* Vol. 68 (1975), pp. 386-389.

BANDURA, A.: *Social learning theory.* New York, General Learning Press, 1971. (Ed. cast.: Madrid. Espasa-Calpe, 1984).

— «El sistema de sí mismo en el determinismo recíproco», en A. FIERRO: *Lecturas de Psicología de la Personalidad.* Madrid, Col. Alianza Universidad, Alianza Editorial, 1981.

BARTLETT, F. C.: *Remembering: A study in experimental and social psychology.* Cambridge, Cambridge University Press, 1932.

BELTRÁN, J. A.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid, Col. Síntesis Psicología, Síntesis, 1993.

BETZ, N. E.: «Career assessment: A review of critical issues», en S. D. BROWN y R. W. LENT (Eds.): *Handbook of counseling psychology.* Nueva York, Wiley, 1992.

BROOKOVER, W.: «Self-concept of ability and academic achievement», en *Sociology of Education.* Vol. 37, 1964, pp. 271-278.

BRUNER, J. S.: *Toward a theory of instruction.* Cambridge, Harvard University Press, 1966.

BURKE, M. & NOLLER, P.: «Content analysis of changes in self-construing during a career transition», en *Journal of Constructivist Psychology.* Vol. 8, 3 (1995), pp. 213-226.

BURNS, R. B.: «Self and teaching approaches», en *Durham Res. Review.* Vol. 36 (1976), pp. 1.079-1.085.

— *The self-concept: theory, measurement, development and behavior.* London, Longman, 1979. (Ed. cast.: Bilbao. Ega, 90).

— *Self-concept, development and education.* London, Holt, Rinehart y Winston, 1982.

CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C.: *Psicología y orientación vocacional. Un enfoque interactivo.* Madrid, Marova, 1983.

COLL, C.: «La construcción de esquemas de conocimiento en el procesos de enseñanza/aprendizaje», en C. COLL: *Psicología Genética y aprendizajes escolares.* Madrid, Siglo XXI, 1989.

COMBS, A. W.: *The profesional education of teachers.* Boston, Allyn and Bacon, 1965.

EPSTEIN, S.: «Revisión del concepto de sí mismo», en A. FIERRO: *Lecturas de Psicología de la Personalidad.* Madrid, Col. Alianza Universidad, Alianza Editorial, 1981.

ESTEVE, J. M.: *Profesores en conflicto.* Madrid, Narcea, 1984.

FINE, S. A.: «Counseling skills: A target for tomorrow», en *Vocational Guidance Quarterly.* Vol. 22 (1995), pp. 287-291.

FITZGERALD, L. F.; ROUNDS, J. B.: «Vocational Behavior, 1988: A critical analysis», en *Journal of Vocational Behavior.* Vol. 35 (1989), pp 105-163.

GAGNE, R. M.: *Essentials of learning for instruction.* Nueva York, Dryden Press, 1974.

GELATT, H. B.: «Decision making: a conceptual frame of reference for counseling», en *Journal of Counseling Psychology,* 9 (1962), pp. 240-245.

HACKMAN, J. R.; OLDMAN, G. R.: *Work redesign.* Massachusetts, Addison-Wesley, 1980.

HAMACHEK, D.: «Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and tool for assessing the self-concept component», en *Journal of Counseling and Development.* Vol. 73, 4 (1995), pp. 419-425.

HARMON, L. W. et al.: *Strong Interest Inventory: Applications and technical guide.* Stanford, CA, Stanford. Univ. Press, 1994

HAWLEY, K.: «Image and the pressure to conform in learning to teach», en *Teaching and Teacher Education.* Vol. 12 (1), 1996, pp. 99-108.

HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A.: *Autoconcepto profesional y pensamiento tácito en la integración sociolaboral de los docentes.* Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense, 1998.

HOLLAND, J. L.: «Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions», en *American Psychologist.* Vol. 51 (1996), pp. 397-406.

HOUSE, J. D.: «Noncognitive predictors of achievemnent en introductory college mathematics», en *Journal of College Student Development.* Vol. 36, n.º 2 (1995), pp. 171-181.

JAMES, W.: *The principles of psychology.* New York, Holt, 1890. (Ed. cast.: Madrid. Jorro, 1890).

JONHSONS, S.: «Conversations with student teachers enhancing the dialoge of learning to teach», en *Teaching and Teacher Education.* Vol. 10 (1993), pp. 71-82.

KUDER, F.; ZYTOWKI, D. G.: *Kuder Occupational Interest Survey Form DD: General manual.* Monterey, CA, MacMillan/McGraw-Hill, 1991.

L'ECUYER, R.: *Le concept de soi.* París, Ed. P.U.F., 1978 (Ed. cast.: Barcelona. Oikos-Tau, 85).

MACHARGO SALVADOR, J.: *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos.* Madrid, Escuela Española, 1991.

MARKUS, H.; MORELAND, R. L.; SMITH, J.: «Role of the self-concept in the perception of others», en *Journal of Personality and Social Psychology.* Vol. 49, 6 (1985), pp. 1494-1512.

MARSH, H. W.; HOLMES, I. W.: «Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children», en *American Educational Research Journal.* Vol. 27, 1 (1990), pp. 89-117.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.: «El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente», en J. M. ESTEVE (ed.): *Profesores en conflicto.* Madrid, Narcea, 1984.

MILLER, C. D.; FORM, W. H.: *Sociología industrial.* Madrid, Rialp, 1969.

MUÑOZ, M. T.; MULLET, E.: «Los determinantes de las preferencias profesionales de los adolescentes», en *Evaluación Psicológica.* Vol. 6, 2 (1990), pp. 155-170.

NAVAS, L.; SAMPASCUAL, J.; CASTEJÓN, J. L.: «Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar», en *Revista de Psicología General y Aplicada.* Vol. 45, 1 (1992), pp. 55-62.

NECESSARY, J. R.; PARISH, T. S.: «Are professors and students consistent with themselves and how they percieve one another?», en *College Student Journal.* Vol. 28, 4 (1994), pp. 386-389.

NÚÑEZ PÉREZ, J. C.; GONZÁLEZ PUMARIEGA, S.; GONZÁLEZ PIENDA, J. A.: «Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje», en *Psicothema.* Vol. 7, 3 (1995), pp. 587-604.

OÑATE y GARCÍA DE LA RASILLA, M. P.: «Autoconcepto», en J. BELTRÁN y J. A. BUENO (eds.): *Psicología de la Educación.* Barcelona, Boixareu Universitaria-Macombo, 1995.

ORRADRE, M. D.: «Mejorar el autoconcepto en niños de inteligencia limítrofe», en *Comunidad Educativa.* Vol. 217 (1994), pp. 30-35.

PARSONS, F.: *Choosing a vocation.* Boston, Ed. Houghton Mifflin, 1909.

PIAGET, J.: *The psychology of intelligence.* Totowa, NJ, Littlefield Adams, 1972.

POLANYI, M.: *The tacit dimension.* Garden City, NJ, Doubleday, 1967.

PURKEY, W. W. et al.: «Self-concept as learner: An overlooked part of self-concept theory», en *Journal of Humanistic Education and Development.* Vol. 22, 2 (1983), pp. 52-57.

RIVAS, F.: *Manual de asesoramiento y orientación vocacional.* Col. Psicología Evolutiva y de la Educación, Madrid, Síntesis, 1995.

ROGERS, C. R.: «Significance of the self-regarding attitudes and perceptions», en M. L. REUYMERT (ed.): *Feelings and emotions.* New Jersey, MacGraw-Hill, 1950.

ROMÁN SÁNCHEZ, J. M.; MUSITU, G.: «Autoconcepto: una revisión de estudios empíricos», en *Universitas Tarraconensis. Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía.* Vol. 4, 2 (1982), pp. 205-220.

ROSS, E. W.: «Teacher perspective development: A study of preservice social studies teachers», en *Theory and Research in Social Education.* Vol. 15, 1987, pp. 225-243.

RUMEHART, D. E.; NORMAN, D. A.: «Analogical processes in learning», en J. R. ANDERSON: *Cognitive skills and their acquisition.* Hillslade, Erlbaum, 1981.

SHAVELSON, R. J.; BOLUS, R.: «Self-concept: The interplay of theory and methods», en *Journal of Educational Psychology.* Vol. 74, 1 (1982), pp. 3-17.

STERNBERG, R. J.: *The triarchic mind: A new theory of human intelligence.* Nueva York, Viking, 1988.

— «Theory and measurement of tacit knowledge as a part of practical intelligence», en *Zeitschrift für Psychologie.* Vol. 203, 4 (1995), pp. 319-334.

— «Educational Psychology has fallen, but it can get up», *en Educational Psychology Review.* Vol. 8, 2 (1996a), pp. 175-185.

— *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life.* Simon & Schuster Ed., 1996b. (Ed. cast.: Barcelona, Paidós, 1997).

STERNBERG, R. J.; HORVATH, J. A.: «A protptype view of expert teaching», en *Educational Research.* Vol. 24, 6 (1995), pp. 9-17.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.: *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world.* Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; OKAGAKI, L.: «Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school», en H. REESE y J. PUCKETT (eds.): *Advances in lifespan development.* Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1993.

SUPER, D. E.: «A theory of vocational development», en *American Psychologist,* 8 (1953), pp. 185-190.

— The psychology of careers: An Introduction to vocational development. Nueva York, Harper & Row, 1957. (Ed. cast. Madrid. Rialp, 62).

SUPER, D. E. et al.: *Career Development Inventory.* Palo Alto, Ca., Consulting Psychologists Press, 1981.

SUPER, D. E.: «A life-span, life space approach to career development», en D. BROWN y L. BROOKS (eds.): *Career choice and development: Appling contemporary theories to practice.* San Francisco. CA, Jossey-Bass, 1990.

ROE, A.: *The psychology of occupations.* Nueva York, J. Wiley & Sons, 1956. (Ed. cast. Madrid, Marova, 72).

THOMAS, J. W. et al.: «Interrelationship among students' study activities, self-concept of academic ability and achievement as a function of characteristics of high school biology courses», en *Applied Cognitive Psychology.* Vol. 7, 6 (1993), pp. 499-532.

TIEDEMAN, D. V.; O'HARA, R. P.: *Career development and adjustment.* Nueva York, College Entrance Examination Board, 1963.

WAGNER, R. K.: «Tacit knowledge in everyday intelligent behavior», en *Journal of Personality and Social Psychology.* Vol. 52 (1987), pp. 1.236-1.247.

WAGNER, R. K.; STERNBERG, R. J.: «Practical Intelligence in Real-World pursuits: The role of tacit knowledge», en *Journal of Personality and Social Psychology.* Vol. 49, 2 (1985), pp. 436-458.

— «Tacit knowledge and intelligence in the everyday world», en R. J. STERNBERG y R. K. WAGNER: *Practical intelligence. Nature and oriins of competence in the everyday world.* Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

WOODS, P.: «Managing marginality: Teacher development though grounded life history», en *British Educational Research Journal.* Vol. 19 (1993), pp. 447-465.

YAVAPRABHAS, S.: *A causal model of the determinants of job satisfaction in the public sector.* Michigan, Ann Arbor, 1984.

ZUBIETA, J. C.; SUSINOS, T.: *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid, MEC-CIDE, 1992.

bibliografía

MARÍA DEL CARMEN IZQUIERDO NEBREDA

Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2000

SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN 2000

MARÍA DEL CARMEN IZQUIERDO NEBREDA (*)

INCE. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. 2000. ISBN: 84-369-3343-5.

RESUMEN. Primera publicación del *Sistema estatal de indicadores de la educación;* consta de 29 indicadores educativos que reflejan en los años 1995, 1996 y 1997 el contexto en el que se desarrollaba la educación, los recursos aplicados, la participación en la misma a través de la escolarización, los procesos educativos que se daban en los centros y los resultados educativos obtenidos.

VISIÓN GENERAL

El informe que sobre el Sistema estatal de indicadores de la educación presenta el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) se sitúa en la línea de parecidas publicaciones que venían haciéndose sobre este tema tanto en organismos internacionales como nacionales. Publicaciones internacionales como *Education at a Glance/ Regards sur l'éducation* del Proyecto de Indicadores Internacionales de la Educación (INES) de la OCDE o *Cifras clave de la educación en la Unión Europea,* y publicaciones sobre los sistemas de indicadores en varios países como *L'état de l'École* y *Géographie de l'École* en Francia, *Indices standardisés* en Suiza, *Facts and Figures. Education Indicators* en Dinamarca, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire* en Quebec... por citar algunos.

La publicación se enclava dentro del proyecto «Sistema estatal de indicadores de la educación» del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) que tiene su origen en las funciones atribuidas al INCE en el Real Decreto 928/1993 que desarrolla el artículo 62 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En este Real Decreto se especifica, entre otras funciones del INCE, la de «elaborar un sistema estatal de indicadores que permita evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo» (artículo 3.3). Para coordinar el proyecto se constituyó en 1994 el Grupo coordinador en el que están representados, además del Instituto Nacional de

(*) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

Fecha de entrada: 10-07-2000 Fecha de aceptación: 10-07-2000

Calidad y Evaluación, la Oficina de Planificación y Estadística del Ministerio de Educación y Cultura, el Instituto Nacional de Estadística, la Vicesecretaría de Estudios del Consejo de Universidades y cada una de las comunidades autónomas con competencias plenas en materia educativa.

La publicación es la primera que se realiza dentro del proyecto citado y, por lo tanto, como se manifiesta en la Introducción de la misma, «se ha recorrido un largo camino para llegar a la presente publicación»: ha habido que adoptar un modelo teórico de referencia, seleccionar dentro del mismo los indicadores, definir y elegir las desagregaciones de los mismos, seleccionar las fuentes, obtener los datos y elaborar los indicadores. Todo ello en sucesivas fases de consenso con todas las instituciones representadas en el Grupo Coordinador.

Modelo teórico

Los indicadores se presentan en la publicación dentro de un marco de referencia operativo en el que se distribuyen con coherencia y donde tienen cabida los elementos de entrada, de procesos y de productos del sistema educativo. Este marco es el ya utilizado por otros sistemas de indicadores como el sistema INES de la OCDE y contempla cinco grupos de indicadores: contexto, recursos, escolarización, procesos educativos y resultados educativos.

Indicadores seleccionados

La publicación presenta 29 indicadores elaborados; su selección fue hecha a principios del año 1999 por el Grupo coordinador teniendo en cuenta que fueran indicadores que: aporten información significativa sobre aspectos relevantes del sistema educativo, faciliten una idea rápida y global del estado y situación del sistema educativo, sean válidos y fiables, tengan cálculo factible en términos de la información que se necesita y de su coste, tengan posibilidades de estabilidad temporal y de estudios longitudinales del sistema educativo e impliquen un consenso poniendo de acuerdo puntos de vista distintos y prioridades diferentes.

De los 29 indicadores, cinco de ellos informan del *contexto* en el que la educación se desarrolla; la proporción de población en edad escolarizable y el PIB (Precio interior bruto) por habitante son indicadores que pueden considerarse de contexto general; el porcentaje de población a partir de 16 años que se encuentra en las diferentes situaciones laborales y el nivel de estudios alcanzado por la población entre 25 y 64 años son indicadores del capital humano del entorno que rodea los centros educativos; por último, el nivel de expectativas de los padres respecto a los niveles de estudios que desean que sus hijos alcancen es un indicador de las expectativas con las que se llega y se continua por el sistema educativo.

Otros cinco indicadores dan información sobre los *recursos* tanto materiales como humanos dedicados a la educación; el porcentaje del PIB y el porcentaje del gasto público destinado a la educación, así como el gasto en educación por alumno son indicadores que se enclavan en la primera clasificación; el porcentaje de la población activa empleada como profesorado y el número de alumnos por grupo y por profesor son indicadores que informan de los recursos humanos.

La información que se puede consultar relativa a la *escolarización* procede de cinco indicadores: la escolarización en cada etapa educativa, expresado en porcentajes de la población entre 3 y 29 años que está escolarizada en cada una de ellas; la escolarización y la población, expresado en las tasas netas de escolarización en cada una de las edades de 0 a 29 años, así como

en el número medio de años que es esperable que un alumno, por término medio, esté escolarizado a partir de los seis años; la evolución de los dos conceptos anteriores en las edades de los niveles no obligatorios; la tasa de acceso a la universidad en la población de 18 años y el número de alumnos con necesidades educativas especiales por cada mil alumnos así como su distribución en las dos modalidades de escolarización: integrados en centros ordinarios o en centros específicos.

El cuarto grupo lo constituyen siete indicadores de *procesos educativos* que informan, desde la óptica de los miembros de la comunidad escolar de los centros de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, en primer lugar, sobre la organización y funcionamiento en aspectos como, el tiempo y la distribución del mismo dedicado a tareas directivas y la participación de los padres en los centros; en segundo lugar, informan sobre la práctica educativa en los centros en temas como el trabajo en equipo de los profesores, las actividades que configuran el estilo docente de los profesores, las actividades que el alumno realiza fuera del horario escolar y la formación permanente del profesorado. Por último, el clima en los centros constituye otro indicador que muestra el grado de satisfacción que se da entre los distintos miembros.

El último grupo de indicadores está constituido por siete indicadores de *resultados educativos,* los tres primeros reflejan rendimientos en pruebas de Lengua y Matemáticas aplicadas a alumnos de 12 y 16 años y la percepción de los padres respecto a la adquisición de actitudes y valores en sus hijos; otros dos indicadores informan de resultados de promoción y certificación como son las tasas de idoneidad en edades de escolaridad obligatoria y tasas de graduación; por último se muestran dos indicadores con resultados a largo plazo como son, la relación entre la educación y la situación laboral de los padres y el acceso a la universidad de los hijos y la tasa de actividad y de desempleo según el nivel educativo alcanzado.

Fuentes de datos utilizadas

Todos los indicadores en su desarrollo llevan claramente especificada la fuente de datos que se ha utilizado; un recorrido por las mismas nos dice que fundamentalmente han sido dos, por una parte, las estadísticas educativas procedentes de la Oficina de Planificación y Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del Instituto Nacional de Estadística (INE) han sido la fuente de los indicadores de recursos, escolarización y de parte de los indicadores de contexto y de resultados educativos; por otra parte, los diversos estudios del INCE han sido la fuente de los indicadores de procesos educativos y de parte de los indicadores de contexto y de resultados educativos. Según se manifiesta en la Introducción del informe la diversidad de las fuentes en que se basa la información necesaria ha planteado problemas en la elaboración de los mismos.

Período temporal

La publicación lleva en su portada la fecha 2000, que corresponde al momento de la publicación, pero los indicadores presentan datos fundamentalmente de los años 1995, 1996 y 1997, si se trata de años, y de los cursos 1994-95, 1995-96 y 1996-97, cuando se refiere a cursos escolares. En aquellos indicadores que se presenta la evolución de los datos en una serie de años, la más repetida es: 1987, 1991 y 1997, aunque también aparecen otras: 1992, 1993, 1994, 1995 y 1996, por ejemplo, en los indicadores de recursos. Este desfase de fechas es habitual en las publicaciones sobre sistemas de indicadores de la educación, que generalmente

incluyen datos referidos sobre todo a la situación del sistema educativo en un período de tiempo en dos o tres años anterior a la fecha del informe final.

Niveles y etapas educativos

En las fechas sobre las que informa la publicación coexistían en España dos sistemas educativos diferentes en los niveles de estudios no universitarios; por una parte, las enseñanzas reguladas por la Ley General de Educación de 1970 y por otra, las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Este hecho ha supuesto una dificultad añadida en la elaboración de los mismos reflejada en los cortes de las etapas educativas; en la medida de lo posible se ha optado por la división de las edades correspondientes a las enseñanzas de la LOGSE.

Los indicadores presentan información sobre todas las enseñanzas de Régimen General: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, educación secundaria post-obligatoria y educación superior. En la enseñanza no universitaria las etapas anteriores se presentan en muchos casos unidas con los niveles y etapas de la Ley General de Educación de 1970: Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato Unificado y Polivalente, Curso de Orientación Universitaria y Formación Profesional.

Desagregaciones

Los indicadores presentan, por una parte, la situación general de lo que reflejan y, por otra parte, presentan datos desagregados. Las desagregaciones más utilizadas han sido las comunidades autónomas en indicadores cuya fuente son las estadísticas educativas y categorías internas al sistema educativo, tales como las etapas o ciclos educativos, la titularidad de los centros, el sexo y la edad de la población de referencia; otras desagregaciones menos frecuentes han sido: el nivel educativo de los padres, los años de experiencia docente de los profesores, el tamaño de los centros... Estas desagregaciones han permitido hacer una comparación transversal, de acuerdo con características inherentes a la organización educativa.

Además, como se ha dicho anteriormente, los indicadores en los casos que ha sido posible se presentan en series temporales, con el propósito de permitir estudiar la evolución de los fenómenos educativos a lo largo del tiempo.

DATOS RELEVANTES

Cada indicador tiene una entidad en sí mismo fácilmente comprensible con una atenta lectura, ya que va claramente especificada la definición, el desarrollo acompañado de gráficos y tablas de datos, las especificaciones técnicas y el resumen de los hechos y tendencias más relevantes que se desprenden del desarrollo. La tarea que queda al lector es entresacar lo más relevante de un grupo de indicadores e incluso lo que en su conjunto nos dice todo el sistema de indicadores respecto al sistema educativo en un momento concreto.

De los muchos y a veces complejos datos que se presentan en el informe, se entresacan a continuación algunas tendencias o conclusiones más generales. Para hacer más fácil su lectura se divide, por una parte, lo que se deriva de los datos de entrada al sistema educativo dado por los indicadores de contexto, recursos y escolarización, en segundo lugar, los procesos que se dan en los centros presentados en los indicadores de procesos educativos y, por último, los resultados del sistema educativo reflejados en los indicadores con este nombre. En los tres grupos se ven unas tendencias derivadas de la situación

general que reflejan los indicadores y otras que se derivan de las desagregaciones realizadas.

Indicadores de contexto, recursos y escolarización

Las conclusiones que se comentan corresponden a los años de referencia y a las series de años citadas; con bastante frecuencia no se citan para evitar la repetición.

Hechos y tendencias relevantes

Por los datos reflejados en el informe, el *contexto* en el que se desarrolla la educación se encuentra definido por estas características: La población en edad escolarizable, de 0 a 29 años, en el año de referencia está cercana al 40% de la población total, observándose en los diez años anteriores un decrecimiento, más ostensible en los tramos de edad correspondientes a educación primaria, educación infantil y educación secundaria obligatoria; el PIB por habitante, situado en 1.873.500 miles de pesetas en 1996, ha experimentado una tendencia creciente en estos mismos años.

En cuanto a la situación laboral de la población mayor de 16 años, aproximadamente el 50% se encuentra activa, correspondiendo el 39% a la población activa ocupada; en los últimos diez años apenas ha habido variación en estos porcentajes. Sin embargo, el nivel de estudios de la población ha aumentado ya que, por una parte, en el tramo 25 a 35 años, los porcentajes de población con niveles de estudios secundarios y superiores son mayores que en el tramo de edad 25 a 64 años y, por otra, en este último tramo se observa un aumento de nivel de estudios respecto a los diez años anteriores.

Los padres y los alumnos tienen expectativas altas respecto a lo que esperan del sistema educativo; tanto en las edades de educación primaria, en 1995, como en las de educación secundaria obligatoria, en 1997, más de siete padres de cada diez aspiran a que sus hijos terminen estudios universitarios medios o superiores. Este nivel de expectativas decrece con el paso de la escolaridad, en general, así los estudios universitarios superiores los desean, por término medio, alrededor del 70% de los padres de alumnos de educación primaria y aproximadamente el 58% de los padres de alumnos de educación secundaria obligatoria.

De los cinco indicadores de *recursos,* tres informan de los recursos materiales destinados a la educación, de ellos se desprende que el porcentaje del PIB destinado a educación situado en el 6,2% en 1996 (correspondiendo el 5% del PIB al gasto público), no ha experimentado apenas aumento desde 1992 pero hay que tener en cuenta que en este espacio de tiempo si creció el PIB, por lo que los recursos sí aumentaron; relacionado con lo anterior y con la disminución de la población en edad escolarizable se encuentra el hecho de que el gasto medio por alumno situado en 453.100 pesetas corrientes ha aumentado 180.200 pesetas en los mismos años. Sin embargo, el porcentaje del gasto público destinado a la educación, 9,3% en el mismo año de referencia, ha experimentado hasta llegar aquí un ligero descenso cercano a un punto porcentual.

En cuanto a los recursos humanos, en el curso 1996-97, el número medio de alumnos por profesor en las enseñanzas no universitarias, era 15 alumnos. Lógicamente el número de medio de alumnos por unidad era mayor, oscilando entre 32 alumnos en BUP y COU/Bachillerato experimental y aproximadamente 20 alumnos en ciclos formativos de grado medio; en los diez años anteriores se observa una disminución de esta ratio en educación infantil, educación primaria y educación especial. Respecto al profesorado, los indicadores informan de que algo menos del

5% de la población activa ocupada estaba empleada como tal; el profesorado en el conjunto de los niveles de enseñanza tiene una presencia de la mujer más allá del 50% y ha experimentado un aumento del 130,4% en los últimos diez años.

La participación en el sistema educativo se analiza en la publicación a través de los indicadores de *escolarización,* de su lectura se desprenden algunos hechos reseñables: El porcentaje de alumnos escolarizados en los diferentes niveles educativos entre la población de 3 y 29 años se sitúa en 1996-97 algo más del 64%, observándose que en los diez años anteriores ha crecido más de cinco puntos porcentuales en el conjunto de las etapas educativas. También han experimentado aumento las tasas netas de escolarización en cada una de las edades anteriores y consecuentemente el número medio de años de permanencia previsible en el sistema educativo de un niño de seis años ha crecido algo más de dos años entre 1986-87 y 1996-97 situándose en 15 años. En las edades de educación infantil y de educación obligatoria, 21 alumnos de cada 1000, estaban diagnosticados por sus deficiencias como alumnos con necesidades educativas especiales.

En referencia a la enseñanza universitaria, las tasas brutas de alumnos que superan la prueba de acceso a la universidad también tienen una tendencia ascendente en los diez años contemplados, suponiendo el 38% que alcanzan en el año 1996, aproximadamente catorce puntos porcentuales más que diez años antes. De cada diez alumnos de nuevo ingreso la distribución, por una parte, sigue este orden descendente: cinco en ciencias sociales y jurídicas, dos en carreras técnicas, uno en humanidades, uno en ciencias experimentales y uno en ciencias de la salud y, por otra parte, aproximadamente seis lo hacen en carreras de ciclo largo y cuatro alumnos en carreras de ciclo corto. Esto ha supuesto, a la vista de la evolución, que sube la matriculación en las carreras técnicas y las humanidades y, por otra parte, en carreras de ciclo corto y baja la matriculación en las ciencias experimentales y las ciencias de la salud y, en general, en carreras de ciclo largo.

Desagregación: Etapas educativas

En algunos indicadores comentados anteriormente aparecen datos específicos referidos a cada una de etapas educativas, de ellos se entresacan algunas conclusiones siempre referidas al año del que proceden los datos.

Respecto a *educación infantil* se ve como el 6% de la población tiene las edades teóricas correspondientes a esta etapa, entre 0 y 5 años; toda la población está escolarizada a los cuatro y cinco años, el 67% lo está a los tres años y las tasas de escolarización son muy bajas en edades anteriores, estando situadas entre el 1% y el 12%.

Por otra parte, es la etapa con menor gasto medio por alumno, 309.600 pesetas corrientes; es una de las etapas con menor número medio de alumnos por unidad, 21 alumnos, y la que mayor porcentaje tiene de mujeres en su profesorado, 92%, observándose una tendencia a disminuir en la última década así como el conjunto del profesorado tiende a aumentar.

Algo más del 6% de la población española tiene las edades teóricas de *educación primaria,* entre 6 y 11 años, estando todas ellas escolarizadas. Dado el año de referencia, en esta etapa educativa, junto a EGB y primer ciclo de ESO, estaba el 26% de la población de 3 a 29 años. Junto a la educación infantil se lleva el mayor porcentaje del gasto público destinado a actividades de enseñanza, situándose el gasto medio por alumno en 363.600 pesetas corrientes. La presencia de las mujeres en el profesorado sigue siendo mayoritaria, 67% y el número medio de alumnos por unidad son 23.

En *educación secundaria* los datos son dispersos por la convivencia de los dos sistemas educativos. La población en estas edades, entre 12 y 17 años, supone algo más del 8% de la población española en el año estudiado; en las edades de educación secundaria obligatoria, entre 12 y 15 años, está prácticamente toda la población escolarizada, excepto a los 15 años que lo está el 95%, y en las edades de educación secundaria post-obligatoria, 16 y 17 años, bajan las tasas de escolarización al 83% y 75% respectivamente.

A las enseñanzas secundarias también en su conjunto se dedica algo más del 27% del gasto público destinado a actividades de enseñanza suponiendo un gasto medio por alumno de 473.100 pesetas corrientes. En cuanto al profesorado, que ha experimentado un considerable aumento en los diez años anteriores, los porcentajes por sexo prácticamente se igualan siendo un punto porcentual más las mujeres. En la enseñanza secundaria se denotan menos alumnos por unidad en las enseñanzas LOGSE que en las enseñanzas regidas por la Ley 1970, oscilando las primeras entre 13 alumnos en garantía social y algo más de 27 alumnos en educación secundaria obligatoria y las segundas entre 29 alumnos en formación profesional de segundo grado y 32 alumnos en BUP y COU/Bachillerato experimental.

La población en el tramo de edad de *educación superior,* 18 a 23 años, supone el 10% de la población total; las tasas de escolarización en estas edades bajan desde el 65% a los 18 años al 27% a los 23 años. El mayor gasto medio por alumno, 648.200 pesetas corrientes, corresponde a estas enseñanzas.

Ciñéndonos a la educación superior universitaria, el 16% del gasto público dedicado a actividades de enseñanza se destina a estos estudios; es la enseñanza donde el profesorado presenta mayor aumento porcentual en los años estudiados, junto con el de educación secundaria y, dentro de él, el porcentaje de mujeres es inferior al de hombres, 33%, aunque se observa una tendencia ascendente.

Respecto a la *educación especial* se entresacan los siguientes datos: Son mayoritarios dentro de los alumnos con necesidades educativas especiales los que están diagnosticados con discapacidad psíquica, cerca del 69%, no llegando ninguna de las restantes discapacidades al 10%. La escolarización de aproximadamente las tres cuartas partes de estos alumnos se hace en régimen de integración en centros ordinarios y el resto en centros específicos.

Desagregación: Titularidad de los centros

Los *recursos* que inciden sobre los dos grandes grupos de centros atendiendo a la titularidad de los mismos, públicos y privados, tienen un pequeño reflejo en el informe ya que solamente se entresaca de su lectura lo siguiente: Dentro del gasto público en educación la proporción del gasto total corriente de las Administraciones educativas destinado a la enseñanza concertada ha estado en torno al 15%, con exclusión de la enseñanza universitaria; se observa desde los cinco años anteriores una estabilidad de esta proporción. Por lo que respecta a recursos humanos, el informe refleja un mayor número de alumnos por grupo en la enseñanza privada que en la pública. La diferencia mayor se da en educación primaria/EGB con seis alumnos más, seguida de la formación profesional de segundo grado y de la educación secundaria obligatoria. Solamente en BUP y COU/Bachillerato experimental hay una diferencia cercana a dos alumnos más en los centros públicos que en los privados. Sin embargo, la evolución muestra cómo las diferencias entre ambos tipos de enseñanza, en cuanto al número de alumnos por unidad, en los diez años anteriores tienden a reducirse en las enseñanzas consideradas.

En la enseñanza pública se encuentran matriculados los porcentajes más altos de alumnos y esto ocurre en todas las etapas educativas, pasando desde el 90% en educación universitaria, al 75% en educación secundaria y formación profesional y al 68% y 66% en educación infantil y en educación primaria respectivamente. El porcentaje de alumnos matriculados en la enseñanza privada concertada es mayor que en la privada no concertada en educación primaria, 30% frente a 3%; al contrario ocurre en educación secundaria, incluida la formación profesional, y en educación infantil; en educación universitaria toda la enseñanza privada es no concertada.

Los alumnos con necesidades educativas especiales mayoritariamente están en centros públicos, más de las tres cuartas partes, y de ellos, la mayor parte, un 85%, se encuentra integrado en centros ordinarios. En la enseñanza privada está escolarizado el porcentaje complementario y solamente esta integrado en centros ordinarios el 42%.

Desagregación: Comunidades Autónomas

Globalmente y, tras un análisis de los datos más representativos que presentan los indicadores de cada grupo, se observan algunas tendencias respecto a las comunidades autónomas. En primer lugar analizando la posición que ocupan las comunidades autónomas en los siguientes indicadores de contexto: población en edad escolarizable, PIB por habitante, porcentaje de personas activas ocupadas y proporción de personas adultas con estudios superiores, se observa que en conjunto el País Vasco, la Comunidad de Madrid, la Comunidad Foral de Navarra, Cataluña y Aragón son las comunidades que en conjunto tienen mejores datos de contexto. Por el contrario, con las posiciones más desventajosas en las mismas variables quedan Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía, Galicia y la Región de Murcia.

El grupo de recursos presenta pocas veces la desagregación por comunidad autónoma por lo que solamente se ha analizado el número de alumnos por unidad en educación primaria y en general por profesor y, en este sentido, el País Vasco, la Comunidad Foral de Navarra, el Principado de Asturias, Castilla y León y Galicia se sitúan globalmente con buenas posiciones en menor ratio. En el otro extremo quedan Ceuta, Melilla, Andalucía, Comunidad de Madrid e Islas Baleares.

En cuanto a los datos de indicadores de escolarización, por término medio, la Comunidad de Madrid, Castilla y León, el País Vasco, Aragón y el Principado de Asturias presentan como promedio posiciones ventajosas en: mayor porcentaje de escolarización de personas entre 3 y 29 años, mayor porcentaje de la misma población escolarizadas en la universidad, mayor número medio de años de esperanza de vida escolar a los seis años y en educación infantil, mayor tasa de escolarización a los 18 y a los 21 años, mayor tasa de acceso a la educación universitaria y menor número de alumnos con necesidades educativas especiales por cada mil alumnos. En posiciones antagónicas respecto a las mismas variables se encuentran Ceuta, Islas Baleares, Extremadura, Castilla-La Mancha y Melilla.

Desegregación: Sexo

En los indicadores de contexto aparecen en clara desventaja las mujeres respecto a los hombres: son porcentualmente menos que los hombres las que pertenecen a la población activa, por una parte, 37% frente a 63%, y a la población activa ocupada por otra, 27% frente a 53%, la tendencia en la década analizada es a

disminuir estas diferencias; por otra parte, en la población adulta, 25 a 64 años, los hombres superan a las mujeres en nivel de estudios, sin embargo en el tramo más joven, 25 a 34 años, las mujeres presentan un nivel de estudios más alto que los hombres lo que indica una tendencia a invertir las diferencias.

En cuanto a factores de escolarización los indicadores reflejan que, de 0 a 29 años, es mayor la población de hombres que de mujeres, sin embargo, los índices de escolarización que se presentan denotan que es mayor la escolarización en las mujeres que en los hombres: tanto las tasas netas de escolarización en los años de las enseñanzas no obligatorias como consecuentemente la esperanza de vida escolar han aumentado en los últimos diez años las diferencias a favor de las mujeres, partiendo en algunos casos de situaciones parecidas entre sexos o incluso ventajosas para los hombres. Ya empiezan siendo mayores las tasas de escolarización a los 3 y 4 años y, ligeramente mayor, el número medio de años escolarizados en educación infantil y continúan siendo más altas más allá de la educación obligatoria, en las edades de educación secundaria post-obligatoria y en las de educación superior universitaria. También, en 1996, hay diferencias en el mismo sentido en la tasa de acceso a la universidad que fue mayor entre mujeres que entre hombres, 45% frente a 32%; y sigue habiéndolas en la elección de estudios universitarios, por otra parte, los hombres se matriculan en mayor proporción en carreras técnicas, 25 puntos porcentuales de diferencia, y las mujeres más en ciencias sociales y jurídicas y en ciencias de la salud.

Desagregación: Estudios de los padres

Se denota en los indicadores de contexto el influjo de los estudios de los padres en las expectativas de estudios que tienen para sus hijos así como en las propias expectativas de los hijos. Así, a más alto nivel de estudios de los padres mayor es el nivel de estudios que desean para sus hijos; resulta llamativo que la expectativa de estudios universitarios para los alumnos la manifiestan, de cada diez padres, todos si sus estudios son de este nivel, entre ocho y nueve padres si su nivel de estudios es bachillerato o formación profesional, entre cinco y siete padres si poseen estudios primarios completos o incompletos y entre tres y cuatro padres si no tienen ningún nivel de estudios. Por otra parte, queda reflejado en el informe que cuanto menor es el nivel de estudios de los padres mayor es la proporción de alumnos que no tienen definidos sus intereses de estudios y mayor es la proporción de los que aspiran solamente a completar estudios obligatorios.

Indicadores de procesos educativos

Los procesos educativos que se presentan en la publicación se refieren a los procesos que se dan en centros de educación primaria y en centros con alumnos de educación secundaria obligatoria; están reflejados en siete indicadores, todos ellos desdoblados en dos subindicadores y las fuentes de los datos que se manejan han sido variables de opinión procedentes en su mayoría de las respuestas a cuestionarios aplicados en 1995 y 1997 a colectivos de ambos tipos de centros.

Hechos relevantes en los centros

Los procesos más significativos que se observan globalmente en los *centros de educación primaria* son los siguientes:

Los directores de estos centros, dentro del horario empleado para las tareas directivas, se ven a sí mismos, por lo general, más dedicados a las actividades administrativas que a las propias de un liderazgo

pedagógico. Por otra parte, opinan que el profesorado de sus centros trabaja con cierta frecuencia en equipo algunos aspectos pedagógicos, realizando de esta forma las actividades de planificación de la acción docente con más frecuencia que las actividades de análisis y debate posterior.

También manifiestan los directores que la participación de los padres es mayor en actividades complementarias o extraescolares como excursiones, biblioteca, fiestas escolares, así como en actividades de apoyo, dos de cada diez padres de alumnos aproximadamente en cada uno de los casos, y es menor la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, más de la mitad de los propios padres, manifiestan que pertenecen a asociaciones de padres y madres y más de la mitad de los que pertenecen reconocen que además participan en las asociaciones.

El profesorado de estos centros realiza actividades de formación permanente ya que, en un aproximado 60% manifiesta que en los últimos cinco años ha participado frecuentemente en cursos de formación y un 12% señala que ha realizado con frecuencia actividades de formación como seminarios, grupos de investigación e innovación, etc. Este mismo profesorado refleja cuales son las actividades metodológicas que realizan en las aulas; más de las tres cuartas partes realizan con frecuencia alta explicaciones donde los alumnos pueden participar, proponen trabajos individuales, el uso del libro de texto y de la biblioteca de aula y evalúan los aprendizajes del alumno a través de la observación; menos de la cuarta parte realiza explicaciones sin permitir la participación del alumno, propone un aprendizaje integrado en talleres, tareas para realizar en casa y usa el vídeo y el retroproyector.

Por su parte, los alumnos informan acerca de las actividades que realizan fuera del centro y casi en su mayoría manifiestan que hacen tareas escolares en casa y dedican, por término medio, más de hora y media diaria en su realización. El deporte es la actividad extraescolar practicada por mayor porcentaje de alumnos, aproximadamente la mitad; le siguen, por este orden: idiomas, música, ballet o danza e informática; en otro orden de cosas, menos de un alumno de cada diez asiste a clases de recuperación o apoyo, según sus padres.

En los centros de educación primaria tanto el clima de aula como el clima de centro es globalmente satisfactorio ya que porcentajes del 80% o más de los alumnos y profesores se muestran con niveles altos de satisfacción en sus relaciones con sus compañeros, entre sí y con el equipo directivo.

Los procesos más relevantes que se observan en los *centros que imparten educación secundaria obligatoria* son los siguientes:

En el caso de estos centros la dedicación del director a las funciones directivas es valorada por los Consejos escolares de los mismos y, globalmente, emiten una valoración positiva; en su opinión, el director se ocupa de las funciones directivas por este orden: relaciones con organismos a nivel superior, clima o convivencia en el centro, administración y gestión del centro, relaciones con las familias de alumnos y, por último, funciones pedagógicas relacionadas con el profesorado. Como en el caso de los centros de educación primaria las tareas administrativas siguen primando en dedicación de tiempo a las tareas propiamente pedagógicas y de atención al profesorado.

El profesorado mayoritariamente reconoce que ha realizado algún tipo de actividad para su formación permanente ya que más de nueve profesores de cada diez en los últimos tres años ha participado en algún tipo de curso de formación y al menos siete señala que lo ha hecho en otras actividades de formación.

El profesorado también deja reflejada su opinión acerca del trabajo en equipo en

algunos aspectos de la vida de estos centros; esta forma de trabajo se realiza con relativa frecuencia ya que de cada diez profesores, seis lo hacen habitualmente o siempre en actividades globales de planificación y siete lo hacen en actividades de análisis de la tarea educativa; esto supone una nota distintiva respecto a los centros de educación primaria donde el trabajo en equipo en tareas de planificación quedaba en primer lugar. Por lo que respecta a las actividades metodológicas, alrededor de las tres cuartas partes de estos profesores, manifiestan que realizan frecuentemente aquellas que implican como en el caso del profesor de educación primaria participación de los alumnos, propuestas de trabajos para realizar individualmente, uso de material elaborado por ellos mismos y a la vez uso del libro de texto y evaluación de los aprendizajes a través de la observación informal de los trabajos escolares. Las explicaciones sin permitir la participación del alumno, la propuesta de tareas de investigación, el uso de la prensa escrita y de los medios informáticos y la evaluación a través de exámenes orales son menos de la cuarta parte de los profesores los que lo realizan.

Acerca del tiempo dedicado por el alumno del final de esta etapa para realizar tareas escolares en casa así como cuales son las actividades extraescolares que realiza de forma sistemática, los propios alumnos hacen afirmaciones muy parecidas a los alumnos de educación primaria y se manifiestan similares tendencias.

En las aulas de estos centros el mayor número de personas con buenas relaciones se da en primer lugar entre los alumnos con sus compañeros, seguidos de los alumnos con sus profesores y por último de los profesores con sus alumnos; estas proporciones se daban en relación inversa en los centros de educación primaria. Por otra parte, más de siete profesores de cada diez perciben que existe un buen ambiente de colaboración entre los miembros del equipo directivo, en los equipos de departamento y en el claustro de profesores, por este orden.

La pertenencia a asociaciones de padres según manifiestan los propios padres y madres es mayor que en las edades de educación primaria, pero los padres que pertenecen a dichas asociaciones se muestran menos participativos.

Desagregación: Titularidad de los centros

En bastantes indicadores de procesos educativos aparece la desagregación: enseñanza pública y enseñanza privada, de sus datos y comentarios se entresacan algunas tendencias:

Los directores de centros privados que imparten educación primaria manifiestan, por una parte, que dedican más tiempo real a tareas propias de la dirección del centro que los de los centros públicos y, por otra parte, emplean proporcionalmente más de su tiempo a tareas de liderazgo pedagógico y menos a tareas administrativas que los de titularidad pública. A su vez, los consejos escolares de los centros privados con alumnos de educación secundaria obligatoria perciben con mayor grado de dedicación al director de sus centros que el mismo organismo en los centros públicos.

La participación de los padres es prácticamente la misma en ambos tipos de centros, a excepción de la participación en actividades de apoyo que redundan en el mantenimiento del centro, donde los padres con hijos en centros públicos se involucran menos. También es mayor en los centros privados la pertenencia a asociaciones de padres aunque la participación en las mismas es mayor en los centros públicos.

Son proporcionalmente más los profesores de educación primaria en la enseñanza privada los que manifiestan realizar

mayor número de actividades de formación permanente como cursos, seminarios...; en cambio, en educación secundaria obligatoria, los cursos de mayor duración son más realizados por los profesores de la enseñanza pública; también en términos generales, los profesores en la enseñanza privada, según ellos mismos dicen, planifican y analizan la acción docente en equipo y, tienden a realizar algunas prácticas docentes en las dos etapas educativas a las que se refieren estos indicadores con más frecuencia que los profesores de la enseñanza pública.

Las actividades extraescolares de las que se informa son realizadas porcentualmente por más alumnos de la enseñanza privada que de la pública y el tiempo dedicado a las tareas escolares en casa por los alumnos a los 12 años es menor en la enseñanza pública que en la enseñanza privada; en cambio, a los 16 años el tiempo dedicado por ambos colectivos es prácticamente el mismo.

Los índices de clima escolar analizados reflejan una mejor situación de la enseñanza privada ya que, en general, hay, por una parte, proporcionalmente más alumnos y profesores de educación primaria de la enseñanza privada que de la pública con niveles altos de satisfacción en las relaciones que se dan en el centro y, por otra, los profesores de educación secundaria obligatoria de la enseñanza privada en mayor proporción que los de la pública manifiestan un nivel alto de satisfacción con sus alumnos, ven un grado alto de colaboración en el claustro, en el consejo escolar y en el equipo directivo de sus centros.

Desagregación: Sexo

Una diferencia entre sexos queda reflejada solamente en los indicadores de procesos: Las chicas en las edades teóricas de finalización de las etapas analizadas, 12 y 16 años, dedican mayor tiempo que los chicos a realizar las actividades escolares fuera del horario escolar, según sus propias manifestaciones.

Indicadores de resultados educativos

Los resultados educativos que se desprenden de los siete indicadores que presenta el informe se refieren a tres sectores: resultados educativos obtenidos a través de la aplicación de pruebas de rendimiento, resultados de certificación y promoción y resultados a largo plazo.

Resultados educativos en pruebas de rendimiento

En este apartado se engloban los resultados educativos de los alumnos obtenidos a través de la aplicación de pruebas que realiza el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, hasta ahora en las edades de las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria; edades, que no etapas, ya que en el momento de la aplicación todavía estaba generalizada la Ley 1970 y convivía con la LOGSE en aquellos centros que habían adelantado su implantación.

En cuanto a las *edades de educación primaria* en las pruebas aplicadas en 1995 a alumnos de 12 años, edad de final de la etapa y, cursando en ese momento sexto de EGB, el rendimiento medio obtenido ha sido mejor en la prueba de Lengua que en la de Matemáticas, ya que por término medio, un alumno responde correctamente al 64% y el 50% de ambas pruebas respectivamente.

Respecto a los alumnos en *las edades de educación secundaria obligatoria,* en 1997, los alumnos con edad de finalizar la etapa, 16 años, dentro de una escala de 0 a 500, tienen un mejor rendimiento en comprensión lectora, seguido de reglas

lingüísticas y Literatura y por último en Matemáticas, medias obtenidas en la escala de: 271, 267 y 263 respectivamente. En las tres pruebas hay el mismo porcentaje de alumnos con rendimiento alto, alrededor del 23% en cada caso, sin embargo, en comprensión lectora hay porcentualmente más alumnos en la zona de rendimiento medio y menos con rendimiento bajo que en las otras dos pruebas de reglas lingüísticas y Literatura y Matemáticas.

En otro orden de cosas, como es la adquisición de actitudes y valores, el informe solamente refleja la opinión de los padres acerca de la manifestación de conductas en sus hijos. Bajo este punto de vista, tanto unos alumnos como otros, 12 y 16 años, manifiestan un nivel elevado de cuidado personal, autoestima y autonomía, un nivel medio de competitividad y consumismo y un nivel escaso de agresividad. Paralelamente a este hecho más del 75% de los padres y más del 65% de los profesores de alumnos de educación secundaria obligatoria conceden bastante o mucha importancia y por este orden a la educación para la salud, para la paz, la educación ambiental, la educación sexual y la educación para el consumo.

Resultados de promoción y certificación

En el curso 1996-97 y en las edades de educación obligatoria, el porcentaje de alumnos que están escolarizados en el curso o cursos que teóricamente deberían estar (tasa de idoneidad) es menor a medida que aumenta la edad del alumnado. Así de cada cien alumnos, están matriculados en el curso teórico que les corresponde por su edad, 96 si tienen ocho años, 86 si tienen doce años y 60 si tienen quince años.

Por otra parte, en el curso 1995-96, de cada cien personas que tienen la edad teórica de terminación de los estudios, alcanzan un título las siguientes: en la enseñanza secundaria post-obligatoria, aproximadamente 47 bachilleres, 16 técnicos auxiliares/técnicos, 17 técnicos especialistas y, en la enseñanza superior universitaria, 11 diplomados universitarios, 15 licenciados universitarios y 1 doctor.

La tendencia evolutiva en los diez años anteriores es positiva, tanto en las tasas de idoneidad como en las tasas de graduación, ya que los dos tipos de tasas han aumentado. En el caso de las tasas de idoneidad lo han hecho en todas las edades de educación obligatoria, siendo mayor el crecimiento a los doce y trece años y siendo menor a los quince años y en el caso de las tasas de graduación todas han experimentado un aumento, siendo mayor en bachilleres dentro de la educación secundaria post-obligatoria, y en diplomados y licenciados en la educación universitaria.

Resultados educativos a largo plazo

Los resultados del sistema educativo a largo plazo que se desprenden del informe hacen relación, por una parte, a la incidencia que tiene el haber alcanzado determinado nivel de estudios con el mundo laboral, es decir, con las tasas de actividad y de desempleo y, por otra parte, se ven resultados todavía a más largo plazo al ver la incidencia del nivel de estudios de los padres en los estudios de los hijos, en concreto, en el acceso a la universidad.

El mayor nivel de estudios de la población adulta, tanto en el tramo 25-64 años, como en el tramo 25-34 años, conlleva un porcentaje de personas activas más alto y un porcentaje de personas desempleadas más bajo. Así, en el año 1997, por encima de la tasa de actividad nacional y de mayor a menor cuantía se ordenan las tasas de actividad de: licenciados, técnicos-profesionales superiores, diplomados y técnicos-profesionales medios, bachilleres y personas con estudios secundarios obligatorios; por debajo de la citada

tasa se sitúan las de personas con estudios primarios, sin estudios completos y personas analfabetas. Por el contrario y, en líneas generales, a menor nivel de estudios la tasa de desempleo es más alta en ambas poblaciones; las tasas de desempleo que se sitúan por encima de las medias nacionales, son las de personas analfabetas, sin estudios completos, técnicos-profesionales medios y personas con estudios secundarios obligatorios; debajo de la media nacional se encuentran las tasas de desempleo de técnicos-profesionales superiores, bachilleres, licenciados y diplomados. En la década analizada se observa un tendencia a aumentar más las tasas de desempleo de personas con niveles de estudios más bajos que las tasas correspondientes a las de los cinco niveles de estudios más altos.

Por otra parte, en 1997, los niveles de estudios de los padres correlacionaban con la posibilidad de acceder a la universidad y con el acceso a la misma de los hijos; así, de cada 100 jóvenes entre 19 y 23 años cuyo padre no tenía estudios o los tenía incompletos, 27 tenía la titulación suficiente para acceder a la universidad y 14 habían accedido a la misma, y, entre los jóvenes de la misma edad cuyo padre tenía estudios universitarios, 89 tenían la titulación de acceso y 72 habían accedido a la universidad; estas diferencias muestran una tendencia a acortarse, por lo general, en los diez años anteriores considerados.

Desagregación: Titularidad de los centros

En el informe aparecen datos comparativos entre enseñanza pública y privada solamente en los resultados obtenidos con la aplicación de pruebas y de cuestionarios. Así, el porcentaje medio de aciertos de los alumnos de 12 años de los centros privados tanto en Lengua como en Matemáticas ha sido significativamente mayor que en los centros públicos, sin embargo, hay que matizar estas diferencias ya que se dan en los grupos de bajo y de alto rendimiento pero no se dan en el grupo de rendimiento medio; así, es mayor el porcentaje de alumnos de la enseñanza pública frente a los de la privada con rendimiento bajo y es menor el porcentaje de alumnos con rendimiento alto.

El rendimiento medio de los alumnos de 16 años en comprensión lectora y en Matemáticas ha sido globalmente mayor en los centros públicos que en los privados, en cambio, en reglas lingüísticas y Literatura globalmente el rendimiento ha sido mayor en los centros privados. Estos resultados globales también presentan matizaciones en cada uno de los aspectos medidos: En comprensión lectora, los alumnos de rendimiento medio son porcentualmente más numerosos en la enseñanza pública que en la privada, por el contrario, el porcentaje de alumnos de rendimiento bajo o alto es mayor en la enseñanza privada; en Matemáticas, el porcentaje de alumnos de rendimiento medio o alto es ligeramente superior en la enseñanza pública, pero los alumnos de rendimiento bajo o muy alto son porcentualmente más numerosos en la enseñanza privada; en reglas lingüísticas y Literatura, el porcentaje de alumnos de rendimiento medio es mayor en los centros públicos, y el de alumnos de rendimiento alto o bajo es mayor en los centros privados.

Los padres de alumnos en edades de educación secundaria obligatoria si son de centros privados en mayor proporción que los de centros públicos consideran que la educación sexual, la educación ambiental y la educación para la paz son «bastante o muy importantes», ocurriendo lo contrario con la educación para el consumo donde los porcentajes más altos que opinan lo mismo corresponden a padres de alumnos de la enseñanza pública.

Desagregación: Comunidad Autónoma

Tomando como referente las tasas de idoneidad exclusivamente en dos edades de educación obligatoria, diez y catorce años, el País Vasco, Aragón, la Comunidad Foral de Navarra, el Principado de Asturias y Cataluña tienen como promedio global las tasas más altas; si el referente son las tasas de graduados en enseñanza secundaria post-obligatoria: bachilleres, técnicos auxiliares y técnicos especialistas, en conjunto se sitúan con las tasas más altas: Aragón, País Vasco, La Rioja, Cataluña y Principado de Asturias y por último, en las tasas de graduados en las enseñanzas superiores universitarias las comunidades que ocupan los primeros puestos son Aragón, Principado de Asturias, Comunidad de Madrid, Castilla y León, y la Comunidad Foral de Navarra.

En el conjunto de las tasas anteriores aparecen con posiciones más desventajosas las comunidades de Islas Baleares, Ceuta, Melilla, Canarias y Castilla-La Mancha.

Desagregación: Sexo

Los resultados que refleja el informe acerca de pruebas de rendimiento arrojan una posición ventajosa, en general, para las chicas, tanto a los 12 como a los 16 años, a excepción de las Matemáticas a esta última edad. A los 12 años el porcentaje medio de aciertos de las chicas supera al de los chicos en las dos áreas medidas, Lengua y en Matemáticas. Sin embargo estas diferencias globales, si se observan los niveles de rendimiento, se dan en los grupos de alumnos con bajo y alto rendimiento, pero no en el grupo de rendimiento medio; así, hay proporcionalmente más chicas que chicos con rendimiento alto y menos con rendimiento bajo en ambas áreas.

Algo parecido ocurre a los 16 años en comprensión lectora y en reglas lingüísticas y Literatura, donde las chicas también superan a los chicos en la puntuación media alcanzada y donde las diferencias también se dan principalmente en los grupos de alto y bajo rendimiento en el mismo sentido que a los doce años. El único caso de puntuación media mayor en los chicos que en las chicas se da en Matemáticas a los 16 años y en este caso los chicos son porcentualmente más numerosos que las chicas entre los alumnos de rendimiento alto y menos numerosos que ellas entre los alumnos de rendimiento bajo.

La situación ventajosa de las chicas también se observa en las tasas de idoneidad que se presentan ya que las primeras mantienen a todas las edades consideradas unas tasas de idoneidad más altas que los segundos, aumentando las diferencias progresivamente a medida que se considera edad más alta. Evolutivamente, tanto hombres como mujeres han aumentado las tasas de idoneidad de forma muy parecida en todas las edades con la excepción de las tasas a los catorce y quince años donde se registra un mayor aumento en las tasas de idoneidad de las mujeres respecto a las de los hombres.

Así mismo las mujeres tienen en todas las titulaciones unas tasas de graduación más altas que los hombres, excepto en doctorado, donde son mayores las tasas de hombres. El crecimiento registrado en las tasas de graduación en los últimos diez años ha sido mayor en las tasas de mujeres que en las de hombres en bachilleres, técnicos especialistas, diplomados y licenciados.

Tanto en la posesión de titulación que da acceso a la universidad como en el acceso real a la misma, los porcentajes de mujeres son mayores que los de hombres y esto ocurría tanto en 1987 como en 1997 observándose en la evolución un aumento de las diferencias a favor de las mujeres; las diferencias mayores, por lo general se dan en los jóvenes cuyo padre tiene estudios primarios o medios.

Las diferencias entre sexos cambian de signo al analizar los resultados en relación con la situación laboral. Así las tasas de actividad son mayores en los hombres que en las mujeres y siempre estas diferencias son más altas en los niveles de estudios más bajos. También en las dos poblaciones analizadas, 25-64 años y 25-34 años, la tasa de desempleo de la mujer es mayor que la del hombre prácticamente en todos los niveles educativos. En los diez años anteriores, en el grupo de edad de 25 a 34 años, las mujeres han acortado diferencias con los hombres en tasas de actividad en la mayoría de los niveles de estudios, llegando en 1997 a igualar a las tasas de los hombres en licenciados y a superarla en diplomados; en el caso de las tasas de desempleo las diferencias de la mujer respecto al hombre han aumentado en los niveles de estudios inferiores.

LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

La complejidad del sistema educativo es muy difícil reducirla a través de un conjunto de indicadores para que de una idea global del funcionamiento del mismo; la realidad educativa es siempre mucho más rica, por lo que los datos presentados en un sistema de indicadores educativos deben ser interpretados y relacionados con otras informaciones cualitativas sobre el estado del sistema educativo. A pesar de esta limitación, es indudable que los sistemas de indicadores contribuyen al conocimiento de la realidad educacional; en este sentido, la publicación comentada, con sus limitaciones, tanto propias por reflejar un sistema de indicadores, como específicas, por ser la primera que se hace en el ámbito estatal en España, nace, por una parte, con el propósito de proporcionar información relevante a las Administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los actores implicados en el proceso educativo: familias, alumnos, profesores y otros profesionales y entidades, así como a los ciudadanos en general, sobre el grado de calidad que alcanza el sistema educativo en un determinado momento de su evolución y, por otra parte, nace con la pretensión de ser la primera piedra de un largo proceso donde sean muchas más las publicaciones que continúen y superen a la presente.

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

GALÁN ILIA: *El romanticismo: J.V.G. Schelling o el Arte Divino.* Madrid, Endymion, 1999, 206 pp. ISBN: 84-7731-317-2.

A primera vista este enjundioso estudio del Dr. Galán podría parecernos un caro elogio de la Infinitud Metafísica en lo bello y lo sublime. Más bien al contrario, este libro-ensayo-poema es un intento de síntesis estética entre lo Absoluto y su necesaria limitación gnoseológica. Como dice Schelling (SW III 620) «el Arte nace de las fuerzas del espíritu y de un vivo movimiento del corazón que llamamos entusiasmo. Y lo infinito expresado de modo finito, eso es la Belleza». Ilia Galán, en su doble condición de poeta y de filósofo, nos exhorta a una entrega incondicional a lo inconmensurable como principio genético de cualquier educación estético-especulativa-crítica. Mas paradójicamente, ese «salto al vacío» es llevado a cabo a través de la finitud y la determinación heurísticas, para lograr así el ideal romántico del Alma Bella, en cuyo seno flota una indiferencia casi divina, entre su libertad metafísica para hacer y desear su determinación necesaria de hacer y escoger proyectos vitales y actos canónicos deliberativos en lo práctico y en lo teorético.

Esta propedéutica, esta educación estética –educación de los deseos– le brindará ocasiones en donde experimentar la naturaleza calística del mundo de la moralidad. Su libertad, que en el origen es sólo oposición (a enantiosis) de lo finito y lo infinito, devendrá una absoluta exigencia de supresión de esta enantiosis bajo la nueva determinación, esta vez infinita que su Alma Bella realizará de modo que la oposición lancinante quede, si no anulada, al menos armónica, estable, equilibrada y parcialmente operativa en el Reino de los fines para garantizar, al vernos idealmente, un regulador sistema de deberes y derechos para el automantenimiento de las sociedades humanas sin lesionar así los legítimos deseos de reconocimiento, respeto y subsistencia de todos y cada uno de los hombres y mujeres que integramos la Raza humana.

Schelling, quien habla mezclándose con la hermenéutica de nuestro autor, nos postula una filosofía integral como constructo ideal propedéutico que sirva de pródomos en el difícil arte de vivir bellamente. Esta educación integral –noble y difícil propuesta– ha de partir de un principio dialéctico e inmanente desde el Ser del Todo Integral. Pero este canon director, absolutamente idéntico a sí mismo, nos resulta a maestros y discípulos un «algo» que, extrañamente, no podemos captar objetivamente. Nos resulta este «algo» como necesidad prioritaria para articular nuestra pedagogía integral, mas el problema es éste: ¿cómo llamarlo a la conciencia? ¿cómo entenderlo? ¿cómo exponerlo mediante conceptos? No podemos. Por consiguiente, sólo nos queda presentarlo en una intuición inmediata. ¿Es ésta contradictoria en sí misma? No, pues a pesar de todo, en la experiencia inmediata si bien no podemos sentirla y «verla», al menos, maestros y discípulos, sabemos que existe como objetividad universal

reconocida y perseguida y anhelada-buscada-y-encontrada.

Es por ello por lo que, intersubjetivamente, pedagogos y alumnos, podemos «representarnos», en una comunicación ideal, la imagen reguladora y directriz que, día tras día, perseguimos durante nuestras lecciones interdisciplinares y, en hermosos pero efímeros instantes, podemos «decir» «es esto, es esto» y la clase de creencias del espíritu se ilumina de un iris que templa la atmósfera, y todos en ella respiramos con una sola boca, un solo pecho, y una misma y trascendental ilusión que, sin embargo, es tan real como la voz del profesor y el hálito de todos y cada uno de los alumnos. Más este asintótico sentimiento, si bien raro y precioso para alumnos y profesores es en esencia el núcleo comunitario de las ciencias y de las artes, compartido por todos los seres dueños de su racionalidad crítica y directores de sus comunes aprehensiones emotivas, oréxicas e intelectuales, pues la Razón Comunicativa es una y sus portadores muchos. Todos ellos, hombres y mujeres de buena voluntad y honestidad argumentativa, somos los miembros isegóricos del Tribunal de la Filosofía. Universalmente divinos, antropológicamente asintóticos, reunimos todos en nuestro interior la llama incomburente de la Idea Absoluta, que, a su vez, es motor, juez y mantenedora de las cartas de naturaleza que dan poder y justeza a la Razón Universal, ínsita en cada parte de ese Todo. En esa anselmiana idea, totalidad e identidad se unifican y compenetran.

El Arte entrevisto por el doctor Ilia Galán es casi una metodología de los suprasensible, es decir, es una idea de Dios, una representación de la idea sublime de lo todopoderoso y omnisciente y omnibondadoso. La obra de arte emanante de la genialidad de los maestros es para nuestro autor, creemos entender, una ciencia omnicomprensiva materializada en un concreto humano que trasciende a su nueva objetividad. Sus categorías estéticas son coronadas en el límite gracias a lo sublime, que ya no pugna con el infinito actual sino que lo abraza abstractamente desde la concreción actual del ser bello re-creado por una causa segunda sobre elementos de la percepción fenomenológica que no son bellos-en-sí sino bellos-para-otro, al que le sugieren más cosas que fenómenos perceptibles crasos albergan. Como los mitologemas hesiódicos o los dramas trágicos donde hombre y hado se enfrentan y luchan, así las obras del canon occidental, en literatura han podido reflejar los grandes conflictos entre hombre y mundo, presididos todos ellos por el dolor del amor y las pasiones y el absurdo de ser-para-no-ser. Estos tópicos –introyectados inconscientemente– afloran en el Arte desde paradigmas únicos y sintagmas infinitos. El *mysterium* de su sentido –¿para qué todo?– es lo que nos lleva desde la suprema negación (mecanismo defensivo reactivo frente al mal y la muerte) hasta explicaciones comprehensivas que podemos crear pero que no podemos conocer. Schelling –aquí donde termina su reflexión sobre la Filosofía del Arte– reconduce su idealismo trascendental hasta los territorios de la revelación como trascendentalismo apocalíptico de sentido, es decir, de escatología y soteriología. Pero Ilia Galán no aborda este tema aunque lo menciona, animando a futuros investigadores a tratarlo a pesar de la escasas de traducciones y ensayos sobre Schelling en nuestro país. Es la *offenbarungsphlossophie.*

Todos los razonamientos del Dr. Galán en este precioso libro están orquestados en armonía hermenéutica con la melodía y el ritmo de un Schelling que, como romántico y esteta, necesita de la idea del Infinito actual encarnado, como decíamos, sobre la concreción de la finitud. Schelling cultivó las ciencias de la naturaleza pero no parece en este libro interesado por las matemáticas como sí lo estaban

Hegel y Jacobi, sus compañeros generacionales. El Dr. Galán, haciendo eco de su maestro, creemos, afirma taxativo (pág. 95): «No sirve una razón procesal deductiva para saltar sobre lo Infinito» y cita la famosa paradoja de Zenón. Es cierto que el espacio es divisiblemente infinito pero el tiempo que tardamos en recorrer un espacio finito no es nunca infinito por muy infinitamente dividido que esté. Los matemáticos modernos usan el concepto de límite de una sucesión de números reales o de una función convergente. Cuando ese límite «deviene y deviene», pero nunca «es» (nunca llega la asíntota de la hipérbola a tocar los ejes cartesianos, por ejemplo) decimos que ese límite tiende a infinito.

Para terminar esta recensión desharemos otro equívoco schellingiano muy en consonancia con la postmodernidad. Los teóricos del pensamiento débil arramblan contra el Todo pero abogan por una metafísica del instante a través de la infinitud oréxica, es decir, con la invitación a un goce efímero intensivamente maximizable más allá del dolor o del placer. La disolución del Principio de No Contradicción les ha llevado a una lógica borrosa donde no hay síes o noes sino una infinita gama de modalidades intensivas. Podría parecer que el elogio de lo inconmensurable es un elogio a lo desmesurado. Pero no. El combate schellingiano contra la *hybris* (desmesura) es patente. El hombre recibe destellos del Paraíso a través de lo real. Pero no efectúa una sustitución narcisista entre lo que es o lo que hay y lo que debería haber o ser. La actividad creadora del hombre nos acerca a lo Infinito pero no nos lo ofrece en una bandeja en forma de artefacto o como proyecto existencial de omniabarcancia. Porque en este mundo no hay nada del otro mundo, aunque podemos llegar a desearlo y lo creemos artísticamente en forma de poema, sinfonía o poema sinfónico.

Guillermo Merck

IRUSTA CERRO, M.: *El empleo verde de los minusválidos.* Recorrido periodístico por los Centros Especiales de Empleo de España (1998-1999). Madrid, Caja Madrid, *Obra social,* 2000, 557 pp.

No hay duda, la era de «capitalismo flexible» está renovando las imágenes del trabajo y de las relaciones con la actividad laboral por parte de los trabajadores. La estabilidad y seguridad en el empleo, la idea de una carrera laboral lineal y predecible o la vinculación permanente y vital con una única empresa están siendo barridas por la concepción de un mercado laboral flexible, dinámico, que exige trabajadores con capacidad de movilidad y adaptación a cambiantes exigencias laborales. Sin embargo, nada de esto ha podido con el hecho de que el trabajo sigue siendo uno de los elementos generadores de identidad y autorrealización personal más importante de nuestra cultura, clave en la organización de la vida e inserción social. Es decir, la actividad laboral no ha perdido, al menos en cuanto a la conciencia colectiva, su función integradora.

Precisamente, el tema-fuerza que subyace a *El empleo verde de los minusválidos* es el de la integración. La actividad laboral como forma de integración y normalización social. Pero esta vez de un colectivo, el minusválido, que tendrá unas dificultades específicas en ese proceso. Más concretamente, el libro puede presentarse como un recorrido por los distintos centros en los que se trabaja por esa integración (Centros Especiales de Empleo, CEE), y su objetivo principal como una recopilación de las experiencias de integración laboral a través de actividades relacionadas con la naturaleza o con los nuevos yacimientos de empleo verde.

Esta recopilación se organiza en el texto alrededor de sus dos epígrafes fundamentales: *las experiencias,* y *el análisis crítico.* En ambos casos, estamos ante un *recorrido periodístico* por su voluntad, declarada por el propio autor, de no exhaustividad tanto en la presentación de los centros que visita, como en la profundidad de las entrevistas que realiza, y que, por otra parte, son las fuentes principales de información de este libro. Las experiencias presentan un mapa de 80 CEE en España y constituye el recorrido periodístico propiamente dicho. No se trata de un recorrido descriptivo de cada centro, es decir, de una exposición de sus tareas, sus objetivos, sus recursos, etc., el acercamiento a la realidad de los centros se logra por medio de entrevistas personales con sus responsables. De ellas surgen unos tópicos y preocupaciones básicas que reaparecen a lo largo de los encuentros, entrevistas y mesas redondas con expertos, cuyas valoraciones, opiniones sobre el binomio minusválidos/empleo conforman el *análisis crítico.* Estos tópicos pueden resumirse en la preocupación por el grado de inserción del discapacitado en el ámbito laboral, el estado de la legislación que regula esta integración laboral específica, la conveniencia y la calidad del funcionamiento de los «eco-talleres», o las perspectivas para el futuro, y que aparecen de forma recurrente a lo largo de todo el texto. Esta redundancia puede provocar la sensación de que cada capítulo *es un poco más de lo mismo,* sin embargo, habría que señalar que esas preocupaciones básicas aparecen en primer lugar como instantáneas de los problemas particulares de los centros, y más tarde como pinceladas de esta problemática en un nivel más general. Esa recurrencia puede leerse, por tanto, en términos de confluencia de opiniones sobre las principales cuestiones que han de revisarse en el tema del empleo de los minusválidos.

Muchas de las dificultades y retos inherentes a la inserción laboral de los minusválidos que aparecen en este libro tienen que ver con el rechazo o la imagen poco extendida del minusválido como trabajador, el miedo aún a políticas activas de inserción por la prevalencia de una mentalidad más cercana a la idea de subsidio, el hecho de que esa inserción dependa en gran parte de una mayor sensibilización social, los problemas que destapa el complicado paso del empleo especial al ordinario, el papel de los CEE en ese proceso, o la controvertida naturaleza de estos centros: ¿son fuentes de trabajo para los minusválidos, o vías y canales de acceso al empleo ordinario?, y la encrucijada en que les sitúa la doble exigencia de obtener rentabilidad social pero también económica. Muchos de éstos, entonces, han sido reflejados en otros trabajos seguramente. Sin embargo, la novedad aquí es que se da voz, esto es, son los protagonistas de estos problemas los que reflexionan abiertamente sobre ellos. Esto, junto a la cartografía de experiencias surgida del recorrido semietnográfico que realiza el autor, quizá sea lo más sobresaliente de este libro. Todo ello le otorga agilidad y le abre un hueco propio entre la bibliografía disponible dedicada a este tema, que suele oscilar entre la hojarasca legal y los libros sobre la terapia hortícola y sus bondades en la rehabilitación de personas con discapacidades.

En definitiva, el libro no es quizá lo suficientemente sistemático como para constituir un diagnóstico, una evaluación de los centros especiales de empleo en España o de ese nuevo, y necesario, tema estrella en el debate social e institucional de los minusválidos y el empleo. Sí estamos, sin embargo, ante un buen ejemplo de esa clase de libros pioneros que son un principio, una invitación a..., en este caso, podría sugerirse una realización de balances e identificación de problemas más fresca, más atenta y más comprometida con los actores que intervienen en esos complejos procesos.

María José Alonso Sánchez

ORTEGA MUÑOZ, J. F.: *El río de Heráclito.* Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999, 317 pp. ISBN: 84-7496-733-3.

El problema del tiempo ha sido objeto continuo de la elucubración filosófica, pero de manera especial lo vemos emerger en los filósofos españoles de todos los tiempos y en particular en los pensadores de la que se ha venido en llamar «la Edad de Plata de la Cultura Española», que va desde la Restauración, en el año 1875, a la Guerra Civil española de 1936. Esta obra se circunscribe justamente a ese período, aunque comienza su estudio con un repaso especial en Séneca y Suárez. A este repaso histórico se dedica el primer capítulo, en el que nos encontramos con planteamientos muy sugerentes y determinantes del pensamiento contemporáneo.

El estudio se centra en cinco autores, cuyo análisis del tiempo es especialmente relevante, plural y significativo del pensamiento español de los últimos tiempos. Concretamente se estudia a Unamuno, Azorín, Ortega y Gasset, Zubiri y María Zambrano. Sin duda hay una secuencia e influencia de los planteamientos respectivos, pero la personalidad de estos autores determina soluciones diferentes, dignas de ser tenidas en cuenta en la intelección y solución del problema planteado.

A D. Miguel de Unamuno le preocupa, no tanto el tiempo considerado en sí mismo, cuanto el carácter temporal del hombre, el hecho radical de que el tiempo humano tiene un fatal desenlace en la muerte, que contradice la más profunda necesidad de superar la muerte, que no aparece tan sólo como horizonte final de la vida, sino que nos acompaña en nuestro vivir, porque vivir es ya ir muriendo.

La temática más insistente y personal de Azorín es el problema del tiempo, que intenta superar en un presente eterno, un presente total, que nos aproxima a la eternidad.

El tiempo, en tanto que tiempo humano, la Historia, se constituye en el gozne sobre el que gira todo el sistema filosófico de Ortega y Gasset, que él expresa fundamentalmente en su célebre doctrina de las generaciones. Toda su filosofía se define justamente por lo que él llama «razón histórica».

Zubiri, por su parte, dedica un estudio específico al tiempo considerado en sí mismo, del que hace un análisis *descriptivo, estructural y modal.* La influencia de Suárez en su planteamiento es clara. Concibe el tiempo, en definitiva, como una *modalidad genitiva y gerundial* del ser.

Toda esta elucubración sobre el tiempo es asumida y reelaborada por María Zambrano. Ella nos habla de cómo «desde siempre iba en busca de cierta luz y de cierto tiempo». Nos dice que no existe ninguna experiencia que «preste mayor madurez al hombre como el descubrimiento del tiempo». Ahora bien, el tiempo, como cualquier realidad mediadora, «sólo se nos descubre cuando se hace presente su ausencia». Entonces emerge la evidencia de que «nuestra vida es tiempo, de que el tiempo es el carácter modal de la realidad misma, que *no es,* sino que *va siendo*». Para ella «el tiempo es continuidad, herencia y consecuencia». Como el ser mismo, «el tiempo es esencialmente múltiple. Y por ello puede ser camino del humano trascender que ha de cumplirse entre la realidad».

Pero el carácter más destacado del tiempo es, para María Zambrano, su condición mediadora –tan poco advertida–, que es, según ella, «lo primero a tener en cuenta en la consideración de este lugar "natural", adecuado del ser y de cada ser, de la realidad, de la vida». Siguiendo a su maestro Ortega y Gasset, da especial importancia al tiempo histórico, y por influencia de Unamuno, por el que sentía

tanta admiración, destaca la presencia de la muerte como determinante de nuestra vida. Su filosofía, en contraposición con la de Heidegger, es una visión del hombre como ser para la vida, condicionado por la necesidad de trascenderse en un proceso continuo de renacimiento, que concluye con el definitivo nacimiento para la vida verdadera en la muerte.

La obra del profesor Ortega Muñoz goza de algo que destacó la misma María Zambrano, la cual en carta dirigida a D. Antonio Doblas Bravo el 11 de enero de 1979, hablaba de la «claridad y profundidad a un tiempo de sus escritos». Y continuaba diciendo: «serio, culto, fino y ajustado. ¡Cuánta alegría al pensar que hay profesores así en esas aulas!». Lo cierto es que el libro *El río de Heráclito* del profesor Ortega Muñoz aúna ese binomio de profundidad y claridad de pensamiento, al que alude María Zambrano.

María Eugenia Hurtado Pérez

SUBIRATS, H.: *Para quien no se fía.* Ediciones sin nombre, Juan Pablos editor, México, 1999. ISBN: 970-9059-31-9.

La lógica no nos enseña a razonar correctamente, ni la reflexión ética contribuye a hacernos mejores personas, pero no por ello ambas resultan innecesarias. En *Para quien no se fía* de Héctor Subirats, tenemos un estupendo ejemplo práctico de esa idea, no basta la ética ni la lógica pero tampoco sobran.

Unamuno, en un curioso texto (quizás final de soneto inédito) incluido en *Del sentimiento trágico de la vida,* prevenía: «Para pensar cual tú, sólo es preciso/no tener nada más que inteligencia». Teniendo en cuenta que Fernando Savater, uno de los pocos filósofos contemporáneos con los cuales explícitamente se muestra Subirats en consonancia, preparó una edición de ese texto de Unamuno, no resultará extraño que la forma que en *Para quien no se fía* adopta la racionalidad exceda por todas las costuras a una simple caracterización formal y desmotivada. Nuestra racionalidad no es una suerte de caja de instrumentos, de tuercas y tornillos que actúan para adecuar los medios ante los fines. Es algo un poco más complejo y en ella intervienen de manera directa los sentimientos, a pesar de Descartes o de cualquier formalista filosófico (estupendas páginas –de la 84 a la 87– llenas de ironía y retórica creativa las dedicadas a Descartes); de manera notable se nos muestra cómo tal asunto ya lo tenían planteado (que no resuelto) los griegos de la época clásica. Importantes son las reflexiones sobre el *ethos* griego, nuestro carácter, nuestra moralidad y lo inconcluso de las respuestas a esas preguntas primordiales. De ahí la importancia radical del estilo, a pesar de lo plúmbea que, con excesiva frecuencia, suele mostrarse la filosofía. No valen miles de textos de ética si no tenemos una estructura emocional capaz de ayudarnos a penetrar en esa complejidad de las relaciones humanas. Algo de esto es lo que indirectamente se refleja en este libro aparentemente sencillo de Héctor Subirats, pero que es reflejo de una materialidad de reflexión y pensamiento que, aunque motivado inicialmente por algún acontecimiento más o menos lamentable (entrar en el circuito sociológico de la promoción universitaria), no es un lamento y consigue salir airoso al vencer el rencor y expresar su pensamiento. El autor se consigue colocar en una digna situación extrarradiada (aun manteniéndose hoy *sub judice* una situación que algunos consideramos, a falta de mayor elaboración, una muestra de indignidad institucional y de los efectos perversos de la organización académica) y consigue presentarnos los elementos centrales de una reflexión

metodológica para las ciencias sociales que se coloca (en algunos momentos y conscientemente) entre lo más granado de la reflexión actual sobre el asunto. Una buena actitud escéptica emparenta a Héctor Subirats con algunas de las mejores reflexiones clásicas del escepticismo, sobre todo incita a continuar en la investigación.

Quizá una de las mejores lecciones de este libro es la puesta en práctica de muchos de los mejores recursos retóricos de la tradición filosófica. Uno de ellos es el aforismo. Creo que estamos ante un maestro del aforismo con toda su carga de dobles lecturas, de lecturas siempre abiertas y de múltiple intencionalidad, precisamente para tratar de combatir la doble (o múltiple) verdad o pretensión de verdad.

Me hubiera gustado hacer este comentario dejándome llevar por el estilo que se transparenta en este libro y haber construido aquí un imaginario e innecesario prólogo. Al mismo tiempo no deseo hacer el comentario académico habitual que sobre todo transmite (como bien nos enseñó Jonathan Swift) las ansias y la envidia por no saber escribir un libro tan bueno como el criticado. Esa supuesta nota introductoria me permitiría dirigirme, como haría algún buen ilustrado, al «querido lector» y decirle: «Te entrego diligente, sabio y atento lector este pequeño tesoro de la producción filosófica contemporánea, él solo se defiende y te hará pensar. En momentos de milenarismos, fines de siglo, cierres y fines de la historia, qué más podemos agradecer; se te entrega una pieza de pensamiento que excita, que llama a la reflexión, que te invita a no estar de acuerdo con las explicaciones recibidas, pero que incita al estudio, a la lectura atenta de los clásicos (dándote una muy buena selección de ellos) para poder expresar críticamente tus propios pensamientos. Te invita a pensar por tu cuenta a muchos y muy importantes individuos que han pensado y reflexionado antes y muy agudamente. Una vez más el mejor escepticismo nos enseña que es bueno colocarse a hombros de gigantes y no dejarse amilanar por tanto enano que anda suelto». Y poder concluir diciendo: «Si no eres diligente, ni sabio ni atento y tienes en poco interés la naturaleza humana y las relaciones entre los seres humanos, y si además no te interesa la buena literatura, no gastes los pocos maravedíes que el editor ha considerado mínimo cobrar para resarcirse de sus gastos, así no malgastarás tu apreciado tiempo». Quizá no aprenderás a hacer negocios con este librito pero podrías aprender a disfrutar de alguno de tus ratos de ocio. Recuperaríamos entre todos algo del *otium cum dignitate* que defendían algunos clásicos.

La historia del texto viene muy vinculada a una situación personal e institucional que sufrió el autor y alguien podría pensar que explica algo del estilo literario que exhibe, su carácter abiertamente polémico e incisivo, pero creo que dice muy poco de por qué recomiendo su lectura. Se trata de un hermoso ejercicio de retórica en el mejor sentido de la palabra, de una retórica productora de conocimiento, de conocimiento situado y, además, con chispa pero ofreciendo mucha mecha para encender y despertar procesos reflexivos. La tarea que nos propone el autor no es nada fácil, se trata de guiarnos por un complejo camino, el suyo, por la historia del pensamiento (en particular en su variante filosófica), sugiriéndonos algunas desviaciones, encrucijadas, callejones sin salida, avenidas de importancia y algún que otro patio de vecindad. El lector hará muy bien en no fiarse del autor y pasar a leer y releer los clásicos que nos sugiere; pero de eso se trata, nos enseña a no fiarnos. No dar por garantizado nada y poner en discusión toda explicación previa. Continuar en la investigación, que ese sí es el camino del escéptico. Me parece que no se puede pedir más a un buen libro de filosofía y metodología de las ciencias

sociales. Además, y a pesar de algunas inevitables referencias circunstanciales (no se puede pensar sino desde esa circunstancia individual), tenemos ante nosotros una muestra práctica de que todavía sigue siendo necesario decir que no, discutir, debatir, reflexionar, no aceptar para poder encontrar el camino del conocimiento. El texto aparece como una intensa búsqueda de aquellas preguntas por el conocimiento que inevitablemente han conducido a reflexionar sobre el individuo y la sociedad, sobre la ética y la política, y con toda su fuerza sugeridora nos muestra cómo incluso en las pretendidas ciencias de la naturaleza debemos estar atentos a cómo son y cómo se organizan los individuos que sustentan las teorías. No habrá necesidad de añadir que en las llamadas ciencias sociales esa cautela es imprescindible. No disponemos de una caja de herramientas que resuelva de una vez para siempre el problema de la organización social, el problema de la política, ni disponemos de una receta definitiva sobre nuestra constitución moral. Por ello se nos recuerda que además de sugerir caminos, sendas y orientaciones, «toda metodología surge contra algo». A partir de ese punto quizá aparezcan mis discrepancias con el autor, pero a eso es a los que nos incita. Discrepa que algo queda. No te fíes. Pero te aconsejo que leas este libro.

J. Francisco Álvarez

VV.AA.: *Escuela pública y sociedad neoliberal.* Madrid, Miño y Dávila Editores, 1999, 173 pp. ISBN: 84-923478-4-8.

Este libro recoge las ponencias presentadas en las IX Jornadas de Formación del Profesorado que, bajo el lema «Escuela pública y atención a la diversidad», organizó, un año más, el sindicato de enseñanza CGT. El lema reúne los conceptos fundamentales del debate, pues el asunto en cuestión es el derecho de todos y de todas a una educación de calidad. Por otra parte, todas las personas presentan más diferencias que similitudes en relación con los demás y las demás, realidad que igualmente tiene lugar en la escuela, donde también se constata la diversidad como característica primordial.

Educar es, por tanto, ayudar de forma organizada socialmente a que la diversidad sea aceptada e incluso potenciada, lo que significa en el fondo hacer posible el acceso a la cultura de todas las personas, compensando las dificultades derivadas de la desigualdad, como explica de forma diáfana Miguel Solá Fernández, de la Universidad de Málaga, en la introducción. Escuela pública y diversidad son pues dos conceptos que exigen debate y clarificación. Como escribe Miguel Solá, «por antonomasia es la escuela pública la organización de que dispone la sociedad para garantizar una educación realmente interesada en compensar las desigualdades con que cada persona, cada grupo, accede a la cultura... Lo que se pone sobre el tapete al abordar el tema de la escuela pública es, por tanto, la cuestión de las garantías que se ofrecen de que todos y todas tengan la misma oportunidad de ser educados, y de serlo de acuerdo con parámetros igualitarios de calidad». Estas ideas parecen encontrarse en plena decadencia en estos momentos históricos y, en concreto, la escuela pública, como todo lo público, parece estar cuestionada por las corrientes e ideologías denominadas neoliberales, que propugnan lo que en términos precisos debería denominarse privatización o liberalización.

Las citadas Jornadas tenían como objetivo la profundización en «los argumentos que revalidan la idea de escuela pública y exigen su fortalecimiento» como afirma Solá en la citada introducción. Los

distintos capítulos del libro recogen las reflexiones de diversos profesores en un esfuerzo dirigido desde lo general hasta lo particular, en torno a los distintos elementos del debate, como pueden ser público o privado, diversidad o igualdad, etc. El primer capítulo, titulado «El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo», del profesor de la Universidad de Cádiz J. Félix Angulo, pone el dedo en la llaga, pues desentraña un asunto crucial como es la definición del neoliberalismo, clarificación muy útil para comprender los restantes capítulos del libro, ya que abre una puerta primordial para un debate diáfano. El profesor Ángel I. Pérez Gómez, de la Universidad de Málaga, trata de explicar con claridad dos conceptos aparentemente contradictorios en el capítulo que titula «La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela». Asegura el profesor Pérez Gómez que la escuela cumple una serie de funciones en las sociedades postindustriales como son: «socialización, transmisión cultural, preparación del capital humano, compensación de los efectos de las desigualdades sociales y económicas...», pero también escribe que «nadie nos puede garantizar ya que con el desarrollo actual de la tecnología de la comunicación de masas... la escuela no deje de ser ya imprescindible para cumplir la función social de preparar el capital humano que requiere la movilidad del mercado laboral». Otros dos conceptos que se articulan con dificultad son los de invididuo y colectividad, asunto que el profesor de la Universidad de Valencia José Gimeno intenta analizar en el tercer capítulo, titulado «La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado». Donde plantea, de forma profunda, el tema de la calidad de la educación, «el mito de la calidad», en definitiva, de la enseñanza privada frente a la pública.

Otra idea controvertida en este momento histórico es el de la eficacia, tema que aborda con precisión el profesor Miguel Ángel Santos, de la Universidad de Málaga, en el capítulo cuarto titulado «Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica: lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas». Aboga por un análisis permanente consciente de que «al escuela está llena de contradicciones». El profesor de la Universidad de A Coruña, Jurjo Torres Santomé, arranca desde una formulación casi lapidaria de que la renuncia a una educación pública para todos significa agrandar las desigualdades entre quienes disponen de recursos económicos y quienes carecen de ellos y analiza en el quinto capítulo, que lleva por título «Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión», la misión de la escuela, que es ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de introducirse en el concierto intercultural propio de las sociedades occidentales. Sus reflexiones podrían quedar plasmadas de forma rotunda cuando afirma: «Educar para la solidaridad, contra el racismo, es tarea muy ardua, pero necesaria y de justicia.»

Concluye el libro con el capítulo sexto, titulado «Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor», del profesor Miguel López Melero, de la Universidad de Málaga, que vuelve a incidir sobre dos aspectos básicos del debate: la escuela pública y la atención a la diversidad, para después de escudriñar en los conceptos, afirmar que el reconocimiento de la diversidad en las aulas debe encontrar su escenario más apropiado en una escuela que impulsa valores como la libertad, la igualdad y la justicia. «Yo tengo la esperanza en que el ser humano se dará cuenta que ser persona consiste en saber interpretar el mundo en el que vive y en saber ser coherente con uno mismo, con el progreso o volución del ser humano, con la justicia... y sobre todo en saber ser feliz», escribe López Melero. Es un atinado remate para un

libro que suscita profundas cuestiones y que merece ser compartido.

Manuel Irusta Cerro

LUKE, C. (Comp.): *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana.* Trad. de Pablo Manzano. Madrid, Morata, 1999, 294 pp. ISBN: 84-7112-447-5.

Se vienen publicando muchos libros y estudios sobre la mujer, pero pocos orientan el tema desde lo que son los aspectos pedagógicos del acontecer de la vida cotidiana. El libro que compila C. Luke, fruto del análisis de varias personas, aporta un enfoque de la educación femenina pluridimensional que expresa la pedagogía seguida en la formación de las mujeres en distintos contextos y situaciones reales de la vida ordinaria.

El contenido de la obra se organiza en tres partes y trece ensayos con amplitud de referencias bibliográficas. Todos ellos y desde diferentes países, culturas y situaciones sociales, concurren en el análisis de la pedagogía desplegada en torno al mundo femenino.

Se inicia el libro con unas notas biográficas de sus autoras, diecisiete en total, procedentes del campo de la filosofía, antropología, sociología, psicología, medicina, literatura... Continúa con una introducción en torno a la pedagogía de la vida cotidiana que concluye afirmando cómo el proyecto feminista de escribir y enseñar sobre las diferencias en la actualidad se produce en las fronteras nuevas y en las establecidas.

En conjunto, tal como señala C. Luke, la pedagogía supone una «tradición selectiva» de prácticas y convenciones y, en la medida en que esas selecciones estén al servicio de los intereses de determinadas clases y relaciones sociales, las decisiones sobre la pedagogía son ideológicas y políticas.

Esto alerta sobre la necesidad de reflexionar sobre el tema de la educación de la mujer como elemento que ha de entrar en el conjunto de relaciones, dimensiones y variables que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sociedad en su conjunto. El uso androcéntrico del lenguaje, la ausencia femenina en lugares y funciones que ha consagrado el estereotipo o su omisión sistemática en el mundo de la cultura, de la ciencia y de las decisiones sociopolíticas, han sido alguna de las manifestaciones de la invisibilidad de las mujeres.

Una primera parte de la obra trata del aspecto del «aprendizaje de las identidades y las diferencias», centrada en la pedagogía que mira a la formación de la identidad de esta gran masa anónima, en concreto, las mujeres en ambientes donde existe una política racial y de género discriminadora. Este punto de la *identidad* supone una aportación a los debates sobre la complejidad de las intersecciones de género y culturales que influyen en las mujeres de color. Los itinerarios biográficos de tres mujeres con márgenes estrictos de funcionamiento, como es habitual en el contexto australiano donde se desenvuelven, presentan unas historias cargadas de luces y sombras mientras expresan su yo aborigen y el compromiso de hacer avanzar los logros académicos de su pueblo.

El análisis se centra en torno a conceptos clave como son *la amistad,* fundada en la relación dialógica y que remite a una pedagogía de la atención personal y de las relaciones; *la crianza de los niños,* pedagogía materna en la que la madre transmite identidades de género adecuadas al sexo, una pedagogía de atención al niño pequeño que absorbe mucho tiempo, paciencia, ejemplaridad, transmisión de modelos de conducta de género. Ofrece asimismo

matices de la identidad masculina constituida a base de relaciones que tienden al enfrentamiento y que además son jerárquicas, en las que la intimidación es una práctica común.

Una segunda parte se ocupa del modo cómo opera la cultura popular en la identidad femenina a modo de pedagogía pública. La crítica del «hambre como ideología», donde se denuncia el modo de presentar la alimentación en los medios de comunicación social, en los que la perversión del mensaje de los anuncios transmite la idea del disfrute de los alimentos, presenta a éstos erotizados al referirlos a la mujer. Quedan para ésta las actitudes de servicio, de dependencia, de renuncia.

Uno de los ensayos del libro revisa investigaciones realizadas dentro del mundo de la publicidad, se analiza la imagen femenina transmitida en las revistas de chicas y la formación pedagógica que reciben estas jóvenes en la adolescencia que, aunque no presentan un argumento patriarcal, sí ofrecen medios e instrucciones interesados con los que se refuerzan los constructos normativos. La metafeminidad se manifiesta en los discursos instructivos de esas revistas como un artificio, interpretación o invención del ojo masculino, cuya producción se funda en el discurso machista.

Cuando se presenta la infancia y la paternidad-maternidad en las revistas de cultura de «ciudades infantiles» se observan las divisiones tradicionales de género. Pero es más grave aún el problema cuando en estos casos no aparecen siquiera los padres de color, con lo cual a la diferencia se suma la discriminación étnica, ignorando la propia pedagogía de estos grupos.

El juego, tan esencial en la educación infantil, se ve –en las revistas indicadas– como una mercantilización, presentando los espacios de juego *de pago,* por una parte y, reservándose los *espacios públicos* para el juego de los niños pobres, los de color. Pero sobre todo, el mercado del mundo lúdico de la infancia promueve en los medios de comunicación social, en la industria juguetera y en las revistas de ciudades infantiles, unos constructos de niños diferenciados según el género.

En este sentido se afirma que la imagen de los problemas familiares transmitida en las revistas y textos representan un constructo negativo y estereotipado de la raza y las relaciones de género.

En la obra se defiende el filme étnico al que se atribuye en la actualidad una doble función pedagógica. Por una parte la intención de recuperar *lo aborigen,* por otra, la de servir de lección para los blancos, mostrando así lo que es su historia, su identidad, sus relaciones sociales, sus experiencias.

En la tercera parte dos ensayos presentan las funciones educativas y las consecuencias para las mujeres de lo que son los discursos y prácticas pedagógicas, dentro del ámbito jurídico y académico. Los modelos de pedagogía humanista que tratan de potenciar en las niñas y mujeres, se centran en invertir los estilos de aprendizaje socializador. A su vez, la pedagogía jurídica se ofrece como una pedagogía que privilegia y discrimina según la raza, sexo, y la condición social. En este sentido en la obra se critica la presunta neutralidad de la ley al ocultar un tratamiento contradictorio del cuerpo femenino.

En síntesis, el empeño feminista de escribir y enseñar sobre las diferencias, de oponerse a los universalismos, de superar el sentimiento... se produce en las fronteras nuevas y en las ya establecidas, sobre bases institucionales antiguas y en colectivos sociales de reciente formación. El fundamento de la construcción de una nueva identidad femenina descansa en que todas las mujeres compartan inicialmente una situación de apoyo.

La obra coordinada por C. Luke matiza y completa los actuales puntos de atención de la pedagogía feminista, por lo general centrada en los espacios escolares. En

estos ensayos se sostiene que la feminidad se forma y reforma en la vida cotidiana.

Las mujeres están sometidas a una poderosa pedagogía disciplinaria que enseña que son «otros», su subjetividad se forma en el seno de una red de conjuntos sociales relacionados entre sí, con una tendencia fuerte, en buena medida, a seguir confinando a la mujer en el espacio doméstico.

Esta obra es, en definitiva, un trabajo esclarecedor que denuncia situaciones injustas y actitudes poco tolerables, al mismo tiempo que se esfuerza por mostrar el largo camino que le queda por recorrer a la pedagogía.

Ángela del Valle López

MANZANO, J.: *De la estética romántica a la era del impudor (Diez lecciones de estética).* Barcelona, Horsori, 1999, 237 pp. ISBN: 84-85840-79-8.

A través de una personal selección de autores relevantes en la Historia de la Estética moderna, este libro pretende mostrar algunas claves que sirvan para entender la concepción del arte del mundo contemporáneo; su desarrollo histórico obra a modo de genealogía de las ideas, aunque no pretende ser ni exhaustiva ni rigurosa, sino hacer una interpretación propia, como ella mismo dice (p. 29), al margen de si cae o no en la ingenuidad, porque con esa indagación personal, abandonado el academicismo hueco, busca lograr la sugerencia frente a una actualidad que considera sin retorno (p. 15) donde, a su juicio, ya no cabe la esperanza (p. 53). Sin embargo, Manzano se propone esclarecer una trayectoria estética, ideológica y crítica que permita hallar si no soluciones sí al menos las raíces de las rupturas y sus causas, y lleva muy bien su origen a la crisis romántica que se abrirá en tomo a la *Crítica del Juicio* de I. Kant. El volumen tiene el formato de unas lecciones monográficas centradas muy oportunamente de modo fundamental en la trayectoria estética del idealismo alemán (aunque, asombrosamente, nada menciona de Schelling) y deja de lado las raíces británicas de esta concepción en Addison (al que tampoco nombra), Burke y los psicologistas en general. No hace así sino seguir lo que es norma en la Historia de las Ideas estéticas; a través de un particular análisis de obras de Kant, Schiller, Hölderlin, Hegel, Nietzsche, Benjamin y Heidegger, desarrolla una pedagogía de la estética evolutiva que termina enfrentándose a nuestros días como una era del «impudor», donde toma sobre todo el punto de vista de pensadores catalanes sobre el fenómeno estético, como son R. Argullol y sobre todo E. Trías. Su exposición se complementa con un apéndice, a partir de la p. 129, en el que toma los textos como pretextos, tal y como nos dice; autores de los que ha hablado para dirigir sus lecturas por medio de unas sugerencias con las que interpretar nuevamente textos abundantemente estudiados ya. Recuerda el modo de enfrentarse a ellos a los actuales libros especialmente adaptados para la LOGSE, en los que los alumnos han de cotejar el texto con las preguntas que antes o después les hace el recopilador, o con las instrucciones de «ataque al contenido ideológico del escrito» que previamente les han mostrado. En este caso, la selección de textos (aproximadamente la mitad del libro) pretende ser un mosaico dirigido de «citas largas» que en esa determinada composición producen el efecto que la autora busca, con un método, no expresamente confesado, similar al que utilizó Benjamin en su tesis de habilitación, donde la mera reordenación de citas, sin apenas comentarios pero cuidadosamente seleccionada, dirigida por otro estudioso ajeno al

creador, descontextualizada en cierto modo, dice, con las mismas palabras pero en diferente orden, nuevas significaciones que antes quedaban veladas, esclareciendo el autor por sí solo sus propios problemas, o bien agravándolos. No es casual que Manzano hable de este método en su capítulo sobre Benjamin. A la hora de citar toma los textos en castellano, no originales, o de alguna traducción francesa, pues le importa el sentido general, más que una precisión terminológica imposible sin el texto original –en alemán, en los autores que ella analiza–, a fin de conducir al lector hacia sus conclusiones y que éste tenga las lecturas esenciales en las que ella se basó a la hora de lanzar sus atrevidas hipótesis. El libro trata pues de una estética crítica que tiene una impronta profundamente pedagógica, sobre todo en el análisis de Goethe y Schiller, pero también desde Kant, para entender el arte, lo estético como apertura o, como decía Schiller, a fin de lograr una ética estética o una estética ética, según nos revelan en primer lugar sus *Cartas sobre la educación estética del hombre,* con vistas a una posición moral del hombre frente al mundo que permita su desarrollo social y político (Schiller, ilustrado y romántico a la vez, exaltado de la libertad, se espantó de los excesos sangrientos del terror en la Revolución Francesa). Esa línea se continúa, con Hegel, en una estética que ya en Kant llevaba en sí, por la idea de lo sublime, una parte oscura, indómita, donde el genio pone la norma pero no sabe cómo ni por qué. Un Hegel que ve en la estética un momento, lo mismo que en el arte, en la evolución de la autoconciencia, pero pasajero, donde el arte muere al carecer de concepto, agota sus formas y evoluciona, dice Manzano, hacia unas vanguardias en las que los manifiestos son a menudo más importantes que las obras artísticas producidas por esos autores (Tzara, A. Breton, Marinetti...). El saber puro, la filosofía, sería pues el último estadio de la evolución humana, y podría entenderse que también del individuo. Con Hölderlin aparecería la quiebra; la continuación de lo sublime kantiano mostraría como escisión, ruptura insalvable, la distancia hombre-naturaleza, sujeto-objeto, divino-humano, en un universo ya trágico que todavía Schiller entendía como armonía, a través del arte, desarrollando el hombre armónicamente todas sus facultades, como los griegos: por la estética, el hombre lograría su plenitud. Tras Hegel, Nietzsche se sumerge en la mentira, pues el hombre sería incapaz de vivir sin ilusiones, conceptos, mentiras, simulacros, y se trataría de crear ficciones con la imaginación, ajenos a la lógica, para intuir, a través de lo vital y dionisíaco del genio artístico, una realidad inasible que otros se esfuerzan por mostrar como unificada y sistemática. Con Benjamin se queda en la crítica, la hermenéutica, las interpretaciones del arte como un arte, como salvación, y una interpretación del arte burgués, de la cultura que pierde el «aura» del arte, lo sagrado, lo ritual, su singularidad, cuando todo es reproducible, y donde promueve que se vea como literatura las cartas que se escriben entre sí los obreros. Con Heidegger el arte intentaría volver a desvelar el ser, el arte como apertura al mundo, y no como huida, que recupera a los dioses huidos. Y, finalmente, un mundo contemporáneo donde impera el diseño, el espectáculo que huye de la contemplación recogida y un arte secularizado, sin metafísica, perdidas las armonías, mostrando las disonancias, como propugna Adorno. Acaban sus lecciones con una interpretación del «Gran Vidrio» de Duchamp un tanto personal y arbitraria, como tantas otras (quizá la parte más endeble del escrito), en comparación con la noción de los *ready made,* y cede paso a los textos. Se trata así de un libro preparado para la formación del profesorado, más que para profesores de Historia del Arte, para aquellos que tengan una sólida formación filosófica sin la

cual no pocas páginas resultarán demasiado oscuras, y pueden inducir a una reinterpretación o a elaborar propuestas paralelas o inspiradas en ésta para las asignaturas de Filosofía, Historia del Arte y Estética.

Ilia Galán

EISNER, E.: *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar.* Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 170 pp. ISBN: 84-270-1167-9.

El desarrollo del libro que presentamos a continuación, se desglosa en cuatro capítulos, los cuales siguen una progresión en cuanto a su relación temática. Se parte de un planteamiento global, que es la tesis radical de la obra: qué es lo que entendemos acerca del currículum básico en Educación, y se deriva con posterioridad, a lo largo de los capítulos, en presentar cuáles son las repercusiones más directas si lo circunscribimos exclusivamente a las tradicionales habilidades básicas. Así pues esta secuencia se iniciaría en el «Capítulo 1: Lo básico en educación», en el que se juzga de manera crítica cómo la sociedad norteamericana de las décadas de los años sesenta y sesenta retorna a exponenciar firmemente las capacidades tradicionales de la lectura, escritura y cálculo, para acomodarlas al nuevo modelo educativo que pretendía una máxima eficacia y rendimiento del sistema educativo, asemejándolo al funcionamiento de modelos empresariales. Es por ello que la insistencia en estas capacidades fácilmente mensurables ha repercutido en detrimento de otras habilidades menos potenciadas como la percepción musical y la representación artística (dibujo, danza, escenificación). En el capítulo II prosigue su disertación acentuando la importancia de los sentidos en la formación de conceptos, y cómo una visión tradicionalmente academicista, basada en exclusiva en el ámbito cognitivo, ha parcelado de forma acuciante otras formas de representación. Este último sintagma preposicional nos adentraría en el capítulo III, con el mismo epígrafe. En este apartado desarrolla más ampliamente los dispositivos que usamos los individuos para hacer públicas las concepciones que tenemos en privado.

Finalmente, en el último capítulo se tratan las consecuencias e implicaciones que se derivan al currículo y a la evaluación, partiendo de este surtido tan amplio de representaciones que relata ya en el apartado anterior, y cómo el diseño de todo currículo nunca ha de prescindir de estas variantes antes descuidadas. Después de haber bosquejado los puntos fundamentales que relata esta obra, pasaremos a continuación a discutir los aspectos que desde nuestro punto de vista merecen mayor reflexión y atención críticas. La obra parte de una problemática acaecida en Estados Unidos en torno al bajo rendimiento de los alumnos en las pruebas estandarizadas estatales en los llamados saberes clásicos: comprensión verbal y cálculo, materias que siempre han tenido mayor entidad en educación. Esta situación creó un problema en la escuela, la cual determinó volver a un currículo básico centrado en razonamiento verbal y matemático. Para comprender mejor esta situación es necesario contextualizarnos dentro del sistema educativo norteamericano, en el que no existe un currículum que prescriba los contenidos básicos que se deben impartir, con lo que el margen de libertad de elaboración de programas es más amplio. Pero esta libertad, cuestionada por el autor, es en verdad una falsa realidad, puesto que la administración estatal suministra a todos los centros unas

pruebas objetivas para todos los alumnos tipificando el prototipo de éste sin atender a diferencias etnológicas ni sociales. Estas pruebas se administran cada dos años y se basan únicamente en la evaluación de las habilidades de lectura, escritura y cálculo, dejando de lado otros saberes menos predecibles como son las artes. Esta regresión a los «saberes básicos» tiene su etiología más inmediata en dos cuestiones: una de tipo administrativo, es decir, se pretende equiparar la educación al sistema empresarial para buscar por medio de esta vía pruebas objetivas que muestren la eficacia de la escuela y pueda ser evaluada, y otra de tipo sociológico, en cuanto que la filosofía imperante en las esferas sociales de volver a un mundo más sano, menos complejo y familiar, cala decididamente en el ámbito educativo.

Por otra parte la evaluación estandarizada, que no se fundamenta en las diferencias individuales de los alumnos como postula Eisner, se basa solamente en los aspectos supradichos, porque se cae en el error de pensar en que éstos son los dos únicos rasgos que definen lo cognitivo, sin pensar en la influencia que desempeña el ámbito afectivo, emotivo y de otras formas de representación que se supeditan de forma más marcada a estas vertientes intelectivas. Aunque para el autor todos los conceptos tienen su base representacional en los sentimientos, ya que para que lleguen al cerebro tienen que ser percibidos e interiorizados primero. Se basan pues en el entorno y en la imaginación para ser elaborados. Tal evaluación sesga de manera determinante las capacidades potenciales del alumno al encumbrar los aspectos lógicos y verbales ya que, por consecuencia directa de esta evaluación, los currícula van a preconizar un tipo de contenido dejando otros tan importantes olvidados. Esta situación descrita trae consigo un acervo de problemas y resquicios por colmatar que van a repercutir negativamente en el rendimiento de los alumnos.

En primer lugar, el que se prioricen una serie de contenidos sobre los posibles, incluso llegando, como es éste el caso, a la marginación de cierto tipo de alumnado con potenciales diferenciales con respecto a otros, hace que cercenen de entrada sus posibilidades de éxito escolar. Por tanto, las causas de éxito de los alumnos que sí resultan favorecidos de esta selección curricular, hay que buscarlas en una predisposición personal hacia ellos y en un entorno socioeconómico favorecedor. Hay que tener claro que las pruebas estandarizadas se basan en un ideal, en un prototipo que converge con el de la clase media. Por tanto, desde la escuela siempre se favorecerá a los alumnos que pertenezcan a esta clase para asegurar desde la educación la estabilidad social. Por el contrario, las clases más desprotegidas socialmente lo tendrán más complicado y las expectativas de fracaso serán mucho mayores. A esto es a lo que Eisner se refiere cuando explicita qué grandes sectores de población fracasan en la escuela.

Otra consecuencia es que presenta un *currículo parcial.* No es un currículo equilibrado que explote todas las capacidades del alumno. Esta corriente de pensamiento se basa en que la cognición se refiere exclusivamente a las habilidades básicas, con lo cual se valida esta forma de actuar. Por ello las opciones presentadas como las óptimas es una forma de mantener un inmovilismo de los estratos sociales potenciando los rasgos culturales de una determinada clase. Desde una posición más ecuánime, el autor establece un análisis de un currículo más exhaustivo desde una postura crítica hacia los modelos que se habían llevado a la práctica. Todo ello lleva a Eisner a la conclusión de que lo que se enseña no ha de centrarse únicamente en unos objetivos claramente definidos y medibles (aspecto que supedita el espectro de este elemento a unos límites bastante reducidos), sino en la resolución de problemas con la clase de experiencia y las

oportunidades de aprendizaje que deberían tener los alumnos.

La educación no sólo se limita al aprendizaje entendido como capacidades instruccionales sino que se tiende a expandir el concepto, incluyendo así todas las formas que se quieren interiorizar en los individuos promovidas desde la cultura imperante. Además no todo lo que se aprende es educativo, es decir que una parte de este concepto quedaría fuera del ámbito escolar (se aprende a sentirse temeroso, a depender de los demás...). Pero, por otra parte, si toda institución social es educativa, ¿es entonces necesario que sea sólo la escuela la única que intente abarcar todos los ámbitos de conocimiento? Partiendo entonces de todos estos problemas es en este punto donde nos preguntamos cuál sería el mejor método para evaluar los resultados. En los años sesenta se utilizaron esencialmente las pruebas estandarizadas (test de inteligencia, test de rendimiento) prescritas por el gobierno –anteriormente citadas– y realizadas de tal manera que proporcionaran al público la demostración de su eficacia. Estos Programas de exámenes estatales desde su base están limitadas por la tecnología que las produce ya que muchas de las metas educativas importantes no se pueden examinar fácilmente. Además, los resultados se juzgan y evalúan concienzudamente lo cual proporciona graves consecuencias sociales y personales a los alumnos al ser puntuaciones parciales. Por su parte los directores y profesores eran también evaluados por estos tests, con lo cual atendían precariamente a las prioridades individuales que manifestaban sus alumnos, y la necesaria autonomía profesional docente también quedaba en entredicho. La prueba más extendida en EEUU durante esta década fue el Test de Aptitud Escolar (TAE), para el que los colegios norteamericanos programaban cursos para aprender a responder lo mejor posible a esta prueba. Con lo cual se deduce de todo lo supradicho que esta tecnologización de la enseñanza cayó en un mero formalismo y control burocrático de los procesos de enseñanza.

Además los factores evaluativos se limitaban únicamente a los aspectos cognitivos, con lo cual la esfera organizativa del sistema educativo se había cerrado en torno a unos objetivos cercenados por una planificación muy rígida (objetivos mensurables y cognitivos esencialmente). Pero –y es aquí donde Eisner se cuestiona uno de los puntos más relevantes del libro–, ¿y si el ámbito intelectivo no se circunscribe únicamente a lo cognoscitivo, a las representaciones lógicas y verbales?, posiblemente haya otras formas de representar los conocimientos que adquirimos y seguramente, como interpreta Eisner, en esa representación haya una férrea vinculación sensorio-cognitiva. Es decir, no sólo representarnos nuestro conocimiento por medio de palabras o proposiciones lógico-matemáticas, sino que también lo hacemos por medio de imágenes, secuencias musicales y cinestésicas. Todas estas formas dependen de la elección de una de ellas por parte del individuo en función de la interacción con el ambiente. En el siguiente esquema sintetiza este pensamiento: Con todo ello se llega a la conclusión de que desde la planificación escolar ha de contemplarse firmemente el proporcionar al alumno todas las experiencias de aprendizaje posibles, es decir, abrir el abanico de potencialidades que se pueden desarrollar en el alumno sin parcelarlo desde el inicio. No podemos caer en el error de pensar que los niños sólo asimilan un conocimiento que se imparte en un determinado momento, sino que aprende multitud de saberes de índole procedimental y actitudinal que han de ser contemplados en el diseño curricular. Entonces lo que propone el autor es modificar este currículum y por ende el tipo de evaluación que se realiza para incorporar y abarcar

toda la gama de representaciones mentales del individuo.

En lo que respecta al currículo expone que debe estar ubicado en la búsqueda de significado y que este significado se represente de distintas formas, para no sobrevalorar unos aspectos sobre otros. Habrá que liberarse por tanto de los criterios tradicionales, habrá que modificar las formas de representación discursivas y numéricas estableciendo una mayor proporción de discurso a modos de tratamiento expresivos y miméticos (mayor atención a lo poético a lo literario y metafórico) y ofrecer a los alumnos asignaturas que cultiven la sensibilidad (bellas artes; artes visuales, música, danza y teatro).

Si cambiamos la forma de ver el currículo y lo planteamos desde una perspectiva abierta, más flexible y más centrada en el enriquecimiento cultural del alumno, como es lógico, deberemos trastocar la concepción de la evaluación. No se puede basar en unos ítems estandarizados para un colectivo fuertemente heterogéneo, sino que tendrá que valorar todos los que se han propuesto con anterioridad. Para ello se debe cambiar la forma y los objetivos que compara divergiendo, o si se quiere modificando, el modelo de diseño centrado en la operatividad de los objetivos, puesto que no todos los conocimientos van a poder catalogarse bajo este calificativo. Además, la eficiencia de un modelo no puede asentarse en unos pocos contenidos que puedan medirse fácilmente y formularlos en objetivos.

Toda esta disertación que plantea Eisner de cómo la inteligencia no sólo se limita al razonamiento verbal y al cálculo, sino también a las artes, en sus múltiples facetas, de que no sólo utilizamos el lenguaje para pensar, aunque éste sea esencial como sustituto del contexto, sino que tenemos otras formas de representación a las que hay que otorgarles la misma importancia, resulta esencial para comprender la crítica que refiere a estos modelos tecnológicos. El currículo, por consiguiente, debe recoger toda esta multitud de formas de conocimiento y ha de ser evaluado desde una visión más amplia que no sea tan discriminatoria –es decir, la escuela es una forma de selección social y por tanto la institución escolar legitima el fracaso de los alumnos–, para conseguir una educación plena de todos los aspectos posibles del potencial humano, para no formar a personas bajo una misma horma, sino que tengan capacidad para pensar desde varias perspectivas y que sepan que todas las modalidades de conocimiento y de representación del mismo son igualmente válidas.

En conclusión, el libro constituye un ensayo breve en el que el autor reflexiona desde una postura bastante incisiva hacia uno de los modelos educativos con mayor incidencia en la organización y planificación educativa. Analiza los aspectos positivos de la tecnologización de los procesos de enseñanza, pero sobre todo se dedica fundamentalmente a «desmenuzar» de forma pormenorizada todos los puntos controvertidos de este sistema que en las décadas de los sesenta y los setenta en EE UU y en España también en los ochenta, fue tan laureado por sus propósitos racionalistas y optimicistas de la intervención escolar. Deja pues entrever que si bien constituye un gran paso en el ámbito docente la analogía con otros sistemas organizativos (ámbito empresarial), la trasvasación simple sin dejar acceso a ningún tipo de adaptación constituye, si no un error, sí una gran parcelación y reduccionismo de los fenómenos que acontecen en las aulas. En lo que respecta a los puntos de vista que ofrece el autor como alternativas a lo que se ha venido haciendo, converjo en casi todo lo que expone y comparto su opinión.

En todo caso, el único aspecto más controvertido desde mi punto de vista estaría cuando trata de llevar a la práctica su visión acerca del currículo equilibrado,

aunque ya anticipa que no es una tarea ni mucho menos sencilla, ya que lo hace de manera muy genérica, soslayando aspectos más concretos que podrían esclarecer más firmemente su postura. De igual manera en la evaluación cree que hace falta formar al profesorado en el marco afectivo para que tenga presentes todas estas disquisiciones a la hora de enseñar los contenidos y evaluarlos posteriormente. En este punto el autor sólo plantea una forma que debería llevarse a cabo en la formación inicial y permanente del profesorado sin ofrecer soluciones ni orientaciones específicas, pero como el prólogo anticipa el libro no pretende ser ningún manual.

Finalmente, en su aspecto formal, la disposición a modo ensayístico, sin excesiva partición del contenido hace que la lectura se desarrolle de forma más inferencial e incita más a la replanteación y reflexión de lo que se va exponiendo.

Bienvenido Mena Merchán

BLANCO MARTÍNEZ, R.: *La ciudad ausente.* Utopía y utopismo en el pensamiento occidental. Madrid, Akal, 1999, 246 pp. ISBN: 84-460-1452-1.

La ciudad ausente nos ofrece abundante información e intensa reflexión sobre algo que se escribe y se comenta, pero se cuestiona también sobre qué entidad puede corresponder a la *utopía.* Es un libro que invita a la conceptualización de una *utopología,* pero también abre el abanico sobre la abundancia y diversidad de las creaciones utópicas. Por eso reconoce su consistencia como creación literaria en muy diversos géneros, pero no menos su riqueza de pensamiento como radical humano y filosofía social.

El autor dedica este libro «A todo soñador y luchador que fía su vida en el logro de sus eutopías», y desarrolla el amplio estudio desde un análisis del concepto utopía, desentrañando diferencias en cuanto a su ambivalencia, ambigüedad y, sobre todo, la clarificación de su polisemia. Se inserta una inteligente reflexión sobre la incidencia utópica en la dimensión antropológica, tanto social como cultural y educacional, las características y clasificación de las utopías, así como su implicación indiscutible en la práctica real de la vida singular y de la convivencia. La tesis desarrollada aparece en su reflexión conclusiva como «la utopía sin utopía» de la *ciudad ausente.*

La atención al tema y su importancia le hace recorrer al autor múltiples estudios de interés, reconociendo que «Tomás Moro inventó el término, pero no el concepto», de modo que «la *utopía* de Moro se considera sólo material didáctico y un proyecto irrealizable». El Dr. Blanco Martínez recorre multitud de escritos para proponer: «La utopía es una idea, luego es ideal, pero aspira a ser real» (31) que ha tenido presencia y eficacia en la historia porque «... la utopía es un fenómeno social de todas las épocas y es una de las formas primeras del progreso y de la rebelión», citando a Nettlau.

En su perspectiva filosófica antropológica el autor sigue preferentemente la gnoseología del profesor Alejandro. Pero también se atiene, más estrictamente aplicado a la utopía, a las sugerencias de Mannheim, Neussüs, Horkheimer, Max Weber y otros, para reconocer que «la utopía no es la negación de la realidad presente, es la tendencia a superarla, la capacidad de inventiva, de conocimiento y de exploración y también de aventura osada, que introduciendo elementos prometeicos intenta levantar la antorcha que proporcione la salida a los escalofríos que produce la cotidianidad» (46). Recuerda a María Zambrano para inducir al radical

antropológico, con su perspectiva de proyecto, pues «todo contribuye a predecir, razonablemente, un futuro; en la conformación de tal futuro, no sólo entra la capacidad onírica, cierta esquizofrenia o escisión, sino también el protagonismo de determinados líderes, políticos o espirituales, o de visionarios», con todo, «esta prospectiva sobre el futuro enraiza en la naturaleza del hombre, está intrínsecamente vinculada con él» (49).

Esta perspectiva antropológica y social del pensamiento utópico no se pierde nunca. También en el capítulo sobre «Características y tipologías de las utopías» tenemos una buena presentación de este inmenso campo al que siguen las «Críticas a la utopía» «desde las propuestas más revolucionarias y alternativas hasta otras más moderadas, o para descalificar cualquier proyecto que se considera peligroso o simplemente ilusionista» (149). Un terreno abierto de perspectivas para abrir nuevos proyectos y así cumplir también las utopías. Desde Marx y Engels que las ven como «fantásticos y productos inconcretos de la imaginación, los planteamientos desarrollados por los anteriores socialistas a quienes denominan peyorativamente "utópicos"» (150), como lo hace Popper, «el crítico más furibundo contra el pensamiento utópico» (154), siguiendo por Kerényi, Tillich y Kesting.

Pero el efecto más significativo de las utopías es su intencionalidad, de la utopía racional a la real, de la idea a la práctica: «Esta puesta en práctica de lo racional, que arranca como un sueño inocente, se constituye en un refinamiento restrictivo de la libertad humana» (170), si bien pudo dar lugar también a desviaciones terriblemente alarmantes.

Se ha podido pensar en *utopías* como «los paraísos de los pobres», *Arcadia, la perfecta república moral, el milenarismo, Utopía* propuestas atrevidas que siempre pueden brindarnos referencias ideales para someter a crítica la situación del momento y estimular una praxis eficaz reformadora.

De gran interés resulta su «Breve historia de las utopías», los hitos de pensamiento utópico en la historia y en concreto, los relativos al mundo occidental (193), atendiendo también a historias del utopismo en lengua castellana. No es un desarrollo de contenidos plenos pero sí una referencia muy útil para el lector interesado con sus anuncios y sus réplicas. No podemos dejar de mencionar la cuidada y abundante bibliografía, así como el rico y enjundioso anexo como repertorio de obras señeras de la historia de la utopía moderna-contemporánea a partir de la aparición de la de Moro en 1516, numeradas por el año de aparición, ofreciendo más de 600 títulos.

Así, *La ciudad ausente: la utopía sin utopía* nos hace pensar en «la utopía que pretende ser eutópica» y, en su desarrollo merece prestar atención a la reflexión de María Zambrano, en *Persona y Democracia,* como también en *Horizontes de liberalismo* con todas las consideraciones filosóficas que pueden convertirse en un complejo social (205). Es necesario despertar la idealidad del pensamiento para que se convierta en realizaciones sociales y culturales del hombre.

En síntesis, la utopía «plantea un nuevo orden social, propone una nueva organización social-política-económica, una nueva ética, nuevos sistemas educativos, etcétera, que posibilita «un hombre nuevo» (219), haciendo notar las anticipaciones del pensamiento que posibilitan una realización antropológica, social y cultural que fomente la superación humana.

No cabe duda de que tenemos un libro valioso y bien pensado. Un libro grato de leer, no siempre fácil por su riqueza de aportaciones y complejidad de cuestiones, siempre enriquecedor por la abundante y fiel información, así como la invitación a reflexionar, beneficiando al lector por las inteligentes propuestas del autor y, en su

caso, a seguir investigando sobre un género literario, un modo de pensamiento y un estímulo realizador para una mejor constitución del proyecto humano y de la convivencia.

Luis Jiménez Moreno

BARTON, L. (Comp.): *Discapacidad y sociedad.* Madrid, Ediciones Morata, 1998, 280 pp. ISBN: 84-7112-434-3.

Se trata de un libro cuya compilación de artículos constituye una notable aportación al mundo de la educación especial y de la discapacidad. Los primeros trabajos se agrupan en lo que denominamos desarrollos teóricos. Desde esta perspectiva L. Barton plantea la relación entre Sociología y Discapacidad. Históricamente ha habido escaso interés en el tema de la discapacidad, por la preponderancia de los enfoques médico y psicológico, con excepción de un grupo de pensamiento sobre la discapacidad entendida como un movimiento social que propugna el cambio de grupos desfavorecidos. Esto incluye la cuestión de la solidaridad colectiva que intentará conseguir la erradicación de las formas de opresión que afectan a la discapacidad. M. Oliver presenta un trabajo sobre la sociología de la discapacidad, analizando los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos sobre la discapacidad que propone han de interrelacionar en una nueva Teoría Sociológica. C. Balmes examina la relación entre la cultura y la opresión que sufren los discapacitados. Muestra que las respuestas sociales a la discapacidad no son universales, pero sí han sido permanentes los prejuicios culturales sobre los discapacitados, influidos por el mito del cuerpo perfecto y de un intelecto brillante. P. Ablerley establece un planteamiento equidistante entre los esquemas políticos de izquierdas y derechas buscando la utopía que representa la aceptación de la discapacidad como fenómeno social positivo.

El segundo enfoque a destacar es el que pone en relación la discapacidad y la educación. S. Riddell enfoca el hecho educativo y las discapacidades desde una perspectiva ecléctica entre un enfoque esencialista y otro creacionista o materialista pasando por el constructivismo social. Es importante destacar el que los propios discapacitados se erijan en dirigentes en el área de investigación de acuerdo con profesores especialistas y padres, agrupados en instituciones. R. Slee plantea el interesante tema de la integración. Se propone la creación de *redes de integración* para apoyar a padres, alumnos y profesores. Hay que crear unidades de formación en la integración, empezando por las universidades. Hay que cambiar el discurso sobre la discapacidad en la referencia médica, que poco tiene que ver con la integración y que se plantea como irreconciliable. En último término, hay que plantear la integración de los sujetos que tienen discapacidad creando las condiciones necesarias para que puedan desarrollar una vida social digna y una vida escolar no discriminada.

Otro grupo de autores hacen una reflexión sobre la discapacidad y las organizaciones benéficas.

R. F. Drake critica el enfoque de las organizaciones benéficas tradicionales de protección de los derechos en los discapacitados. Aboga por un reconocimiento social pleno, una gestión propia de los recursos y una adaptación de los entornos físico y social. G. Fulcher propone algunos proyectos concretos de normalización de los discapacitados. Uno de estos proyectos se inició en 1960 en Escandinavia, fruto de las preocupaciones por la vida de las personas con dificultades de aprendizaje (entonces

este síndrome se llamaba retraso mental). El modelo escandinavo y también estadounidense se basa en la afirmación de los derechos de los discapacitados. La normalización es un proyecto radical y positivo que resulta, en la realidad, un sistema de funciones sociales discriminadas.

Más allá del principio teórico de normalización se han propuesto diversos proyectos de mejora de la comunicación en niños autistas, en deficientes, a través de la actividad artística, o en personas con pérdida de visión.

En un mundo que está categorizado por la influencia cartesiana, en un dualismo de normalidad-anormalidad, Foucault apunta la noción de *tendencia normalizadora.* Esta idea supera los opuestos no teorizados o los dualismos de la idea de normalización y de sus alternativas, como la liberación. El concepto de tendencia apunta a la flexibilidad, las incertidumbres y las posibilidades, más que a conceptos absolutos o a dicotomías.

Un análisis con sensibilidades materialistas (Raymond Williams) contribuye a una teoría social de la discapacidad tal y como hoy está construida.

Dos interesantes trabajos cierran la tercera parte de este libro. Por una parte, Tom Shakespeare plantea los temas del género y la sexualidad de los discapacitados, proponiendo la urgencia de un estudio descriptivo sobre la conducta y los problemas sexuales de los hombres y mujeres discapacitados. Susan Peters, desde su perspectiva de ser ella misma discapacitada, propone las bases para una política de búsqueda de la identidad propia del discapacitado, identidad basada en lo diferente y no en lo inferior. Finalmente, Tim Booth analiza el uso de los métodos narrativos con personas que tienen dificultades de aprendizaje. Es una investigación basada en la descripción de historias noveladas que pretende hacer partícipe e integrar a personas con dificultades de aprendizaje en el método de narraciones. Este trabajo tiene el valor añadido de plantear un procedimiento de selección de muestras de sujetos con dificultades de aprendizaje que, como es sabido, constituye uno de los problemas más importantes de la investigación en esta área de conocimiento.

En resumen, el libro compilado por L. Barton, por su variedad de perspectivas, así como por sus enfoques, constituye una lectura obligada para las personas que quieran formarse en la educación especial. Sus diversos planteamientos deben de ser fuente de meditación y de pensamiento para las administraciones sociales y educativas respecto al desarrollo de los principios de normalización que han de regir el desarrollo vital de los sujetos afectados por alguna deficiencia. Una sociedad moderna, que exige una escuela para todos y cualitativamente desarrollada, no puede aceptar la existencia del hecho discriminador, ni en la estructura social o arquitectónica ni en el desarrollo educativo. El concepto de integración debe pasar de ser un enunciado voluntarista a constituirse en una realidad incorporada a la sociedad como un hecho natural procedente de la aplicación de los principios de la justicia social.

Víctor Santiuste Bermejo

VV. AA.: *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños.* Madrid, La Muralla, 1999, 287 pp. ISBN: 84-7133-689-8.

Violencia y educación parecen conceptos antagónicos. Sin embargo, ha prevalecido a lo largo de la historia la convicción general de que «la letra con sangre entra». Existen expresiones físicas y psíquicas de esa

violencia en numerosas escuelas y centros de enseñanza, pero en ocasiones aflora, sobre todo, la violencia del propio sistema educativo, proyección a su vez del sistema, más profundo, global y radical, que sustenta todas las actividades del ser humano. En el libro que presentamos, *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños,* han participado doce profesores expertos en la materia, que iniciaron sus reflexiones, según confiesan, a partir de una conferencia sobre la violencia en la escuela. Y algunos de ellos decidieron entonces examinar «las propias escuelas como cómplices y fuentes continuadas de la violencia». «Los sistemas educativos son productos de las sociedades a las que sirven y, como tales, se convierten en los recipientes en los que se destila a las nuevas generaciones para hacer de ellas réplicas de sus predecesores». Los distintos autores del trabajo, editado bajo la dirección de Juanita Ross Epp, profesora de la Universidad Lakehead de Ontario, y de Ailsa M. Watkinson, investigadora y asesora sobre temas de igualdad, operan con la definición de violencia sistémica «que incluye cualquier práctica o procedimiento institucionalizado que produzca un efecto adverso en los individuos o en los grupos, y les imponga una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. La violencia sistémica *educativa* incluye cualquier práctica o procedimiento que imposibilite el aprendizaje de los alumnos, lo cual les produce un daño», como se asegura en el prefacio. Cada autor ha indagado sobre esa violencia sistémica desde distintas perspectivas, pero todos ellos han alcanzado conclusiones muy parecidas, lo que confiere al resultado final un interés mucho mayor.

La violencia sistémica «suele estar relacionada con la estandarización, la práctica pedagógica excluyente o el empleo del castigo». El primer capítulo, titulado «Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia», desarrollado por Juanita Ross Epp, constituye el marco significativo en el que se encuadran los demás capítulos, pues describe «la deshumanización, la estratificación y el abuso que de ellos resultan». «La única forma de proteger a los niños del abuso de las autoridades es enseñarles a cuestionar las acciones autoritarias y a comprender la dinámica de las relaciones que se basan en el poder», se afirma también en este capítulo. En su último ladillo titulado «La justicia sistémica», la autora asegura que «en este libro abogamos por la justicia sistémica. Queremos un sistema en el que todos los alumnos sean tratados honestamente y con justicia, y en el que todos puedan alcanzar una madurez positiva y se sientan realizados en ella». Es la expresión del objetivo.

El libro está dividido en cuatro partes, lo que contribuye a clarificar las diversas formas de acercamiento al tema por parte de los expertos. En la primera, sobre la complicidad de la escuela en los malos tratos infantiles, aparecen las reflexiones sobre las actitudes y estructuras que posibilitan la violencia sistémica educativa. En el capítulo 2, se habla de una «amistad peligrosa» en la historia canadiense, la del movimiento eugenista y el Estado educativo en ese país. Examina la historia del castigo físico y la humillación emocional en el sistema educativo en relación con el sexismo, el racismo y el clasismo del citado movimiento eugenista. Clasificar a los niños inmigrantes como «débiles mentales» porque no sabían hablar inglés era ya una forma de maltrato. El capítulo 3 se centra en los malos tratos infantiles y el trabajo del profesor cuando existen sospechas o denuncias de malos tratos en el hogar. Se analiza la influencia que conceptos como «la familia como unidad» o «la separación adecuada entre hogar y escuela» ejercen sobre las ideas de los profesores. Las barreras sistémicas entre el hogar y la escuela son observadas en el capítulo 4. Ambas son instituciones de socialización, pero a

menudo compiten entre sí y se acusan de las deficiencias. Este enfrentamiento crea esas barreras y una forma de violencia sistémica. Son descritas por maestras que a la vez son madres.

La segunda parte incide en las escuelas y la violencia y, en concreto, en aspectos de la violencia sistémica que producen ciertos efectos sobre determinados grupos de niños. El capítulo 5 recoge la visión que el alumno tiene de la violencia de la escuela. Como relata una alumna de 7.º grado, «la violencia escolar es cualquier cosa que nos haga sentir miedo de venir y de estar en la escuela». Los jóvenes aceptan los conflictos como parte del medio escolar cotidiano. Observa la autora del capítulo 6 el punto en el que se cruzan las relaciones de poder entre compañeros con las diferencias de sexo, raza y procedencia étnica. La autora confirma que «crear una comunidad multiétnica no es tarea fácil». En el capítulo 7 aflora el recelo de unas muchachas suburbiales a que su testimonio pudiera interferir en sus propias vidas. Las muchachas manifiestan que han sufrido coacciones cuando se han expresado. Las ideas tradicionales sobre la masculinidad que subyacen en el silencio y el recelo recogidos en el capítulo anterior emergen en el capítulo 8, en el que se pone de manifiesto la forma de considerar la masculinidad por parte de los adolescentes varones.

La escuela como espacio para la pedagogía o lugar donde persiste el daño se aborda en la tercera parte. La autora profundiza en las bases masculinas del lenguaje escolar, lo que se resume en el título «La argumentación como conquista: retórica y violencia» del capítulo 9. En el 10, «El espíritu de los hombres y la materia de las mujeres. Ahondar en las raíces de las epistemologías androcéntricas», se confirma que se está negando a las mujeres la condición de conocedoras «verdaderas». Se recorre la historia del pensamiento en torno a las dualidades jerárquicas sexistas. Se trataría de deshacer la dualidad razón/emoción, objetividad/subjetividad. La utilización de la narración como instrumento del cambio social que se estudia en el capítulo 11 confirma que las propias experiencias resultan aceptadas y validadas en el centro educativo. «Los sistemas educativos están vinculados de forma irremediable a las premisas de la universidad», asegura la autora. Y explica que examina «el posible papel de la universidad como sede de un cambio de orientación del conocimiento y del aprendizaje y, como tal, como lugar en donde iniciar un cambio de nuestra forma de entender la educación». Una esperanza.

En la última y cuarta parte, se penetra en el definitivo campo de la violencia legal. Desde siempre ha sido considerada la del educador una profesión «humanitaria». Pero «la violencia sistémica está enclavada en los derechos legales de las escuelas». Por lo que es preciso concluir que los derechos y las libertades de los niños corren mayor riesgo en la escuela que fuera de ella. Queda reflejado en el capítulo 12. Concluye el libro con el capítulo 13 o epílogo en torno a la «importancia fundamental de lo secundario» y con la determinación de que para abordar la violencia del sistema habría que renovar las relaciones entre hogar y escuela. Afirma Juanita Ross Epp que el resultado final del libro «no ha sido un análisis integrado, sino más bien una serie de sondeos aislados en los extremos de lo que consideramos un tumor que estrangula el desarrollo de cada alumno en particular y de la sociedad en general. ¿Qué es eso que hemos llamado «violencia sistémica»? Dicho de forma sencilla, la violencia sistémica es la negación de la democracia, como la describe Watkinson en el capítulo 12». Y remata sus afirmaciones: «La violencia sistémica llega hasta el último rincón de la escuela y del sistema educativo, de la enseñanza primaria y secundaria, hasta la enseñanza de posgrado...».

Estamos hablando de un trabajo serio, riguroso, hábilmente estructurado, con abundante bibliografía y con unas conclusiones epilogales muy sabrosas. Como los mejores remedios agrícolas y botánicos, su aplicación no debe andarse por las ramas, sino penetrar hasta la médula y las raíces más profundas del sistema.

Manuel Irusta Cerro

LÓPEZ, L. E., JUNG, I. (Comps.): *Sobre las huellas de la voz. (Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación).* Colección: Educación, culturas y lenguas en América latina. Madrid, Ediciones Morata, 1998, 256 pp. ISBN: 84-7112-441-6.

Los compiladores del trabajo que aquí se reseña son dos lingüistas y educadores con una vastísima experiencia en el trabajo con comunidades indígenas americanas. Para la elaboración de este libro han reunido trabajos de lingüistas y antropólogos latinoamericanos, europeos y norteamericanos en tomo a la relación entre oralidad y escritura en pueblos tradicionalmente ágrafos. Estas comunidades, con el tiempo, se han introducido en el uso de la palabra escrita con ánimo de normalizar y potenciar sus lenguas, convertidas en lenguas minoritarias debido a su contacto y conflicto con el español, lengua de los conquistadores.

La escuela bilingüe, según estos autores, ha contribuido definitivamente a la implantación y desarrollo de la escritura indígena. En estas sociedades indoamericanas, la escritura no se contrapone a la oralidad tradicional, sino que se apoya en ella para cumplir funciones específicas y diferenciadas. Así, la escritura tiene también funciones simbólicas que han hecho de ella un nuevo medio de expresión y comunicación y que están relacionadas con el prestigio social actual de la palabra escrita y con la construcción de las nuevas identidades colectivas indígenas.

Ésta es la tesis en la que se basan los compiladores y los autores de este libro para abandonar la dicotomía mecánica entre lo oral y lo escrito que veníamos manteniendo desde siempre. El hecho también acerca la realidad indígena actual al contexto postmoderno que viven las sociedades industrializadas, en las que la oralidad ha encontrado en las nuevas herramientas de comunicación nuevos rumbos.

Esta situación novedosa es el punto de partida que invita a acometer nuevos retos a la lingüística descriptiva, a la socio lingüística y a los educadores, ya que se requieren nuevos modelos descriptivos en los que tengan cabida la heterogeneidad de las sociedades bilingües y plurales indígenas; además de propuestas de normalización más flexibles y sistemas de escritura que no se olviden de las características particulares de los sujetos bilingües o plurilingües, ni de las relaciones que establecen los sujetos con cada una de las lenguas que hablan.

Éste es, también, el punto de partida para elaborar propuestas pedagógicas y educativas que den cuenta de la diversidad y, desde ella, contribuir a mejorar la calidad de la educación en sociedades plurales y bilingües.

Los trabajos que se incluyen en el libro se prepararon con vistas a la celebración de congresos y seminarios internacionales celebrados en 1996 en Suramérica. No obstante, en este libro se incluye también un trabajo referido al caso vasco, realizado por la lingüista I. Idiazábal, como ejemplo de hecho intercultural bilingüe, representativo de otras

realidades que se desarrollan en el mundo y son útiles para cualquier estudioso de la materia.

La suma de los distintos trabajos, desde diversos enfoques confiere a este libro una solidez e interés extraordinarios. Todo está muy bien estructurado y cada artículo complementa perfectamente la información y las visiones que aportan los otros, lo que le convierte en un punto de referencia tanto para expertos en la materia como para aquellos que se acerquen al libro sólo por lo sugerente de su título.

Nadie se quedará defraudado.

Victoria Malvar Ferreras

DOMÍNGUEZ CABREJAS, M. R.: *La enseñanza de las Primeras Letras de Aragón. Hacia la configuración de un espacio y un tiempo escolares (1677-1812).* Zaragoza, Mira editores, 1999, 360 pp. ISBN: 84-8985-9-32-8.

Ciertamente hay que felicitarnos por el hecho de que la Historia de la Educación goce en España de una excelente salud. Obras como la que ahora presentamos confirman la vitalidad de esta disciplina que, además, profundiza en el conocimiento del pasado pedagógico de las respectivas comunidades autónomas. En esta ocasión, nos encontramos ante un magnífico estudio relativo a un espacio y a un tiempo histórico determinado: el reino de Aragón durante la Edad Moderna. De hecho, se trata de un estudio que por su rigurosidad puede convertirse en un punto de referencia para el ulterior desarrollo de otros trabajos similares, referidos naturalmente a otras zonas geográficas durante la sociedad del Antiguo Régimen. Nos encontramos, pues, ante un libro que combina la minuciosidad y el rigor del dato histórico –la autora ha consultado un sinfín de archivos y fuentes que confieren al trabajo un extraordinario valor– con una conveniente generalización. Tanto es así que se ha evitado caer en los peligros de la anécdota para extraer categorías que –a nuestro entender– deberían ser contrastadas y comparadas con otros estudios similares, tanto de España como del resto de Europa.

El libro parte de 1677, fecha en la que se aprobaron las ordenanzas de la *Hermandad de maestros de leer, escribir y contar* de la ciudad de Zaragoza, lo cual suponía el reconocimiento de los maestros de niños como grupo agremiado, con sus derechos y obligaciones y con la posibilidad de utilizar un instrumento legal que prohibía el intrusismo profesional. Por otra parte, y también en 1677, se abrió en Barbastro el primer colegio de la Escuela Pía. El ciclo historiado se cierra en 1812, año que coincide con la promulgación de la Constitución de Cádiz y que reconocía la necesidad de crear escuelas en todos los pueblos de la Monarquía. Se trata, pues, de un estudio que aborda el proceso de la aparición de la escuela en la España moderna y que permite observar que esta génesis estuvo propiciada por una serie de factores: la penetración de los vientos humanistas, la plasmación de un pensamiento educativo y su difusión a través de obras que constituyen verdaderos tratados de educación, la creación de un ambiente favorable entre las elites sociales, etc.

A pesar de todo, la causa desencadenante debe buscarse en las sucesivas recomendaciones y prescripciones que la propia Iglesia daría, a través de algunos concilios de los siglos XIV y XV y especialmente del Concilio de Trento ya en pleno siglo XVI, para la mejora de la formación intelectual del clero y, asimismo, la estimulación de la catequesis infantil. No hay duda que ese impulso eclesial, a pesar de

sus limitaciones, se vio favorecido con el papel de las órdenes religiosas, en especial de escolapios y jesuitas, si bien estos últimos se preocuparon más de la enseñanza de la Gramática.

Paulatinamente, la enseñanza de las primeras letras tomó cuerpo en la sociedad del Antiguo Régimen. Primero la Iglesia, y después los gobiernos ilustrados, no podían desatender la enseñanza de las primeras letras, intenciones que en el caso de Aragón cristalizaron en la fundación de la Sociedad Económica de Amigos del País de Zaragoza (1776), benemérita institución que fomentó decididamente la educación popular a partir de la segunda mitad del siglo XVIII.

La obra consta de nueve capítulos más unas consideraciones finales a modo de conclusiones. Todo ello se completa con el detalle de la bibliografía y de las fuentes utilizadas, e igualmente con un rico apéndice documental que ilustra el libro adecuadamente. Aunque resulta imposible dar cuenta pormenorizada de cada de uno de los diferentes capítulos –el noveno, por ejemplo, pasa revista a la situación escolar de los diferentes partidos de Aragón a comienzos del siglo XIX–, intentaremos ofrecer algunas breves noticias sobre los aspectos más relevantes de cada uno de los apartados en cuestión. De entrada, se constata la vinculación eclesial del magisterio de niños que fue frecuentemente una función impuesta y agregada a la dotación de organista, sacristán o celebración de los oficios religiosos. La enseñanza de niños era, pues, una tarea desempeñada por una persona con una vinculación de carácter eclesial (estudiantes de Gramática, de órdenes menores y aun presbíteros) que conferían a sus enseñanzas una dimensión catequética. Así pues, y en el contexto de la catequesis-escuela, se dio durante los siglos XVI y XVII la costumbre de fijar una dotación económica para ejercer funciones relacionadas con el culto religioso y el magisterio de niños.

Con el transcurso del tiempo, el oficio de maestro adquirió el talante de una función específica desvinculándose de su anterior significación eclesial, tal como se comprueba en las ordenaciones que se otorgan en distintas poblaciones a lo largo del siglo XVII. Aprovechando la estructura gremial, los maestros se agrupaban de una manera un tanto proteccionista a través de la hermandad de San Casiano que en la ciudad de Zaragoza se organizó en 1677, poco después de las de Madrid y Barcelona. Además de las disposiciones al uso (necesidad de examen para ejercer de maestro en la ciudad, fijación de la distancia entre una y otra escuela, limitación del número de maestros establecidos, etc.), las ordenanzas zaragozanas establecían un precedente respecto a la obligación de enseñar a niños pobres al prescribir que debían ser admitidos algunos sin pago.

El establecimiento de las Escuelas Pías en ocho de las trece cabezas de partido de Aragón –tema que la autora sólo aborda tangencialmente– limitó el campo de actuación de los maestros de primeras letras que, durante años, debieron luchar por su supervivencia en medio de grandes dificultades. Mientras los escolapios ofrecían una enseñanza graduada, mejorada en sus métodos, con proyección hacia la sociedad, y que garantizaba el paso de la enseñanza de las primeras letras a la gramática, las escuelas regidas por maestros seculares carecían de condiciones de todo tipo: buenas instalaciones, mobiliario adecuado, prestigio social, etc.

Sin embargo, a lo largo del siglo XVIII y bajo los incipientes vientos ilustrados, fue cuajando la idea del magisterio del niño como servicio público de manera que la enseñanza dejaba de ser algo dependiente de la voluntaria iniciativa privada o eclesial para perfilarse como una obligación de los ayuntamientos. Paralelamente,

ganaban peso las enseñanzas de lectura y escritura y, sobre todo, las relacionadas con el aprendizaje de las operaciones aritméticas, a veces omitidas cuando iban ligadas a fundaciones religiosas. Resulta especialmente interesante la evolución del sistema de conducciones sobre todo en aquellas localidades donde no existían hermandades de maestros, porque las resistencias al cumplimiento de las normativas que sucesivamente se fueron imponiendo ocasionaron innumerables conflictos. Las conducciones –o sistema por el cual los municipios elegían los maestros, buscando el beneplácito de la mayoría de los vecinos– daban paso a la firma de las posteriores capitulaciones que tenían una validez máxima de tres años, lo cual determinaba el continuo ir y venir de maestros de pueblo en pueblo. El maestro pasaba a depender del erario público municipal, a la par que su función se desligaba de la ascendencia eclesial anterior, si bien se insistía en su papel de controlador de los niños porque –en definitiva– se le contrataba para *sujetarlos,* responsabilizándose de su conducta en todo momento. La escuela de aquel entonces aparece como un lugar donde los niños habían de ser modestos y obedientes, a fin de soportar la monotonía de jornadas y días en los que nada, al parecer, nada se improvisaba.

Por otra parte, la existencia de fundaciones de capellanías en algunas villas con fines relacionados con el magisterio sirvió para que, a la hora de asumir los municipios las responsabilidades educativas, se canalizasen dichas dotaciones hacia tal fin. Como es sabido por la misma tradición popular, el pago de los emolumentos fue un tema de difícil solución para muchos ayuntamientos con la consiguiente penuria económica para los maestros que eran obligados a ejercer simultáneamente dos o más empleos. Tanto es así que en 1788, de treinta y siete maestros del partido de Alcañiz, dieciséis ejercían también de organista, cuatro de cirujano (o mejor dicho, el cirujano de maestro), otros cuatro se encargaban del reloj, y dos actuaban de secretario del ayuntamiento, y todo ello, con el correspondiente deterioro de la imagen pública del magisterio.

Es obvio que al producirse un proceso de secularización y centralización de la enseñanza, fue tomando cuerpo la cuestión de la preparación de los maestros y los requisitos para el ejercicio de la profesión. El hecho de que en los comienzos de la expansión de la enseñanza de primeras letras los que ejercían de maestros fueran clérigos era garantía suficiente de capacitación. Después vinieron los concursos para proveer las plazas por conducción hasta que, en el año 1771, una Real Provisión dispuso unas normas para toda España respecto a las exigencias del examen que a partir de entonces los aspirantes a maestros debían realizar. Así pues, la estructuración del magisterio de primeras letras se articuló según el marcado centralismo introducido en el siglo XVIII, lo cual ocasionó la desaparición –a excepción de la de Madrid– de las hermandades de San Casiano.

Con todo, conviene destacar que muchos maestros del Antiguo Régimen daban pruebas suficientes de dominar el arte de la escritura. Además, la combinación de la profesión de calígrafo con la de maestro de niños era una cosa bastante frecuente, de manera que el dominio de la escritura constituía una característica de los aspirantes a maestros de primeras letras. Como complemento de la teoría, ilustres calígrafos elaboraron modelos de letras y muestras de escritura de una gran calidad que sirvieron de pauta para la actividad escolar, demostrándose así la prioridad de la enseñanza de la escritura y la importancia del cuidado de los instrumentos necesarios. En este sentido, la autora destaca *El Arte de escribir* de Diego Bueno, obra de finales del siglo XVII, que confirma la excelencia de los calígrafos españoles como guías didácticos de la actividad

escolar. A la vista de ello, se puede aseverar que el currículum escolar de aquella época –referido siempre al caso de los niños– contemplaba la enseñanza de leer, escribir, contar y doctrina cristiana.

Domínguez Cabrejas analiza con profundidad la realidad escolar del Antiguo Régimen. El tiempo escolar (calendario y jornada escolares), obligaciones del maestro, sistema de castigos, hasta el punto de detectarse a finales del siglo XVIII una serie de propuestas metodológicas y organizativas, impulso que no se puede deslindar de las actividades de la Sociedad Económica Aragonesa que informó favorablemente, en 1781, un método para aprender a leer en 120 días elaborado por el bachiller en medicina Domingo Francisco Salas. El temor y las resistencias ante la novedad, desencadenó una serie de críticas negativas promovidas, además, por maestros de carácter conservador. Más allá de la polémica, interesa reparar en el lento, pero impecable cambio de mentalidad que se trasluce en una serie de propuestas para la mejora de la enseñanza en las aulas públicas de Zaragoza.

Importancia capital posee el capítulo octavo, dedicado a la enseñanza de las niñas. Lamentablemente se comprueba una cosa bien conocida: la inexistencia de una red dedicada a la enseñanza femenina reducida, en el caso excepcional de las elites sociales, al ámbito doméstico. La enseñanza de las niñas sólo interesará a partir de las últimas décadas del siglo XVIII y aun con objetivos bien limitados, referidos a la enseñanza de la doctrina cristiana y a las labores propias de su sexo (hacer media, coser, redes y otras *manufacturas).* Dentro de estos parámetros, la enseñanza de la lectura y escritura era cosa infrecuente. Esta situación de postración pone de manifiesto que tampoco existía una preparación específica para la formación de maestras de primeras letras que eran esposas o hijas de los maestros de las diferentes localidades, iniciando su función sin ningún tipo de preparación o garantía. En las ciudades importantes la situación se alivió gracias a la presencia de congregaciones religiosas, pero sin resolverse el problema general ya que Domínguez Cabrejas apunta que, en 1807, los partidos de Calatayud, Borja y Teruel contabilizaban 164 escuelas de niños por sólo 26 de niñas.

Hay que agradecer a la autora que sus datos y referencias no se limiten a la ciudad de Zaragoza que, lógicamente, ocupa un lugar relevante a lo largo de todo el libro. Todo indica que nos encontramos, pues, ante un estudio de un gran valor documental e historiográfico que además se presenta de manera amena. De hecho, y tal como recoge la bibliografía, la autora lleva muchos años trabajando en el tema. Sólo así –con paciencia y pasión científica– se pueden conseguir grandes obras.

Conrad Vilanou

TORRES GONZÁLEZ, J. A.: *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas.* Málaga, Aljibe, 1999, 284 pp. ISBN: 84-95212-06-4.

La construcción de las disciplinas ligadas a la «diferencia» ha experimentado un vigoroso proceso de desarrollo en la última década. De los procesos homogéneos y estandarizados se ha pasado en educación a proponer lo individualizado como un valor en alza con lo que se ha «deslocalizado» –en palabras del excelente prólogo del catedrático González Soto– el conocimiento, volviendo la mirada a la persona como referente

último de la educación. La Educación EN y PARA la diversidad constituye un planteamiento con enfoques novedosos y aportaciones sustanciosas en el libro que nos presenta Torres.

La estructura del libro es la típica en los proyectos docentes para acceder a plazas de profesor universitario, con aportaciones, síntesis, visiones propias, desgloses interpretativos y referentes epistemológicos construidos a partir de los nuevos avances en Pedagogía y Didáctica. La relación entre la Didáctica, la Organización Escolar y la Educación Especial (EE) constituyen el primer marco teórico que permite un acercamiento puntual a la diversidad desde un enfoque riguroso en el que la Didáctica pone las estructuras al servicio de la sistematización de la Educación Especial, no olvidando que también existe una gran dispersión en el término y una fuerte relación de interdependencia con otras disciplinas. Dentro de este apartado merecen especial atención el concepto, el ámbito legislativo y administrativo, el objeto de estudio de la EE, los distintos enfoques, los modelos y técnicas de los que se sirve y con ello fundamenta la construcción de la EE como disciplina científica.

Esta disciplina en la actualidad fluctúa entre dos enfoques: el *basado en los déficits* (considerando al alumno individualmente), y el *enfoque cultural integrador* (centrado en el currículum como respuesta educativa a la diversidad). Cada uno de ellos se asienta en una serie de principios que son puestos de relieve siguiendo las fuentes más actuales y aportando nuevas líneas fundamentalmente de origen social, que han promovido avances legislativos importantes. La apuesta por el movimiento de escuela inclusiva de origen anglosajón, pretende reestructurar la escuela para que ésta pueda dar respuesta a todos los alumnos. La *educación inclusiva* (vid., también en Morata Stainback, 1999, y en La Muralla Vlachou, 1999) demanda que el sistema de un país que apoya y educa, cree y proporcione las condiciones necesarias para asegurar que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativos. La diferencia de la escuela inclusiva con el modelo integrador se centra en que el primer caso se pretende que los alumnos lleguen a ser parte integrante de las escuelas ordinarias facilitando el desarrollo de sus capacidades, mientras que en la escuela inclusiva es el sistema educativo el que cambia para ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de desarrollarse sin ningún tipo de requisitos previos. La escuela inclusiva crea sistemas educativos que permitan ofrecer respuestas a todos los alumnos, lo que aporta ventajas al propio sistema, y optimizar los recursos.

La segunda parte se dedica al diseño y desarrollo del currículum para atender a la diversidad. Dos son los tipos de respuestas a la diversidad desde el currículum: currículum común y diferenciado. La diferenciación ha constituido la respuesta tradicional que desde el enfoque deficitario de la EE se ha tomado con el nombre de aprendizaje adaptado, mientras que el currículum común diversificado y adaptado es el que preconiza nuestra reforma LOGSE. Aquí se apuesta y se busca un difícil equilibrio entre la comprensividad (propuesta curricular igual y única para todos) y la diversidad (propuestas diferenciadas para alumnos distintos). Quizá lo más novedoso de este planteamiento sea la referencia ambiental y contextualizadora (intervención en el ambiente y la familia) dentro de un marco organizativo diverso y flexible. El refuerzo educativo como tratamiento de la diversidad es el tratamiento más común aunque se combina con otras estrategias metodológicas internas fundamentalmente en Educación Secundaria. También desde el currículum

se ofrecen dos tipos de respuestas a la Educación Especial: los Programas de desarrollo individual (PDI) y las Adaptaciones Curriculares significativas o no presentadas como innovación y mejora en el desarrollo del currículum. Finalmente se estudian los Programas de Garantía Social como formación para el trabajo en alumnos que no superan los objetivos con cinco áreas básicas. Las Nuevas Tecnologías como recursos específicos para la EE configuran con la evaluación sendos apartados en este bloque. Aquí se toma partido en la línea actual de evaluación curricular y no clínica de estos alumnos desde una perspectiva dinámica y de desarrollo. La parte organizativa nos presenta los modelos clásicos de Reynolds, Deno, Anderson, COPEX, Hegarty y Pocklington y el modelo establecido en nuestro sistema educativo. Además desarrolla las líneas de intervención más conocidas como pueden ser el asesoramiento, el multiprofesional, *counseling,* de desarrollo colaborativo centrado en la escuela, las relaciones entre diversos actores de la intervención y los niveles de intervención, tutorial, de centro y de distrito. Un último apartado lo ocupa la formación específica de los profesionales para atender a la diversidad, seleccionando una serie de tópicos, tanto para formación inicial como permanente.

La impresión de sistematicidad y organización que el libro transmite hace de él una aportación importante para el conocimiento de la Educación Especial desde una perspectiva educativa y curricular, integrada e inclusiva. Por ello nos parece un excelente referente en nuestro panorama de fuentes documentales y una seria aportación a una disciplina con un pujante desarrollo.

Isabel Cantón Mayo

MEGÍAS VALENZUELA, E.; COMAS ARNAU, D.; ELZO IMAZ, J.; NAVARRO BOTELLA, J. y VEGA FUENTE, A.: *Los docentes españoles y la prevención del consumo de drogas.* Madrid, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 1999.

El propósito de la FAD en esta investigación es el de colaborar en el intento de reducir, paliar o eliminar en la medida de lo posible, los riesgos que para las personas en desarrollo, implica la presencia de las drogas. Esta fundación considera que la corrección de los problemas derivados del consumo de drogas debería desarrollarse *con estrategias de anticipación a través de la prevención;* especialmente en aquellos momentos más críticos del desarrollo del proceso madurativo: niñez, adolescencia y primera juventud.

Pero la prevención del consumo de drogas en los centros escolares no puede plantearse como una intervención exterior y ajena a los mismos. El centro escolar es el espacio donde la educación se encarna, y esto sólo puede lograrse haciendo que su estructura, su funcionamiento y sus actuaciones sean educativas por sí mismas. Resulta obvio por tanto el papel de los docentes, que aun no constituyendo toda la comunidad educativa, sí forman una parte esencial de la misma. De ahí que interesase conocer cuál era la disponibilidad de los docentes ante la prevención, así como sus expectativas de cara al apoyo externo en cuanto a capacitación y compromiso compartido, ya que dichos aspectos fueron los que básicamente motivaron esta investigación.

Interesa destacar la importancia que este estudio da a la prevención desde la escuela, que a su vez se encuentra reforzada

por los mismos planteamientos de la Reforma educativa regulada por la LOGSE. Así, desde *la educación para la salud,* la *educación especial* y la *orientación,* se concretan las tres líneas claras de acción educativa que van a permitir integrar la prevención. Todo ello entendido junto al planteamiento de una escuela abierta a la comunidad y a sus problemas; una apertura entendida de dentro a afuera y de fuera a adentro.

De entre otros apartados relacionados con aspectos metodológicos de esta investigación, destacamos:

- El *plan de intervención* de la Fundación en el ámbito escolar conocido como el PIPES, que pretende básicamente ayudar a la capacitación de los educadores para que éstos puedan definir y enfrentarse a sus propias responsabilidades preventivas con eficacia. Las intervenciones giran en torno a:
  - El diagnóstico de problemas reales.
  - El diseño de estrategias acordes.
  - El dominio de la metodología que estas estrategias exigen.
  - Y por último, la evaluación de la actuación.
- Con respecto a la *metodología* empleada en esta investigación, podemos decir que se ha realizado sobre una muestra aleatoria, estratificada y polietápica de 1.200 docentes de los niveles educativos de Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional. Con la participación de 258 centros de toda la Comunidad, en los que se aplicó un cuestionario de 98 preguntas con tres apartados relacionados con la descripción de las características y situaciones del profesorado; temas actitudinales así como conductas y opiniones de los profesores respecto a las actuaciones relacionadas con la prevención de drogas.
- Sobre el *proceso de datos,* se hizo una explotación de resultados en SPSS de frecuencias y porcentajes, cruzando cada variable con el tipo de centro, nivel educativo, sexo y edad. También se agruparon ítems y variables, se cruzaron bivariantes con las restantes variables independientes, medias y desviaciones, así como diversos análisis multivariables, tales como el análisis factorial, análisis cluster y de regresión estadística.
- Y con respecto a las conclusiones que se desprenden del análisis de estos datos, podríamos destacar que el 80% del profesorado muestra una actitud y postura favorable ante la labor preventiva escolar. Por el contrario, la agrupación de posturas desfavorables recibe el apoyo claro de alrededor del 15% del profesorado. Llama la atención que estando bien definidas las posiciones teóricas y de principio, a la hora de pensar en la aplicación concreta de los programas, los profesores se muestran dubitativos. En esta situación se encuentra más de la mitad del profesorado, es decir, todos los que en principio están contra la prevención y, también, no pocos de los que están a favor. Las posiciones no son cerradas o excluyentes sino que aparecen posturas complejas con diferentes matices. Reflejan, por tanto, diferentes grados de enfatización de unas posturas ideales o teóricas sobre las que se polarizan tales actitudes.

Según las respuestas obtenidas, queda claro que los *profesores están convencidos de que la prevención del consumo de drogas debe hacerse muy especialmente en el ámbito*

escolar; entienden que es posible hacerlo y se sienten implicados. Pero la creencia de la eficacia de la prevención escolar necesita articularse a través de la comunidad educativa para que sea viable.

Como reflexión final derivada de esta investigación, señalamos que si los docentes siguen demandando apoyos externos así como la implicación de otros en la tarea, es porque en el fondo sienten falta de reconocimiento, así como un sentimiento de incapacidad vivida diariamente. Por tanto, se hace necesario el apoyo a esta realidad desde la propia estructura educativa y simultáneamente desde estructuras especializadas exteriores. Con las aportaciones de esta investigación se facilitará el hecho de que los educadores se sientan como tal sin que ello suponga enfrentarse con la vivencia de una insuficiencia personal.

Inmaculada González

VILLAR ANGULO, L. M.: *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación.* Vilassar de Mar (Barcelona), Oikostau, 1999, 368 pp. ISBN: 84-281-0975-3.

La obra del profesor Villar Angulo es una muestra patente de re-construcción de sus reflexiones metafóricas aplicadas a los problemas prácticos de la teoría e investigación en el ámbito de la Didáctica. En las palabras preliminares del libro, que sirven como presentación del mismo, plantea el tema de la calidad educativa como requisito para la construcción de procesos de enseñanza con todas las incógnitas, incertidumbres, e incluso «transgresiones en la práctica de los misterios del formalismo» en este hacer/consensuar la calidad de la enseñanza.

Su lenguaje crea cierta expectativa ante los contenidos que el lector va a encontrar a través de los dieciséis capítulos de la obra: plantea, describe, argumenta, reflexiona y establece un juego creativo con las propuestas y el lenguaje fresco de su discurso enfocado en tres grandes secciones, que forman parte de un tronco común; son «tres obsesiones», tal como el autor las denomina: *Currículum, Formación y Universidad.* Su contenido se desarrolla a través de la teoría e investigación en distintos contextos y niveles educativos, con una amplia visión de los problemas y soluciones constructivas para el conocimiento profesional.

La sección *Currículum y Evaluación* es, como el autor expresa, el «pórtico sobre el conocimiento pedagógico». Ya en el capítulo inicial «Estructuras cristalinas de la práctica curricular» pone de manifiesto que está impregnada de imágenes que reflejan ideologías, valores, creencias, aspectos sociales, recursos, etc. Estos constructos se reúnen en siete conceptos principales: postmodernismo, reflexividad, indagación, conocimiento, aprendizaje, autoevaluación, y autoperfeccionamiento. Un aspecto que debemos destacar es la reflexividad del profesor unida a su propuesta de once estrategias para la autoevaluación, así como las barreras metodológicas que la dificultan. En el capítulo «Bases moleculares curriculares y formativos» revisa diez conceptos básicos en estos procesos de la práctica, desde la comunicación de su experiencia y significatividad como profesor y formador, que son: práctica curricular, autonomía docente, poderío docente, colegialidad, comprensión, desarrollo profesional, constructivismo, mentorización, carpeta profesional y evaluación del desarrollo profesional docente. Su visión de estos temas es un moldeado escultórico mezcla de conocimiento, ironía y esperanza en la profesionalidad del docente.

En las «Funciones acrisoladas de un profesor» crea de forma gráfica un eje de coordenadas con veinticuatro perfiles docentes enlazados con la culturas organizativas, forzando el lenguaje y estilo propio para presentar estas imágenes profesionales a las que dota de contenido en este capítulo, por ejemplo: «creación de escuelas de pensamiento situado y aulas de colaboración: el profesor constructivista situado»; «la escuela que aprende: la reflexidad docente», «enseñanza culturalmente respondiente: el profesor motivador»; «la educación escolar como moral: el profesor como profesional ético»; «el cultivo de valores liberales-humanistas: el profesor como actor social»; «la escuela de la tolerancia intercultural y el currículum transcultural: el profesor sin fronteras», etc. Algunas de estas metáforas las aplica posteriormente al caso del formador ocupacional.

En la «Evaluación como relación del profesor con su entorno» va jalonando sus reflexiones personales sobre esta temática, donde incluye el «Sistema Integrado de Evaluación» (SIE), que es una evaluación de programas formativos que tiene como objetivo ayudar a mejorar el aprendizaje profesional y la actuación docente en el centro. Sus variados propósitos y usos han sido aplicados en un programa de formación permanente de equipos directivos, sirve para inducir a la investigación desde la autoformación y sienta las bases para la evaluación docente. Comprende unos complejos indicadores sobre la formación permanente relacionados con sus creencias y la comprensión, descripción y evaluación de los acontecimientos del desarrollo humano (por qué se hace, qué empuja a actuar así, con qué objeto se hacen las actividades).

El capítulo de aplicación en una clase universitaria de Pedagogía, «Medición de asignaturas que fluyen o materiales que se consumen», sirve para crear estudiantes reflexivos. Es una experiencia personal en la cultura universitaria, a partir del programa de Didáctica II, para indagar sobre las percepciones de los estudiantes desde la planificación, enseñanza interactiva, a la gestión y evaluación del curso. Diferentes hipótesis conforman esta investigación como hilo conductor del proceso innovador que se apoyó en los siguientes instrumentos: «Cuestionario de Valoración de las Actividades de Ayuda a la Docencia Universitaria» (VAADU), «Autoevaluación Final del Estudiante» (AFE), «Cuestionario de Estilos de Aprendizaje del Estudiante» (EAE), «Evaluación de la Enseñanza de Clase» (EDEC), «Percepciones sobre el Aprendizaje en el Trabajo de Campo» (PATC), y «Guión de Entrevistas. Análisis de la reflexión sobre la práctica curricular en aulas de profesores del sistema educativo». El análisis, tratamiento e implicaciones para el cambio en las vivencias personales y sociales sirve para identificar los problemas didácticos, recursos y mejoras en la autoevaluación, agenda para constatar la calidad de un curso, la utilización de una carpeta o «portfolio» para la evaluación, conocer estilos de aprendizaje y diseñar cursos modulares según estilos, recursos de indagación didáctica para compartir con otros docentes, etc.

En la sección sobre *Formación Inicial y Permanente,* vertebrado desde el eje de la *calidad,* el autor afronta en el capítulo siete el «Mito de la calidad formativa» en estos ámbitos formativos, apelando a la misión que requiere la cualificación de las acciones, los principios básicos y los valores compartidos que necesitan interiorizar todos los agentes formativos. Villar Angulo propone un valioso «sistema de indicadores de actuación» relacionados con la calidad para los estudiantes de la Facultad de Educación. Además establece una serie de *enunciados* entretejidos con las necesidades formativas de calidad emanadas de los modelos de investigación en la formación de profesores. En su apuesta por la

calidad en formación inicial elabora *doce proposiciones* para un prácticum formativo. Son propuestas valientes que responden a la Guía de Evaluación planteada por el Consejo de Universidades dentro de su Plan de Evaluación de la Calidad en la Universidad.

En el capítulo dedicado a la «Formación en Centro», se pregunta qué es lo que hace del Desarrollo Profesional Docente un factor de promoción de la calidad. Junto con la propia evolución en el correr de los años, otros aspectos los sintetiza en cosmovisiones diversas: acciones esporádicas para mejorar el ejercicio docente, perfeccionamiento basado en modelos psicológicos, a veces antagónicos, como conductismo y cognitivismo, formación permanente superrealista basada en el centro, y el diálogo del conocimiento entre instituciones (Universidad-Centro escolar) y agentes. A través de siete grandes descriptores estudia la «pátina de la formación permanente», como fruto de una investigación en torno al desarrollo profesional docente en las Autonomías, valorando las líneas maestras de esta formación en cada escenario cultural. Como un *continuum* metarreflexivo de esta investigación, en «El arco de la Formación Permanente de las Comunidades Autónomas» presenta un reciente trabajo de sus modelos de formación, con la participación de 281 centros formativos, el proceso de diseño de un Cuestionario de Heteroevaluación con las siguientes dimensiones: Agentes, Condiciones, Participantes, Diseño, Ejecución, Tendencias y Modelo Evaluativo. La discusión de los hallazgos, los contrastes de hipótesis y la valoración de las imágenes sobre la formación permanente sintetizan esta compleja y multicolor visión autonómica.

La Formación en nuevas tecnologías merece la atención de Villar Angulo, tanto en su planificación para el Desarrollo Profesional Docente como en la formación de formadores. En el capítulo «Corpus formativo o cómo pensar, planear, ejecutar y medir en nuevas tecnologías», se plantea su dimensión intercultural, las políticas educativas que van surgiendo en diversos planes de formación (Título de Maestro, CAP, Programas Atenea y Mercurio, y otros más personales en las autonomías), su desarrollo institucional a través de la formación permanente en centros, para llegar a concluir este capítulo con una experiencia investigadora de planificación del Desarrollo Profesional Docente en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (DPD-NTIC) para mejorar la vida de profesores en diversas materias de enseñanza y centros. Esta idea de colaboración se realizaría entre un CEP y centros escolares de primaria e institutos de secundaria. Los profesores manifestarían sus necesidades, se diseñaría el programa formativo tanto a nivel individual como grupal, se implantaría, haría su seguimiento y se evaluaría el programa teniendo en cuenta unos principios desde el SIE y una matriz de dos ejes: qué se buscaba y cómo se obtendría la información. La necesidad de una formación en este campo, le llevó a proponer *la Formación de formadores desde e interior de la razón,* a través de la elaboración de cuatro grandes proposiciones: 1. Gestión de un sistema de calidad de formación de formadores en Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación; 2. Diseño y desarrollo de un módulo de una carpeta para una profesora de la ESO en la asignatura Informática Aplicada; 3. Preparación, y 4. Valoración global del estudio, mediante un comité de calidad.

Como cierre de esta obra nos presenta la sección *Escrutinio sobre la Universidad* vertebrando sus capítulos de forma coherente. Se inicia con «Estructura y enlaces del competente de programación», donde aborda el tema de la programación desde la realidad y percepciones evaluativas de estudiantes sevillanos. Las preguntas y elaboración de 19 competencias docentes

insertas en la programación de la enseñanza y los correspondientes consejos para ayudar al profesor universitario sirven para ilustrar supuestos curriculares de asignaturas de varios campos científicos. En «Innovación destilada en un aula universitaria» comienza por denunciar las contradicciones emanadas de la Administración que exigen calidad en la educación superior y a la vez austeridad con los habituales recortes presupuestarios. Esta investigación sobre la enseñanza universitaria se sustenta en la interpretación de los profesores y los estudiantes sobre teorías, estrategias, estilos de aprendizaje, factores de aula, etc. Se estudia esta innovación educativa como autodesarrollo profesional, además, como dice el autor «el nuevo discurso de la calidad universitaria está descubriendo una nueva cultura y sociología del conocimiento educativo». En la convocatoria sobre innovaciones de la Universidad de Sevilla, curso 1996-97, seleccionó diez de ellas en distintas áreas de conocimiento con las que realizó la investigación combinando una metodología cualitativa y cuantitativa. La hipótesis, los seis instrumentos aplicados y el estudio de los tres casos seleccionados entre los proyectos de innovación revelaron los subsistemas culturales y educativos, en palabras de Villar Angulo: «la metáfora de la vitalidad individual e institucional como desarrollo educativo».

En «La Evaluación de la Calidad de las Instituciones Universitarias: Nuevas propuestas organizativas» hace un recorrido mediante catorce epígrafes para detectar los dilemas en la filosofía de la «calidad total en la gestión» (TQM). Las controversias sobre la calidad universitaria son patentes. Actualmente en nuestro país esta vigente el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. En este recorrido, el autor señala venturas e imprevisiones de la evaluación institucional, sus contrapuntos, experiencias intersubjetivas, etc. Esta obra se cierra con el capítulo «Narrativa de investigación universitaria o historia intrincada de un formador». Es una simulación de un profesor universitario que simboliza todo el mundo profesional en metáforas, realidades docentes, creencias pedagógicas, etc., plasmado en su hacer cotidiano de carácter didáctico y organizativo fruto de la experiencia personal y colectiva de este formador de maestros. Incluye un Sistema de Indicadores adaptado a la enseñanza universitaria como apoyo en el desarrollo docente, dialoga con el profesor sobre concepciones de enseñanza y su evaluación en otros contextos, y como este profesor ficticio quiere enseñar investigando para mejorar –como dice Long, es una forma de entender socialmente vivo el conocimiento– se le proporciona un menú para su acción práctica, basado en el ciclo reflexivo de Smyth, ya experimentado con otros profesores. El autor le propone realizar una viñeta narrativa que configure su nueva enseñanza para concluir este puzzle didáctico y ético de las cuestiones sobre la práctica.

Villar Angulo nos presenta su cosmovisión del escenario educativo con sus debilidades y fortalezas, recurriendo a fuentes de información relevantes en la literatura internacional, y sobre todo a su experiencia práctica, en los ámbitos del currículum, de la formación inicial y permanente y en su confrontación con la problemática de la Universidad. La alquimia de su pensamiento nutrido en el crisol del estudioso e investigador nato, nos proporciona una densa obra para seguir pensando, para armonizar nuestras tensiones y dilemas profesionales con claras propuestas para nuestro crecimiento profesional autónomo y en la experiencia colectiva, por la reflexión y la crítica constructiva. Este entrejido de sus creencias y emociones, como un «buscador de otras realidades» se expresan en esta valiosa obra con claves a desvelar por los profesionales en su tarea cotidiana. La calidad

educacional como eje discursivo de su obra está reflejada y vivida en su ejercicio intelectual a través de su oferta en este espejo de calidad.

María José Carrera Gonzalo

BURGUET, M.: *El educador como gestor de conflictos.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 209 pp. ISBN: 84-330-1380-7.

Sería una tremenda ingenuidad la afirmación de que el volumen que ahora tiene el lector en sus manos alumbra el estudio de un tema nuevo en la realidad social y educativa. Ni siquiera el tratamiento del conflicto en el aula –epicentro del mensaje– es, *sensu stricto,* una novedad.

Desde que la escuela se conoce como tal ha habido intervención, de una forma o de otra según las épocas, en torno a lo que llamamos conflicto en general y, particularmente, alrededor de todo tipo de desavenencias, controversias o rupturas ocurrentes en los círculos de formación, independientemente de su nivel de institucionalización o formalización.

Decíamos que no es el caso de un tema novedoso. Sin embargo, ya desde ahora, quiero resaltar de este libro algo que me parece básico para el adecuado encauzamiento de elementales aspectos de la vida en los centros y en todos aquellos lugares donde se haga educación. Me refiero a la apuesta, magníficamente construida, en favor de un enfoque global, holístico, y un método socio-afectivo a la hora de ofrecer respuesta y propuestas ante el desafío más significado, no otro que el de elevar, con conocimiento de causa y efecto, los niveles de optimización que requiere un eficaz abordaje pedagógico del conflicto.

Se trata de proceder desde ese punto nuclear, sin artificios discursivos, a articular una nueva visión, que ya se hacía tardar, del educador como gestor de conflictos. Procurar el logro de competencia regulativa es lo que lleva a Marta Burguet, joven profesora de postgrado de la Universidad Ramón Llul de la ciudad condal, a centrar su objeto de interés fundamental en la mediación.

La sensibilidad pedagógica imprimida al tratamiento de la cuestión se proyecta en sus posibilidades de análisis interdisciplinar, y también en su vocación aperturista hacia marcos de vida social y culturalmente diversos, lo cual acrecienta su valor referencial desde una atalaya comunitaria y una orientación cívicamente sólida. No es casualidad que la metodología utilizada esté presidida por un enfoque nítidamente interpretativo, cualitativamente idóneo en sentido amplio, incluso el de ayudar a entender el conflicto como elemento pedagógico dinámico, esto es, no necesariamente asociable al drama y a la desgracia o tragedia humanas.

Se va derivando, pues, la necesidad de una pedagogía no exclusivamente basada en la racionalidad humana sino enfocada también desde una visión social y afectiva («socio-afectiva», si se prefiere), la única en la que podemos confiar de verdad si lo que pretendemos es ver la situación desde la regulación del conflicto y la educación para la paz. A partir de este punto, conviene tener en cuenta niveles de optimización y contenidos de aprendizaje de utilidad en la gestión de conflictos.

El colofón de la obra se dilata fructíficamente en tanto que destaca, al detalle, los contenidos de aprendizaje por medio de procedimientos que sirven a la optimización de la manera de tratar los conflictos, no sin antes formular idénticos augurios a los de Goleman en su célebre mensaje acerca de la inteligencia emocional, esto es, imaginar que, con el tiempo la educación incluirá en su programa de

estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás. Los buenos deseos implican, desde luego, análisis de las condiciones para el oportuno avance, que pasa por la adquisición de capacidad dialógica para una cultura del consenso, la construcción del autoconcepto desde una aceptación realista, posibilitar la toma de decisiones autónomas, reconocer la alteridad, fortalecer habilidades asertivas, autorregulación, interacción cooperativa, etc., si bien marcando en cada caso contenidos, procedimientos, actitudes, valores y normas.

La conclusión supone una vuelta sobre el sentido de la habilitación social y cívica que impregna el mensaje más preclaro de la investigación que subsume al libro. Tal habilitación requiere de dos ingredientes: conocimientos y procedimientos (saber para proceder y operar), haciendo de la gestión adecuada del conflicto una oportunidad excelente en la construcción de la paz, sin entenderla, por supuesto, como una meta absoluta.

El libro avanza y establece supuestos importantes en la dinámica cultural de la mediación, que es lo mismo que cuidar una dinámica comunicacional en los espacios comunitarios y, por tanto, en la escuela, donde tanta falta hace el impulso de estrategias asociadas a las bondades de los procesos mediacionales en relación con la formación en general y con el éxito educativo en particular. La cooperación en los asuntos sociales y comunitarios es siempre mucho más rentable que la competición en lo que, al final, importa, justamente la convivencia ciudadana bajo premisas de justicia, tolerancia y pluralismo en una sociedad abierta, que conoce las ventajas de la gestión y prevención de los conflictos.

Por eso reclama con mucho tino la autora que la pedagogía preventiva de conflictos debe insertarse en el microclima escolar de aprendizaje para la democracia (p. 62). Tenemos que aprender a enseñar que los conflictos son inevitables y que algunos no son resolubles del todo. Igualmente, debemos ser capaces de demostrar que son una espléndida oportunidad para crecer y enriquecernos moralmente. Sabemos que tal posición, optimizadora de lo que hay, no es fácilmente asumible por muchos enseñantes, conduciendo a cuadros de estrés y ansiedad que han supuesto la calificación de la profesión docente como profesión de riesgo para la salud mental.

La mayor diversidad y pluralidad, junto con el necesario énfasis en la participación por parte de los miembros de la comunidad educativa, incrementan, lógicamente, la manifestación de diferencias y divergencias en relación con la dinámica escolar. La convivencia y las relaciones interpersonales se ven afectadas de tal modo que marcan la diferencia en la percepción de la conflictividad, con el problema añadido de implicar una dimensión emocional que algunas personas no están en condiciones de autorregular. Convienen, por ello, acciones formativas que supongan un revulsivo para la convivencia en la medida en que provoquen la expresión y canalización de emociones.

Es de ese modo como va cobrando fuerza la figura del profesional de la educación como gestor de conflictos. Puede decirse, por lo tanto, que su papel podría ser el de mediador. Al respecto es sugerente la forma en que son objeto de estudio las actitudes de neutralidad y/o beligerancia que podemos adoptar los docentes cuando no nos queda más remedio que afrontar determinadas controversias. En el ámbito pedagógico, la validez del proceso de mediación es ayudada por el reconocimiento de la función del profesional de la educación en una triple vertiente: agente social, mediador del conocimiento, y actor de la imparcialidad (que no está reñida con la autenticidad ni tiene

por qué menguar la personalidad del profesional).

Se defiende la no incompatibilidad entre neutralidad y beligerancia. Lo que tampoco evita la polémica acerca de la posición del gestor de conflictos. Pero adoptamos, de hecho, actitudes de beligerancia o neutralidad a la vista de valores y alcance percibido de los mismos. Así pues, como mediador, el educador tendrá que determinar el momento en que actuará con beligerancia y aquel otro en el que actuará con neutralidad. Al final, lo importante es si se favorece o no la construcción personal de valores y si se están desarrollando o no estrategias que hagan crecer en autonomía.

Pero es una total ingenuidad partir de que el conocimiento de las ventajas es suficiente para que todos –instancias colectivas e individuales– actuemos consistentemente, sacando partido convivencial. Y por ello también aquí se precisan estudios rigurosos, con inequívocas dosis de realismo, que animen la puesta en práctica de políticas activas desde distintas plataformas de intervención social. No sólo se trata de predicar la paz. Es absolutamente necesaria una pedagogía social propositiva, capaz de mostrar las consecuencias del diletantismo cognitivo sobre un tema que no admite demasiadas lisonjas.

Una Carta de la Paz en diez puntos, dirigida a la ONU, que se viene difundiendo en todo el mundo, junto a un breve glosario terminológico, cierran una contribución que cumple con creces aquello para lo que fue pensado: apoyar los programas educativos de gestión de conflictos. La formación de formadores para la tarea, cuya necesidad caerá por el peso de lo que implica, no pasará de soslayo por el contenido de este volumen.

Miguel Á. Santos Rego

LÓPEZ PARDINA, T.: *Simone de Beauvoir (1908-1986)*. Madrid, Ediciones del Orto (Filósofos y textos), 1999, 94 pp. ISBN: 84-7923-216-1.

Cuando queramos aproximarnos a la vida y a la obra de los principales autores de la historia del pensamiento, de una manera clara y concisa, pero a la vez rigurosa, tendremos que acudir a las monografías de la colección *Filósofos y textos* editada por Ediciones del Orto y realizada por especialistas de los distintos autores.

En esta ocasión, nos vamos a ocupar del volumen realizado por Teresa López y dedicado a Simone de Beauvoir. Quiero comenzar por describir la estructura del libro, uno de los hallazgos, que nos facilita la comprensión del personaje y nos aproxima a la aportación de esta mujer al pensamiento feminista de la segunda mitad del siglo XX.

La primera parte nos ofrece una cronología tanto biográfica y bibliográfica, como de los acontecimientos relevantes del momento. La segunda parte, lo que constituye el grueso de la obra, es el estudio que la autora realiza: formación del pensamiento de Simone de Beauvoir, influencias y aportaciones de su obra, así como las claves para entenderla, junto con un análisis más detallado de las obras más significativas, ya sean de ensayo *(¿Para qué la acción?, Para una moral de la ambigüedad)*, filosóficas *(El segundo sexo, La vejez)* o sus aportaciones a la literatura y al pensamiento y actividad feminista. La tercera parte la forman la transcripción de fragmentos de diecisiete textos seleccionados y a los que se ha hecho referencia en la parte anterior. Para finalizar, se nos ofrece una recopilación de referencias bibliográficas: las ediciones originales, las obras editadas en español y una selección de

artículos y ensayos dedicados a Simone de Beauvoir.

Conocida como la «filósofa del feminismo», no se consideraba filósofa en sentido estricto, ya que su pensamiento no era de la altura de su admirado Sartre (su privilegiado interlocutor) y se situó ella misma detrás del principal representante del existencialismo, por lo que recibió duras críticas. No obstante, Simone de Beauvoir merece por sí misma una atención destacada, tanto su vida como su obra están dedicadas al estudio y a la reflexión de la situación de la mujer, situación que es resultado de la educación recibida: «no se nace mujer, se llega a serlo». Consideró la necesidad de que la mujer adquiriera la independencia económica, emancipación que ella consiguió a los 21 años (fue la *Agregée* más joven de Francia, 1929). Su contribución fue tanto filosófica como literaria, poniendo en evidencia dos de los grandes temas de este siglo, la mujer (por lo que es más conocida) y la vejez que, «como toda situación humana tiene una dimensión existencial por cuanto modifica la relación del individuo con el tiempo, por tanto, también su relación con el mundo y con su propia historia». Así pues, esta obra, como sin duda lo conseguirán el resto de los títulos, tiene la capacidad no sólo de informarnos, sino de animarnos a conocer la obra de Beauvoir, esta vez ya preparados para enfrentarnos a los textos completos.

Esta colección, editada en un cómodo formato de bolsillo, cumple su objetivo, el de ser interesante tanto para estudiantes como para aquellas personas que quieran acercarse a la vida y a la obra de los filósofos, ensayistas, poetas o literatos que han conformado nuestro pensamiento y cultura. Citaré, como ejemplo, algunos pensadores que podemos encontrar en esta colección y que dedicaron a la educación una atención más explícita: Aristóteles, Huarte de San Juan, Krausse, Maeztu, Machado, Martí, Ortega y Gasset, Unamuno o Rousseau.

María José Villarrubia

GARCÍA, J. N.: *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo.* Madrid, Pirámide, 1999, 532 pp. ISBN: 84-368-1391-X.

Históricamente ha existido una concepción negativista acerca de la deficiencia que impedía cualquier intento de reeducación de esta población, y muy despacio ha ido abriéndose camino hacia actitudes más favorables posibilitando la puesta en marcha de programas dirigidos a la educabilidad de estas personas. Los cambios políticos y sociales han ido favoreciendo procesos de reforma educativa que han afectado también al sistema de educación especial. Mientras que en algunos países aún se mantienen instituciones independientes para niños con retraso severo, con deficiencias motoras, con ceguera o sordera, etc., sin embargo, con la implantación de la LOGSE en nuestro país se establece un sistema único de enseñanza desterrando las primeras concepciones de la educación especial como algo separado de la educación general y ordinaria. Se establecen unos fines generales que son los mismos para todos y las enseñanzas se adecuan a las características de los alumnos con o sin necesidades educativas especiales (NEE). También de especial relevancia en el marco de la reforma del sistema educativo son los programas para responder a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y la transición a la vida adulta lo cual resulta trascendental cuando se trata de alumnos con NEE.

Por otra parte, y situándonos en una posición más teórica, la perspectiva contextualista llevada al campo de la intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo (TD) parece perfilarse como un referente teórico obligado dado que la eficacia en el tratamiento de estos problemas sería mayor cuando se incluyen las prescripciones que se derivan de la misma. Una forma de entender el desarrollo excepcional sería desde el enfoque sociohistórico-cultural o desde posiciones fundamentadas en el enfoque interactivo o ecológico. Con respecto al primero, tal enfoque nos permitiría el poder llegar a integrar los contextos de actividad, el desarrollo de instrumentos de mediación, la puesta en funcionamiento de vehículos para el cambio, y la participación de diferentes microentornos. Desde la perspectiva ecológica se proporciona un marco de trabajo para establecer procedimientos que determinen quién estará implicado en el proceso de intervención, qué variables ambientales y sociales deben ser consideradas, y cómo deben ser recogidos y analizados los datos. En este sentido, esta orientación teórica contextualista es precisamente la que articula la gran mayoría de aportaciones que recoge la presente obra.

Los primeros cuatro capítulos de este libro tratan sobre aspectos teóricos y conceptuales del contenido general de la obra. En este sentido, se comienza con un análisis de los términos que recoge el título; esto es, *trastornos del desarrollo* e *intervención psicopedagógica.* Hablar de *intervención psicopedagógica* hace referencia a la intervención más o menos especializada pero siempre fundamentada científicamente basándose en modelos teóricos y que supone en general una implementación tecnológica. La intervención no sólo sigue los principios de modelos teóricos y por tanto de aplicación tecnológica, sino que está guiada por principios y valores filosóficos importantes, como es el caso del «principio de normalización» u otros principios como el de sectorización de los servicios o el de integración escolar, social y laboral. El principio de *normalización* como principio rector en la provisión de servicios para las personas con TD es revisado de forma crítica. Se analiza desde una perspectiva contextualista con lo que se amplía el modo en que han de ser atendidas las necesidades de estas personas que precisan de un conjunto de servicios directos y de apoyo que va más allá del simple contacto o la simple idea del entorno lo menos restringido posible.

El apoyo social como foco de intervención psicopedagógico constituye también un tópico central de esta obra dada la relevancia que encierra este constructo tanto desde un punto de vista teórico como aplicado respecto a la mejora de las condiciones de salud y calidad de vida de las personas con TD. Se analiza el contenido de la expresión *apoyo social* y qué relación tienen las *redes sociales* con este apoyo social. Respecto a este tipo de constructo se abordan cuestiones tanto conceptuales, de evaluación como de intervención. Mientras que el apoyo social hace referencia a la medida en que es posible la satisfacción de las propias necesidades mediante la interacción, la red social se refiere al aspecto estructural de las relaciones.

A continuación, la obra se adentra en una descripción pormenorizada de los distintos *trastornos del desarrollo* que se recogen en la DSM-IV de la APA *(American Psychological Association)* tratando de no quedarse en una mera clasificación sino que adopta en todo momento un acercamiento explicativo a cada uno de esos problemas. Primeramente, se presenta una breve caracterización de aquellos trastornos penetrantes del desarrollo, prefiriéndose utilizar el calificativo de penetrante para hacer referencia al impacto que estos trastornos producen en el desarrollo. Bajo este paraguas conceptual se describen el

trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno de Asperger. A continuación, podemos identificar un segundo bloque temático referido a los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, su evaluación e intervención. En este ámbito se pone un especial énfasis en la necesidad de establecer un vínculo estrecho entre el binomio evaluación-intervención que ha de girar en tomo a una concepción modular de los procesos cognitivos implicados en los procesos de comprensión y producción del lenguaje. Asimismo, se presentan algunos modelos sobre cómo intervenir en el contexto del aula con el alumnado que presenta problemas del lenguaje. Luego, se aborda el análisis del retraso mental donde se analizan las distintas concepciones que han surgido en torno a esta problemática. Es de destacar los distintos problemas que van asociados a un modelo psicométrico basado en la utilización del CI (cociente intelectual) como único criterio con fines de clasificación. Frente a este modelo tradicional surge una perspectiva de carácter funcional que ofrece un panorama mucho más prometedor a la hora de avanzar en un mejor conocimiento sobre cómo abordar la problemática tanto psicológica como social que plantea este sector de la población. Por otro lado, se revisan aspectos conceptuales y de evaluación en torno al déficit de atención asociado a hiperactividad. Y en la línea de la presente obra se ofrecen directrices sobre cómo intervenir en este tipo de problemas desde una perspectiva contextualista y multidimensional. Se describen algunos programas de aplicación en el contexto escolar así como aquellos programas que incluyen la participación de padres. También se revisan aspectos conceptuales, de evaluación e intervención referidos a los problemas de ansiedad en la infancia. Éstos abarcan fundamentalmente los denominados trastornos fóbicos (fobia específica, fobia escolar y fobia social), la ansiedad por separación y ansiedad generalizada, trastorno obsesivo- compulsivo, y otros trastornos de ansiedad como la agorafobia, y el trastorno de estrés postraumático.

En cuanto a las discapacidades sensoriales se aborda el análisis de la heterogeneidad que caracteriza a esta población, tipos de deficiencia auditiva y visual, técnicas de medición, aspectos evolutivos del comportamiento personal y social, así como la delimitación de áreas prioritarias de intervención en el contexto escolar y familiar. También se describen las deficiencias de tipo motor, el carácter heterogéneo de las mismas entre las que se pueden encontrar en el contexto escolar, la parálisis cerebral, el traumatismo craneo-encefálico, la espina bífida, el traumatismo medular, las distrofias musculares progresivas, y las lesiones medulares degenerativas. Es revisada la bibliografía sobre el desarrollo psicológico de las personas con discapacidades motoras, y las necesidades educativas especiales que presentan y el modo de intervenir sobre ellas. Asimismo, se describe el uso de los sistemas aumentativos/alternativos de comunicación que pueden reemplazar al habla para aquellos alumnos con discapacidad motora que tienen necesidades en el área de la comunicación.

Además de tratarse las discapacidades sensoriales, motoras y psíquicas que tienen básicamente su origen en problemas inherentes al propio sujeto, también se abordan aquellas dificultades que tienen un origen social. Se describen tipos y consecuencias del maltrato infantil, así como pautas generales de actuación que permitan a los profesionales diseñar programas de prevención e intervención en los casos de maltrato infantil.

Finalmente, la obra no se olvida del tratamiento de temas tan relevantes en este campo como son los aspectos sociolaborales de los docentes así como del contexto organizativo de la escuela y sus

implicaciones para la intervención psicopedagógica.

En definitiva, la presente obra representa a nuestro juicio una aportación inédita al campo de los TD, ya que, acostumbrados a un acercamiento más de tipo clínico, se nos presenta ahora un acercamiento con un mayor énfasis en lo educativo como es el referido a la intervención psicopedagógica de los TD. Se cubre de esta forma una demanda que permitirá a los profesionales el poder encontrar aquí muchas de las respuestas a los múltiples problemas que plantea la intervención psicopedagógica de los TD. Asimismo, las propuestas de tipo psicopedagógico que recoge la obra están en perfecta sintonía con las prescripciones que se derivan del actual marco de la reforma educativa en materia de necesidades educativas especiales.

Juan E. Jiménez González

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. y STEINBACH, R.: *Changing leadership for changing times.* Buckingham, Open University Press, 1999, 254 pp.

Veamos. El *contexto* es el adecuado. Efectivamente, esta obra fue encargada por los profesores Andy Hargreaves e Ivor Goodson para que formara parte de la colección «Changing Education» que ellos coordinan. Estos dos investigadores están considerados los máximos representantes de la línea de estudio sobre cambio escolar y sus aportaciones son altamente valoradas en todo el mundo. El profesor Hargreaves, por ejemplo, cuyo nombre está apareciendo últimamente en revistas españolas con gran profusión, es el editor de la nueva revista *Change in Education,* que aparecerá en el 2000 y está llamada a liderar las publicaciones periódicas sobre el tema en todo el mundo. Igualmente, la gran calidad de los libros que han aparecido hasta ahora en esta colección la han situado en un alto nivel. Entre ellos, queremos destacar la obra de Louise Stofi y Dean Fink titulada *Changing our schools,* excelente trabajo sobre el nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar.

Los *inputs* son difícilmente mejorables. El tema de la dirección escolar se ha erigido por méritos propios en el factor clave de coincidencia de los movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela, y el interés por su estudio y mejora impregna cualquier intento de optimizar la calidad de la educación en todos los estados. Y no nos equivocaremos demasiado si afirmamos que Kenneth Leithwood es uno de los investigadores que más han aportado en el estudio del liderazgo escolar. Los otros dos investigadores que componen el trío son jóvenes promesas que trabajan en el Centre for Leadership Development de la Universidad de Toronto, institución de reputado prestigio internacional en este campo.

El *proceso,* cómo no, correcto. El objetivo de esta obra es analizar los diferentes tipos de liderazgo que son productivos en la labor de creación y sostenimiento de las escuelas del futuro, aquellas que han de ser capaces de crecer en ambientes ricos en incertidumbre, que tendrán mayores posibilidades de resolver problemas colectivos y que deben enfrentarse con un mayor rango de necesidades de los alumnos. Para ello basan su argumento en un estudio de seis años de duración sobre el liderazgo «transformacional») (o, con el término norteamericano, «reestructuración») en escuelas que han puesto en marcha procesos de mejora. El análisis de los casos que conforman el estudio base acompaña, orienta y ejemplifica todas las argumentaciones de la obra.

¿Y el *producto...?* Antes de dar una respuesta demasiado previsible, puede ser interesante analizar el resultado, el libro en cuestión. En primer lugar hay que destacar que, en consonancia con el espíritu de la colección, la obra tiene un carácter práctico. Así, lejos de ser una memoria de investigación, es una herramienta de ayuda a los directivos que están implicados en procesos de cambio o que quieren iniciarse en ellos. Y, aunque no cae en el simplismo de las «recetas» de muchos libros estadounidenses dirigidos a profesores, sí ofrece toda una suerte de normas que en ocasiones resultan excesivas. Pero no cabe achacar la culpa a los autores. Parece que lo fácilmente aprehensible son las listas de pautas. Sin embargo, es triste pensar que de toda la investigación sobre eficacia sólo nos haya quedado una «neutra» lista de factores o, en este caso, una relación de normas de comportamiento de los directivos. Y el resto se olvida.

Obviando esta cuestión, el resultado global es bueno. Y nos gusta su planteamiento de partida y de llegada: hacen falta nuevos líderes escolares que lleven las nuevas escuelas. Los tiempos están cambiando, lo cual, más allá de una frase fácil, es una realidad; y para dar respuesta a realidades cambiantes hacen falta líderes cambiantes.

El sistema educativo español está en pleno proceso de reforma. Y no hablamos sólo de la LOGSE, hablamos de un cambio más profundo, un cambio de valores. La mayor autonomía escolar, que está pasando del texto legal al hecho, y las iniciativas institucionales puestas en marcha para potenciar procesos de cambio, están haciendo que se modifiquen las estructuras mentales. Poco a poco, los docentes (sobre todo los de secundaria, que lo tienen menos asumido) se van dando cuenta de que el centro docente es la unidad educativa fundamental, de que los cambios y las mejoras deben hacerse en este nivel, no sólo en las aulas ni en instancias externas al centro. Y, si la inestabilidad en el puesto se lo permite, están tomando conciencia de que el centro son ellos. De ahí a que el colegio o el instituto ponga en marcha procesos de mejora hay un pequeño paso. Y, como se ha demostrado repetidamente incluso en nuestro contexto, la labor del directivo es esencial. Sin embargo, no hay libros de calidad que orienten sobre cómo debe ser ese líder. Aquí radica el interés de la obra: servir de ayuda al directivo para poner en marcha procesos de cambio en la escuela. Y por ello consideramos que su lectura podría ser muy interesante para los líderes escolares y el profesorado español. En definitiva, todos los docentes son directivos potenciales, y todos deben estar implicados en la gestión del centro.

Entonces, ¿un contexto, *input* y proceso adecuados aseguran un producto de calidad? Hasta cierto punto: garantizan unos mínimos o, mejor, evitan el desastre, pero no mucho más. Las ciencias sociales, y la educación entre ellas, tienen un alto grado de complejidad que las hace imprevisibles (en definitiva, la teoría del caos) y, además, ahí radica parte de su belleza. Pero hablábamos de un libro... Ah, pues lo mismo: un libro cuya principal virtud es, junto con el peso específico de los autores, su propia existencia, por abordar un contenido tan necesario.

M.ª José Pérez-Albo

GRAY, J.; HOPKINS, D.; REYNOLDS, D.; WILCOX, B.; FARRELL, S. y JESSON, D.: *Improving Schools. Performance and potential.* Buckingham, Open University Press, 1999, 168 pp.

Esta extraña suma está orientando los intereses y la producción científica de un importante número de investigadores en todo el mundo. Y, si se cumplen las optimistas expectativas, el resultado de tal operación tendrá una importante repercusión en la dinámica de los centros docentes y en el desarrollo de sus alumnos, y contribuirá de forma significativa a la optimización de la calidad de la educación. Estamos hablando del nacimiento de un nuevo movimiento teórico-práctico denominado Mejora de la Eficacia Escolar, o con sus siglas inglesas ESI *(Effectiveness School Improvement),* nacido de la fusión del movimiento teórico de Eficacia Escolar *(School Effectiveness*-SE) y el movimiento práctico de Mejora de la Escuela *(School Improvement*-SI).

Desde que a principios de los años noventa comenzaran a aparecer las primeras publicaciones señalando la necesidad del encuentro de dos corrientes que, compartiendo objetivos comunes, habían caminado separadas durante más de veinte años, el número de artículos ha crecido considerablemente. De hecho, este nuevo movimiento es una realidad asumida por los investigadores de ambos enfoques. Sin embargo, apenas se ha comenzado a describir el camino a recorrer, a definir un futuro deseado: tras innumerables loas a la necesidad de la fusión, se ha hecho poco más que señalar las posibles aportaciones de este encuentro. Se echa de menos investigación en un movimiento que aspira a ser de investigación y práctica.

El libro que ahora presentamos pasará a la historia por ser la primera indagación científica que intenta asentar los cimientos base del nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar. La estrategia seguida es sencilla: se analiza cada movimiento madre por separado, se estudian diversos programas de mejora de la eficacia escolar y, con todo ello, se sacan conclusiones. Esos tres pasos conforman las tres partes de la obra.

La primera sección, centrada en analizar los movimientos de Mejora de la Escuela y de Eficacia Escolar y las lecciones que hemos aprendido de ellos, comienza contextualizando la necesidad del nuevo movimiento en los cambios acaecidos en los últimos años en las escuelas británicas. Éste es un elemento necesario para comprender la obra y el nuevo movimiento: aparece en un contexto con amplia tradición tanto en Eficacia como en Mejora, y con interesantes hallazgos útiles para el funcionamiento de los centros de ese país. De aquí surge la primera reflexión: ¿es posible que la comunidad investigadora española se embarque en este nuevo movimiento sin haber realizado el recorrido previo? En los dos capítulos que cierran la primera parte, los autores recogen un excelente estado de la cuestión sobre la investigación y la aplicación práctica de estos movimientos. Sólo por los tres capítulos de esta parte ya merece la pena conseguir el libro y echarle un vistazo.

En el segundo bloque se muestran 12 estudios de caso de programas de mejora de la eficacia escolar organizados en cuatro capítulos. El objetivo de esta presentación es doble. Por un lado, forma parte de la metodología de investigación, pero también tiene otro objetivo: mostrar a teóricos y prácticos diversas propuestas de mejora. La experiencia ha demostrado que una forma útil de ayudar a un centro es mostrando a los agentes de cambio experiencias exitosas ya realizadas, en una especie de aprendizaje por observación.

Además, es interesante la agrupación que hacen de los casos por temas, siendo estos mismos temas los que orientan cada descripción. Una buena sugerencia.

La última parte es la más sabrosa, son los resultados y conclusiones de la investigación. Y su título es sugerente: *¿Modelos de cambio?* La idea es buscar puntos en común entre las 12 experiencias de mejora y, a partir de los mismos, ofrecer ayuda para prácticas posteriores.

Pero, ¿qué puede aportar una obra como ésta a la optimización del sistema educativo español? La respuesta sólo puede ser una: mucho. En primer lugar, puede ser útil para los investigadores. Estamos ante una obra que abre el camino hacia el que se va a orientar una gran parte de la investigación en educación. Es cierto que podemos recordar muchas líneas novedosas que, en poco tiempo, se han convertido en nada, pero creemos que éste no es el caso. Estamos demasiado acostumbrados a que los investigadores españoles se dediquen a «traducir» las aportaciones de líneas de investigación ajenas sin aportar nada nuevo. Un ejemplo: todo el mundo habla de la investigación mal llamada de las «escuelas eficaces» pero, ¿cuántas investigaciones empíricas se han realizado en España sobre el tema? Muy pocas, y quienes las han realizado no son quienes más hablan del tema. Conocer las últimas tendencias es un paso necesario para poder aportar algo realmente novedoso en el ámbito internacional.

Pero también puede aportar mucho a los docentes, a los directivos, a los administradores educativos... En estos últimos años estamos viviendo un doble fenómeno en nuestros centros. De una parte se está poniendo en práctica la recién alcanzada autonomía de los centros docentes en cuestiones organizativas, financieras y curriculares. De otro lado, diferentes iniciativas institucionales están fomentando la puesta en marcha de procesos de cambio en los centros docentes. Y aquí lleva ventaja la convocatoria de los «Planes Anuales de Mejora» del Ministerio de Educación y Cultura. Ambos hechos están generando que el sistema educativo y sus actores perciban la escuela como la unidad educativa fundamental, y reconozcan que mejorar la educación pasa por mejorar el centro docente. Y muchos centros españoles han comenzado a poner en marcha procesos de cambio. Sin embargo, el primer problema con que cuentan es la falta de recursos, de modelos... Esta obra puede ser una excelente ayuda.

La mejora de la eficacia escolar es más que la simple mejora. Por mejora se entiende cualquier proceso de cambio sistemático en el centro docente. Si se orienta este proceso de cambio a que la escuela optimice su labor hacia el desarrollo integral de los alumnos y su incidencia en la comunidad, si se tienen en cuenta las lecciones aprendidas de la investigación, si se entiende como imprescindible la implicación del conjunto del claustro, familias y alumnado, si se otorga un papel fundamental a la dirección y se modifican tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como las condiciones organizativas del centro, teniendo como base el desarrollo profesional de los docentes, estamos frente a un proceso de mejora de la eficacia escolar. Y este proceso puede ayudar a la mejora del sistema educativo español.

Así, desde esa doble perspectiva de ayuda a la investigación y a la práctica educativa, consideramos que es un buen libro. Es una lástima que la dificultad del idioma pueda hacer que pase desapercibido para muchos de sus potenciales lectores. Mientras alguna editorial española se decide a traducirlo, esperemos que las bibliotecas especializadas lo compren y forme parte de las bibliografías recomendadas en el currículo de nuestros futuros docentes y expertos en educación.

M.ª Lourdes Hernández Rincón

LLANO, A.: *Humanismo cívico.* Ariel, Barcelona, 1999, 224 pp. ISBN: 84-344-8756-X.

«Aún vivimos» son las palabras con las que Alejandro Llano termina su libro *Humanismo cívico* –publicado recientemente en Ariel– y que me parecen tremendamente expresivas del contenido del libro. Una rebeldía que no se conforma con lo existente y dado cultural y socialmente sino que busca la verdad hasta su radicalidad última. Nos encontramos frente a una defensa apasionada de la democracia como único régimen en el que es posible el florecimiento del humanismo cívico.

Constituye este trabajo, en continuidad con otros publicados por el mismo autor, una respuesta a las estructuras dominantes: Estado, mercado, *mass media.* Son –dice– las que tienen la palabra y no dejan escuchar una voz diferente de la que estamos tan necesitados.

Se trata de un libro vital, valiente, expuesto, escrito en y desde la práctica, implicado personalmente el autor con lo que ahí dice. Es una reflexión desde la filosofía política consciente de que «el nivel conceptual decisivo no es el formalmente político y económico, sino precisamente el plano cultural y social, el *mundo próximo* de las mujeres y los hombres que aventuran su vida al hilo de las vicisitudes de la comunidad en la que habitan, de cuyo destino son los responsables natos. Entiendo que esas *provincias finitas de sentido* componen el tejido primordial de la existencia en común; es más, que las propias relaciones que se establecen entre las personas y entre las solidaridades primarias y secundarias son las que constituyen los bienes comunes que tales subjetividades sociales comparten» (p. 9).

Sigue las huellas del humanismo cívico desde el renacimiento florentino hasta nuestros días, atravesando la tradición anglosajona –Hans Baron, en Estados Unidos–, y en diálogo constante con los que son los protagonistas en esta conversación internacional de retornos y avances al humanismo clásico en su vertiente política. Incluye hoy el humanismo cívico a autores bien variados: tanto cognitivistas, como antifuncionalistas y otros no estrictamente liberales.

Una idea clave es la de «nueva ciudadanía» a la que se alude y recurre con repetida frecuencia a lo largo del libro. ¿Qué se entiende por esta nueva ciudadanía? Contesta el propio prof. Llano: «Lo que la *ciudadanía posmoderna* –en su mejor sentido– ha captado con notable agudeza es que el parámetro clave para la comprensión actual de la ciudadanía es la *cultura.* Sólo desde esta dimensión básica –la cultural– se puede entender lo que implica la *nueva ciudadanía,* y cuáles son los caminos para que su discurso se desprenda de una retórica agobiante, y llegue a ser un factor de integración y responsabilidad cívica en la presente complejidad social» (p. 117) y más adelante señala: «Lo que de entrada distingue a la nueva ciudadanía de la ciudadanía moderna o convencional es precisamente su estrecha conexión con la acción humana. (...) se ha de referir al libre protagonismo cívico en la configuración de la sociedad» (p. 118).

Se compone el trabajo de cuatro capítulos, más un epílogo y una conclusión. «¿Qué es el humanismo cívico?», «La razón pública», «Democracia y ciudadanía» e «Imagen humanista del hombre y del ciudadano» son los títulos de los respectivos capítulos que dan idea de su contenido. «El valor de la verdad como perfección del hombre» responde a la conclusión final. Los dos primeros capítulos atienden más a cuestiones éticas y políticas, mientras que el tercero adopta el enfoque sociológico: relaciones entre democracia y ética, nueva ciudadanía, sociedad del bienestar y articulación entre trabajo y empleo. Al final –en el cuarto capítulo–

ofrece una fundamentación filosófica del humanismo cívico.

Resulta sugerente el cambio que apunta –siguiendo a A. MacIntyre– del paradigma de la certeza –epistemológico– al de la verdad –antropológico–. Así como la crítica teórica y práctica que hace a los tres pilares de la primera modernidad: representacionismo, mecanicismo e individualismo.

Participación y responsabilidad son probablemente los dos conceptos clave para entender de qué estamos hablando cuando decimos «humanismo cívico». «Entiendo por *humanismo cívico* la actitud que fomenta la responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la orientación y el desarrollo de la vida política. Postura que equivale a potenciar las virtudes sociales como referente radical de todo incremento cualitativo de la dinámica política» (p. 15).

Así, describe el autor el humanismo cívico como aquella concepción teórica y práctica de la sociedad en la que se valoran y promueven tres características que mutuamente se exigen y potencian entre sí (cfr. p. 15):

- el protagonismo de las personas humanas reales y concretas;
- la consideración de las comunidades humanas como ámbitos imprescindibles y decisivos para el pleno desarrollo de las mujeres y hombres que las componen;
- conceder un alto valor a la esfera pública, como ámbito de despliegue de las libertades sociales y como instancia de garantía para que la vida de las comunidades no sufra interferencias indebidas ni abusivas presiones de poderes ajenos a ellas.

Me parece especialmente interesante el análisis que hace al plantearse (cfr. p. 19) el porqué de este deterioro de las energías cívicas que estamos presenciando. Apunta a tres causas combinadas sobre las que compensaría pensar y actuar:

- el deterioro de la enseñanza;
- la implosión de la familia;
- el acotamiento de la ética al recinto privado.

En esta perspectiva tiene relevancia lo que apunta poco más adelante en el texto cuando señala: «los dos puntos dolorosos de las democracias occidentales son la falta de autogobierno y la erosión de las comunidades» (p. 30).

Una posible salida que señala es precisamente «liberar las vitalidades que laten en el ámbito cultural del mundo de la vida» (p. 20), así como «conceder relevancia pública a las virtudes ciudadanas» (p. 22), o sea, dar más protagonismo a las iniciativas solidarias, dado que «volvemos a estar en condiciones de entender que las sociedades humanas tienen la verdad como perfeccionamiento y el bien como telos, porque son comunidades que no se resignan a la moral del buen funcionamiento sino que constituyen ámbitos vivideros en los que se indaga dialógicamente acerca de cómo alcanzar una vida lograda» (p. 37).

La bibliografía final es una valiosa recopilación –no muy extensa, lo cual se agradece– de los últimos trabajos publicados en esta línea de pensamiento.

La lectura de esta obra, siendo profunda y densa (excesivamente en algún lugar), no resulta pesada, sino más bien ágil en general. Probablemente la falta de carga de notas al pie colabora a ello. Exige al lector adentrarse en un bosque abigarrado pero del que sale exitosamente con vida y con un horizonte vital muy enriquecido.

Concepción Naval

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (word o wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Se deberá acompañar con un breve resumen del trabajo –10 ó 12 líneas–, también en soporte informático (disquete). Opcionalmente podrá adjuntarse asimismo la versión inglesa.

5. El trabajo y el resumen podrán ser enviados asimismo por correo electrónico a la dirección revista.educacion@ince.mec.es.

6. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, éstos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) Revistas: Apellidos/s s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, éstos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación,* 309 (1996), pp. 498-789.

6. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página.

7. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangrado a derecha e izquierda, seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

8. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

9. 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.

ISSN 0034-8082

SUMARIO

LA EDUCACIÓN RURAL

Florentino Sanz.—Presentación.—Miguel Lacruz Alcocer: *Aulas entre rastrojos.*—Pedro sauras Jaime: *Escuelas rurales.*—Ramón Flecha y Esther Oliver: *Las posibilidades de la sociedad de la información: propuesta para una educación y formación en el medio rural.*—Carmen Elboj: *Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información:*—Tomás Díaz González: *La cultura como factor estratégico del desarrollo rural.*—Alberto Melo: *Educación y formación para el desarrollo rural.*—Ulrich Klemm: *La educación de adultos en zonas rurales en proceso de modernización. Situación del debate en la República Federal de Alemania.*—Juan Carmelo García: *El «estado» de la educación rural en América Latina y en África.*—Ermitas Fernández Fernández: *Preescolar na casa. La educación infantil-familiar (Galicia).*—Conchita Fraile, José Ángel Iriarte y M.ª Teresa Olalla: *La LOGSE vista desde el medio rural.*

Antonio Bautista García-Vera: *Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado.*—José Manuel Touriñán López: *Globalidad y educación. Nuevas perspectivas para el debate «Enseñanza Pública-Enseñanza Privada» en el marco de la sociedad de la información.*—Leopoldo José Cabrera Rodríguez: *Educación y desarrollo.*—Luis Jiménez Moreno: *Unamuno sobre el hombre. Naturaleza y cultura -vida trágica- en la educación .*—Jaume Sarramona: *Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria.*

Alfredo Fierro y Carlos Fierro-Hernández: *Formatos de examen y objetividad en las calificaciones académicas.*—Santiago Nieto Martín: *El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación de aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia.*—Guillermo Gil Escudero y Juan Carlos Suárez Falcón: *Construcción de una escala y diversas puntuaciones de rendimiento en una prueba de lengua inglesa y derivación de puntuaciones porcentuales basadas en la Teoría de Respuesta al Ítem.*—Teresa Torres Solé: *Cambios y tendencias de la formación en España, del primer al segundo programa nacional de formación profesional.*—Juana M.ª Sancho: *Los docentes ante los cambios sociales y en la educación.*

Ángel Hernández Fernández: *Un docente para una sociedad en evolución permanente.*

María del Carmen Izquierdo Nebreda: *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE