REVISTA DE EDUCACION

286

INNOVACION EDUCATIVA

ERNEST R. HOUSE: **Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural.**

MALCOLM SKILBECK: **El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza de la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo).**

MICHAEL HUBERMAN y NANETTE LEVINSON: **Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas.**

SVERKER LINDBLAD: **Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela.**

WOLFGANG KLAFKI: **¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?**

PAULI DAVILA: **Las oposiciones al Magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos.**

LANDON E. BEYER: **La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos.**

MARIANO FERNANDEZ ENGUITA: **Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción.**

MICHAEL W. APPLE: **Redefinición de la igualdad. Populismo autoritario y restauración conservadora.**

NURIA BORRELL FELIP: **Reflexiones sobre la gestión escolar.**

JOSE FELIX ANGULO: **Evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia.**

CARMEN JIMENEZ FERNANDEZ: **El paradigma ATI en la investigación sobre diferencias individuales, innovación escolar y resultados educativos.**

FRANCISCO RIVAS: **Asesoramiento vocacional. Estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación.**

MAYO-AGOSTO

1988

CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:
Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario de Estado de Educación

VICEPRESIDENTE:
Enrique Guerrero Salom
Secretario General Técnico

VOCALES:
Alvaro Marchesi Ullastres
Director General de Renovación Pedagógica
Concepción Toquero Plaza
Directora General de Centros Escolares
José Segovia Pérez
Director General de Promoción Educativa
M.ª Dolores Molina de Juan
Directora del Centro de Publicaciones
Alfredo Fierro Bardají
Subdirector General de Programas Experimentales
Santiago Gutiérrez Vázquez
Subdirector General de Formación del Profesorado
Carmen Maestro Martín
Subdirectora General de Ordenación Académica
Climent Giné i Giné
Subdirector General de Educación Especial

CONSEJO DE REDACCION

DIRECTOR:
Angel Rivière Gómez

SECRETARIO:
Miguel A. Pereyra-García Castro

CONSEJEROS:
Inés Alberdi
Julio Carabaña
César Coll
Juan Delval
José Gimeno Sacristán
Manuel de Puelles Benítez

EQUIPO DE REDACCION:
José María Costa y Costa
Marina Sastre Hernangómez
Mercedes Díaz Aranda

ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Blas Cabrera Montoya
Ernesto García García
M.ª Dolores González Portal
Adolfo Hernández Gordillo
Pilar Palop Jonqueres
José María Rotger

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia.
Edita: Centro de Publicaciones del MEC
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-88-179-3
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.) Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid.
©
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
ISSN: 0034-8082

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

Número 286 ● Mayo-Agosto 1988

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA – 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 449 67 22

S U M A R I O

ESTUDIOS — *Págs.*

ERNEST R. HOUSE: *Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural* 5

MALCOLM SKILBECK: *El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza. De la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo)* 35

MICHAEL HUBERMAN Y NANETTE LEVINSON: *Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas* 61

SVERKER LINDBLAD: *Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela* 79

WOLFGANG KLAFKI: *¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?* 97

PAULI DAVILA: *Las oposiciones al Magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos* 115

LANDON E. BEYER: *La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos* . 129

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA: *Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción* 151

MICHAEL W. APPLE: *Redefinición de la igualdad. Populismo autoritario y restauración conservadora* 167

NURIA BORRELL FELIP: *Reflexiones sobre la gestión escolar* 183

JOSÉ FÉLIX ANGULO: *Evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia* 193

CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ: *El paradigma ATI en la investigación sobre diferencias individuales, innovación escolar y resultados educativos* 209

FRANCISCO RIVAS: *Asesoramiento vocacional. Estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación* 221

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

Cristóbal Torres Albero: *La calidad de la enseñanza en el bachillerato. Un enfoque sociológico* 245

M. A. Goberna y J. T. Pastor: *Sobre el rendimiento investigador de la Universidad española* 281

Ignasi Vila e Inés de Gispert: *Lengua del hogar versus lengua de instrucción* ... 305

José A. Gallardo Cruz: *El maltrato escolar. Una experiencia con estudiantes malagueños* 315

Erik de Corte: *Aprender a pensar* 337

INFORMES Y DOCUMENTOS

Guy Neave: *Los retos afrontados. Tendencias en la formación del profesorado 1975-1985* 353

Equipamiento y utilización de medios audiovisuales. Encuesta a profesores 371

BIBLIOGRAFIA

Reseñas de libros 395

E S T U D I O S

E S T U D I O S

TRES PERSPECTIVAS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: TECNOLÓGICA, POLÍTICA Y CULTURAL

ERNEST R. HOUSE (*)

NATURALEZA DE LAS PERSPECTIVAS

El principal objetivo de este trabajo es «explicar» el estado de los procesos de utilización de nuestros conocimientos en relación con la mejora de la «práctica educativa». Este análisis se fundamenta en una concepción del «estado de nuestros conocimientos» distinta de la usual. No concebimos los procesos de utilización de nuestros conocimientos como un conjunto de hechos, hallazgos o generalizaciones, sino como una serie de perspectivas diferentes que proyectan hechos, valores y presupuestos en una compleja pantalla a través de la cual se ve la utilización de dichos conocimientos.

La elección de una pantalla da lugar a que la vista se concentre sobre determinadas características de los hechos relativos a la utilización de nuestros conocimientos, a la defensa de unas políticas y no de otras, y a la realización de determinados tipos de estudios de investigación y de evaluación. A través de una pantalla se ven determinados hechos, pero en distintas pantallas se pueden ver escenas diferentes. Teóricamente, el número de perspectivas posibles es ilimitado, pero hay tres perspectivas –la tecnológica, la política y la cultural– que parecen dar cuenta de la inmensa mayoría de estudios llevados a cabo.

Cabe expresarlo de otro modo. Consideremos el gran número de estudios realizados sobre los procesos de utilización de los conocimientos. Se trata de experiencias que han de asimilarse y entenderse. El modo habitual de proceder consiste en ordenar dichos estudios, clasificarlos, hacer generalizaciones y, por último, determinar su significado. Se trata de un método taxonómico y generalizador, sin duda juicioso. Es lo que hace la mayoría de las revisiones de los trabajos de investigación.

Otro procedimiento consiste en postular ciertos principios, supuestos o axiomas que «darían razón de» los estudios. En otras palabras ¿qué axiomas defendi-

(*) Universidad de Colorado en Boulder.

dos por los investigadores justifican los estudios que han llevado a cabo? Con fines explicativos, lo deseable es llegar al menor número posible de axiomas. En este caso, tres perspectivas básicas (o combinaciones de las mismas) parecen dar cuenta del mayor número de estudios.

Este enfoque es similar al de Allison (1971), que describió tres «modelos» conceptuales mediante los cuales los analistas profesionales, así como los legos en la materia, meditan las decisiones en materia de política exterior y militar. Los tres modelos de Allison corresponden al del «actor racional», el «proceso organizativo» y la «política gubernamental». Un hecho como la crisis cubana de los misiles podría entenderse en función de cada uno de estos tres modelos, y la interpretación variaría en consecuencia.

En efecto, puede considerarse que las decisiones tomadas durante la crisis cubana de los misiles respondían a una elección racional, al uso de procedimientos operativos estandarizados y rutinarios de orden burocrático, o a la correlación de fuerzas políticas en el seno del gobierno. Cada uno de estos modelos de toma de decisiones explica aspectos concretos que no aclaran los demás modelos. En términos generales, según Allison, éstos son modelos de que disponen los analistas para interpretar todos los asuntos exteriores. La elección de uno u otro configura en gran medida la interpretación correspondiente.

Schon (1979) sostiene que los problemas sociales se definen mediante metáforas «profundas» subyacentes que explican porqué algunos aspectos de una situación se consideran importantes y otros no. Estas metáforas modelan lo que se piensa en cada caso acerca de la situación problema. Nosotros «denominamos» y «encuadramos» aspectos del problema por referencia a la imagen tácita. Hacemos un retrato selectivo de determinados elementos de una situación.

Así, por ejemplo, hay dos modos completamente diferentes de ver los suburbios. Para unos, el suburbio es una zona insalubre que se «ha arruinado». Imágenes de enfermedades informan esta visión; se emplean conceptos como «salud» «decadencia» y «renovación». Para otros, el suburbio es una comunidad natural que presta importantes servicios a sus residentes; se utilizan conceptos como «hogar», «redes familiares» y «dislocación».

El investigador ve el suburbio como una zona deprimida o como una comunidad natural. Al ver A como B, la evaluación de B se traspone a A. Al seleccionar ciertos elementos y organizarlos coherentemente, estos puntos de vista explican lo que está mal en una situación social y sugiere transformaciones. La imagen subyacente se revela a menudo en el lenguaje empleado.

Cada una de las tres perspectivas de la innovación que hemos expuesto posee una imagen subyacente diferente, en la que se inspira para interpretar los hechos del proceso de innovación. En la perspectiva tecnológica subyace la imagen de producción. Se emplean conceptos tales como entrada-salida, diagramas de flujo y especificación de tareas. La innovación se concibe como un proceso relativamente mecánico. Las relaciones sociales se basan en la necesidad tecnológica; se insiste en lo económico, y se concede el valor primordial a la eficiencia.

En la perspectiva política subyace la imagen de negociación. Se emplean conceptos como poder, autoridad e intereses competitivos. Se piensa que las relaciones sociales son voluntarias y se basan en acuerdos contractuales, así como que los intereses individuales y grupales entran a menudo en litigio. Se concede gran importancia a una distribución de recursos justa y aceptable. Se pone el acento en lo político, y se atribuye un valor fundamental a la legitimidad del sistema de autoridad.

En la perspectiva cultural subyace la imagen de comunidad. Las personas están unidas por significados compartidos, que se apoyan en valores comunes. Las relaciones sociales son tradicionales. Dentro de una cultura dada, se atribuye importancia a la conformidad a los valores de la misma. En las relaciones entre distintas culturas, la tolerancia recíproca de los valores respectivos es decisiva si se desea conservar la integridad cultural. Desde una perspectiva multicultural, es fundamental la autonomía de las distintas culturas. Aunque las relaciones intraculturales puedan ser obligatorias, las relaciones interculturales son relativistas.

Estas perspectivas funcionan como marcos interpretativos para comprender el proceso de innovación. Al estructurar de este modo los fenómenos sociales, sirven como detector de lo que es importante y como guía para la acción. No obstante, no todos los que operan en un mismo marco de referencia han de estar necesariamente de acuerdo entre ellas. Es posible que dos personas convengan en analizar el proceso de innovación en términos de intereses de grupos en competencia, pero una de ellas quizá se alinee con los intereses representados por la Administración Federal y la otra con los intereses defendidos por la Administración local. Concuerdan en los conceptos fundamentales y en las cuestiones que se han de tratar, pero toman posturas diferentes respecto a éstas. Ambos adoptan, sin embargo, la perspectiva política.

Estos marcos de referencia definen la gama de argumentos posibles a favor de cualquier línea de actuación. En el campo de la investigación, fijan los límites de lo que se entiende por indagación útil. Así, por ejemplo, en caso de adoptarse la perspectiva política, los argumentos a favor y en contra de una política o línea de actuación se enunciarán, como es natural, en términos de intereses individuales o de grupo. La indagación se encaminará a identificar qué intereses están en litigio y cómo serán satisfechos. El debate se llevará a cabo dentro de este marco conceptual. Aunque podrán tomarse posturas significativamente distintas acerca de las cuestiones pendientes, sólo habrá un número limitado de valores acerca de los cuales quepa adoptar una posición, y sólamente ciertos argumentos tendrán peso dentro del marco interpretativo.

Estas perspectivas o marcos de referencias pueden considerarse como paradigmas «morales» o «de acción». «Incorporan» una evaluación al reducir el número de posiciones defendibles. Hasta cierto punto, distribuyen el peso de los argumentos de determinadas maneras (Bernstein, 1978). De hecho, resulta muy difícil anular la evaluación intrínseca del marco conceptual. Podrán invalidarse, por ejemplo, argumentos políticos acerca de intereses competitivos por medio de otros argumentos (consideraciones morales, pongamos por caso), pero estos últimos habrán de hacer frente aún al sesgo que impone al marco de referencia en que se desarrollan.

Estas perspectivas de acción resultan de la aceptación de unos determinados límites normativos acerca de lo que es racional y aceptable. Limitan el lenguaje y los conceptos utilizados en las discusiones y, en consecuencia, introducen un cierto sesgo valorativo. Definen los límites de la propia elección racional. Es a través de ellas como se justifican y legitiman las elecciones. En este sentido, todos estamos dominados por las perspectivas o marcos de referencia que adoptamos. Por ende, éstos actúan implícitamente.

Estos «paradigmas» no son los mismos que describe Kuhn en las ciencias físicas. Kuhn (1970) considera las ciencias como un conjunto de creencias, valores y técnicas compartido dentro de un campo de investigación. En algún momento, el paradigma dominante es puesto en entredicho por una serie de hechos anómalos que no puede explicar. Aparece así un nuevo paradigma capaz de explicar estos nuevos hechos. El mundo físico permanece, no obstante, constante.

Por el contrario, las perspectivas de acción «describen» u operan en un mundo social y político cambiante. El paso de una perspectiva tecnológica de la innovación a una perspectiva política o cultural responde en parte al cambio de las realidades sociales y políticas, y no simplemente al hallazgo de nuevos datos de investigación. Las perspectivas política y cultural son hoy más viables por la pérdida de fe en la tecnología y por falta de consenso social acerca de las metas que se han de alcanzar. Las perspectivas se basan más en el acuerdo profesional acerca de qué es posible, relevante y valioso que en la convergencia científica a propósito de qué es verdad. El acuerdo profesional se apoya, a su vez, en gran medida en las percepciones comunes del medio social y político global, y en particular en la actuación de la administración pública.

En este sentido, una perspectiva es una forma de conocimiento inferior a un paradigma científico Kuhniano. Es un «modo de ver» un problema, no un conjunto rígido de reglas y procedimientos. Como tal, es más permeable y está más abierta al cambio. Los paradigmas científicos son definidos exactamente por acuerdo de la comunidad científica, mientras que una comunidad profesional puede tener simultáneamente varias perspectivas. Es posible incluso que una misma persona considere la innovación desde una perspectiva, y después desde otra con una finalidad distinta. En definitiva, la noción de perspectiva expresa el estado actual de los procesos de utilización de los conocimientos de forma más adecuada que el concepto más estricto de paradigma científico; y probablemente represente mejor la naturaleza de nuestros conocimientos en las ciencias sociales en general.

LAS PERSPECTIVAS CONCRETAS

En la década de 1970, los estudios sobre la innovación han estado dominados por tres perspectivas fundamentales. Estas perspectivas constituyen el contexto conceptual en el que investigadores, tecnócratas y funcionarios comprendían el proceso de innovación, y proporcionaban el marco de referencia subyacente para la formulación de políticas. Nos referimos a las perspectivas tecnológica, política y cultural. (Para una revisión más completa de la investigación, véase House, 1979).

Las innovaciones actuales en la educación se remontan al menos al lanzamiento del sputnik y a los ataques de los críticos universitarios contra la escuela, especialmente contra las reformas progresivas y los currículos de ajuste a la vida. La reforma de los currículos en nombre de la ciencia y de la defensa nacional, fue iniciada por organismos federales, como la *National Science Foundation,* y por instituciones privadas, como la *Ford Foundation.*

En un principio, estos esfuerzos innovadores partieron de profesionales y especialistas. Especialistas universitarios de matemáticas y ciencias materiales, y con el tiempo de humanidades y ciencias sociales, elaboraron nuevos materiales curriculares que reflejan mejor la estructura de las disciplinas. Así, las nuevas matemáticas incluían la teoría de conjuntos y postulaban un método de enseñanza «inductivo», con arreglo a los procesos de pensamiento científico. Organizaciones profesionales como la *Comission on College English* intentaron introducir nuevas asignaturas –semántica, lingüística y la nueva crítica literaria– en los currículos de inglés de las *high schools* [Institutos de bachillerato].

Estas reformas fueron encabezadas por especialistas universitarios que adquirieron autoridad en sus disciplinas y crearon nuevos materiales de formación de un modo intuitivo, gracias a su familiaridad con el objeto de estudio. Los materiales se difundieron a través de publicaciones y de seminarios para profesores. El modelo era el de enseñanza universitaria. Lo único que se pedía a los profesores era que recibieran información actualizada sobre contenidos y métodos. Había un consenso bastante generalizado acerca de la finalidad de las escuelas y la autoridad de los especialistas.

A mediados de los años sesenta, esta concepción del currículo y de la innovación, basada en la autoridad propia del especialista, dió paso a una concepción más tecnológica. El enfoque anterior había procedido intuitivamente, fundándose en el conocimiento implícito. La perspectiva tecnológica sustituyó la base implícita de la innovación por un enfoque sistematizado y racionalizado. Se concibió el proceso de innovación como un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y en la investigación empírica.

Para esta racionalización se contaba con modelos importantes. La industria y la agricultura vivían momentos de gran prosperidad. La tecnología espacial ocupaba la primera plana de los periódicos. Parecía que la tecnología estaba relacionada con el progreso; éste se alcanzaba introduciendo nuevas técnicas en un campo, y era posible sistematizar, organizar y multiplicar el mismo proceso de modernización.

Mientras que la innovación académica había hecho uso del conocimiento implícito, la innovación tecnológica se sirvió del conocimiento explícito.

Tanto la enseñanza como el proceso de innovación se concebían como tecnologías. La enseñanza podía mejorarse merced a la introducción de nuevas técnicas. No se ponía tanto el acento en el perfeccionamiento del profesorado como en el hallazgo de métodos específicos de formación y de materiales que pusieran a los alumnos en mejores condiciones para aprender. Las mejoras se producían más en los métodos y materiales que en el profesor. Una vez más, las técnicas explícitas y multiplicables reemplazaban al conocimiento implícito del profesor.

El mismo proceso de innovación se entendía como tecnología. La innovación se concebía como investigación, desarrollo, difusión y adopción de un paradigma: el modelo «RDD» (*Research, Development, Diffusion,* Investigación, Desarrollo, Difusión, IDD). Mediante la investigación se obtenían nuevos conocimientos, que se hacían utilizables en el curso del desarrollo, se propagaban a los profesores durante la difusión y, por último, eran puestos en práctica por éstos en la fase de adopción. Sobre la base de este modelo se crearon más de veinte laboratorios federales de investigación y desarrollo educativo. Estos organismos se convirtieron en la espina dorsal de los intentos de innovación. Algunos laboratorios y centros desarrollaron modelos propios para la conversión del conocimiento en técnicas utilizables. Una formulación pionera de esta concepción fue la de Clark y Guba (1965).

Los laboratorios y centros tuvieron dificultades desde el mismo instante de su constitución. Crearon muchos materiales, pero una parte importante de ellos no era de gran calidad. Incluso los mejores, rara vez daban los espectaculares resultados de aprendizaje esperados. Y lo que es peor, los profesores se mostraban a menudo reacios a usarlos. Mientras que el paradigma IDD suponía la existencia de un consumidor pasivo al final de la cadena, deseoso de disponer de un nuevo producto, los profesores no parecían con frecuencia dispuestos o capaces de hacer tal cosa. Estaban forzados por todo un conjunto de factores conceptuales que impedían la adopción cabal de nuevas ideas. Las limitaciones contextuales de la escuela determinaban su comportamiento en mayor medida que las nuevas técnicas y organismos exteriores.

A pesar de estas decepciones, la perspectiva tecnológica mantiene su fuerza todavía hoy y es, con diferencia, la más influyente de las tres. A ella se debe, por ejemplo, la actual proliferación de las pruebas de competencia. Se piensa que el aprendizaje puede reducirse a un conjunto de tareas; estas tareas pueden identificarse como objetivos de aprendizaje y medirse mediante pruebas objetivas. La enseñanza se centra en esos objetivos concretos, haciendo uso de las técnicas y materiales que permiten la mejor realización posible de dichas tareas.

El proceso es análogo al análisis de tareas de un puesto de trabajo en la industria. El supervisor divide el trabajo en tareas independientes y después cronometra la ejecución de éstas. Es lo que se denomina dirección científica del trabajo. La característica diferencial de las pruebas de competencia, en comparación con enfoques tecnológicos anteriores, consiste en que las recompensas y los castigos son contingentes a una ejecución acertada de las tareas: la situación se acerca a la de la industria.

Con todo, el rasgo realmente distinto de la perspectiva, es el enfoque que adopta acerca de la formulación de los problemas. La enseñanza y la innovación son tecnologías (o deberían serlo). Las soluciones son técnicas multiplicables y trasladables a otras situaciones. El pensamiento tecnológico –la selección de los medios más eficaces para un fin dado– es la forma de racionalidad por excelencia. La mayoría de los estudios sobre innovación continúan explorando y definiendo cuestiones desde esta perspectiva. Un ejemplo reciente es el intento de Hall y Loucks (1977) de determinar el nivel de implantación de una innovación. No es probable que la perspectiva tecnológica desaparezca en una sociedad tan tecnificada como la nuestra.

La segunda perspectiva es la política. Las tentativas de innovación, y las consiguientes evaluaciones de las mismas, dieron pie a muchos estudios. A principios de los años setenta parecía evidente que muchas innovaciones no serían implantadas por razones de tipo político, derivadas especialmente de la politización social creada por la guerra del Vietnam. En este período, la conflictividad fue tan natural como antes lo habían sido la comunidad de propósitos y el consenso, y aparecieron las primeras explicaciones políticas de la innovación (House, 1974; Berman y MacLaughlin, 1975; Greenwood y otros, 1975).

Desde una perspectiva política, la innovación es objeto de conflictos y compromisos entre distintos grupos, ya se trate de profesores, administradores, padres, tecnócratas, órganos administrativos o individuos. Así por ejemplo, en la perspectiva tecnológica se considera que investigadores, tecnócratas y trabajadores de la enseñanza cooperan compartiendo unos valores comunes; en la perspectiva política, cada grupo tiene sus propias metas e intereses, a menudo contrapuestos. Se estima que la cooperación en materia de innovación es más problemática que automática; la cooperación debe ser resultado de la negociación y del compromiso.

En el plano individual, el punto de vista político se manifiesta en la influencia de una persona sobre otra. Esta influencia puede ejercerse mediante persuación, estímulo o coacción. La influencia personal se vehicula con frecuencia en contactos personalizados y las ocasiones de estos contactos suelen canalizar motivos y sucesos políticos. En el plano escolar, es probable que el analista político considere que la escuela se compone de subgrupos de profesores y alumnos. A menudo, para que la innovación tenga éxito, debe surgir un grupo que la defienda y promueva; este grupo originará probablemente, a su vez, la aparición de un grupo contrario en el seno de la escuela. Cabe considerar el progreso de una innovación como un caso de competencia y cooperación intergrupadas (House, 1974).

La relación entre las escuelas y los distritos escolares se interpreta como una pugna entre los intentos de control de aquéllas por parte de éstos y los esfuerzos de resistencia de las mismas ante dicho control. El distrito controla las contrataciones y presupuestos, pero la escuela tiene en sus manos los procesos de enseñanza diarios. En este contexto, la política de personal es tema de estudio constante de investigadores y trabajadores de la enseñanza. Los hechos suelen explicarse e interpretarse como luchas interindividuales por el poder (MacDonald y Walker, 1976).

Los grupos pueden adoptar divisiones verticales en el seno del distrito. De este modo se da entrada a los padres y a la comunidad. Un grupo de administradores, respaldado por determinados padres, quizá presione a favor de unos programas para niños superdotados; otro grupo acaso se oponga. Estas disidencias se circunscriben con frecuencia a la junta de gobierno de la escuela, si es suficientemente representativa. Los conflictos de la comunidad escolar pueden interpretarse, pues, asimismo con arreglo a la perspectiva política.

Acaso esta última rinda sus mayores frutos en la interpretación de la interacción entre la Administración local, la estatal y la federal. El analista político tradicional se concentra en aspectos legislativos y burocráticos, esto, es decir, la adop-

ción de políticas y el proceso de los propios textos legales, en relación con los grupos de intereses particulares y los mecanismos legislativos. Más recientemente se ha centrado la atención en la implantación de los programas educativos. Se está reestudiando la acomodación entre los distintos niveles de la Administración. Se cuestionan las relaciones de autoridad y de poder (Wirt y Kirst, 1972; Burlingame, 1978).

El análisis político se aplica también a las tendencias sociales a gran escala y se hace de dos modos. En primer lugar, se examinan las tendencias sociales en función de su orientación política y de sus presagios futuros. ¿Se está haciendo más conservadora la sociedad? ¿Se dispondrá de muchos menos recursos para financiar las escuelas? ¿Seguirán exigiendo los tribunales la desagregación? En segundo lugar, se interpretan las innovaciones por referencia a la historia de las tendencias sociales. ¿Debe abandonarse la reforma de los currículos, en favor de un retorno a los fundamentos? ¿O bien deben centrarse las tareas curriculares de la Administración federal en los temas esenciales de la eficiencia económica? ¿Cuál es la naturaleza política de los intentos de reforma? (Cohen, 1975; Paulston, 1976).

Por último, en el plano más abstracto y global, el analista político estudia qué papel desempeña la educación en la sociedad total. ¿Reproduce la estructura de clases de la sociedad? (Bourdieu y Passeron, 1977). ¿Sirve para liberar o para conservar? Estas cuestiones tienen importantes consecuencias para los intentos de innovación. Pocas de estas preguntas se han hecho, o pueden hacerse desde la perspectiva tecnológica.

Desde principios de los años setenta, la perspectiva política se ha erigido en la gran rival de la perspectiva tecnológica. Así lo comprueban el número de estudios realizados y la frecuencia con que se interpretan cualesquiera acontecimientos desde esta perspectiva. Por supuesto, aún domina el punto de vista tecnológico, pero es, en gran parte, porque la Adminsitración federal es partidaria de él, y la mayor parte de los estudios los financia ella misma.

La tercera perspectiva es la cultural. No se trata de una orientación nueva; es al menos tan vieja como el análisis que Jules Henry (1963 : 283) hizo del aula («La escuela es una institución para adiestrar a los niños en unas determinadas orientaciones culturales»), y probablemente mucho más antigua. No obstante, ha experimentado una revitalización, su popularidad, especialmente entre los investigadores, en cuanto explicación de los cambios (Smith y Geoffrey, 1968; Sarason, 1971; Smith y Keith, 1971; Wolcott, 1973, 1977; Lortie, 1975; Hill-Burnett, 1978).

Inicialmente se empleó para estudiar los efectos de las innovaciones, a menudo difusos e intangibles. Luego se utilizó para estudiar el proceso mismo de innovación. En la actualidad se propone indirectamente como modelo para la innovación. Es decir, se considera a los distintos participantes –profesores, tecnócratas, etc.– como otras tantas culturas o subculturas. Una innovación elaborada por un grupo de especialistas universitarios reflejará las normas y valores de la cultura de éstos. Al difundirse entre los profesores, entra a formar parte de una nueva cultura, con normas y valores significativamente distintos, y se interpretará de manera diferente.

Una parte importante de los estudios iniciales de antropología se dedicaron a la difusión de las innovaciones de una cultura a otra: es típico el caso del «culto de la carga». Los estudios culturales emplean con frecuencia una metodología diferente –observación participativa, etnometodología, estudio de los casos, etc.– que se centra en gran medida en la forma en que las personas interpretan los hechos. Las particularidades sociales y culturales cobran una importancia decisiva.

Por lo tanto, a gran escala, el proceso de innovación se concibe como la interacción de culturas diferenciadas. Las pugnas y los malentendidos se interpretan como conflictos de valores. Suele entenderse que la cultura del profesor es distinta de otras culturas; la de los investigadores, los padres, los tecnócratas que intentan modificarla. Muchos de estos estudios muestran la existencia de sutiles medios de absorción de los intentos de reforma para impedir que tengan lugar cambios significativos. La mayoría toma por objeto los distintos «significados» producidos por los intentos de cambio, y no tanto el cambio en sí mismo.

Hasta ahora, la mayoría de los investigadores culturales tienden a solidarizarse más con la cultura receptora que con los innovadores, aunque cabe preguntarse si las cosas seguirán así una vez que la Administración empiece a apoyar esos estudios. En algunas de estas investigaciones se utilizan conceptos antropológicos formales; en otras se emplean unos conceptos y un lenguaje más corrientes. Es de esperar que en los próximos años aumente el interés por el estudio del lenguaje, de los significados simbólicos, del intercambio social, de los valores compartidos, del contexto cultural, de los sistemas de creencias y del cambio evolucionario.

LA PERSPECTIVA CULTURAL

Dado que la perspectiva cultural tiene una presencia menor que la perspectiva tecnológica o la perspectiva política en la literatura sobre reformas educativas, merece la pena examinar las explicaciones culturales del cambio. Mi tesis no es que la perspectiva cultural vaya a empezar a reemplazar a la tecnología y a la política, sino que los avances sociales harán que este enfoque adquiera una mayor relevancia: así competirá con las otras dos perspectivas como explicación de los hechos.

En antropología hay al menos dos tradiciones referentes al cambio cultural: la del materialismo cultural y la del multiculturismo. La primera explica el cambio cultural con arreglo a dos posibles concepciones: la relativista y la evolucionaria. Para la relativista, el cambio cultural es fundamentalmente divergente: las secuencias del mismo se explican por la tradición o historia de la cultura. «Se desarrolla un modelo característico –se afirma–, que adelante es el determinante principal de la aceptación de innovaciones» (Steward, 1955 : 35). Desde este punto de vista, el medio pone límites al modo de desarrollo de una cultura, y los orígenes de las actividades se pierden, inexplicados, en el tiempo.

La otra concepción materialista es la evolucionaria. Para ella, el cambio acontece en distintas etapas. Se supone que entre las distintas tradiciones culturales hay paralelismos formales y funcionales y que existe una casualidad idéntica. Se

buscan modelos interactivos. En el siglo XIX, los antropólogos postularon la existencia de estadios evolutivos para todas las culturas, pero esta tesis (llamada de la evolución «lineal») ha sido desechada. El modelo de la evolución «universal» intenta promediar todas las culturas para definir factores comunes que caracterizan a la «cultura» en general.

Un tercer modelo evolucionario es el de la evolución multilineal. Supone la existencia de paralelismos formales y funcionales concretos, y de un número limitado de semejanzas en la secuencia cultural. En este sentido, un concepto clave es el de ecología cultural, esto es, la idea de que la adaptación al medio intensifica el cambio cultural. En el concepto de ecología subyace, por otra parte, el concepto de comunidad. La ecología cultural pretende dar razón del origen de *determinados* aspectos culturales introduciendo la noción de *medio local* como factor extracultural (Steward, 1955).

Los cambios culturales son lentos y se atribuyen a «las nuevas adaptaciones exigidas por los cambios de la tecnología y por los planes de producción» (Steward, 1955 : 38). Steward continúa diciendo:

> «El concepto de ecología cultural, no obstante, tiene menos relación con el origen y la difusión de tecnologías que con el hecho de que éstas puedan usarse de distintos modos y dar lugar a diferentes acuerdos sociales en cada medio. El medio ambiente no es sólo permisivo o prohibitivo con respecto a estas tecnologías, sino que es posible que aspectos locales especiales requieran adaptaciones sociales que tengan consecuencias de largo alcance».

A la hora de explicar el cambio cultural, la difusión cultural tiene, por tanto, una importancia secundaria. La propia cultura es la fuerza dominante, entendiendo la cultural como «modos aprendidos de conducta que se trasmiten socialmente de una generación a la siguiente y de una sociedad o individuo a otro» (Steward, 1955 : 44). Al estudiar el cambio, los enfoques etnológicos holísticos ponen el acento en la naturaleza normativa y persistente de la cultura. La teoría materialista cultural del cambio fue dominante en antropología durante unas décadas, al término de la guerra, y hoy da señales de resurgimiento al producirse modificaciones culturales en respuesta a la escasez de energía. ¿Es aplicable esta teoría a la educación?

Algunos teóricos de la innovación como Goodlad (1975 : 205), han defendido explícitamente la idea de escuela como «comunidad ecológica en la que entes animados e inanimados constituyen un sistema e interactúan dentro de él. Desde este punto de vista, el hombre forma parte del medio ambiente, no es dueño ni conquistador del mismo. Los objetos, los individuos y grupos, y las relaciones entre ellos, integran una totalidad unificada... Todos forman parte del mismo conjunto sistemático o ecosistema. Cada persona y cada cosa tiene consecuencias para todas las personas y cosas». Goodlad rechaza abiertamente la noción de producción como metáfora de «ecosistema»: la comunidad.

En los estudios de la Rand, la noción de «adaptación mútua» puede entenderse como concepto político o como concepto cultural. En la medida en que se pone el

acento en el concepto de acuerdo «mútuo» –negociación–; la idea tiene un sentido político. Así, los estudios de la Rand se han interpretado como confluencia de intereses entre las administraciones federal y local. Pero si se otorga más importancia a la adaptación de la innovación al medio, al contexto local, la noción resulta cultural y entraña connotaciones ecológicas.

El enfoque evolucionario más directo es, no obstante, el de Farrar y cols. (1979), que considera explícitamente la implantación como evolución. Al explicar la implantación del programa *Experience-Based Career Education* (EBC, Enseñanza de una carrera sobre la base de la experiencia), estos autores rechazan el modelo «del centro a la periferia» (tecnológico) y el del proceso bilateral (político) y proponen un modelo evolucionario. «La evolución caracteriza apropiadamente este proceso porque la metáfora subraya el cambio... Unas veces, el cambio histórico dará lugar a una convergencia en un distrito en relación con un programa, y otras veces producirá el efecto contrario» (Farrar y otros, 1979 : 50). El medio local es el factor determinante. «En cualquier hecho, las fuerzas locales son tan importantes –habitualmente más importantes– como los factores federales» (Farrar y cols., 1979 : 16).

La implantación asume, por lo tanto, variados significados en el contexto local. La naturaleza flexible de la escuela permite una acción mucho más autónoma de los profesores administradores. El programa EBC estaba sujeto a diversas influencias, que dieron lugar a una «evolución multilateral». «Las ideas de un programa y sus temas o posibilidades adquieren un nuevo significado cuando hechos aparentemente externos modifican el enfoque de un profesor, de un proyecto, de un distrito escolar o de una nación... La noción de evolución capta la importancia del cambio mucho mejor que el concepto de implantación» (Farrar y cols., 1979 : 50).

Veamos ahora la segunda gran tradición del cambio cultural, que hemos calificado de multiculturista. Los antropólogos han aceptado tradicionalmente el supuesto de que la mayoría de las sociedades tienen una sola cultura. Sin embargo, recientemente se ha postulado que lo normal en una sociedad es la existencia de una oferta multicultural (Goodenough, 1978). Las naciones y las sociedades se componen de subculturas. Para dar cuenta de un cambio hay que reconocer las diferencias existentes entre estas subculturas, en las que los individuos aprenden a orientarse. Aprender una cultura significa, en realidad, aprender un conjunto de subculturas. Interactuar eficazmente en una subcultura significa desarrollar una competencia multicultural, aprender qué esperar (Goodenough, 1978). El acceso a las subculturas de elite se convierte con frecuencia en el foco de atención de los intentos de reforma.

Hill-Burnett (1978) ha estudiado la interacción de profesores y alumnos portorriqueños en una ciudad del Medio Oeste norteamericano, comparando la cultura de ambos grupos. Intentó deshacer los estereotipos de los profesores ofreciéndoles explicaciones culturales de los comportamientos enigmáticos de los alumnos. Rudduck (1977) ha analizado la difusión de nuevos currículos como un encuentro

de culturas: la cultura de los investigadores y la cultura de los profesores receptores. Todos estos análisis consideran que la sociedad y la comunidad educativa se componen de subculturas. El multiculturalismo es el método para explicar el cambio.

Así por ejemplo, Wolcott (1977) elaboró una etnografía de la escuela implantando un sistema de planificación, programación y presupuestación, e hizo uso de conceptos antropológicos para explicar los hechos e interacciones grupales. En él se presenta a los innovadores como tecnócratas pertenecientes a una subcultura que valora el orden y los procedimientos racionales. En este marco, adquieren importancia la información, la planificación racional y la idea de progreso. Los tecnócratas, que orientan su comportamiento hacia los fines, valoran asimismo el ejercicio del control, el manejo de los contextos y la imposición de conocimiento.

Por el contrario, los profesores, receptores de la innovación, orientan su comportamiento hacia los medios y se centran en su enseñanza. La subcultura del profesor estima que la enseñanza es tradicional y sacrosanta y que él mismo es autónomo, pero vulnerable a presiones exteriores. Para esta subcultura, sólo el profesor entiende realmente la enseñanza. El destino de la innovación está determinado por la interacción de las dos subculturas. Wolcott piensa que ambas constituyen, juntas, la cultura del educador, y que establecen entre sí relaciones de «complementariedad», «reciprocidad», «antítesis conceptual» y «rivalidad». En el caso concreto de estudio, la interacción de las dos subculturas proporcionó a la escuela una apariencia de cambio sin que realmente se produjera cambio alguno, puesto que los profesores no pusieron en práctica los planes de los tecnócratas.

Para Wolcott, el análisis antropológico demuestra la continuidad y estabilidad de la escuela frente a los esfuerzos por reformarla: un hecho positivo, a su entender. Aunque la interacción de profesores y tecnócratas podría interpretarse desde la perspectiva tecnológica como un problema de implantación, o desde la perspectiva política como un conflicto de intereses, Wolcott prefiere formular preguntas de esta índole: «¿Qué finalidades, valores e ideales tienen en común todos los subgrupos de educadores?». Su investigación se encaminaba «no al cambio en sí mismo, sino a los diferentes significados producidos por el intento de imponer el cambio». El estudio de Wolcott es prototipo del realizado desde una perspectiva cultural, si bien no suele hacerse un uso tan amplio de conceptos antropológicos.

COMPARACION DE LAS PERSPECTIVAS

La perspectiva tecnológica se centra en la innovación misma, en sus características y componentes, en la forma de producirla e introducirla; lo importante es la técnica y sus efectos. La perspectiva política se centra en la innovación en su contexto, en las relaciones entre patrocinadores y receptores, en los beneficios y costes y en su distribución; lo importante son las relaciones de poder y de autoridad. La perspectiva cultural se fija en el contexto, en la estructuración del trabajo y en

el sistema de vida, en el modo en que se interpreta la innovación y se alteran las relaciones; lo más importante son los significados y los valores.

De este modo, se ha pasado de la innovación aislada a la innovación en su contexto, y luego al contexto en cuanto tal. Este cambio ha ido acompañado de modificaciones en la metodología de investigación. La perspectiva tecnológica se sirve habitualmente en sus investigaciones de instrumentos psicométricos: pruebas de rendimiento, escalas de actitudes y cuestionarios baremados. La perspectiva política hace uso fundamentalmente de cuestionarios semiestructurados y entrevistas: una metodología de sondeo. La perspectiva cultural toma prestados de la antropología métodos de investigación: observación, observación participativa y estudios de casos. No obstante, el cambio de perspectivas precede siempre al de metodología. Esta última se emplea para formular determinadas preguntas, y las respuestas confirman la propia metodología y la perspectiva. En otras palabras, cada perspectiva es confirmada por su propia metodología

Los datos «de más peso», como los que proporcionan los procedimientos psicométricos, sociométricos y econométricos de investigación, son fácilmente agregables en unidades, en forma de puntuaciones de pruebas de rendimiento, indicadores sociales e índices de coste-beneficio. Los datos de entrevistas son también agregables y generalizables, pero con más dificultades. Los métodos etnográficos son apropiados para grupos pequeños, para microculturas pero resulta complicado aplicarlos a instituciones nacionales. Un análisis holístico o una historia natural de una comunidad entera se prestan al uso de unidades más pequeñas (Heighton y Heighton, 1978).

Un mismo hecho se verá de modo diferente según la perspectiva elegida. Así, por ejemplo, en su revisión de los estudios sobre implantación, Fullan y Pomfret (1977) clasifican estos estudios en tres categorías fundamentales: estudios de fidelidad, en los que se aborda la fidelidad a la innovación original; estudios de adaptación mútua, que se centran en el tipo de cambio experimentado por la innovación en el curso de la implantación, y estudios de proceso, cuyo objeto es el mismo proceso de implantación. Los tres se ajustan a la idea de implantación vista desde la perspectiva tecnológica, política y cultural, respectivamente.

Se ha estudiado desde distintas perspectivas, por ejemplo, el grado exacto de implantación del programa *Man: A course of study* (MACOS). [El hombre: curso de estudio]. Se examinó el conocimiento de los profesores del contenido del programa y la conformidad de los alumnos con los principios del mismo (Cole, 1971). Desde la perspectiva política, se estudió cómo el profesorado local adapta los materiales del programa para su propio uso y cómo los grupos locales promueven e inhiben su empleo. Desde la perspectiva cultural, el programa MACOS ha sido estudiado como una serie de encuentros entre la cultura de ciencias sociales que produjo los materiales, la cultura del grupo difusor y la cultura del grupo receptor. La primera cultura está representada por los materiales, la segunda por los seminarios y procedimientos de difusión, y la tercera por las instituciones y valores del currículo tradicional. La interacción de las tres culturas se entiende como un proceso de aculturación en el que aquellos desarrollan una tradición común (Rudduck, 1977).

Las tres perspectivas difieren asimismo significativamente en su consideración del grado de consenso social acerca de los intereses y valores. La primera versión de la perspectiva tecnológica daba por sentado que existía un considerable consenso en este ámbito. Se suponía que toda persona compartía un interés por el avance de las innovaciones y actuaba con un bagaje común de valores: el individuo era el reflejo de una sociedad que creía firmemente en el progreso tecnológico. El único problema era hallar el mejor modo de alcanzarlo. El razonamiento técnico (en otras palabras, la toma de decisiones racional) supone que la meta está fijada y que sólo falta encontrar los medios «mejores», esto es, los más eficaces, para este fin. Las innovaciones y evaluaciones federales han perseguido ese objetivo: así, por ejemplo, los enfoques de variaciones planificadas. La perspectiva tecnológica ha empezado a aceptar, en sus últimas formulaciones, la existencia de conflictos, antes toda una sorpresa, como precio del progreso, como ocurre con las pruebas de competencia.

La perspectiva política parte de la base de que no todo es armonioso. Puede haber problemas, conflictos de intereses. No todo el mundo quiere lo mismo, o bien todos desean una porción de un recurso escaso. La pugna no es sólo posible, sino probable. Los grupos opuestos tendrán que negociar y llegar a compromisos, recurrir a mecanismos políticos. Con todo, se supone que hay un consenso de valores suficiente, que es viable un acuerdo de intereses. Aun cuando las personas no convengan en el contenido de lo que desean, están como mínimo de acuerdo en torno a los medios para conseguir un arreglo pacífico y un reparto de los recursos escasos. En otras palabras, los participantes, por muy contrapuestos que sean sus intereses, comparten una estructura de autoridad, un conjunto de valores.

La perspectiva cultural piensa que la sociedad está más fragmentada, que hay más consenso de valores dentro de cada grupo y menos entre ellos, de manera que los grupos deben considerarse subculturas. Los grupos pueden ser profesionales, étnicos, regionales, etc. Se estima que hay más diferencias que semejanzas entre las partes del sistema. El sistema de creencias de cada uno es una entidad significativamente distinta. Se establece una analogía con las culturas extranjeras, a las que no pertenece. Dicho de otro modo, no hay un acuerdo de valores, no hay una asunción de un sistema de valores compartido. La perspectiva cultural insiste en la noción de fraccionamiento social. Los grupos no sólo comparten valores y un procedimiento para resolver conflictos, sino que no pueden estar seguros de cuáles son los valores de los otros grupos. Por otra parte, la perspectiva cultural considera que cada grupo posee una cultura unitaria y un sistema de valores interno.

Las tres perspectivas se diferencian también significativamente en su ética. Para la perspectiva tecnológica, es legítimo acometer agresivamente las innovaciones, puesto que la idea de progreso técnico es compartida por todo el mundo, la innovación procede de un sistema de valores comunes y la innovación se realiza en interés de todos. De hecho, el problema ético primordial consiste en descubrir los mejores medios para el fin común. El mejor medio corresponde a aquella innovación, programa o política que más eficazmente conduzca a la meta común o permita lograr el máximo del fin común. Existe una base común, incontestable,

de autoridad y la ética es autoritaria (y con frecuencia está jerárquicamente institucionalizada en instancias administrativas).

Para la perspectiva política resulta problemático obtener la cooperación de otras personas quienes pueden pensar que la innovación no se realiza en interés suyo. Acaso la innovación requiera, por ejemplo, un aumento sustancial de trabajo para el profesor, y con todo sea posible que éste no se beneficie de la misma. Un modo de actuar consiste en lograr el consentimiento de las otras partes, en llegar a acuerdos con ellos, en asegurar su aprobación antes de introducir una innovación. La ética es contraactual.

Para la perspectiva cultural, incluso el acuerdo común es problemático, dado que es posible que dos culturas diferentes no se entiendan entre sí y no exista un procedimiento mútuamente aceptado para llegar a un acuerdo, ni tampoco valores comunes en base a los cuales lograrlo. Las posibilidades de que haya malentendidos y errores de cálculo son enormes. Hay que prevenir con sumo cuidado la posibilidad de que una innovación produzca efectos no anticipados en una cultura desconocida. La acción resulta complicada. Un modo de actuar consiste en establecer prudentemente un terreno común entre las dos culturas. No está claro qué es lo acertado y lo erróneo, lo bueno y lo malo. La ética es relativista. (Véase en la *tabla 1.1* un resumen comparativo de las perspectivas).

RELACIONES ENTRE LAS PERSPECTIVAS

En la *figura 1.1* se relacionan entre sí las tres perspectivas. La perspectiva tecnológica, representada en el eje vertical, distingue entre la enseñanza como arte y la enseñanza como tecnología. La perspectiva política, en el eje horizontal, distingue entre el consenso de intereses y el conflicto de intereses. La perspectiva cultural ocupa la tercera dimensión y distingue entre «una cultura» y «muchas culturas». En otras palabras: la aparición de la perspectiva tecnológica se debió a la concepción de la enseñanza no como arte, sino como tecnología; la perspectiva política surgió al entenderse la innovación no como consenso de intereses, sino como conflicto de intereses: la perspectiva cultural entró en escena en respuesta a la concepción de los participantes en la innovación como miembros de muchas culturas, no de una sola. Cada una de las consideraciones expuestas crea una dimensión nueva.

La primera distinción es la que se hace entre la enseñanza como arte y la enseñanza como tecnología. Un arte se basa en la experiencia y en el conocimiento tácito; exige un proceso de aprendizaje. Una tecnología, como la administración de unas pruebas de competencia, se basa en principios y en conocimientos explícitos; se aprende en un proceso de instrucción formal. La mayoría de los profesores estima que la enseñanza es un arte nacido de una larga experiencia, hasta el punto de que creen que sólo ellos pueden entenderla realmente. En cambio, la mayoría de los reformadores considera que la enseñanza es una tecnología que tiene un contenido y unas técnicas especificables, si es que podemos descubrirlos. La perspectiva tecnológica obtuvo la supremacía cuando la mayor parte de los investigadores, tecnócratas y funcionarios empezó a concebir la enseñanza como una tecnología

Tabla 1.1
Resumen de las tres perspectivas de la innovación

	Tecnológica	Política	Cultural
Principios y supuestos fundamentales	Procesos sistemáticos, racionales	Grupos en conflicto y de acuerdo	Se considera que los participantes constituyen culturas y subculturas
	Son aplicables el conocimiento explícito y las técnicas (p. e., el modelo «IDD»	La influencia se ejerce mediante la persuasión, el estímulo y la coacción	La innovación requiere la interacción de culturas independientes
	Consumidor pasivo	Luchas por el poder	Los efectos de la innovación son difusos e intangibles
	La cooperación es automática	La cooperación es problemática	La cooperación es enigmática
	La eficiencia y la responsabilidad son cuestiones clave	La legitimidad es una cuestión clave	Los cambios tienen diferentes «significados»
	Se suponen intereses y valores comunes	Hay conflictos de intereses	La autonomía es una cuestión clave
			Puede haber conflictos de valores e intereses
Focos de atención	La innovación	La innovación en su contexto	El contexto
	La técnica y sus efectos	Las relaciones de poder y de autoridad	Significados y valores
Valores	Sistema de valores común	Valores compartidos por todos	Valores compartidos por grupos pequeños
	La meta está predeterminada	El consenso es posible tras el conflicto; negociación de intereses	Los grupos tienen diferentes valores y pueden estar en conflicto
	Hallar el mejor medio para alcanzar la meta		
Etica	La ética es autoritaria	La ética es contractual	La ética es relativista

	Tecnológica	Política	Cultural
	La innovación se hace en interés de todos	La innovación no se hace necesariamente en interés de individuos ni grupos	La innovación puede tener consecuencias imprevistas
	Debe acometerse agresivamente el cambio tecnológico	Compromiso	No imponerse a los otros
Imagen	Producción	Negociación	Comunidad
	Orientada a la producción	Orientada al conflicto	Orientada al significado

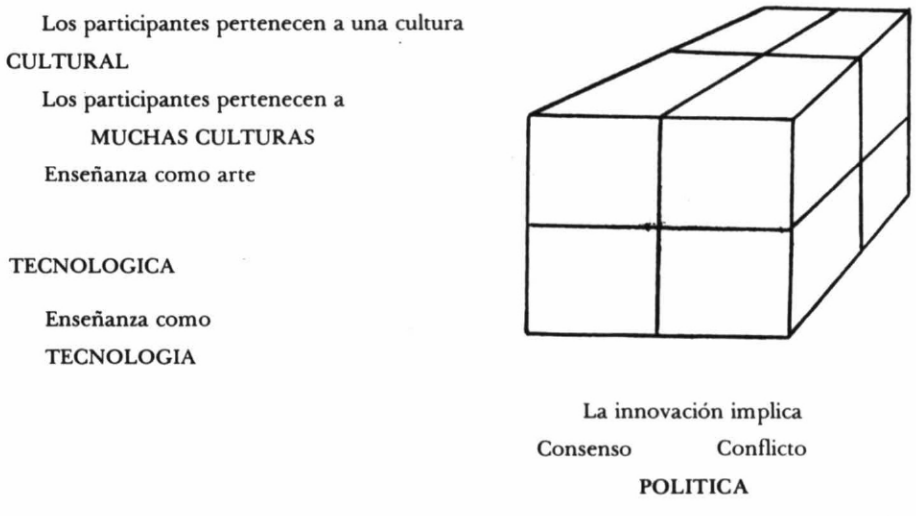


Figura 1.1 Relaciones entre las perspectivas.

susceptible de mejora mediante innovaciones técnicas. Esta actitud les enfrentó a menudo con los profesores, para quienes la enseñanza era un arte sólo susceptible de mejora en la medida en que se ayude y perfeccione al artesano.

Concebir la enseñanza como un arte supone concebir el cambio como un proceso lento y controlado desde dentro. En cambio, el enfoque tecnológico estima que el cambio es más rapido y procede del exterior. La base de la autoridad consensuada pasa de manos de los artesanos a manos de quienes producen los instrumentos y técnicas. Los profesores sólo son responsables de la implantación de técnicas decididas por otras personas.

El primer desplazamiento de la autoridad fue el que se produjo de los artesanos de las escuelas a los especialistas de las universidades, quienes presumiblemente tenían un superior conocimiento del objeto de estudio. Este cambio fue estimulado por consideraciones de competitividad internacional, particularmente a raíz del lanzamiento del Sputnik. Los primeros proyectos de desarrollo curricular procedían de especialistas que reformaron el contenido de los materiales curriculares.

El siguiente desplazamiento de la autoridad tuvo lugar al concebirse la enseñanza como tecnología. Los posteriores proyectos de desarrollo curricular procuraron construir materiales «a prueba de profesores». La autoridad en materia de innovación pasó a manos de quienes patrocinaban y elaboraban esas técnicas, en su mayor parte organismos de la Administración pública o asimilados. Antes, en el período de preinnovación, el contenido era controlado por los editores de libros de texto, y los métodos de enseñanza eran controlados por los profesores. En adelante, al menos hipotéticamente, los tecnócratas ejercieron el control; en realidad, los profesores se resistieron pasivamente a muchas de sus innovaciones.

A principios de los años setenta, algunos partidarios de la perspectiva tecnológica pensaron que no era suficiente desarrollar tecnología; había que inducir o forzar a los profesores a utilizarla, visto que éstos tenían a veces intereses que estaban en pugna con los de los tecnócratas. Se generalizaron unos mecanismos de «rendición de cuentas profesional *(Accountability),* que vinculaban el rendimiento de los alumnos con el del profesor. Otros autores, que aún sostenían que la enseñanza era un arte y no una tecnología, consideraban que las diferencias de clase, de raza y de grupo se hallaban necesariamente en conflicto en la educación. Veían la política de innovación como una negociación, una avenencia y un pacto entre intereses contrapuestos: los de los innovadores, los profesores, los padres, etc. Cada grupo tenía un modelo de carrera diferente, intereses distintos. La perspectiva política se configuró cuando muchos analistas interpretaron los intentos de innovación educativa como conflictos de intereses.

En el ínterin, el personal dedicado a la innovación fue centralizado (Boyd, 1979; Van Geel, 1979). Esto exacerbó las diferencias entre los innovadores y las regiones y grupos. Brotaron fuertes sentimientos regionales. Muchas actividades iniciales se habían llevado a cabo sobre la base de que todos los participantes compartían una serie de valores, cuando no tenían un interés común. Incluso allí donde había un conflicto de intereses se solía suponer que los participantes compartían valores. Las diferencias grupales y regionales hicieron pensar a algunos analistas que no sólo había conflictos de intereses, sino de valores. Los participantes tenían diferentes sistemas de creencias y quizá pertenecían a distintas subculturas. Se adoptó así la perspectiva cultural, para la cual las diferentes entidades culturales –fundamentalmente de las culturas regionales y locales y los profesores– eran subculturas independientes. Resurgió el localismo.

Para quienes estimaban que la enseñanza era un arte y a la par una cultura independiente, las estrategias de innovación –los Centros de Profesores, pongamos por caso– tenían en cuenta el cambio evolucionario producido en la cultura del profesor. Al mismo tiempo, quienes concebían la enseñanza como una tecnología

todavía podían adoptar estrategias tecnológicas culturalmente divergentes: por ejemplo, objetivos de comportamiento elaborados a nivel local y mecanismos de «rendición de cuentas profesionales» *(Accountability)* de ámbito asimismo local. En los centros de formación inicial del profesorado se había enseñado durante largo tiempo tecnología descentralizada: por ejemplo, objetivos de comportamiento y pruebas de rendimiento estandarizadas.

La perspectiva cultural oculta una concepción más conservadora y tradicional del cambio. En antropología, el cambio se explica por conceptos tales como ecología cultural, adaptación al medio y evolución multilineal. Los conflictos interculturales son difíciles de resolver (a menos que la cultura más fuerte haga uso de su poder) y probablemente exijan una comprensión mútua y una tradición compartida. Es de esperar que esa adaptación cultural precise un largo período de consolidación y, por otra parte, no hay estrategias intencionales claras para conseguir el cambio entre culturas en pugna. Si las teorías no pueden explicar la innovación, quizá expliquen su ausencia.

La perspectiva tecnológica ha sido predominante durante las dos últimas décadas; como marco de referencia explicativa, sólo ha sido cuestionada por la perspectiva política desde hace cinco años (*). A mi entender, la causa de esta situación está relacionada con las tendencias de la sociedad en su conjunto. Cambios semejantes de óptica están teniendo lugar en otras disciplinas de orientación tecnológica, como ocurre con la economía y con la teoría de las organizaciones (Simon, 1978; Whyte, 1978).

Con todo, no espero que las nuevas perspectivas analíticas desbanquen completamente a la dominante perspectiva tecnológica, a la manera en que la física newtoniana reemplazó a las físicas anteriores. La desaparición de la perspectiva tecnológica presagiaría un cambio en la naturaleza e identidad de la civilización occidental. Si bien se está produciendo un cambio social, que explica realmente el creciente despuntar de otras perspectivas, no espero que sea tan profundo o tan rápido como para extinguir la mentalidad tecnológica.

Confío en que la perspectiva tecnológica se combine con otras perspectivas, como se sugiere en la figura 1.1. Se mantendrá el apremio por introducir innovaciones técnicas en la escuela, pero con un conocimiento mayor de las realidades políticas y culturales, a menudo premeditadamente olvidadas. Innovadores más radicales intentarán poner en práctica estrategias de una naturaleza política o cultural más pura, pero serán intentos cada vez más escasos e inusuales. Predominarán las estrategias mixtas.

Lo antedicho abunda en la diferencia existente entre los paradigmas de las ciencias físicas –donde el mundo físico permanece relativamente constante– y el mundo social, caracterizado por el cambio de la realidad. En el mundo físico es posible contrastar la teoría de Einstein y la de Newton para ver cuál se ajusta mejor a los hechos. En el mundo social, los hechos pueden cambiar durante la situación de prueba. Tiene más sentido hablar de la aparición de diversas perspectivas que de su verdad o falsedad últimas.

(*) El autor se refiere a 1975.

LAS PERSPECTIVAS Y LA MODERNIZACION

Para todas las perspectivas, la idea de innovación está ligada a la noción de modernización. Se supone que las cosas deben cambiar, que innovación significa progreso. El proceso de modernización promete mejores condiciones materiales y una mayor realización individual. En concreto, la modernización es el paso de una realidad incontestable, que viene dada por la tradición, a una situación social en la que todos pueden cuestionarse y cambiarse. Es el paso de lo «dado» a la «elección» (Berger, 1974). Desde el punto de vista moderno, lo mismo puede «elegirse» en la industria o en la agricultura que en la educación.

Aun cuando las tres perspectivas operan en el contexto de la modernidad, cada una de ellas tiene una visión diferente de hasta qué punto es deseable y en qué dirección se produce el proceso de modernización. La consideración más favorable de la modernización es, naturalmente, la de la perspectiva tecnológica. Supuesto que existe un consenso de valores e intereses, especialmente en relación con la meta del progreso técnico, el problema principal consiste en hallar los mejores medios para el fin dado: un problema técnico.

Dado un fin acordado –como pueden ser las puntuaciones de pruebas objetivas–, un investigador equipado con metodologías apropiadas de indagación puede determinar cuál es la «mejor» innovación. Al estar pactados tanto el fin como el método para determinar los medios, el responsable de la formulación de políticas puede proceder con un grado considerable de certidumbre. Existe la seguridad de que todos los participantes se beneficiarán.

Las políticas derivadas de la perspectiva tecnológica suelen orientarse hacia el producto o meta, y la evaluación busca el éxito en la implantación o los resultados desde el punto de vista tecnocrático. La investigación tiende a ser «objetivista», es decir, se piensa que el mundo se compone de hechos básicos «de peso» no interpretados, en función de los cuales pueden legitimarse pretensiones empíricas.

La perspectiva cultural es, por el contrario, más prudente ante la modernización. Se orienta hacia el significado, no hacia el producto. Entiende que el significado individual tiene un origen colectivo. Toda persona tiene un sistema de significados y goza del derecho a vivir en ese mundo «significativo»; los demás deben respetar ese mundo privado. De acuerdo con esta perspectiva, la modernización, el transformar significados, se convierte en ocasiones en una amenaza para los individuos y para las culturas.

Por razones étnicas y prácticas, las políticas derivadas de la perspectiva cultural procuran respetar los valores y significados de las personas y culturas implicadas. «Las políticas que ignoran las definiciones autóctonas de una situación están condenadas al fracaso» (Berger, 1974). La evaluación de la perspectiva cultural busca información interna y respeta los valores y definiciones autóctonos; la acción es incierta y procede por tanteo, dado que no siempre es posible predecir todas sus consecuencias.

La perspectiva política ocupa un lugar intermedio entre las dos anteriores. Su preocupación fundamental son los intereses de las personas, su capacidad para conseguir lo que desean. La acción debe ser legítima. En las sociedades demócra-

tas esto significa que, de algún modo, deben tenerse en cuenta los intereses de todos. La evaluación se encamina a averiguar cómo afecta el proceso de innovación a los intereses de las personas. La investigación política estudia la manera en que pugnan los grupos; las políticas derivadas de esta perspectiva deben examinar los intereses de los grupos contendientes. Desde este punto de vista, la modernización se produce a través de instituciones políticas legítimas que median entre intereses contrapuestos.

La cultura de la escuela es muy tradicional, al menos en comparación con otros sectores de la sociedad, como el de la economía. No es sorprendente que las escuelas se resistan a las presiones en favor de la modernización, especialmente cuando éstas proceden del exterior. ¿Cómo ha de llevarse a la práctica la modernización? ¿Con qué medios legítimos? ¿A qué ritmo?: estas son las cuestiones que dividen a las personas interesadas en la innovación.

No obstante, como he intentado poner de manifiesto, no son sólo los hechos educativos los que dan relieve a las perspectivas política y cultural como marcos interpretativos. Nuestra percepción de las tendencias sociales a gran escala influye notablemente sobre nuestra interpretación de los hechos en los microcosmos sociales, como la innovación educativa. Procesos de modernización tales como el desarrollo económico y la comunicación de masas, que en un tiempo se pensó eran fuerzas fundamentales para la integración social, parecen conducir en la actualidad a la fragmentación social.

En contra de lo esperado, en muchas partes del mundo se ha producido un desencanto de la modernización y una reafirmación de las identidades étnicas –que lleva a una «política de disociación»–, acompañada de demandas de soberanía étnica, cultural, política e incluso económica (Said y Simmons, 1976). Esta renovada vitalidad de la identidad ética se apoya en lazos fundamentales de sangre, raza, lengua, religión y costumbres. Irán constituye el ejemplo por antonomasia. La intensificación de la identidad étnica ha dado pie a una diferenciación sociopolítica y a reivindicaciones de autonomía cultural. En estas circunstancias, las apelaciones al interés nacional tienen escaso eco.

En general, el auge de lo étnico se achaca a los medios de comunicación de masas que permiten que determinados grupos étnicos se hagan visibles y se diferencien de los demás. Los expertos en modernización, imbuídos en la noción del progreso racional y lineal, han catalogado habitualmente lo étnico como una etapa transitoria en la que los individuos llegan finalmente a identificarse con el grupo nacional superior (Said y Simmons, 1976). Esta tesis ofrece más dudas hoy día. Incluso un examen superficial de la innovación educativa, en Estados Unidos como en otros países, pone de manifiesto que el origen y el destino de las innovaciones está significativamente determinado por fuerzas étnicas.

Paralelamente a la persistencia del movimiento étnico como fuerza social, se detecta una respuesta «neoétnica» a la despersonalización y racionalización de la sociedad postindustrial. Se trata de una transición de una conciencia nacional adquirida a formas comunales de identidad, a una búsqueda de la comunidad en la sociedad moderna. La demanda de una comunidad supone la buśqueda de un

propósito cultural, de un sentimiento de pertenencia, de un status y de una continuidad.

Mientras que la identidad étnica hunde sus raíces en presunciones de orígenes comunes, basadas en características de adscripción, la conducta neoétnica se enraiza en la búsqueda de una identidad para reemplazar a formas étnicas anteriores. Este procedimiento da origen a subculturas basadas en el trabajo, en la ocupación, en funciones comunes y en formas comunitarias alternativas. Surge el conflicto social cuando hay una competencia entre estos grupos étnicos y neoétnicos en pos de recompensas sociales. Así puede interpretarse, por ejemplo, el gran conflicto acerca de la descentralización escolar entre los profesores y la población negra de la ciudad de New York, o el previsible conflicto que se suscitará sobre los programas bilingües-biculturales.

Todas estas tendencias debilitan el poder del Estado y socavan la idea de modernización en que se basa aquél. La identidad grupal se refuerza a expensas de la unidad nacional. La acción del Estado en nombre del progreso tecnológico resulta mucho más problemática. Al mismo tiempo, grupos étnicos y neoétnicos se movilizan para presionar en favor de sus reivindicaciones, y se pide a la Administración que atienda las demandas de todos ellos. Los grupos son movilizados políticamente por personas de espíritu emprendedor que les llevan, a través de la autoconciencia y la identidad, a una conciencia de las necesidades grupales y a una articulación de sus demandas (Mowlans y Robinson, 1976). En estas circunstancias, las perspectivas política y cultural adquieren mucha más importancia como explicaciones de la innovación en la educación, así como de muchos otros fenómenos sociales.

CONSECUENCIAS PARA LA INVESTIGACION Y PARA LA POLITICA

Hay un acuerdo general en que la investigación social tiene por objeto clarificar metas y en aportar pruebas para elegir medios alternativos para fines dados. Se supone que existe un acuerdo amplio acerca de las metas de la política social y que hay una separación entre la determinación de los fines y la determinación de los medios (Cohen y Garet, 1975). Pero esta concepción de la investigación y del análisis político se deriva de la perspectiva tecnológica.

Cohen y Garet (1975) sostienen que la política social es un sistema de conocimientos y de creencias. «Se puede describir, por tanto, una política como un grandioso relato: un extenso y móvil conjunto de ideas acerca del funcionamiento de la sociedad, de porqué funciona mal y cómo puede hacerlo bien». La investigación social influye sobre supuestos y creencias generales, el «clima político», y no sobre decisiones concretas en materia de programas. Basa su conciencia en ideas y supuestos más amplios, de naturaleza no empírica. La tesis de este trabajo es la de que las perspectivas fundamentales constituyen una parte significativa de las creencias y supuestos subyacentes. Las perspectivas aportan explicaciones en términos de categorías conceptuales regulares y predecibles, sugieren qué pruebas se consideran relevantes y qué factores determinan acontecimientos. Dan respuesta a las preguntas: «¿qué ha ocurrido?, ¿por qué ha ocurrido?, ¿qué ocurrirá?» (Alli-

son, 1971). Diferentes perspectivas producen distintas explicaciones y distintas políticas.

No obstante, la relación entre investigación, política y perspectivas analíticas no es determinante. Las perspectivas proponen explicaciones y factores para su estudio, pero no los determinan totalmente. De la misma perspectiva se pueden derivar muchas políticas e investigaciones diferentes. La influencia tampoco se ejerce en un único sentido. La investigación realizada y la política puesta en práctica afectan a las perspectivas defendidas, tanto en lo que se refiere a los pormenores de la explicación como, especialmente, en lo que respecta al número de personas que interpretan un acontecimiento desde un marco teórico determinado.

De lo expuesto se sigue que la investigación es extremadamente importante para la creación del clima político general y ejerce una influencia decisiva sobre la consideración que los individuos tienen de los acontecimientos relacionados con la innovación. Si todas las investigaciones se realizan desde la perspectiva tecnológica, como sucedió durante años, entonces la mayoría de la gente hará suya esa visión de la innovación, ignorando los factores implícitos en las perspectivas políticas y cultural. Es de suponer que la política de innovación será de parecido tecnológico en su concepción, a pesar de los fracasos.

Es de imaginar asimismo que de las tres perspectivas se derivan diferentes estrategias de acción. Una estrategia tecnológica es posible que se centre en el desarrollo de una innovación y en su empleo apropiado en la escuela; el foco de atención será una innovación eficaz y las habilidades oportunas para implantarla. Una estrategia política puede concentrarse en los intereses de los grupos participantes, anticipando que el éxito final de la innovación dependerá del nivel de motivación de los individuos para hacer uso de ella. Una estrategia cultural quizá tenga en cuenta los valores de los profesores y considere en qué medida la innovación es congruente con la cultura de la escuela. Los factores identificados por los analistas se convertirán en objetos de interés para los estrategas. Una estrategia auténticamente general ha de encarar la situación desde las tres perspectivas.

Una estrategia invertirá grandes sumas de dinero en el desarrollo de una innovación tan bien fundada tecnológicamente que fuera muy superior a los enfoques al uso. Una estrategia política negociaría un acuerdo con los participantes para decidir quién haría cada cosa y cómo se distribuirían los costes y los beneficios. Una estrategia cultural hallaría métodos a largo plazo para modificar la cultura del profesor: adiestrando a los profesores a investigar en sus aulas, pongamos por caso. Ejemplos de la estrategia tecnológica con los materiales «a prueba de profesores» y las pruebas de competencia; de la estrategia política, la participación de los padres en programas de la Administración pública; de la estrategia cultural, los Centros de Profesores. Pero no se puede adoptar una estrategia determinada a menos que la comunidad profesional y los representantes de la Administración pública entiendan las cuestiones desde la perspectiva apropiada.

Las tres perspectivas son categorías puras en las que ningún investigador, teórico ni político encaja perfectamente. Como se indica en la figura 1.1, las tres pueden representarse como diferentes dimensiones en un espacio tridimensional. En éste, una posición determinada puede localizarse en cualquier lugar, al ser las tres

dimensiones independientes pero no mútuamente excluyentes. Así, por ejemplo, un estudio de evaluación puede pretender simultáneamente averiguar cómo afecta una innovación a los intereses de diversos grupos (posición política) y definir los valores y significados autóctonos de los grupos participantes (posición cultural). No obstante, es evidente que la mayoría de los estudios se basan predominantemente en una u otra perspectiva.

¿Por qué estas perspectivas y no otras? La respuesta no está del todo clara. Podría decirse que la perspectiva tecnológica representa los intereses de los patrocinadores de la innovación: la perspectiva cultural, los intereses de los que «son innovadores», y la perspectiva política, la negociación de dichos intereses. Pero este análisis se hace a su vez desde una perspectiva política. Resulta significativo que las tres perspectivas reflejen los puntos de vista de las instituciones sociales dominantes. Esos puntos de vista ya han sido institucionalizados en disciplinas académicas, como la economía, la ingeniería (tecnológico), las ciencias políticas y la sociología (político) y la antropología (cultural). Rara vez se representa el punto de vista de instituciones sociales más débiles, como la religión.

¿Puede demostrarse que una de estas perspectivas es correcta, a la manera en que lo hace una teoría científica? Parece ser que no. Cada perspectiva se centra en aspectos diferentes de la realidad y, de hecho, valora los mismos aspectos de modo distinto. Es una opinión generalizada que la perspectiva exclusivamente tecnológica empleada en la última década como paradigma de investigación, elaboración y difusión de la innovación no era muy factible, pero parece ésta una cuestión de consenso y creencias profesionales. En los años 40 y 50, el paradigma, IDD dio la impresión de «dar resultado»: en el campo educativo, la perspectiva tecnológica es hoy día menos relevante y factible, pero no incorrecta. Una diferencia crucial entre los fenómenos físicos y los fenómenos sociales es que estos últimos cambian con el paso del tiempo y no proporcionan una base permanente de contrastación de una teoría o perspectiva. Por ello, las perspectivas son intrínsecamente menos estables y cambian con las condiciones sociales. Cuanto más se resisten los profesores del Tercer Mundo a la modernización, más interpretaciones de hechos cambiantes en curso proporcionan las perspectivas política y cultural.

¿Qué puede hacer la Administración pública, si es indemostrable que las perspectivas sean correctas o incorrectas? En una sociedad pluralista parece lógico financiar todos los puntos de vista legítimos. La Administración puede patrocinar estudios que examinen la utilización de los conocimientos desde las perspectivas tecnológica, política y cultural. En el pasado, las subvenciones se dieron masivamente a los estudios y proyectos realizados desde la perspectiva tecnológica. Se hace necesario un equilibrio más justo en la financiación. Los estudios financiados con recursos públicos pueden influir en medida considerable sobre la consideración que las personas tienen de la utilización del conocimiento.

Los investigadores, en todo caso, parecen decantarse siempre por una u otra perspectiva. Quizá todo lo que haga falta sea una toma de conciencia de la existencia de otras perspectivas legítimas, un reconocimiento de que hay otras maneras de ver una situación. Sería útil asimismo que los investigadores reflexionaran

acerca de la utilización de los conocimientos desde otras perspectivas, aunque sólo fuera como experimento mental, para atender a otras posibilidades. En la actualidad está en curso alguna investigación en la que se combinan las diversas perspectivas.

Para los responsables de la formulación de políticas, el problema es algo más difícil. A menudo hay que tomar decisiones que entran en conflicto con las otras dos perspectivas. Posiblemente podamos esperar, como mucho, a que esos responsables se informen de la situación analizándola desde las diferentes perspectivas. Las peores decisiones son las que se toman sin tener en cuenta los puntos de vista ajenos, cuando uno se siente seguro de que ha captado los aspectos significativos de la realidad social.

POST SCRIPTUM

Se han cumplido diez años desde que escribí la versión original de este estudio (*). Me resulta embarazoso leer la mayoría de mis artículos al poco de haberlos escrito, porque me parecen cortos de miras, superados y mal expuestos, por lo que me cuesta releerlos. Sin embargo, con éste no ha sido del todo así, ya que las ideas todavía parecen estar vigentes. Si tuviera que escribirlo hoy, no habría la misma necesidad de explicar con tanto detenimiento la perspectiva «cultural», puesto que ya existen muchos ejemplos de estudios de ese tipo. Así pues, al releer este artículo me ha sorprendido gratamente que las ideas hayan durado más de dos días.

En un principio, concebí las tres perspectivas (la tecnológica, la política y la cultural) como un tanto arbitrarias, es decir, pensando que podrían existir otros marcos para interpretar los fenómenos de la innovación educativa. Ahora considero que esos tres marcos son bastante básicos, pues sus perspectivas encierran formas fundamentales de enfocar no sólo dicha innovación sino, de hecho, la propia sociedad. No es casual que tengamos departamentos universitarios de economía e ingeniería (tecnológicos), de ciencias políticas (políticos) y de antropología (culturales) para la realización de estudios basados en dichos marcos. A mi juicio, esas tres perspectivas reflejan en esencia las acciones de instituciones concretas de la sociedad.

Las citadas perspectivas se corresponden a grandes rasgos con la infraestructura, la estructura y la superestructura de la sociedad; es decir, las formas básicas de producción y reproducción constituyen la infraestructura de la sociedad, la economía doméstica y la economía política son la estructura, y actividades como las artes, la ciencia, los ritos y los deportes forman la superestructura (Harris, 1979). Así pues, cabe analizar ante todo las acciones sociales basándose en patrones de trabajo o estructuras familiares; en segundo lugar, como política o dinámica de clase so-

(*) La versión definitiva se publicó en *Improving Schools*, editado por R. Lehming y M. Kane y publicado por Sage Publications (Beverly Hills, California) en 1981.

cial, y por último, como ritos compartidos. Cada una de estas perspectivas es reflejo de distintos factores causales que influyen o determinan las acciones sociales, y cada una de ellas guarda relación con instituciones sociales concretas en cuanto a causas.

Por ejemplo, en Estados Unidos existen en la actualidad dos corrientes principales para la reforma educativa. La más reciente es la denominada «alfabetización cultural», impulsada por el libro de E.D. Hirch «*Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987) («La alfabetización cultural: Lo que todo americano debe saber» y el de Allan Bloom «*The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students* (1987) (La estrechez de la mente americana: de cómo la enseñanza superior ha defraudado a la democracia y empobrecido el espíritu de los estudiantes actuales). Las dos obras han estado en las listas de libros populares más vendidos, habiéndose vendido 650.000 ejemplares de la Bloom antes de editarse en rústica. En las dos se encuentra lo que yo llamaría ataques neoconservadores al sistema de la escuela pública.

Ambos autores afirman que desde la segunda Guerra Mundial hasta la década de 1950 hubo en Norteamérica coherencia cultural, una especie de edad de oro, y que la cultura norteamericana se ha fragmentado y desintegrado a partir de la década de los 60, principalmente porque en las escuelas y en las universidades no se han enseñado los valores y la cultura fundamentales de Occidente. Debido a ese fracaso cultural, Estados Unidos corre peligro de perder su supremacía global por falta de conocimientos y de normas de valoración estrictas.

Según Hirsch y Bloom, el desgarro de la cultura americana se ha producido debido al relativismo cultural y a la inadecuada influencia política ejercida por los grupos étnicos y raciales en las escuelas, así como a las protestas juveniles radicales de la década de 1960. La única forma de reinstaurar, la verdadera cultura es volver a incluir en las escuelas las ideas clásicas de la civilización occidental y restablecer los niveles académicos. Hirsch propone una lista de unos 600 términos que todo americano culto debería conocer, y Bloom sostiene que los universitarios deben leer las obras clásicas, en particular las de los antiguos griegos.

En otras palabras, el movimiento de alfabetización cultural se basa en la explicación de que el declive de Estados Unidos es cultural, y no tecnológico ni político. La propia cultura se considera la fuerza motriz, a pesar de que el declive cultural tenga ramificaciones políticas y económicas y esté motivado en parte, a su juicio, por una influencia política inadecuada. Esta explicación neoconservadora culpa sobre todo a las instituciones educativas, más que a las económicas o políticas. Hirsch, por ejemplo, descarta expresamente la clase social y la estructura familiar como factores causales en los que nadie pueda influir, y sostiene que la alfabetización cultural capacitará a los estudiantes para superar sus orígenes sociales y las limitaciones familiares.

Cuando escribí el artículo «Tres Perspectivas», las únicas personas que utilizaban argumentos culturales para explicar el cambio educativo eran las que no estaban satisfechas con el enfoque tecnológico del gobierno. En aquel entonces los análisis se centraban en los conflictos de valores entre los distintos grupos. En la actualidad, responsables de la enseñanza superior de la administración Reagan,

como el Secretario de Educación, William Bennett, han suscrito la explicación del declive cultural, atacan con virulencia los cambios educativos, que consideran producto de presiones étnicas e instan a la recuperación de las ideas y valores fundamentales de la cultura occidental y norteamericana. Podría añadir que este movimiento de culturización ha surgido en un contexto de intensa inmigración ilegal, especialmente desde México.

Otros cambios sociales han sido objeto de interpretaciones similares. Por ejemplo, en otro libro famoso, *Losing Ground: American Social Policy 1950-1980* (Perdiendo terreno: La política social norteamericana entre 1950 y 1980), Charles Murray atribuye a los cambios en los valores culturales de la juventud de color la aparición de una «subclase» negra. Murray sostiene que el surgimiento de esa gran subclase es la causa de muchas acciones violentas, del desempleo y de la pobreza, y de que la gente viva de los subsidios que concede el gobierno, así como que este cambio experimentado por la cultura juvenil negra tiene su origen en los programas de acción social de la Great Society (gran sociedad), que acabaron con la ética del trabajo y la autodisciplina de los jóvenes negros al liberalizar sus condiciones de vida y permitirles prescindir de toda moderación y moralidad.

Según Murray, la solución es poner fin a todos los programas sociales dirigidos a los pobres en edad de trabajar. La cultura y los valores de los jóvenes negros consideran de nuevo las causas de su propia condición desesperada, y el declive de dicha cultura y valores tuvo su origen en una acción política liberal inadecuada. Al culpar a la cultura del declive social, Murray rechaza cualquier otra interpretación, como por ejemplo la posibilidad de que las instituciones económicas hayan provocado el desarrollo de una subclase.

La administración Reagan y destacados pensadores neoconservadores, como Irving Cristol, Nathan Glasser y James Coleman, han acogido calurosamente el análisis de Murray. Tanto el libro de Bloom como el de Murray fueron financiados en parte por la fundación John M. Olin. John M. Olin fue uno de los industriales más ricos del país, e hizo su fortuna principalmente gracias a la fabricación de armas. Una iniciativa importante de la pasada década ha sido la creación de instituciones de estudios políticos, como el American Enterprise Institute y la Heritage Foundation, que se nutren de las donaciones que reciben de industriales adinerados y en las que se elaboran análisis de los problemas sociales de corte conservador.

El otro movimiento importante de reforma educativa existente en Estados Unidos se basa en la imposición de evaluaciones dependientes de cada estado y de programas de rendición de cuentas, siendo los cincuenta estados las unidades de gobierno que regulan directamente las escuelas. La mayor parte de los estados han promulgado leyes que prescriben pruebas normalizadas para medir el rendimiento, de forma que se hace responsables a las escuelas y al profesorado de que se eleven las puntuaciones en las pruebas de un año a otro. El fundamento de este enfoque es la conocida perspectiva tecnológica, tomada directamente de la producción industrial. Al asignar un indicador cuantitativo, como son las notas, a la escuela, e incluso en algunos casos a determinados profesores, las autoridades superiores pueden controlar el rendimiento de profesores y alumnos como en una

fábrica. Se presupone que ello obligará a profesores y alumnos a trabajar más y elevar el nivel educativo, pero lo que a menudo sucede es que los profesores enseñen a resolver las propias pruebas.

El libro de texto que más se emplea para la evaluación de programas sociales, el de Rossi y Freeman (1979), utiliza conceptos y categorías que proceden principalmente de la producción industrial. El libro habla de los programas sociales como máquinas, líneas de montaje y tuberías en las que los evaluadores deben controlar la alimentación y la producción. Las demás metáforas en las que se apoya el libro pertenecen al mundo del deporte y de la guerra; se habla, por ejemplo, de «ganar», «poblaciones objetivo», «impacto», todos ellos valores populares en la sociedad norteamericana. El gobierno británico de la Sra. Thatcher ha adoptado igualmente un enfoque de pruebas normalizadas para controlar la educación en el Reino Unido, a pesar de que parte del pensamiento cultural y político original en el terreno de la investigación educativa se produjo en aquel país (Mac Donald y Walker, 1977; Ruddock, 1977). A mi modo de ver, la tendencia a las pruebas es una continuación de la racionalización económica a largo plazo de los sistemas escolares para asimilarlos en mayor medida a la industria, enmarcada en la perspectiva tecnológica.

¿Cuál de las tres perspectivas ofrece una explicación mejor del cambio y la innovación educativa, o lo que es igual, del cambio social? ¿Cuál de los marcos es más importante? La elección de la perspectiva para explicar una serie de acontecimientos lleva aparejada, en mi opinión, la decisión de qué fuerzas son causalmente responsables. Si se cree que la educación ha decaído, ¿quién es el responsable? El declive social y la fragmentación en Estados Unidos pueden explicarse por la desintegración de la cultura tradicional causada por una deficiente educación, o por el hecho de que unas cuantas empresas controlan los principales sectores de la industria, y tanto las organizaciones privadas como las de carácter público se han ido burocratizando y centralizando cada vez más (Harris, 1981). La aparición de una gran subclase negra puede explicarse por los cambios experimentados por la cultura juvenil negra debido a políticas sociales liberales, o al desempleo crónico y a la estructura cambiante del mundo laboral producida por políticos económicos no intervencionistas.

Las tres perspectivas apuntadas son necesarias para explicar íntegramente los acontecimientos sociales, porque llega un momento en que intervienen todas las instituciones sociales. No obstante, no todas estas explicaciones tienen la misma importancia, ya que a pesar de que los acontecimientos sociales dependen de todas las instituciones, algunas son más responsables que otras de lo que ocurre. ¿Qué instituciones son las más responsables? En último término la respuesta se obtendrá recopilando información sobre las tendencias educativas y sociales a largo plazo. Por mi parte, creo que las instituciones políticas y económicas son las más responsables, y que la perspectiva política, que refleja a qué intereses materiales sirve el cambio educativo, es la más importante de todas.

REFERENCIAS

ALLISON, G. (1971). *Essence of Decision,* (Boston, Little Brown).

BERGER, P. L. (1974). *Pyramids of Sacrifics,* (New York, Basic Books).

BERMAN, P. (1975). *Federal Programs Supporting Educational Change, Volumen III The Process of Change. Appendix B: Innovations in Reading. Santa Mónica,* (CA, Rand Corporation).

BERNSTEIN, R. S. (1978). *The Restructuring of Social and Political Theory,* (Philadelphia, University of Pennsylvania Press).

BLOOM, A. (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education has failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*: Nueva York: Simon and Schuster.

BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON (1977). *Reproduction in Education Society, and Culture,* (London, Sage; trad. al castellano como *La Reproducción*, Barcelona, Laia, 1977).

BOYD, W. L. (1979). «The changing politics of curriculum policy-making for American schools», en J. Schaffarzick y G. Sykes (Eds.). *Curriculum Issues: Lessons from Reasearch and Experience,* (Berkeley, CA, MacCutchan).

BURLINGAME, M. (1978). «*The impact of policy decisions in schools*», en L. S. Schulman (Ed.). *Review of Research in Education*, Volumen 5 (Itaca, IL, Peacock).

CLARK, D. L. y E. GUBA (1965). «An examination of potencial change roles in education». Presentado en un seminario sobre *Innovation in Planning School Curriculum.* Octubre.

COHEN, D. K. (1975). «Reforming school politics». *Harvard Educational Review* 48, 4.

COHEN, D. K. y M. S. GARET (1975). «Reforming educational policy with applied research». *Harvard Educational Review,* 45,1.

FARRAR, E y J. E. DE SANCTIS, y D. K. COHEN (1979). *Views from Below: Implementation Research in Education,* (Cambridge MA, Huron Institute).

FULLAN, M. y A. POMFRET (1977). «Research on curriculum and instruction implementation». *Review of Educational Research,* 47,1 : 335-397.

GOODENOUGH, W. H. (1978). «Multicuturalism as the normal human experience», en E. M. Eddy y W. L. Partridge (Eds.). *Applied Anthropology in America,* (New York, Columbia University Press).

GOODLAD, J. I. (1975). *The Dynamics of Educational Change: Towards Responsive Schools,* (New York, MacGraw-Hill).

GREENWOOD, P. W. D. MABB, y M. W. MACLAUGHLIN (1975). *Federal Programs Supporting Educational Change,* Volumen III: *The Process of Change,* (Santa Mónica, CA, Rand Corporation).

HAIL, G. y S. F. LOUCKS (1977) «A developmental model for the determining whether the treatment is actually implemented». *American Educational Research Journal* 14, 3 : 263-276.

HARRIS, M. (1979). *Cultural Materialism: The Struggle for a Science of Culture.* Nueva York: Vintage.

– (1981): *America Now.* Nueva York: Simon and Schuster.

HEIGHTON, R. H. JR. y C. HEIGHTON (1978). «Applying the anthropological perspective to social policy», en E. M. Eddy y W. L. Partridge (Eds.). *Applied Anthropology in America* (New York. Columbia University Press).

HIRSCH, JR. E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know.* Boston: Houghton Mifflin.

HOUSE, E. R. (1979). «Technology versus craft: a ten year perspective on innovation». *Journal of Curriculum Studies* 11, 1 : 1-15.

HOUSE, E. R. (1974). *The Politics of Educational Innovation* (Berkeley, CA, McCutchan).

– (1983): How We Think About Evaluation. En E. R. House (Ed.). *Philosophy of Evaluation.* New Directions for Program Evaluation. N.º 19. San Francisco: Jossey-Bass. Reprinted in E. R. House (Ed.) (1986) New Directions in Educational Evaluation. London: The Falmer Press.

KUHN, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago, University of Chicago Press: trad. al castellano como *La estructura de las revoluciones científicas,* México, F.C.E. 1975).

LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological Study,* (Chicago, University of Chicago Press).
MACDONALD, B. y R. WALTER (1976). *Changing the Curriculum* (London, Open Books).
MOWLANA, H. y A. E. ROBINSON (1976). «Ethnic mobilization and communication theory» en A. A. Said y L. R. Simmons (Eds.). *Ethnicity in an International Context,* (New Brunswick, NJ. Transaction).
MURRAY, C. (1984) *Losing Ground: American Social Policy 1950-1980.* New York: Basic Books.
PAULSTON, R. (1976). *Conflicting Theories of Social and Political Change* (Pittsburgh, P. A, Center for international Studies, University of Pittsburgh).
ROSSI, P. y H. FREEMAN. (1979). *Evaluation: A Systematic Approach,* Beverly Hills and London: SAGE Publications.
RUDDUCK, J. (1977). «Dissemination as an Encounter of Cultures». *Researcher Intelligence* 3 : 3-5.
SAID, A. A. y L. R. SIMMONS (1976). «The ethnic factor in work politics en A. A. Said y L. R. Simmons (Eds.). *Ethnicity in an Internacional Context* (New Brunswick, HJ, Transaction).
SARASON, S. B. (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change* (Boston, Allyn & Bacon).
SCHON, D. (1979). «Generative metaphor: a perspective on problem setting in social policy», en A. Ortony (Ed.). *Methaphor in Thought* (Cambridge, England, Cambridge University Press).
SIMON, H. A. (1978). «Rational decision-making in business organizations». *Novel Prize Lecture,* Stockholm, November 24.
SMITH, L.M. y W. GEOFFREY (1968). *The Complexities of an Urban Classroom* (New York, Holt, Rinehart & Winston).
SMITH, L, M. y P. M. KEITH (1971). *Anatomy of Educational Innovations: An Organizational Analysis of an Elementary School* (New York, Hohn Wiley).
STEWARD, J. H. (1955). *Theory of Culture Change: The Methodology of Multilinear Evolution* (Urbana, University of Illinois Press).
VAN GEEL, T. (1979). «The new low of the school curriculum», en J. Schaffarzich y G. Sykes (Eds.), *Curriculum issues: Lessons from Research and Experience.* (Berkeley, CA, McCutchan).
WHITE, W. F. (1978). «Organizational behavior research where do we go from here?», en E. M. Eddy y W. L. Partridge (Eds.) *Applied Anthropology in America* (New York, Columbia University Press).
WIRT, F. M. y M. W. KIRST (1972). *The Political Web of American Schools* (Boston, Little, Brown).
WOLCOTT, H. F. (1977). *Teachers vs. Technocrats* (Eugene, Center for Educational Policy and Management, University of Oregon).
(1973). *The Man in the Principal's Office: An Ethnography* (New York, Holt, Rinehart & Winston).

E S T U D I O S

EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: DE LA IDD (INVESTIGACION, DESARROLLO, DISEMINACION) A LA RED (REVISION, EVALUACION, DESARROLLO)

MALCOLM SKILBECK (*)

CAMBIO EN LA COMPRENSION Y EN EL PAPEL DE LA INVESTIGACION EN RELACION CON EL DESARROLLO CURRICULAR

En este estudio examinaré algunos de los problemas con los que nos hemos encontrado y algunas de las lecciones que hemos aprendido durante la investigación llevada a cabo en los programas y organismos relacionados con el desarrollo curricular, que son una de las principales características del panorama educativo desde mediados de los años cincuenta. Partiendo de esta experiencia podremos apreciar mejor las conexiones entre la *investigación* y el *desarrollo* (I-D) en el campo curricular, especialmete las aplicaciones de la investigación en temas de interés general como son los métodos cualitativos y programas de mejora escolar. Para ilustrar mi razonamiento me referiré en gran medida a la experiencia del *Schools Council for Curriculum and Examinations* (Consejo Escolar para el Currículo y los Exámenes) para Inglaterra y Gales, aunque aludiré también a la I-D en otros ámbitos.

Consideraré el período que va desde el principio de los años sesenta hasta el comienzo de la década de los ochenta. Durante el cual tuvieron lugar importantes cambios en las relaciones entre la investigación educativa y diferentes tipos de desarrollo, y en el que los enseñantes mostraron un compromiso más intenso con la I-D. De hecho, la práctica de la enseñanza, al igual que otras formas de compromiso local, es una de las claves para comprender las cambiantes relaciones entre la *investigación* y el *desarrollo*: «vistas inferiores», como las denominaron Farrar y cols. (1980) muy gráficamente. Tampoco podemos pasar por alto el interés público y político por la I-D, manifestado en la ambiciosa defensa de determinados proyectos y de lo que éstos permitían conseguir mediante la mejora de las condiciones del aprendizaje y los resultados de los alumnos. Fue asimismo durante este período cuando, en el campo curricular, la I-D pasó de su primitivo interés por los modelos de desarrollo lineal y las teorías científicas del conocimiento al eclecticismo, tanto en lo que se refiere a las metodologías (técnicas y diseños cualitativos, ade-

(*) Universidad de Deakin (Victoria, Australia).

más de cuantitativos) como a las epistemologías (por ejemplo, teorías relativistas de verdad por convenio y de acción por consentimiento mutuo).

Desde mediados de los años sesenta hasta comienzos de los ochenta, el *Schools Council* fue el principal organismo de la I-D curricular en Gran Bretaña, y uno de los más productivos e influyentes de su tipo en todo el mundo. No obstante, además de referirme a él, aludiré a determinadas actividades de otros organismos de desarrollo curricular, en concreto al *Curriculum Development Centre* (CDC, Centro de Desarrollo Curricular) de Australia, así como a programas norteamericanos e internacionales de mejora escolar.

Al principio del período que estamos comentando, abundaron los intentos o recomendaciones para estructurar el desarrollo curricular según el modelo de investigación-desarrollo-difusión/diseminación (IDD), el cual se inicia con un estudio de investigación y finaliza con la diseminación planificada de los productos cuya necesidad se ha hecho patente como resultado de la investigación y cuya calidad se ha sometido a examen mediante pruebas sobre el terreno, estructuradas con fines de investigación. Las aplicaciones más eficaces de este modelo tienen lugar en las industrias de base científica, como la industria química, en las que la competencia de los productos en el mercado es muy fuerte, y, como consecuencia, el mantenimiento del nivel competitivo de una empresa depende estrechamente de que el desarrollo de los productos se conciba como un trabajo de investigación celosamente guardado en los laboratorios propios. En el ámbito educativo, la relevancia del modelo no ha sido por lo general aceptada, y en el desarrollo curricular su temprano apoyo cedió ante la experiencia práctica y la crítica. Quizá algunos de estos críticos se apresuraron en exceso a condenarlo, aunque sus críticas fueron a menudo bien recibidas habida cuenta de las exageradas demandas de la negligencia en la participación de sus practicantes (Stenhouse, 1975, pp. 219-23). Con todo, no se abandonaron todos los supuestos y aspiraciones del modelo, en particular la creencia de que la investigación resuelve los problemas y de que la diseminación es un proceso específico y terminal cuya eficacia aumenta cuando se utilizan estrategias de planificación previa, como el perfeccionamiento del profesorado o la construcción de sistemas de información.

La diseminación es, en varios aspectos, uno de los temas centrales en los programas de mejora escolar contemporáneos (Bolam, 1982; Fullan, 1983; OCDE/CERI, 1983). Casi en el mismo momento en que la adoptaron los organismos de desarrollo curricular empezaron a surgir modelos alternativos o complementarios de la misma, algunos tan conocidos como los de *interacción social y resolución de los problemas* propuestos por Havelock (Havelock, 1971a, b). La tendencia general a condenar los proyectos curriculares que se basan en un conjunto de relaciones del centro a la periferia, en las que los organismos centrales controlan la afluencia de información y de recursos hacia los grupos periféricos, es otro ejemplo de la hostilidad con que se consideraban los supuestos básicos del modelo IDD y del escepticismo acerca de la capacidad de diseminación de los centros considerados individualmente (Nisbet, 1971; Schon, 1971; Stenhouse, 1975).

La principal propuesta de este estudio es que, a pesar de los escépticos, aún existe un importante componente de investigación que debe considerarse relativo

al desarrollo curricular y a la mejora escolar, y que, al tratar de llegar a una conclusión sobre el mismo podemos, y en realidad debemos, rehacer el modelo IDD para obtener lo que yo denomino modelo de *revisión, evaluación* y *desarrollo* (RED). Mediante esta remodelación podremos resolver el asunto de la diseminación, reforzar la eficacia de la evaluación en el proceso de desarrollo y fortalecer las relaciones entre los programas de desarrollo y mejora más arraigados y los movimientos locales de desarrollo y revisión curricular que a menudo se han propuesto como alternativas al modelo IDD. Esto parece de utilidad en una época en que las revisiones escolares son objeto de una activa promoción por parte de las autoridades centrales y locales y en la que aún existe una fuerte dicotomía entre las estrategias nacionales para el desarrollo –tal y como las ponen en práctica organismos como el *Schools Council* (hasta 1984), el CDC australiano y otros organismos a nivel internacional– y los grupos de acción local.

La expresión *revisión, evaluación* y *desarrollo* (RED) designa en este estudio unas actividades interrelacionadas por medio de las cuales los practicantes y las instituciones en las que trabajan (incluidas las escuelas) participan consciente y deliberadamente en la I-D, esto es, no son meros receptores de sus productos, sino que colaboran activamente con especialistas en investigación y pueden considerárseles como copropietarios de los procesos y los resultados obtenidos. De ello resulta lo siguiente:

- El desarrollo del currículo y otras formas de mejora escolar se consideran procesos reflexivos y críticos, y como tales implican una revisión y evaluación sistemática de los procedimientos que se están aplicando, llevada a cabo por los mismos implicados (los practicantes participan, pues, en la investigación).
- La revisión de la escuela es hoy algo familiar para muchos profesores y gana aceptación como medio para que la comunidad escolar se autovalore –quizá con ayuda exterior y con referencia a criterios externos– y ponga sus descubrimientos a disposición de los demás (la investigación cumple una función evaluadora).
- La evaluación, incluida la autoevaluación institucional, carece de sentido salvo que conduzca a la acción, preferiblemente una acción que tenga carácter experimental, pueda ser controlada y esté sujeta a posteriores modificaciones. Ejemplos de ello son la revisión curricular, el desarrollo organizativo y los programas de perfeccionamiento del profesorado (la evaluación apunta al cambio, al desarrollo).
- Los procesos de *revisión, evaluación* y *desarrollo* (RED), llevados a cabo a nivel institucional, disfrutan de una serie de ventajas sobre el antiguo procedimiento de *investigación, desarrollo* y *diseminación* (IDD), pero no excluyen los proyectos de investigación y desarrollo a gran escala (los estilos de investigación no son mutuamente excluyentes).
- Uno de los resultados positivos del movimiento de rendición de cuentas profesional por parte de los profesores *(accountability)* es la toma de conciencia, a nivel de la escuela, de la necesidad de una evaluación y de la naturaleza de ésta (el modelo RED puede verse favorecido por la rendición de cuentas por parte de los profesores); y

- Las revisiones escolares son objeto de una activa promoción en muchos sistemas educativos, y pueden constituir la base de una utilización más amplia de los procesos y descubrimientos de la I-D en la práctica escolar (el modelo RED puede ser la plataforma para proyectos de I-D más amplios).

Los ejemplos de RED abundan más en la literatura dedicada al desarrollo curricular basado en la escuela, a la evaluación curricular, incluida la autoevaluación institucional, y a la «investigación en la acción» (Kemmis y cols., 1981; Simons, 1981; Skilbeck, 1984a, b).

Del título de este estudio no debe deducirse que en los últimos treinta años se haya producido una simple progresión en los organismos responsables de los temas curriculares y de los programas de mejora escolar, los cuales hayan pasado de una temprana adopción del modelo IDD a su posterior rechazo, para adoptar más tarde el modelo RED o cualquier otra orientación enfocada hacia la *investigación* y el *desarrollo*. Aunque es cierto que ha habido sustituciones, éstas no han sido completas ni se han desarrollado en la forma de adopción inicial de un modelo, abandono ulterior de éste y, finalmente, sustitución por otro. Es necesario decir esto, ya que, especialmente entre los defensores del desarrollo curricular basado en la escuela y de los movimientos que propugnan la función de los profesores como evaluadores e investigadores, existe la doble tendencia a considerar que el modelo IDD y las estrategias «del centro a la periferia» que lo acompañan no han conseguido sus objetivos y a pasar por alto el papel del desarrollo curricular basado en la escuela, de la iniciativa local y de la participación del profesorado en los cambios de los años sesenta y anteriores.

La situación ha sido siempre mucho más compleja de lo que podría sugerir una simple oposición entre estrategias centrales y locales. Por ejemplo, desde los comienzos del *Schools Council*, en 1964, se subrayó de manera implícita el papel del profesor como investigador, recogido en el principio, tantas veces repetido, de que es él quien elige, valora y adopta los materiales del proyecto curricular. Es ésta una versión simplificada del modelo RED, y me referiré a ellas más adelante, al comenzar las distintas ambivalencias y ambigüedades que mostraban las actitudes del *School Council* tanto ante el papel del profesor al seleccionar los materiales como ante la utilización del modelo IDD en el trabajo proyectado. Es como si, desde el mismo comienzo del desarrollo curricular proyectado a gran escala, hubiera habido tensiones subyacentes entre las fuerzas que daban importancia a la diversidad, al localismo y a la I-D basada en los practicantes y los modelos centralizados y especializados, a través de los cuales los productos basados en la investigación se adecuaban a los grandes mercados. Esto se hizo explícito bastante pronto en la literatura del período que estamos considerando con resultados muy costosos. Las cosas vinieron a complicarse más aún con las amplias críticas sobre el uso de «modelos industriales», que combinaban en cierto modo el modelo IDD con la dirección por objetivos operativos sobre el predominio de la toma de decisiones curricular (el profesor quedaba reducido a la categoría de objeto) y sobre el planteamiento de la investigación como comprobación de hipótesis a cargo de especialistas y no como resolución de problemas a cargo de los practicantes. Visto que las polémicas entre los investigadores y los responsables del desarrollo curricular se agudizaban en la década de los sesenta y en la de los se-

tenta, gobernantes y políticos decidieron para sí que la investigación en educación estaba obteniendo unos resultados muy pobres (Atkin, 1979; Callahan, 1962; Lawton, 1980; Pile, 1976; Schwab, 1969; Stenhouse, 1975).

Al examinar los cambios que han tenido lugar en los estilos y las aplicaciones de la investigación en relación con la evaluación y el desarrollo curricular, no debemos pasar por alto la rapidez con que éstos se han producido. En las décadas de los sesenta y de los setenta, los organismos de desarrollo curricular de todo el mundo asumieron un proyecto tras otro. Fue un período indudablemente creativo, en el que aparecieron centros curriculares nacionales en los nuevos países de Africa y Asia, así como en Inglaterra, en Irlanda (el *Curriculum Development Unit* de Dublín, por ejemplo), en Estados Unidos (los laboratorios y centros de investigación locales en las universidades), en Australia, en Nueva Zelanda y en Europa occidental (el SLO holandés, por ejemplo). En los Ministerios de Educación y a través de fundaciones privadas se lanzaron proyectos a gran escala, tanto en sistemas educativos centralizados como descentralizados. No había tiempo –o ganas– de efectuar largas valoraciones previas. Se aceptó rápidamente la noción de un desarrollo curricular tipo I-D, seguido a su debido tiempo por una fase de diseminación y bajo la dirección de un pequeño equipo. A esto siguió la discusión de los modelos y estilos y, casi inmediatamente, el modelo IDD sucumbió. Fue puesto en duda, modificado y, en cierto modo, sustituido, pero nunca completamente abandonado. Desde principios de los años setenta se ha tratado de establecer unas relaciones más cercanas y productivas entre la investigación, el desarrollo y otros procesos innovadores relacionados con una gran implicación de los participantes. Buenos ejemplos de esta tendencia son los informes en la literatura especializada en los que se evalúan y valoran los programas norteamericanos de mejora escolar, los análisis académicos que intentan reformular las categorías de la producción intelectual y de su utilización y los proyectos de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE (Berman and McLaughlin, 1975; Farrar y cols., 1980; Fullan, 1982; Louis y Rosenblum, 1981; OCDE/CERI, 1983; Rhine, 1981; UNESCO, 1983; Emrick y Peterson, 1978).

La utilización que de la I-D se ha hecho en educación está relacionada con las políticas y proyectos de la Administración, y no sólo porque ésta sea actualmente la principal fuente de financiación, sino también porque las políticas que ha adoptado en materias como el currículo, la formación del profesorado o la organización escolar han demostrado ser el principal factor de influencia para la adopción de estilos y formas de desarrollo determinados. Son significativas a este respecto las estrategias, altamente centralizadas y directivistas, adoptadas en Gran Bretaña, ya en los años ochenta, por la *Manpower Services Commission* (Comisión de Servicios de Mano de Obra), con abundancia de medios, para modificar el sistema de educación a partir de los 14 años. En contraste, también en Gran Bretaña, la adopción de la escolaridad integrada como forma de organización no estuvo en un principio acompañada por un movimiento favorable a la adopción de nuevos tipos de currículo específicos para las escuelas que la impartían. Luego la Inspección británica recogió la idea y emprendió programas de desarrollo dirigidos a configurar nuevos modelos curriculares (Department of Education and Science, 1981a, 1981b). Por último, la adopción por el Gobierno británico del principio Rothschild del cliente-contratista, que se examinará más adelante, es un ejemplo particular-

mente importante en la tendencia al uso de la investigación como una contribución al desarrollo patrocinado.

LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y LA BUSQUEDA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Desde mediados de los años cincuenta en Estados Unidos y unos diez o quince años después en Gran Bretaña, los Países Bajos, Suecia, Alemania, Australia, Canadá y muchos otros países del mundo se ha producido una notable expansión de la investigación educativa financiada con fondos públicos. Se trata de un hecho conocido. En cambio, se ha comentado menos que dichos fondos se canalizaron primero hacia trabajos de desarrollo, inicialmente sobre todo de desarrollo curricular, y sólo después hacia modalidades más amplias de mejora escolar. Por lo demás, los límites entre investigación, evaluación y desarrollo son a menudo bastante confusos, como lo indica el uso general de términos como investigación para el desarrollo, investigación para conseguir mejores escuelas, perfeccionamiento profesional, desarrollo organizativo, escuela autoevaluativa o desarrollo curricular centrado en la escuela. Durante todo este período han abundado los intentos de construir estrategias y modelos en los que se entremezclan la investigación, el desarrollo, la evaluación, la mejora, la innovación, etc.

La creación de los nuevos organismos, como el *American National Institute of Educación* (Instituto Nacional Norteamericano de Educación), el CDC australiano y gran número de centros nacionales curriculares en Europa, Asia y Africa, ha venido a respaldar el concepto de desarrollo: desarrollo en el currículo y del currículo para la construcción nacional (currículo para el desarrollo) (Skilbeck, 1981, 1982; UNESCO, 1983). Se ha intensificado asimismo la investigación dirigida a aumentar los conocimientos sin ninguna implicación concreta para la acción, pero no al mismo ritmo (Dockrell y Hamilton, 1980; Nisbet y Broadfoot, 1980; Oldham, 1982). Se ha puesto acento en las aplicaciones prácticas, las evaluaciones, la política y los estudios de diseminación y utilización en un esfuerzo por comprobar la eficacia de las innovaciones.

Esta preocupación por la relevancia, los efectos y las aplicaciones, muy extendida entre los políticos, los responsables del desarrollo curricular y muchos investigadores, no puede ser reducida a una distinción tajante entre investigación «pura» y «aplicada». Dado que la educación es en sí misma una forma de intervención dirigida a fines prácticos que engloban objetivos y valores, la investigación educativa –salvo que sea puramente histórica o práctica– tiende a estar explícita o implícitamente orientada hacia la acción, a acumular conocimientos sobre la actividad normativa de educar. De aquí el exagerado predominio de la «resolución de problemas», los estudios evaluativos y normativos, los frecuentes debates sobre las relaciones teoría-práctica y las críticas a la investigación que parece carecer de significado práctico. Nada de esto pone, desde luego, en duda el papel de la investigación como medio para contribuir al entendimiento y el conocimiento; lo único que ocurre es que, en el campo educativo, se piensa que éstos han de destinarse a la acción práctica (Carr, 1983; Nisbet y Broadfoot, 1980).

El término «mejora» *(improvement)* (*), que gozó de amplio predicamento en la tradición de autoayuda del siglo XIX, ha reaparecido en el debate educativo, aunque no para designar ya una modalidad de cambio individualista, sino un cambio comprobable y orientado a valores u objetivos en los sistemas y programas educativos. En todo caso, sigue teniendo sus antecedentes en la concepción que de la educación como ciencia se tenía en el siglo XIX y principios del XX: los conocimientos «correctamente» adquiridos y aplicados «con propiedad» asegurarán una educación «mejor» (Connell, 1980 parte primera).

El término «mejora» abarca en la actualidad el aumento de los niveles de rendimiento de los alumnos en el currículo, la elevación del nivel profesional del profesorado, el despliegue de destrezas de gestión por parte de los directores de los centros y la prueba de una mayor eficacia en el uso de los recursos (Basic Studies National Field Task Force, 1984; OCDE/CERI, 1983). Los organismos subvencionados con fondos públicos se conciben a sí mismos como guardianes de esta noción de «mejora», y de acuerdo con ello asignan los presupuestos. En Gran Bretaña, la adopción del principio Rothschild del cliente-contratista por las autoridades centrales supone un viraje, ya que de la investigación dirigida al conocimiento se ha pasado a la investigación destinada a enfrentarse a los problemas y prioridades que ocupan un lugar importante en la agenda política de las autoridades del momento (Nisbet, 1981; Rothschild, 1971, 1972). En la educación esto se refleja, por ejemplo, en la aparición de la *Assessment of Performance Unit* (Unidad de Valoración del Rendimiento) cuyas investigaciones subvencionadas (principalmente para la elaboración y administración de pruebas y el análisis de los resultados) se rigen por el principio del cliente-contratista.

Es curioso comprobar cómo Lord Rothschild, cuyo nombre está tan estrechamente ligado al principio del cliente-contratista por sus informes de 1971 y 1972, ponía en duda su utilización en las ciencias sociales aplicadas cuando informaba (favorablemente) sobre el *Social Science Research Council* (Consejo de Investigación en Ciencias Sociales). Argumentaba que la principal finalidad de la investigación social aplicada es aportar material para un debate y una toma de decisiones informados; de ahí la necesidad, en una sociedad democrática, de una investigación de naturaleza más independiente que la que permite el principio del cliente-contratista, controlado oficialmente (Rothschild, 1972, pp. 11-12).

¿Por qué se ha producido este viraje hacia la investigación patrocinada por la Administración en seguimiento de sus políticas y cuál ha sido su resultado? Las respuestas están profundamente imbricadas en la cultura moderna, una época de cambio rápido, de experimentación, expansión y optimismo sobre la eficacia de las empresas a gran escala y basadas en el conocimiento como medio para conseguir mejoras sociales. El examen detenido de todo esto nos llevaría demasiado lejos, pero una breve enumeración de alguna de las razones ayudaría a aclarar los movimientos que nos interesan. La enseñanza pública ha sido considerada común-

(*) En España solemos utilizar expresiones equivalentes como, p. ej., «mejora de la calidad de la enseñanza».

mente como uno de los instrumentos de desarrollo social, cultural y económico planificado; de ahí la necesidad de comprender sus funciones. Con este fin se realizaron, a partir de un determinado momento, estudios de previsión y rendimiento, se fomentaron las estadísticas educativas e incluso se llevaron a cabo proyectos de «investigación en la acción» a gran escala, en los que se comprobaban intervenciones concretas para determinar sus efectos sobre tipos definidos de privación social o económica: en Inglaterra, por ejemplo, los proyectos sobre áreas educativas prioritarias (Halsey, 1972). Los grandes incrementos de las dotaciones presupuestarias para la enseñanza pública en las décadas de los sesenta y de los setenta, con sus implicaciones para la política y la planificación fiscales, estimularon además el interés de la opinión pública, de la clase política y de los gobernantes por los estudios sobre los efectos de la escolarización y sobre las barreras que impiden alcanzar los fines educativos. Expresado muy duramente, ¿cómo podían estabilizarse o recortarse los presupuestos educativos sin una merma del rendimiento? Curiosamente, éste fue también el período de más duras críticas hacia la escuela pública, debido a un supuesto descenso o estancamiento del nivel de rendimiento de los alumnos, críticas inspiradas en parte ideológicamente y en parte basadas en la investigación *(Black Papers* 1-5, 1969-77). ¿Estaba contribuyendo la escolarización o, más concretamente, el aumento en los presupuestos escolares, a un aprendizaje mejor? Esta pregunta venía a poner en tela de juicio las afirmaciones hechas por los educadores y por otras personas sobre el papel de la educación en el cambio social, económico y cultural. ¿Había, después de todo, una relación clara entre la inversión en educación y una mejora en los niveles educativos? ¿No había pruebas, como el informe Coleman en Estados Unidos, ampliamente difundido, de la ineficacia o los escasos beneficios de las dotaciones y los desarrollos de programas a gran escala? (Coleman y cols., 1966).

Los programas de mejora escolar y los organismos de desarrollo curricular se convirtieron en el blanco de esta controversia sobre la relación entre los rendimientos y las dotaciones financieras. Algunos fueron clausurados en la segunda mitad de los años setenta y principios de los ochenta, y otros sustancialmente restructurados o reducidos; entre ellos, muchos de los pertenecientes al grupo pionero de los laboratorios regionales y centros universitarios de I-D de Estados Unidos. La gran mayoría, apresados entre el patrocinio directo de las autoridades y la orientación última de la I-D, por una parte, y las actividades localizadas en pequeña escala, por otra, desaparecieron a finales de los setenta y principios de los ochenta. Los mismos organismos nacidos para construir programas educativos de I-D destinados a procurar específicamente mejoras cualitativas en la educación eran reducidos, eliminados o sometidos a un control de la Administración. Por ejemplo, el CDC australiano sufrió una seria limitación en 1981 (al mismo tiempo que se eliminaba el *Education Research and Development Committee* (Comité de Investigación y Desarrollo en Educación) y, si bien sería reactivado más tarde, tras un largo período de «congelación», quedó bajo la dependencia del organismo federal responsable de la financiación escolar, la *Schools Commission* (Comisión Escolar). En Inglaterra, el *Schools Council* fue cerrado en marzo de 1984, y reemplazado por dos organismos menores: el *School Curriculum Development Committe* (Comité de Desarrollo Curricular en la Escuela) y el *School Examination Council* (Consejo de Exámenes en la Escuela).

Por encima de cualesquiera otras pretensiones de todos estos organismos, lo que desató la oposición de los académicos e investigadores, así como de la prensa y de los políticos, fue su pretensión de que una mayor dotación financiera de la I-D en educación daría como resultado mejoras cualitativas en el sistema educativo. Sin embargo, fue la conjunción de los intereses que acabamos de mencionar –las políticas oficiales, la mejora social, el desarrollo económico, las aspiraciones comunitarias, la expansión de la base educativa y el rápido aumento de la profesionalidad en la educación– lo que había suscitado la idea de una mejora cualitativa a gran escala, y la creación consiguiente de los organismos. Se diría que, al acumular grandes declaraciones, buscar la financiación pública a gran escala y adoptar estrategias espectaculares, se extralimitaron aun antes de ponerse a la tarea. Es cierto que intervinieron otros factores y que éstos no deben ser subvalorados. La explicación del declive de los organismos de desarrollo curricular regionales y nacionales, particularmente en Norteamérica, Australia y el Reino Unido, es sin duda compleja y no puede disociarse de la ideología política y de las rivalidades burocráticas. Pero en parte ha de atribuirse a las dificultades que los propios organismos y sus programas encontraron para satisfacer las demandas externas, que ellos mismos habían ayudado a generar: por ejemplo, su incapacidad para manejar los problemas de la diseminación y la utilización de los recursos y materiales que había fomentado. Se granjearon –y recibieron– las críticas más vehementes al adoptar el modelo IDD, o alguna variante del mismo, estableciendo equipos de producción y difusión que ofrecían a los profesores recursos útiles y educativamente beneficiosos y sustentando generalmente la tesis de que la I-D, a gran escala y con una infraestructura fortalecida (por ejemplo, con redes de centros locales de profesores) induciría cambios importantes en las escuelas. En ocasiones, los valores de un proyecto no caían bien a los críticos, y éstos organizaban campañas comunitarias contra él, como ocurrió en Australia con el *Social Education Materials Project* del CDC y como ha sucedido con frecuencia en Inglaterra con las campañas de prensa contra distintos proyectos. Otras veces, las críticas profesionales y oficiales se dirigían contra la plétora de demandas hechas por las escuelas, o contra la carencia de pruebas del proyecto adoptado. Por si fuera poco, como demostró irónicamente un estudio posterior, la gran mayoría de los profesores en Inglaterra y Gales eran indiferentes a los programas y proyectos o no sabían en qué consistían (Steadman y cols., 1978-81). Estas críticas y problemas tuvieron sus equivalentes en otros lugares, pero parecen haber sido más fuertes en los países de lengua inglesa, sobre todo en Canadá, Australia, Estados Unidos e Inglaterra. ¿Se debía todo ello a alguna debilidad de la propuesta básica, esto es, que es posible identificar un problema mediante una indagación estructurada (investigación), dar con las soluciones en una fase de desarrollo (desarrollo) y, finalmente, difundir éstas eficazmente a través de un sistema (diseminación)? ¿O bien es más importante el hecho de que, en los países mencionados, los organismos citados no estuvieran integrados en la Administración, sino tan sólo subvencionados por ella (con lo cual era posible «pedirles cuentas», pero no «controlarlas»?).

EL MODELO IDD Y EL EQUIPO DE PROYECTO

Dado el éxito del modelo IDD en otros ámbitos sociales, como la innovación agrícola o la adopción de nuevos procesos industriales, no es sorprendente que se

pensara en su utilidad para la resolución de los problemas educativos, siempre que se partiera de ciertos supuestos (que, a menudo, resultaban luego falsos) sobre los procesos curriculares. El modelo IDD se aplicó en los últimos años cincuenta y principios de los sesenta, demostró tener éxito, o así se creyó, y fue apoyado de buena gana en un ambiente en el que estaba muy extendida la admiración por la gran ciencia y la alta tecnología (Callahan, 1962). En el desarrollo curricular se adoptó también el pequeño equipo de proyecto, especie de destacamento encargado de los programas IDD basado quizá en el modelo militar, burocrático e industrial de los grupos de especialistas de proyectos concretos para resolver problemas específicos.

La adopción del modelo IDD en la educación y del equipo de proyecto en el desarrollo curricular no fue una consecuencia de una valoración desinteresada y baconiana del conocimiento y de sus posibles aplicaciones prácticas. Fue más bien una respuesta, usando el lenguaje, los valores y los instrumentos disponibles en la época y condicionada por las prácticas predominantes fuera del ámbito educativo, a las fuertes críticas dirigidas contra los fallos en la calidad de la educación, especialmente severas en Estados Unidos durante los años cincuenta (Bestor, 1953). Los propios investigadores se encontraban entre los defensores del modelo y el equipo de desarrollo curricular fue una creación educativa, no algo impuesto desde el exterior.

Otro punto relevante para entender cómo el modelo IDD y los equipos de proyecto consiguieron por una vez dominar el desarrollo curricular y cómo las nociones de mejora escolar, a las que ya nos hemos referido, florecieron en las décadas de los sesenta y de los setenta, es el relativo a la estabilidad de las economías de las sociedades industriales. Tanto conceptuales como organizativamente, el desarrollo y la mejora han estado unidos a unos presupuestos educativos generosos y en expansión. Es significativa la costumbre de los funcionarios del *School Council* de subpresupuestar selectivamente los proyectos y, confiando en una «flexibilidad presupuestaria», solicitar luego fondos adicionales para «ampliaciones esenciales» y para tareas de «diseminación». Un presupuesto «realista» habría sido inaceptable para los Comités responsables. Quizá más significativo aún sea que todos los procesos que englobamos bajo las denominaciones de *desarrollo y mejora* –incluidos la autoevaluación del profesorado y el desarrollo curricular centrado en la escuela–, al ser examinados desde la perspectiva de la teoría de sistemas, exijan aumentos de los presupuestos de educación; no basta, en efecto, con una redistribución de los presupuestos existentes (la cual, en todo caso, representaría un serio problema, ya que esos presupuestos contemplan primordialmente gastos de personal, esto es, salarios derivados de convenios en los que se establecen las condiciones de trabajo entre los empresarios y los sindicatos). El modelo IDD al servicio de la mejora escolar era un modelo a gran escala y caro, por lo menos en comparación con los anteriores niveles de financiación de la investigación. La disposición para aceptar sus costes decreció con la recesión económica, y ésta fue otra razón evidente para abandonar las primitivas versiones programáticas a gran escala del IDD.

Hasta aquí, he comentado que el IDD se justificaba en parte como un medio de llevar a cabo mejoras escolares a gran escala, que su ejecución se ajustó al modelo del equipo del desarrollo curricular y que la incertidumbre acerca del éxito de alguno de sus programas principales indujo a buscar alternativas. Más adelante

examinaré estos puntos con detalle, al tratar de los programas y las políticas del *Schools Council*. He expuesto asimismo que, desde una etapa muy temprana del moderno movimiento de desarrollo curricular, se propusieron activamente variantes y alternativas al modelo IDD. Ahora consideraré más atentamente la noción de «mejora».

MEJORA ESCOLAR (CALIDAD DE LA ENSEÑANZA)

El término «mejora escolar» se extendió en los años setenta, pero no nos dice nada sobre los objetivos de la mejora, los aspectos o procesos que han de ser mejorados, los métodos que han de utilizarse ni los criterios de evaluación. Los autodenominados programas de mejora escolar tienen el inconveniente de que se interesan por los procesos del cambio –primero el modelo IDD, y más recientemente, los problemas de implantación– a expensas de la consideración de la sustancia de los fines y valores y del contenido de la educación escolar. Más aún, resulta extraordinariamente difícil conseguir relaciones productivas y de apoyo mutuo entre proyectos específicos a pequeña escala vagamente agrupados en amplios programas de mejora.

A falta de definiciones claras, podríamos decir que la «mejora escolar» no es una misión o una estrategia, sino un término que da por sentado alguno que quede por probar, y que puede traer dificultades para los profesionales de la I-D. como sucedió con la anterior adopción del modelo IDD. Conscientes sin duda de este peligro, los organismos de desarrollo educativo, incluidos algunos de carácter internacional como el *Centro de Investigación e Innovación Educativa* (CERI) de la OCDE, han adoptado una actitud más crítica y analítica ante la noción global de «mejora». Los temas cualitativos de la educación no pueden resolverse mediante el estudio de procesos de cambio, y la «mejora» en la educación plantea la duda sobre la naturaleza de la actividad que ha de mejorarse, sobre los estándares por los que ha de juzgarse, y sobre quién ha de hacerlo (White, 1969, 1983).

«Mejora» es un término general que designa comúnmente, de forma individual y colectiva, los procesos de desarrollo curricular, de profesionalidad del profesorado dentro y fuera del aula, de organización escolar y los relativos a determinados aspectos de la administración y la planificación, aquéllos que tienen que ver con la implantación de la política. Estos procesos han sido considerados muy importantes para el aprendizaje de los alumnos y, en tal sentido, sensibles a la acción de los educadores (a diferencia del ambiente social, por ejemplo, que puede no serlo). El objetivo no consiste en «mejorar» cualquiera de ellos como un fin en sí mismo, sino como un medio para conseguir algunos cambios deseables en el aprendizaje de los alumnos. En qué medida los programas de mejora escolar hayan logrado este objetivo, es cuestión dudosa. Como ya se ha indicado, normalmente se evitan los temas cualitativos; hay asimismo una dificultad intrínseca para establecer relaciones causales, y los cambios en el aprendizaje de los alumnos pueden llegar varios años después de aplicarse los programas de mejora. Este último problema ha sido abordado en algunos estudios (Tamir y Amir, 1981), pero sigue siendo conflictivo para los organismos de desarrollo curricular financiados con fondos públicos y que constantemente han de demostrar «efectos».

Los programas de mejora escolar suelen ser innovadores, aunque no es preciso que haya una conexión entre innovación y mejora, tal y como hemos definido esta última. Algunos de los programas diseñados últimamente están formados por una colección de proyectos a pequeña escala vagamente relacionados, más centrados en seminarios, estudios de observación, visitas de campo y reuniones que en una innovación identificable de la práctica del aula. Pueden ser considerados antecedentes a la innovación del aula y de la escuela y, a ese respecto –como en sus pretensiones de ser capaces de conseguir cambios generalizados– resultantes bastante semejantes a los anteriores proyectos de desarrollo curricular a gran escala. Las mayores diferencias parecen consistir en: 1) una consideración básica de las instituciones de educación y de escolarización como procesos sociales; 2) unos presupuestos reducidos; 3) el análisis de un amplio repertorio de procesos, que van desde el currículo hasta la asignación de recursos; y 4) la evitación del carácter lineal del modo IDD (Bolam, 1982).

La mejora escolar no se ha dirigido, por tanto, clara y definidamente a la adopción de formas y métodos específicos o particulares de innovación en las escuelas, ni ha especificado tampoco modos concretos de investigación y desarrollo. Constituye más bien una forma de reunir los restos de los programas de desarrollo a gran escala y las alternativas y contraprogramas (por ejemplo, de «investigación en la acción») que aquéllos suscitaron.

Para evitar las dificultades que hallaron los movimientos inspirados en el modelo IDD, así como sus perjudiciales críticas, los partidarios de los programas de mejora escolar, en la década de los ochenta, tendrán que estar dispuestos a contestar varias preguntas:

1. ¿De qué tipo son los aprendizajes de los alumnos que pretenden cambiar o fomentar los programas de mejora escolar?
2. ¿Qué lugar ocupan estos aprendizajes en la escala de prioridades de las autoridades y, cuando sea uno de los últimos, qué esfuerzos se están haciendo para influir al respecto?
3. De las varias dimensiones y procesos de mejora que suelen identificarse, ¿existe alguno que pueda reclamar un tratamiento prioritario, qué sabemos de sus antecedentes y cómo podemos relacionarlos con los demás (por ejemplo, podría el desarrollo curricular centrado en la escuela facilitar un enfoque para el perfeccionamiento centrado en la escuela y para la autoevaluación institucional)?
4. ¿Cuáles son los tipos de investigación más relevantes para los programas de mejora escolar y quién se encargaría de ellos? ¿Qué papel ha desempeñado la investigación en el diseño y la investigación de los programas de mejora escolar?
5. ¿Está la investigación para la mejora escolar orientada fundamentalmente hacia las políticas? ¿Es evaluativa? ¿Es descriptiva? Siendo así, ¿cuál es el papel específico de la investigación?
6. ¿Qué es lo que los programas de mejora escolar nos permiten conocer sobre las relaciones entre la investigación y el desarrollo?

7. ¿Qué perspectivas tienen los programas de mejora escolar de conseguir el apoyo y la comprensión de los profesionales y de la opinión pública en general?
8. ¿Qué contribución, si la hay, puede prestar la investigación para determinar los valores y criterios implicados en el proceso de mejora?

Se trata de preguntas muy generales que tendrían que ser aplicadas diferenciadamente a cada programa, y aún podrían hacerse muchas más. Lo necesario, vistas nuestra experiencia de varias décadas de desarrollo educativo a gran escala y las respuestas de los profesionales, de la opinión pública y de los políticos, es que los patrocinadores y los participantes en la nueva ola de programas de mejora y en investigaciones según el modelo cliente-contratista tengan una respuesta para ellas. Puesto que para mejorar una situación cualquiera, en el sentido de producir cambios deseables y valorables, es preciso conocer esa situación, tener algunos puntos de vista sobre sus dinámicas y comprender las relaciones causales, hay que conceder un papel decisivo a la investigación. Pero, ¿qué tipo de investigación? Por lo mismo, necesitamos tener objetivos y valores para relacionar nuestra valoración e interpretación de esa situación, y cualesquiera cambios que impliquen a las personas, sus actitudes y sus relaciones (Pitman, 1981; Richardson, 1975; Rudduck, 1976).

La «mejora escolar» como aspiración de grupos externos, aunque estén colaborando estrechamente con el personal de la escuela, plantea muchas cuestiones, que afectan a la investigación, al análisis normativo, a la planificación estratégica, a las relaciones humanas y a la asignación de recursos. Es justo concluir que el modelo IDD no era adecuado (y probablemente no trataba de serlo) para tratar dichas cuestiones, como tampoco otras relacionadas con ellas. ¿Tendrán mejor suerte los programas de mejora escolar? La experiencia del *Schools Council* puede ser útil, ya que todas las tendencias en I-D y los temas hasta ahora identificados en este estudio quedan ejemplificados de alguna forma en sus veinte años de historia. Lo que nos enseñan los proyectos curriculares del *Schools Council* es mucho más de lo que puedo comentar aquí, pero quizá me sea posible esbozar algunos de los cambios más decisivos, en la medida en que se refieran al cambio en las percepciones del papel de la investigación en el desarrollo curricular.

EL *SCHOOLS COUNCIL:* ¿ASCENSION Y CAIDA DEL MODELO IDD?

El *Schools Council* fue fundado en 1964 en un clima de densa polémica, como apunta Taylor (Taylor, 1985). Sus orígenes político-administrativos se ponen de manifiesto en la decisión del Gobierno de abandonar su propio plan de crear un organismo de desarrollo curricular interno y seguir, en cambio, la recomendación del Comité de Sir John Lockwood de establecer un organismo tripartito, que representara a las organizaciones de profesores, a las autoridades educativas locales y el Departamento de Educación y Ciencia (Lockwood, 1964). Con sucesivas modificaciones, incluida la revisión de los estatutos, el esquema de Lockwood se mantuvo hasta 1984, en que, debido a la retirada unilateral de la ayuda por parte del Gobierno (por entonces los fondos eran compartidos con las autoridades educativas locales), el *Schools Council* se vino abajo.

El *Schools Council* estaba destinado a desempeñar tres funciones como organismo educativo de la I-D:

1. La realización de tareas de investigación educativa. Esta función investigadora estaba claramente establecida en sus estatutos: «El *Schools Council* tendrá por objeto la promoción de la educación mediante la realización de investigaciones y la revisión constante del currículo, de los métodos de enseñanza y de los exámenes en las escuelas, incluida la organización de las mismas en la medida en lo que afecta a sus currículos» (*Schools Council,* 1978).

2. La actuación como foro de amplia representación. Su estructura y composición fue diseñada –y restructurada– para facilitar los debates, y posiblemente la resolución de los asuntos nacionales en lo que se refiere al currículo y a los exámenes. Sus publicaciones contienen numerosas opiniones sobre la escolarización, las políticas educativas y los asuntos sociales (y muy pocas, en cambio, sobre cuestiones relativas «enteramente» al currículo), y sus programas de examen, aunque por lo general frustrados en lo que se refiere a la aceptación gubernamental de las propuestas de reforma estructural, representan veinte años de esfuerzos dirigidos a resolver defectos fundamentales del sistema público de exámenes. Como foro, el *Schools Council* asumía un papel político declarado, como así lo reconoció uno de sus primeros secretarios adjuntos (Caston, 1971).

3. Los representantes del profesorado estaban siempre en mayoría en el *Schools Council* y éste se consideraba el guardián de la autonomía del profesorado en el currículo. Su único y exclusivo «principio general», el derecho de los profesores a elegir –o rechazar– cualquier propuesta relativa al currículo (incluidas las propias propuestas del *Schools Council*), fue afirmado por la entonces Presidente, Muriel Stuart en 1970: El *Schools Council,* dijo «no establece lo que deben enseñar los profesores, sino que busca facilitarles la elección de ideas, metódos e incluso materiales, de tal forma que puedan ejercitar su libertad y responsabilidad profesionales» (Stuart, 1970).

Los ejemplos de aceptación de este principio son frecuentes en los escritos del artífice del *Schools Council*, Derek Morrell, en el movimiento de los Centros de Profesores *(teachers'centres)*, en la frecuente reiteración del papel del profesor en el diseño y desarrollo de los proyectos y, ya en el período final del organismo, tras la aprobación de los estatutos en 1978, en la elaboración de programas que aspiraban a dar apoyo y aliento a las actividades directamente surgidas de las necesidades y problemas de los profesores tal y como eran definidos por ellos mismos (Morrell, 1962; Schools Council, 1979).

No es necesario para los propósitos de este estudio rastrear el desarrollo de las funciones citadas del *Schools Council.* Taylor da algunos ejemplos de ello (Taylor, 1985). Es posible, sin embargo, advertir dos importantes grupos de contradicciones que marcaron desde el principio el trabajo del organismo. En primer lugar, no estaba de por sí en situación idónea para facilitar la «elección» a los profesores; dado que su competencia se ceñía a la elaboración de materiales y a otros aspectos del currículo, lo máximo que podía hacer al respecto era ampliar las posibilidades de elección de las escuelas. En este sentido, el principio constitutivo de con-

fiar a las escuelas, en la mayor medida posible, la responsabilidad de su propio currículo y del currículo y los métodos de enseñanza desarrollados por sus profesores no suponía que, en la práctica, fuera posible una elección en todos y cada uno de los aspectos del currículo. Así, podía ocurrir que la elaboración de éste a nivel escolar se limitara a la adopción de un marco curricular, a su adaptación de determinados materiales concebidos en el exterior. En la práctica, los términos «autonomía», «elección» y «variedad» ocultaban una proliferación de proyectos de materiales para los cuales el *Schools Council,* en la mayoría de los casos, carecía de estrategias generales, así como de algún medio de interrelacionarlos en un programa general coherente de desarrollo y reforma. No puede ignorarse la dificultad de lograr tales estrategias en un organismo nacional grande, diversificado y políticamente activo. A este respecto, cabe establecer un parangón con el *National Institute of Education* (Instituto Nacional de Educación) de Estados Unidos y con la relación entre el CDC australiano (un organismo federal) y el sistema escolar estatal con sus autoridades y organismos de control.

En sus propias declaraciones oficiales sobre el estilo de investigación y desarrollo que promovía, el *Schools Council* se comprometía frecuentemente con el modelo IDD, incluso careciendo de la capacidad necesaria para ejecutarlo tal como éste requería. Por tanto, el proceso de desarrollo curricular exigía la formación de un equipo, quizá un equipo interdisciplinario de profesores, investigadores, evaluadores y administradores con la tarea de:

1. Estudiar un conjunto de prácticas y proceder a una revisión sistemática de la literatura publicada al respecto;
2. establecer claramente los objetivos (operativizándolos a veces);
3. diseñar materiales de acuerdo con los objetivos;
4. poner a prueba y modificar los materiales en centros piloto;
5. difundir los materiales mediante publicaciones, publicidad y cursos de perfeccionamiento; y
6. evaluar mediante pruebas si los objetivos habían sido alcanzados (Nisbet, 1973, 1979).

Cuando se practicaba a gran escala, el proyecto organizado centralmente se localizaba por lo común en una institución, de enseñanza superior, que servía como centro nacional asociado al *Schools Council.* Podría pensarse que este enfoque respondía al modelo de cambio «del centro a la periferia» (Schon, 1971). No obstante, hemos de tener en cuenta la existencia de aspectos tales como los presupuestos relativamente pequeños del *Schools Council* (para un sistema escolar grande y populoso), la amplitud y diversidad de los proyectos, la aparición de proyectos plurilocalizados en los Centros de Profesores y la participación, a veces muy numerosa, de los profesores, que adoptaba la forma de «resolución de problemas» (Nisbet, 1973; *Schools Council,* 1974: 24; Wrigley, 1981). Sería un error suponer que el *Schools Council* funcionó siempre como un centro nacional único y homogéneo, difundiendo los productos de sus proyectos de diseño y desarrollo basados en la investigación y respaldándolos con una fuerte financiación para su utilización y adopción. Nunca se pudieron establecer en su organización las estructuras que hubieran hecho esto posible; en términos de investigación, nunca se formó un conjunto

de proyectos amplio y coherente a partir del cual el desarrollo desembocara inexorablemente en la diseminación. El *Schools Council*, o más bien algunos de sus responsables, al igual que otros organismos de I-D educativa, buscó y respaldó el trabajo de personas cuyas ideas podrían ser posteriormente provechosas. El mejor ejemplo de lo dicho es el de Lawrence Stenhouse.

No sería difícil, tomando muestras de diversos proyectos del *Schools Council*, extraer ejemplos de todas las grandes formas de estrategia innovadora que se analizan en los textos clásicos sobre la materia. Este racimo de estilos y enfoque podría haber proporcionado al citado organismo una excelente orientación para futuras acciones si hubieran sido analizados colectiva y sistemáticamente, como lo fueron los proyectos norteamericanos de desarrollo por Havelock, Fullan, Berman y McLaughlin y otros.

Con todo, y a pesar de la diversidad en la práctica, es cierto que el *Schools Council* manifestó en sus años iniciales, a través de sus proyectos, su adhesión al modelo IDD. La semejanza de estilo con la clásica versión norteamericana del mismo se hace evidente si comparamos la propia formulación del *Schools Council* sobre cómo debería funcionar un proyecto (véase antes) con los pasos de la IDD tal y como los perfiló uno de sus principales exponentes norteamericanos, R. N. Bush. Según Bush, el equipo responsable (normalmente interdisciplinario) ha de combinar y llevar a cabo:

- La valoración de las necesidades.
- La especificación de los objetivos.
- El análisis de estrategias y tratamientos alternativos.
- La elección entre alternativas en situaciones de campo.
- La evaluación y el perfeccionamiento continuo.
- La producción.
- la diseminación y la instalación (Bush, 1976).

En ambas formulaciones de la estrategia, es de señalar que la prueba y la modificación de los currículos experimentales constituye un paso esencial. El moderno movimiento de la evaluación curricular procede de aquí y surgió al tratar de formar equipos de proyecto que se encargaran de él. Tenemos un ejemplo en los centros de desarrollo curricular surgidos en varias partes del mundo: los modelos trascendían las consideraciones nacionales e ideológicas, ... pero sólo por algún tiempo. La llamada evaluación formativa en los proyectos de desarrollo curricular llegó a ser en Gran Bretaña la principal forma de experiencia, formación y posterior profesionalización de los evaluadores educativos (Tawney, 1973, 1976; Harlen, 1978), al igual que, en Estados Unidos, la exigencia del Título I de la ley de enseñanza elemental y secundaria de que todos los proyectos fueran evaluados constituyó el factor primordial para la aparición de la evaluación educativa contempo ránea.

Es innegable, pues, que, en sus planteamientos iniciales acerca del modo en que podían o debían desarrollarse los proyectos curriculares, el *Schools Council* adoptó formalmente como estrategia el modelo IDD. Ahora bien, en la práctica

las cosas no funcionaron así. El *Schools Council*, ya lo he indicado, únicamente vio en la innovación curricular una asociación: una asociación de carácter político para llegar a decisiones y en la que los profesores, muy lejos de quedar convertidos en objetivos de campañas de diseminación hábiles y bien dotadas económicamente, podían considerar otros varios aspectos y, en tal sentido, decidir si usaban o no los materiales elaborados. No era posible una coherencia en el enfoque y –como dijeron muchos– tampoco era deseable. Por tanto, estructuralmente, el *Schools Council* no pudo adoptar una estrategia uniforme, y hay buenos motivos para suponer que su temprana adopción del modelo IDD no fue una respuesta elaborada a su propia situación, sino una consecuencia del cúmulo de acontecimientos a través de los cuales la iniciativa norteamericana en la reforma curricular de los cincuenta fue recogida por *Nuffield Foundation* y luego transferida al propio *Schools Council*. Aparte estas consideraciones, un comentario de Jack Wrigley, el director de estudios que más tiempo trabajó en el organismo, revela que ni siquiera el proyecto a gran escala organizado centralmente funcionó siempre como se esperaba según el modelo IDD: «En algunos proyectos, el desarrollo comenzó inicialmente basado en corazonadas, ideas, ideales y pensamientos de personas creativas... Un desarrollo así provocó problemas que exigían en sí mismos una investigación detallada, de forma que en algunos casos empezábamos con el desarrollo y al final emprendíamos proyectos de investigación» (Wrigley, 1981). Taylor ha demostrado cómo, debido a esta confusión entre «investigación» y «desarrollo», el *Schools Council* redujo su importancia en la dotación de las investigaciones (Taylor, 1985).

Para Wrigley, la investigación y el desarrollo en educación no son nunca lineales, sino siempre interactivos, y los profesores e investigadores interactuaban en los equipos de desarrollo del *Schools Council* (Wrigley, 1973a, a). Esta interpretación se confirma en una de las primera publicaciones, en la que, tras exponer los planes para una investigación básica y muy amplia que era necesario emprender antes de introducir los cinco cursos de educación secundaria (post-Newsom), el *Schools Council* manifestaba que el trabajo de desarrollo debería comenzar «en seguida, sobre la base de que los resultados de la investigación y la indagación informarán y perfeccionarán progresivamente el trabajo de desarrollo» (Schools Council, 1968).

Pronto entraron en juego otras consideraciones, surgidas de la experiencia de algunos de los equipos de proyectos, que resultarían cruciales para apartar al *Schools Council* de la noción de proyecto central a gran escala. El más conocido de los proyectos de este tipo –pero en ningún caso el único– que puso en tela de juicio el modelo fue el del currículo de humanidades de Lawrence Stenhouse, el *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1975). El trabajo de Stenhouse fue especialmente importante, ya que venía a contradecir por lo menos tres de los postulados del modelo IDD:

1. que la fase de desarrollo debe estar precedida por otra de investigación intensa y especializada;
2. que el resultado idóneo de un proyecto curricular es un producto basado en la investigación que ha de ser diseminado e instalado, y
3. que los profesores han de ser considerados como «clientes» y «receptores» (Skilbeck, 1983).

A pesar de la proclamación verbal y a veces ideológica del modelo IDD, es difícil encontrar en el Reino Unido ejemplos de proyectos curriculares a gran escala en los que hubiera al principio una fase de investigación intensa de la que surgiera un diseño que en última instancia suministrara un producto para su diseminación. Lo mismo sucede con la I-D educativa en su conjunto, no sólo en las actividades del *Schools Council*. Incluso donde pueden señalarse tales ejemplos (sobre todo, en proyectos científicos secundarios), una parte muy importante del componente de investigación del proyecto se encuentra en la fase de evaluación, donde se revisan no sólo los materiales valorados, sino toda la actividad del proyecto. Algunas de las más conocidas e interesantes investigaciones procedentes del movimiento de desarrollo curricular en conjunto pertenecen a esta clase (Shipman, 1974).

Está claro entonces que, a pesar de su pronta proclamación de adhesión a la estrategia IDD, el enfoque del *Schools Council* en lo que respecta al desarrollo curricular fue más variado en la práctica, y que la investigación desempeñó diferentes papeles y, desde luego, no todos reservados a expertos y especialistas. Esta regla puede aplicarse en general a los organismos de desarrollo curricular. en el Comité consultivo sobre el currículo de Escocia, la Inspección interviene activamente en el patrocinio, coordinación y apoyo de programas de acción que normalmente tienen un componente de investigación definido, pero no un tema de investigación dominante, o en los que grupos de trabajo y de acción planean e implantan estudios, solicitando a veces a académicos e investigadores que realicen en ellos determinadas tareas.

La mayoría de los proyectos curriculares del *Schools Council* alcanzaron su culminación, por así decirlo, en la evaluación de los materiales para su uso en el aula. Si el papel que desempeñó la investigación en su producción fue problemático, el de la diseminación no lo fue menos. Tanto en el *Schools Council* como fuera de él, dominaba la idea de que la utilización de sus productos en la escuelas, en la medida que fuera, era deseable, no obstante el principio de elección libre del profesorado.

Era extremadamente difícil para el *Schools Council* solicitar la financiación pública para sus proyectos y, al mismo tiempo, permanecer ostensiblemente indiferente a su repercusión en las escuelas, por aplicación del principio de la elección del profesorado. Tal indiferencia, no obstante, fue real, en cuanto que inhibía un análisis detenido del tipo de respuesta a sus iniciativas que habría satisfecho al *Schools Council*. Cuando en 1975, por ejemplo, el Comité de Programas revisó los logros de la I-D curricular, concluyó que, a pesar del buen trabajo realizado, muchos proyectos estaban aún «insuficientemente utilizados». Se lamentaba de la «escasez de información auténtica sobre el modo en que los proyectos del *Schools Council* llegan realmente a oídos de los profesores y en que son adoptados o rechazados por éstos» (*Schools Council*, 1975). En respuesta, el *Schools Council* resolvió establecer tan sólo medios «más efectivos» de satisfacer las necesidades de las escuelas; no declaró como prioridad fundamental la determinación de los criterios a través de los cuales debiera valorarse su éxito o su fracaso en la I-D. Los proyectos existentes, que sumaban unos 160, tenían que ser diseminados más activamente, pero no se establecieron directrices cualitativas o cuantitativas ni calendarios.

En 1970-71, el *Schools Council* dirigió su atención hacia la diseminación y la relación de su trabajo con el perfeccionamiento del profesorado. El Comité de Programas había creado en 1972 un grupo de trabajo, que emitió su informe en 1977. Además de la expansión de los Centros de Profesores (en los que se presentaban y exhibían los materiales del *Schools Council*), se financiaron varios estudios sobre la diseminación, se establecieron centros regionales y un servicio de información nacional y se inició el principal estudio general del organismo sobre diseminación, el proyecto sobre «impacto y aceptación». Por otra parte, los estudios de evaluación asociados con proyectos concretos mostraban fallos en el diseño de éstos y señalaban las condiciones que habían de satisfacerse si se deseaba que hicieran efecto en los profesores. Al final de la década de los setenta, en el *Schools Council* y en todo el mundo educativo, la presión del movimiento de la rendición de cuentas *(accountability)* intensificó el interés por la diseminación.

Sin embargo, de lo anterior se desprende que había tres tipos diferentes de problemas que venían a frenar una estrategia de diseminación. En primer lugar, al considerar como artículo de fe el derecho de los profesores a elegir, el *Schools Council* apenas podía ir más allá de una estrategia de diseminación que atrajera la atención de aquéllos hacia sus ideas y productos. En tal situación, la aceptación de éstos seguía siendo un asunto dudoso.

En segundo lugar, como nunca declaró o intentó definir las condiciones de éxito de sus proyectos y programas, el *Schools Council* dejó la puerta abierta a sus críticos para que le achacaran «falta de éxito» en la diseminación y en la aceptación de sus realizaciones. No había, como sucede en la industria, criterios comerciales a los que referirse, ni ningún otro criterio disponible, excepto estándares cualitativos más bien vagos (y, desde luego, no convenidos) referidos al «valor educativo» de los materiales del proyecto o de los procesos por medio de los cuales se elaboraban éstos. Se acudía con frecuencia a pruebas anecdóticas, a las opiniones de comités o del personal, o se partía de un entendimiento tácito acerca de lo que «parecía educativo».

La preocupación del *Schools Council* por saber quién estaba utilizando sus productos se tradujo, a mediados de los años setenta, en el proyecto sobre «impacto y aceptación». Los tres informes que la constituían se concentraron en una estricta definición de los materiales adoptados (no en la respuesta del sistema educativo a un nuevo enfoque de la renovación curricular). La estrategia de grandes proyectos, sostenían, había tenido éxito general, pero por entonces la propia resistencia o incapacidad del *Schools Council* para definir cómo deseaba que se juzgaran sus proyectos se había convertido ya en una seria desventaja en el debate público y político. Existen además otra razones para suponer que, antes incluso del citado proyecto, el *Schools Council* había perdido la confianza en su principal promotor, el Departamento de Educación y Ciencia (Lawton, 1980: 74-76).

Finalmente, hay un tercer aspecto generalmente relacionado con el enfoque del desarrollo curricular basado en grandes proyectos, aunque merecería un tratamiento más amplio del que podemos darle en estas líneas: el «problema de la diseminación» está en función del propio proyecto.

El proyecto de desarrollo curricular, tal como lo conocemos desde hace tres décadas, parte de muchos supuestos que en la actualidad deben ser puestos en duda. Se refieren a cuestiones del tipo siguiente: cómo definir la necesidad o la tarea hacia la cual han de encaminarse los esfuerzos; si una progresión lineal y cronológica de episodios de investigación, desarrollo, prueba, evaluación, reelaboración y diseminación capta la esencia de los procesos e instituciones educativos, y por último, la naturaleza de la elección y la toma de decisiones profesional en el currículo.

Es bastante probable que una estrategia intervencionista produzca por sí sola problemas insolubles, y mi opinión es que esto es precisamente lo que llevó a combinar el concepto lineal del modelo IDD con la idea del equipo de proyecto para el desarrollo curricular. Al establecer como fin la producción de materiales –o procedimientos– para su diseminación en un servicio educativo grande y diversificado en el que el poder, la autoridad y los recursos están muy difuminados y donde el propio organismo cuenta con una financiación muy escasa en comparación con la magnitud de la tarea, los responsables del desarrollo curricular «crearon», en sentido muy real, el problema de la diseminación que hasta entonces habían estado esforzándose por resolver. Aun cuando hubieran podido dedicarse mayor atención y más fondos a la diseminación, lo único a que se había llegado es a subrayar los fallos fundamentales de la estrategia. Por las razones que ya he expuesto, el tema de la «implantación» de los proyectos no pudo ser resuelto. Una vez tomada la decisión de producir materiales o procedimientos para que otras personas, a las que se consideraba profesionales con libertad de elección los adoptaran, surge un problema de diseminación. En un sistema de mercado, la cuestión pasa a ser competencia del personal de promoción y ventas, pero los organismos curriculares del tipo del *Schools Council* no operan en un sistema de mercado. La respuesta del *Schools Council* a sus propias dificultades, en la medida en que acogía un nuevo interés por la diseminación, no podía resultar satisfactoria, y así lo demostraron los acontecimientos de finales de los años sesenta. Por lo demás, el problema de la diseminación fue solo uno de los que influyeron. Los otros fueron la reconstitución del *Schools Council* (que excede del alcance de este estudio) y el viraje «de los proyectos a los programas».

REVISION, EVALUACION Y DESARROLLO: ¿UNA ESTRATEGIA ALTERNATIVA?

En 1978 se produjo un gran cambio en el *Schools Council* cuando, tras un largo proceso de revisión y autoevaluación, se aprobaron los nuevos estatutos (Taylor, 1985). De esta revisión, y a través de los nuevos comités, surgió, con los proyectos, un estilo de trabajo que, según se afirmó, sería muy diferente al existente hasta entonces. Por razones de espacio no podemos valorar a fondo tal afirmación. En todo caso, puesto que las estrategias tienen que ver con las personas, no debemos pasar por alto los importantes cambios que se produjeron en el personal. En sus últimos años, el *Schools Countil* tuvo como Presidente, Secretario y Secretario adjunto a tres funcionarios de las autoridades locales de educación. La llamada «fase de reforma» del *Schools Council* –la última, tal y como se desarrollaron los aconteci-

mientos– fue resumida por el Presidente saliente, Sir Alex Smith, en una indirecta pero expresiva referencia a la «crisis de la diseminación»: «Quizá el *Schools Council*, en gran parte de su trabajo, debió fijarse menos en las publicaciones finales para concentrarse más en los procesos de participación y realimentación» (Tomlimson, 1978). En ese mismo discurso el Presidente había hecho otro comentario revelador: «¿Tendría que haber actuado principalmente como un órgano de investigación y desarrollo, dejando la implantación en manos de otros, o bien debería haber examinado las implantaciones de su trabajo y aceptado sus consecuencias?» *(Ibídem*, 4). Estos comentarios, aunque captan la esencia de uno de los problemas cruciales del enfoque IDD visto en su conjunto, no señalan claramente hacia nada radicalmente distinto. Son indicativos de una opinión sobre la I-D curricular que estaba muy extendida a finales de los años setenta: algo había fallado en las estrategias de las dos décadas anteriores. Se necesitaban alternativas. No parecía haber surgido nada claro y definido. No bastaba con la reelaboración; había que emprender nuevas empresas de exploración, incorporando la experiencia anterior y recogiendo las posibles alternativas prácticas al modelo IDD y al equipo del proyecto centralizado (Short, 1983; Tomlinson, 1981). En la experiencia inglesa, como en la de los otros países que han trabajado en el desarrollo curricular, éstos eran los medios disponibles:

1. Grupos y unidades locales de desarrollo con una intensa participación, en calidad asesora, del profesorado y de las autoridades de educación;
2. diversas instituciones, organismos y grupos con interés y experiencia en el desarrollo curricular;
3. los principios básicos del desarrollo curricular y del perfeccionamiento del profesorado centrado en la escuela, así como de la investigación en la acción a nivel local;
4. un estilo de acuerdos negociados en materia de evaluación y desarrollo bajo el prisma general de una toma de decisiones democrática;
5. un conjunto amplio y variado de proyectos de desarrollo curricular, que podía ser una cantera de ideas y prácticas prometedoras; y
6. las críticas y los análisis de las estrategias de desarrollo curricular.

Más o menos en la misma época en que el *Schools Council* sufría su metamorfosis, en Inglaterra y Gales surgía un nuevo estilo de I-D curricular a través del patrocinio oficial del Gobierno central. La actuación de la Inspección central y de los funcionarios del Departamento de Educación y Ciencia dio lugar a tres cambios fundamentales. En efecto, los cambios en la forma de llevar a cabo el patrocinio, unidos a la decadencia del modelo de los grandes proyectos de desarrollo, a la sostenida vitalidad del desarrollo a pequeña escala, no subvencionado y centrado en el profesorado, y a los acontecimientos que se estaban desarrollando en el *Schools Council*, a los que ya hemos hecho referencia, llevaron a una nueva era de I-D curricular. En concreto, me he referido a tres cambios. El primero correspondió al particular estilo de la Inspección central en lo que se refiere a la investigación curricular, que se desarrolla mediante sucesivas revisiones e informes sobre la práctica curricular en las escuelas. El segundo consistió en la presentación, por parte del Gobierno, de una política general que trazaba las líneas maestras de un

marco para el currículo global. El tercero estuvo representado por la aparición de revisiones tanto a nivel de las escuelas como de las autoridades locales de educación (Clift, 1982; Department of Education and Science, 1981a, b; Skillbeck, 1982, 1984b). Este último ha de considerarse junto con los movimientos de la autoevaluación institucional, del profesor-investigador y de la investigación en la acción, todos ellos independientes del Gobierno central.

Veamos, para concluir, los resultados que nos han ofrecido las tres décadas de oscilaciones de la I-D curricular a través del intervencionismo y de las estrategias de respuesta adoptadas por los organismos nacionales. Aunque en estos comentarios finales no puedo abrir un debate sobre el papel de la Administración al respecto, no cabe duda de que, en el terreno educativo, cualquier análisis de las perspectivas de cambio de la I-D educativa que pase por alto dicho papel estará en clara desventaja. Lo primero que hay que indicar, por tanto, es que la Administración no es únicamente el principal motor y la principal fuente de recursos, sino, en medida cada vez mayor, un factor de influencia sobre el estilo y las fórmulas de investigación que se adopten. La I-D curricular se ha resentido mucho de sus inadecuadas relaciones con la Administración, de su limitado control sobre los procesos políticos y de su tendencia a definir fines y procedimientos como si fueran en gran medida entidades educativas autónomas. En cambio, y especialmente en la última década, el movimiento de desarrollo curricular ha demostrado gran sensibilidad hacia las estructuras y asuntos locales, y ha creado un amplio aparato («redes») de instituciones y relaciones locales y regionales. El intento de los programas de trabajo del *Schools Council* posteriores a 1978 de consolidar todo ello se vio frustrado por el abandono del organismo por la propia Administración, precisamente en un momento crítico para la evolución de las nuevas estrategias, y por el largo período que transcurrió entre la desaparición del *Schools Council* y el establecimiento de nuevos organismos independientes que se ocuparan del currículo y los exámenes (y que estaban ellos mismos patrocinados por la Administración y centralizados).

En segundo lugar, el movimiento de desarrollo curricular, tanto en su principal organismo en Gran Bretaña, el *Schools Council*, como en otros países, se ha mostrado equívoco y ambiguo en cuanto a su actitud ante la investigación, y nunca ha tenido éxito en la resolución de problemas básicos acerca de las relaciones entre el currículo y la investigación. Por otro lado, hay que reconocer que la elaboración de proyectos del tipo de los del *Schools Council* es lo que ha permitido la mayor parte de la investigación curricular en Gran Bretaña. En el mismo caso se encuentran otras naciones, aunque la situación está cambiando, ya que la Administración patrocina cada vez más trabajos de su elección. Ha facilitado, por ejemplo, una plataforma de investigación, de importancia evidente en la investigación educativa. Ha permitido futuros procesos de desarrollo. Los estilos de investigación educativa más interesantes, como los métodos naturalistas, el estudio de los casos, la investigación en la acción de carácter local y la I-D participativa, son el resultado directo de proyectos curriculares.

En tercer lugar, a pesar de las violentas críticas, no se ha demostrado la inviabilidad futura del desarrollo curricular. Lo único que cabe afirmar es que su configuración como una secuencia lineal de actividades concretas ha resultado inapro-

piada y que su aplicación no ha logrado inducir cambios en la escuela y del modo que se creían necesarios.

El análisis de la IDD en un amplio número de actividades distintas, la incorporación a este análisis de un estudio de los papeles y de los procesos de toma de decisión profesionales en la educación, de las nuevas circunstancias que se dan en las revisiones curriculares a nivel de las escuelas y de las autoridades educativas locales, y, por último del creciente interés público por la innovación educativa, es posible que aporten para el futuro un nuevo estilo de I-D sobre el currículo y sobre la educación en general. Yo lo concibo como un estilo de revisión, evaluación y desarrollo, fruto natural del desarrollo curricular centrado en la escuela, de la «investigación en la acción» y de otras iniciativas curriculares producidas en las décadas de los sesenta y de los setenta (OCDE/CERI, 1975; Skilbeck, 198b). La «revisión» es una actividad profesional normal, reflexiva, de «elaboración del inventario»; la «evaluación» exige la determinación de criterios, fines y procesos, y el «desarrollo» constituye una serie de acciones de respuesta emprendidas para llevar a cabo cambios deseables (esto es, indicados por los criterios).

La participación amplia –de los padres de la comunidad y de los alumnos, además de los profesores– convierte a la RED en una empresa pública con estructuras profesionales muy sólidas. Sus actividades pueden tener lugar a pequeña escala o a nivel nacional y constituir por sí mismas una especie de investigación e incluir hallazgos derivados de ella. Desde una perspectiva curricular, el modelo RED será defectuoso en la medida en que evada la cuestión de qué ha de enseñarse y aprenderse en las escuelas. El movimiento de desarrollo curricular ha dado una respuesta parcial a esta pregunta. Yo he indicado en otro lugar (Skilbeck, 1984b) que, aceptada la escuela como la entidad última para la elaboración del currículo, podremos aumentar sobremanera su autoridad –y su credibilidad– si adoptamos un marco nacional que contenga objetivos y criterios, convenido con carácter general, así como núcleo curricular definido en términos amplios. La investigación sobre el currículo ha de estar centrada en ella, pero esto no excluye la utilización de I-D a gran escala, en función de la experiencia que el modelo RED nos facilite acerca de sus limitaciones y sus adopciones en la práctica.

REFERENCIAS

ATKIN, J. M. (1979), «Education accountability in the United States», *Educational Analysis*, 1, 1.

Basic Studies National Field Task Force (1974), *Final Report and Recommendations*, US Department of Health, Education and Welfare: Washington, DC.

BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M., (1975), *Federal Programs Supporting Educational Change*, vol. VI, *The Findings in Review*, Rand Corporation: Santa Mónica, California.

BESTOR, A. E. (1953), *Educational Wastelands*, University of Illinois Press, Champaign-Urbana.

Black Papers, 1-5 (1969-77):

COX, C. B. y DYSON, A. E., (1969), *Fight for Education*, The Critical Quarterly Society.

– (1969), *The Crisis in Education*, The Critical Quarterly Society.

– (1970), *Goodbye Mr. Short*, The Critical Quarterly Society.

– (1975), *The Fight for Education*, London, Dent.

– (1977), *Black Paper 5*, London, Temple Smith.

BOLAM, R., (1982) *Strategies for School Improvement: a Report for OECD*, París, OECD/CERI, (mimeo).

BUSH, R. N. (1976), *Educational Research and Development: the Next Decade,* Occasional Paper, N.º 11, Stanford Center for Research and Development in Teaching, Standford, California.

BUTCHER, H. J. y PONT H. B., *Eds.* (1973), *Educational Research in Britain 2,* London, University of London Press.

CALLAHAN, R. E. (1962), *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago University Press. Chicago.

CARR, W. (1983), «Can educational research be scientific?», *Journal of Philosophy of Education*, 17,1: 35-43.

CASTON, G., (1971), «The Schools Council in context», *Journal of Curriculum Studies,* III, 1.

CLIFT, P. (1982), «LEA Schemes for school self-evaluation, *Educational Research*, 24, 4: 262-71.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; WOOD, A. M.; WEINFIELD, F. D. y YORK, R. L. (1966), *Equality of Educational Opportunity,* Department of Health, Education and Welfare, Washington, DC.

CONNELL, W.F., (1980), *A History of Education in the Twentieth Century World,* Canberra, Curriculum Development Centre.

Department of Education and Science (1981a), *The School Curriculum,* London, Her Majesty's Stationery Office.

Department of Education and Science (1981b), *Curriculum 11-16: a review of progress*, London, Her Majesty's Stationery Office.

DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D., *Eds.* (1980), *Rethinking Educational Research,* London, Hodder and Stoughton.

EMRICK, J. A. y PETERSON, S. M. (1978), *A Synthesis of Findings Across Five Recent Studies in Educational Dissemination and Change,* San Francisco, Far West Educational Laboratory.

FARRAR, E.; DESANCTIS, J. E. y COHEN, D. K. (1980), «Views fron below: implementation research in education», *Teachers College Record,* 82, 1 : 77-100

FULLAN, M. (1982), «The Meaning of Educational Change», Nueva York, Teachers College Press.

– (1983), «Evaluating program implementation: what can be learned from follow through», *Curriculum Inquiry,* 13, 2 : 215-27.

HALSEY, A. H. (1972), *Educational Priority*, Vol. 1, London, Her Majesty's Stationery Office.

HARLEN, W. *Ed.* (1978), *Evaluation and the Teacher's Role,* London, Macmillan Educational for the Schools Council.

HAVELOCK, R. (1971a), *Innovations in Education: Strategies and Tactics,* Institute for Social Research University of Michigan, Ann Arbor Michigan, (mimeo).

– (1971b), «The utilization of educational research and development», *British Journal of Educational Technology, 2, 2*: 84-98.

KEMMIS, S. y cols. (1981), *The Action Research Planner,* Geelong, Victoria, Deaking University Press.

LACEY, G. y LAWTON, D., *Eds.* (1981), *Issues in Evaluation and Accountability,* Methuen, London.

LAWTON, D. (1980), *The Politics of the Schools Curriculum*, Routledge and Kegan Paul. London. London.

LOCKWOOD, J. (1964), *Report of the Working Party on the Schools Curricula and Examinations*, London, Her Majesty's Stationery Office.

LOUIS, K. y ROSENBLUM, S. (1981), *Linking R. and D. with Schools: a Program and its implications for Dissemination,* Washington, Nacional Institute of Education.

MORRELL, D. H. (1982), «The freedom of the teacher in relation to research and development work in the area of curriculum and examinations», *Educational Research,* 5, 2: 85-89.

NISBET, J. (1973), *The Schools Council,* París, Case Studies of Central institutions for Educational Change OECD/CERI.

– (1979), «An international perspective» *in* RAMSAY, P. (1979).

– (1981), «Educational research and educational practice» *in* Simón, B y Taylor, W., *Eds.* (1981).

NISBET, J. y BROADFOOT, P. (1980), *The Impact of Research on Policy and Practice in Education, Aberdeen, The University Press.*

OECD / CERI (1975), *Handbook and Curriculum Development,* París, OECD / CERI.

– (1983), *International School Improvement Progress Report,* OECD / CERI, París (mimeo).

OLDHAM, G. (1982), *The Future of Research,* Guildford, Surrey, Society for Research in Higher Education.

PILE, W. (1976), *in House of Commons 10th Report from the Expenditure Committee,* London, Her Majesty's Stationery Office.

PITMAN, A. (1981), «The necessary distortion of disseminated innovations», *Journal of Curriculum Studies,* 13,3 : 253-56.

RAMSEY, P., *Ed.* (1979), *Issues in Curriculum Development,* Auckland, New Zealand, Institute of Education.

RHINE, R., *Ed.* (1981), *Making Schools More Effective: New Directions from Follow Through,* New York, Academic Press.

RICHARDSON, E. (1975), *Authority and Organization in the Secondary School,* London, Macmillan Educational.

ROTHSCHILD, Lord (1971 y 1972), The Organisation and Management of Government Research and Development (Cmd 4814). A Framework for Government Research and Development (Cmd 5046), London, Her Majesty's Stationery Office: London.

– (1982) *An Enquiry into the SSRG* London Her Majesty'Stationery Office.

RUDUCK, J. (1976), *Dissemination of Innovation: The humanities Curriculum Project,* London, Evans/Methuen for the Schools Council.

SCHON, D. (1971), *Beyond the Stable State,* Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books.

SCHOOLS COUNCIL (1968), *The First Three Years 1964-67,* London, Her Majesty's Stationery Office.

– (1974), *Schools Council: The First Ten Years 1964-1974,* London, The Council.

– (1975), Minutes of Programme Committee (SC 75/558).

– (1978), *Constitution,* London, The Council.

– (1979), *Schools Council Principles and Programmes,* London, the Council.

SCHWAB, J. J. (1969), «The practical: a language for curriculum», *School Review,* nov. 1-23.

SHIPMAN, M. (1974), *Inside a Curriculum Project,* London, Methuen.

SHORT, E. C. (1983), «The forms and use of alternative curriculum development strategies», *Curriculum Inquiry, 13, 1* : 43-64.

SIMON, B. y TAYLOR, W., *Eds.* (1981), *Education in the Eighties,* London Batsford.

SIMONS, H. (1981), «Process evaluation in schools» *in* LACEY, C y LAWTON, D., *Eds.* (1981).

SKILBECK, M. (1981), «Curriculum issues in Australia 1970-1990», *Compare,* II, 1, : 59-76.

– (1982), *Curriculum Development,* APEID Occasional Paper N.º 9, Bangkok, UNESCO.

– (1982), *A Core Curriculum for the Common School,* London, University of London Institute of Education.

– (1983), «Lawrence Stenhouse: research Methodology», *British Educational Research Journal,* 9, 1 : 11-20.

– *Ed.* (1984a), *Evaluating the Curriculum,* London, Hodder and Stoughton.

– (1984b), *School Based Curriculum Development,* London, Harper and Row.

STEADMAN, S. y cols. (1978-81), *Reports to the Schools Council on Impact and Take-Up,* London, The Council.

STENHOUSE, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development,* London, Heinemann, (trad. al castellano).

STUART, DAME MURIEL (1970), «The Schools Council: a Mechanism for Change», *School and Innovation, 1870-1970,* Supplement to *Dialogue,* (Feb.), London, The Council.

TAMIR, P. y AMIR, R. (1981), «Retrospective curriculum evaluation: an approach to the evaluation of long term effects, *Curriculum Inquiry,* 11,3 : 259-78.

TAWNEY, D., *Eds.* (1973), *Evaluation in Curriculum Development: Twelve Case Studies,* London, Macmillan.

– *Ed.* (1976), *Curriculum Evaluation Today,* London, Macmillan.

TAYLOR, W. (1985), «The organization and funding of educational research in England and Wales», *in* JOHN NISBET y STANLEY NISBET, Eds., *Research, Policy and Practice,* London, Kogan Page.

TOMLINSON, J. (1978), *Report of the Review Body: Chairman's Statements to Schools Council Governing Council* GC Minutes 1 / 78.

– (1981), *The Schools Council: a Chairman's Salute and Envoy,* Address to British Association for the Advancement of Science the Schools Council: London.

UNESCO (1983), *Final Report of Eighth Regional Consultation Meeting on the Asian Programme of Educational Innovation for Development,* Bangkok, UNESCO.

WHITE, J. P. (1969) «The curriculum mongers: education in reverse», New Society, 6, March.

– (1983), «The Aims of Education Revisited», London, Routledge and Kegan Paul.

WRIGLEY, J. (1973a), «The Schools Council» *in* BUTCHER, H. J. y PONT, H. B. *Eds.* (1973).

– (1973b), Lecture 1, *A breakthrough in curriculum development – far reaching innovation by the Schools Council,* Melbourne, University of Melbourne (mimeo).

– (1981), *Confessions of a Curriculum Man,* Jack Kerr, conferencia pronunciada en la Universidad de Leicester (School of Education) (mimeo).

Originalmente publicado en *Research, Policy and Practice,* compilado por John Nisbet y Stanley Nisbet y editado por Kogan Page de Londres, en 1985. Se traduce y reimprime con la autorización del autor.

E S T U D I O S

UN MODELO EMPIRICO PARA EL INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS DOCENTES ENTRE UNIVERSIDADES Y ESCUELAS

MICHAEL HUBERMAN (*)
NANETTE LEVINSON (**)

Resumen. Se ha hablado mucho y con preocupación de la inexistencia de conexiones sólidas entre las universidades y las escuelas; pero, sorprendentemente, apenas existe investigación empírica al respecto. ¿Qué sucede cuando las universidades o las facultades de educación colaboran con las escuelas de un modo permanente e intenso? ¿Cómo pueden reforzarse estos acuerdos de cooperación? Los datos que se ofrecen en este artículo demuestran que tales acuerdos pueden, y así ocurre efectivamente, reforzar tanto la investigación como la enseñanza y las prácticas pedagógicas. Partiendo de estos datos, puede deducirse un modelo empírico que muestra que el tipo y número de vínculos creados, junto con las características concretas del personal y del programa de la unidad intermediaria, no son solamente variables decisivas sino también las más «manipulables». Estas variables se combinan para crear una interdependencia y una conexión aún más estrechas, que, a su vez, se traducen en mejoras apreciables de los conocimientos y las prácticas, no solamente dentro de las instituciones a las que llega la universidad sino también dentro de ésta.

INTRODUCCION: INCONSTANCIA DE LA COLABORACION ENTRE ESCUELAS Y UNIVERSIDADES

Existen numerosos estudios sobre el papel de la universidad como «constructora de conocimientos» y como «centro de conocimientos». Estos son, por supuesto, los papeles tradicionales asignados a las instituciones de enseñanza superior. En estos últimos años, sin embargo, los investigadores han adoptado un enfoque más orientado hacia las «consecuencias» del sistema universitario: han empezado a seguir la pista del flujo de conocimientos y aptitudes producidos por la universidad hasta sus destinatarios últimos en el mundo de la práctica social y técnica. ¿«Fluyen» realmente estos conocimientos? ¿Y hacia quién y con qué resultados?

(*) Universidad de Ginebra.
(**) The American University (Washington D.C.).

Iniciamos hace ya varios años un estudio sobre la fuerza y la pauta de tales flujos o transferencias de conocimientos entre las universidades y los distritos escolares locales. En los últimos tiempos, las universidades se han visto sometidas a mayores presiones: se les exige que amplíen sus servicios o actividades de «extensión hacia el exterior» y que dirijan esas actividades de forma más funcional hacia la mejora de las prácticas educativas locales. La respuesta, en conjunto, ha sido lenta y selectiva. Muchas facultades de enseñanza han intensificado su actividad en materia de formación continua del profesorado –una simple ampliación de su forma habitual de transferir conocimientos a los usuarios– y han prestado un mayor número de servicios de asesoramiento periódico a las escuelas de los distritos circundantes. Estas conexiones, sin embargo, han sido en gran parte episódicas y han recibido poco apoyo de la universidad. Ha surgido también una sutil y a menudo implícita diferenciación de papeles, en virtud de la cual las instituciones privadas y públicas más prestigiosas han pasado a hacerse cargo de la formación de los graduados, de la investigación no orientada a tareas de asesoramiento y de los grupos de expertos, mientras que los «colleges» estatales y comunitarios locales se ocupan de la formación inicial del profesorado y de satisfacer, con los limitados recursos restantes, las solicitudes de los distritos escolares locales que recurran a ellos en busca de formas concretas de conocimiento técnico.

Como consecuencia de esta situación, siempre que la Administración de Estados Unidos ha intentado apoyar la mejora de la práctica docente en las escuelas, ha tendido a pasar por alto el papel potencial de las universidades y de las facultades de enseñanza, confiando en cambio en los organismos docentes estatales o locales, en organismos semipúblicos tales como los laboratorios regionales, o en mecanismos paralelos tales como la «National Diffusion Network».

Existen, por supuesto, multitud de razones que explican las conexiones relativamente débiles entre las facultades de enseñanza y los distritos escolares circundantes: diferentes sistemas de remuneración, diferentes pautas de reclutamiento y diferentes clientelas con diferentes demandas. Todos estos factores han sido analizados con detenimiento, y existe abundante información al respecto (Clark y Guba, 1976; 1977). De hecho, probablemente sabemos mucho más acerca del motivo por el que la relación entre las universidades y las organizaciones docentes *no* es satisfactoria de lo que sabemos acerca de casos de éxito en la colaboración.

Nuestra propia investigación reciente, así como el núcleo principal de este artículo, se refieren precisamente a esta cuestión particular. Durante los últimos cuatro años, hemos intentado examinar en detalle casos en los que las facultades de enseñanza y los distritos escolares locales han conseguido establecer una relación más estrecha a través de acuerdos codificados o formalizados para intercambiar conocimientos (Huberman y cols., 1981; Huberman, 1981; Levinson, 1981; Havelock, 1981; Huberman y Levinson, 1982), y hemos tratado de responder a las siguientes preguntas:

–¿Qué tipo de recursos –esencialmente información y conocimientos técnicos– se intercambian y de qué modo?

–¿Qué personas en cada organización llevan el peso de estas transferencias de conocimientos?

– ¿Son todos estos intercambios unidireccionales desde la universidad hacia el sistema escolar, o existen también proyectos dirigidos a transferir a la universidad conocimientos generados por la práctica?

Hemos prestado una atención especial a los *resultados* de tales conexiones. Cuando estos acuerdos de cooperación interinstitucionales no son ocasionales, sino que se establecen con una cierta continuidad y con el propósito de obtener un resultado instrumental determinado deben tener una incidencia apreciable en las escuelas que participan en ellos. Cabe preguntarse, pues, si dan lugar a mejoras en las prácticas docentes. Pero esta incidencia no debe limitarse a las escuelas, sino ampliarse también a las facultades de enseñanza afectadas. ¿En qué medida influye la cooperación en los programas de estudio, los métodos de enseñanza y la obtención de unos conocimientos sólidos acerca de los distintos entornos educativos?

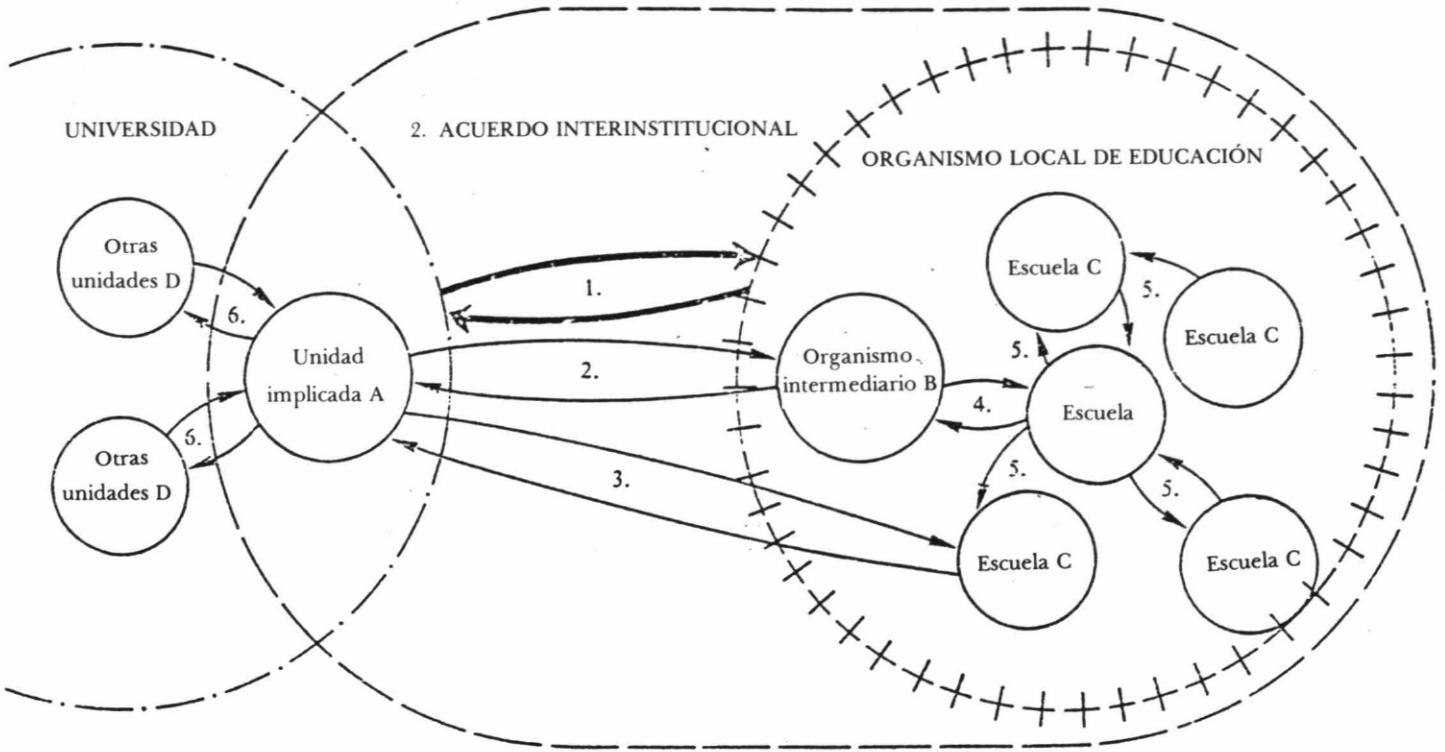
En las páginas que siguen, trataremos de dar algunas de las respuestas a estas preguntas. En primer lugar, expondremos brevemente el marco conceptual y la metodología de nuestra investigación. Analizaremos a continuación los resultados de estas conexiones escuela-universidad y los principales «predictores» que determinan dichos resultados. Agrupando y proyectando dichos predictores, trataremos de exponer un modelo general que indique cómo se obtienen resultados satisfactorios e insatisfactorios en varios tipos de acuerdos interinstitucionales. Por último, describiremos la interacción de los predictores en uno de los casos estudiados y seguiremos el flujo de los acontecimientos hasta los resultados.

1. MARCO CONCEPTUAL

Muy probablemente hay tantos modos de estudiar los intercambios escuela-universidad como tipos de intercambios. Dos enfoques conceptuales dominantes, *la teoría de la transferencia y de la convergencia de conocimientos y la teoría interinstitucional,* que complementaron el aspecto empírico de nuestros estudios y que hacen referencia a conjunto de variables clave, constituyeron la base de nuestra investigación.

La teoría de la transferencia de conocimientos (Havelock, 1969) es en esencia una rama de la teoría de la comunicación. Trata del proceso mediante el cual diferentes tipos de conocimientos (por ejemplo, el conocimiento artesano, las ideas, el conocimiento basado en la investigación) se comunican desde su lugar de origen o «producción» hasta las personas e instituciones que utilizan estos recursos. Estas «relaciones de transferencia de conocimientos» pueden descomponerse esquemáticamente en cuatro elementos: la generación del conocimiento en el sistema fuente, la transferencia, la utilización de los conocimientos transferidos dentro del sistema usuario y la comunicación de necesidades, preocupaciones y reacciones desde el sistema usuario al sistema fuente. El conocimiento puede fluir en ambas direcciones: las escuelas locales no se limitan a «consumir» conocimientos técnicos de carácter universitario, sino que también pueden reorientar y cualificar la enseñanza y la investigación en la universidad.

Figura 1. *Conexiones interinstitucionales entre las universidades y las escuelas.*



La figura 1 es un mapa de conexiones interinstitucionales que implican la transferencia de conocimientos entre escuelas y universidades. Existen por lo menos seis situaciones distintas de transferencia de conocimientos que es preciso examinar. La primera es una transferencia entre la unidad de carácter universitario participante (A) y las demás partes del acuerdo (rodeadas por cruces en la figura). La segunda es entre la unidad universitaria y cualquier organismo que esté actuando como coordinador o intermediario de los participantes escolares (A-B). El tercer tipo de transferencia sería el que se produce entre la universidad y las escuelas directamente (A-C); el cuarto, entre la unidad intermediaria (que actuaría como agente de enlace de transmisión de conocimientos) y las escuelas (B-C); el quinto, entre las distintas escuelas directamente, y, por último, el sexto tipo de conexión es el que existe entre la unidad universitaria participante y otras unidades de la universidad (facultades, escuelas, administración central, etc.).

Esta figura indica que el *grado y la pauta de conexión* son componentes clave en un acuerdo interinstitucional. Cabe suponer que un acuerdo formal y codificado entre dos unidades intensifica y sistematiza sus transacciones; juntas, las dos unidades emprenden actividades que no existían antes del acuerdo. Para conseguir una más estrecha unión se requiere una mayor interdependencia, un diálogo más centrado entre las dos unidades y una mayor sensibilidad de cada unidad a las necesidades y capacidades de la otra. En el modelo de conexión de Havelock, el sistema fuente trata de «simular» el ciclo de problemas del sistema usuario con el fin de adaptar de un modo más eficaz la ayuda que proporciona.

Teoría interinstitucional

Estas conexiones pueden considerarse como un conjunto de acuerdos de intercambio. ¿Cuáles son, pues, los mecanismos en que se basan estas transacciones? Al parecer, sabemos sorprendentemente poco. Se ha trabajado mucho sobre las *redes interpersonales* (personas enlazadas informalmente a través de unidades institucionales y sociales diferentes) y sobre comportamiento intrainstitucional, pero no mucho sobre la dinámica de las relaciones *interinstitucionales*. Contamos, sin embargo, con algunos conceptos orientativos muy útiles tales como la «disposición institucional» (Evan, 1966), la «red institucional» (Benson, 1967) y «modelo organizacional agregado» (Warren, 1967). Estos conceptos nos ayudan por lo menos a trazar el mapa del campo conceptualmente. También hemos encontrado literatura sobre la conexión y los intercambios entre las diferentes instituciones, en la que se observa que algunos analistas optan por unas conexiones más intensivas y recíprocas (por ejemplo, Tichy y Fombrun, 1979; Aldrich, 1977) y otros por unos «acoplamientos más flexibles» (por ejemplo, Glassman, 1974; Sterb, 1979).

La teoría interinstitucional lleva además al analista más allá de la visión racional, tecnológica y exenta de conflictos de la teoría de la transferencia de los conocimientos, hacia las aguas más cenagosas del modo en que las instituciones negocian entre sí (véase Adams, 1979). Cuando las organizaciones negocian, tratan de mejorar su posición negociadora con el fin de conseguir tantos recursos como los que ellas mismas dan y, si es posible, más. Estas negociaciones son esquivas, en

parte porque, en muchos casos, son simplemente intercambios tácitos. Por ejemplo, en una facultad de enseñanza de la zona del medio oeste de nuestra muestra, los funcionarios escolares cedieron a la facultad el control de la *elección* de los seminarios de perfeccionamiento del profesorado y del personal docente encargado de impartirlos, pero lo hicieron *a cambio* de una gama más amplia de actividades de formación de la que el propio distrito escolar podría proporcionar. Sin embargo, ninguno de los entrevistados u observados «in situ» estaba facultado para negociar dicho intercambio; se trataba simplemente de una de las muchas transacciones informales normales entre la universidad y los distritos escolares.

2. BREVE PANORAMICA DE NUESTRO ESTUDIO

Después de recopilar una serie de casos apropiados a lo largo y ancho de Estados Unidos, nos decidimos por tres casos de marcados contrastes que nos parecieron relativamente representativos. El caso de la *Eastern Private University* implicaba a un gran número de distritos escolares y contaba con una historia de colaboración entre la universidad y el sistema escolar de cuarenta años. El caso de la *Midwestern State University* estaba solamente en su tercer año y representaba un acuerdo activista y en rápida expansión que literalmente cubría todo el Estado con una red de «centros de profesores» que atendían a grupos de escuelas. Por último, el caso de la *Eastern State University*, con once años de antigüedad, representaba los esfuerzos de una gran universidad pública por llegar a las escuelas urbanas y suburbanas situadas a una distancia razonable de la universidad. Además, los tres casos cubrían también un continuo de situaciones que van desde una estructura «centralizada» (en la que las conexiones se establecen de arriba a abajo, desde la universidad a las escuelas locales) hasta una estructura «feudal» (compuesta principalmente por enlaces horizontales entre las unidades participantes).

Cada acuerdo interinstitucional fue examinado durante un período de doce meses, con un mínimo de siete días de trabajo «in situ», y documentado con datos recopilados a través de conversaciones telefónicas. Durante las visitas, se realizaron análisis de comportamiento y entrevistas personales, se recopilaron documentos y se mantuvieron contactos con un consultor móvil que también recopilaba documentación y llevaba un diario de los acontecimientos importantes.

La técnica básica de recopilación de datos consistía en entrevistas múltiples con informaciones clave. A partir de un conjunto básico de preguntas de investigación se intentó reducir el fundamento de los datos obtenidos en las entrevistas. En cada lugar, de las entrevistas y observaciones empezó a surgir un conjunto de cuestiones clave a las que los informantes dedicaban gran parte de sus energías y que aclararon la pauta de intercambios y recursos, la influencia relativa de los participantes clave, la fuerza institucional de la relación y otras variables que aparecieron sistemáticamente ligadas a los resultados. Las entrevistas se centraron luego sobre estas cuestiones, repitiéndose el proceso hasta obtener la descripción más detallada y plausible de la situación, corroborada por observadores imparciales. En algunos casos, esta descripción fue revisada con fines de verificación por consultores del lugar. Además de estudiar la «respuesta» a las preguntas de investiga-

ción a la vista de los datos recopilados, el analista revisó las variables causales fundamentales que parecían justificar los resultados obtenidos.

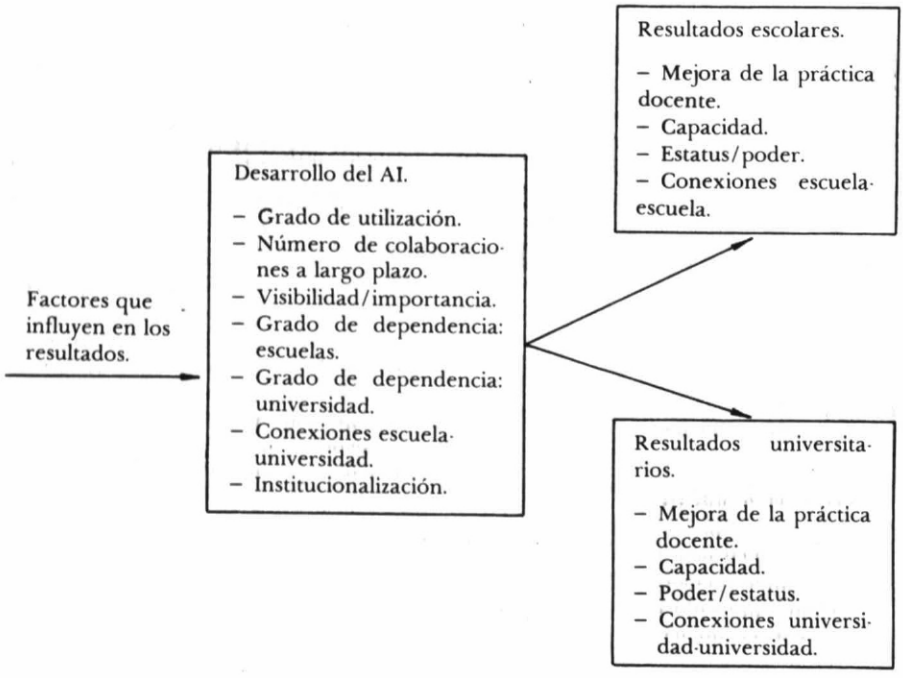
3. RESULTADOS: LO QUE PUEDE LOGRAR UN ACUERDO INTERINSTITUCIONAL

¿Qué tipo de efectos cabe esperar de un acuerdo interinstitucional (AI) que enlace una universidad o facultad estatal con un conjunto de escuelas locales? Esta pregunta es más abstrusa de lo que parece a primera vista. Para responder a esta pregunta sin nociones preconcebidas, fue necesario recopilar datos empíricos sobre los resultados. A continuación, se agregaron los datos en categorías generales que pueden considerarse como «factores». Estos factores se convirtieron luego en construcciones lógicas conceptualmente significativas, es decir, que pueden ser insertadas en la teoría de la transferencia de conocimientos y la teoría interinstitucional y explicarse en el marco de estos cuerpos teóricos. Así, por ejemplo, si las personas que participaban en las escuelas informaban o demostraban que el distrito escolar había asumido mayores responsabilidades en actividades de formación continua del profesorado como consecuencia de su conexión con uno de los proyectos que enlazaba las escuelas con la universidad, el resultado se identificaba como uno de los varios que indican *incrementos en la capacidad institucional y en el poder institucional.* La capacidad institucional dimana del marco de transferencia de conocimientos del estudio, mientras que el poder institucional entronca con la teoría interinstitucional, en la que los cambios en las relaciones de poder y dependencia resultan importantes.

Los resultados se clasificaron de distintos modos. Se registraron los *consultados a nivel individual* (por ejemplo, cambios en la capacidad de actuación personal) *y resultados a nivel de institución* (por ejemplo, la mejora de la práctica docente). Cada uno de estos conjuntos de resultados podía ser identificado en las escuelas participantes y en la universidad o facultad participante. Se tuvieron en cuenta también los *resultados del propio acuerdo interinstitucional* (por ejemplo, su desarrollo, visibilidad y permanencia). Mostremos en primer lugar el conjunto de resultados tal como surgieron de las sucesivas tandas de recogida y análisis de datos de campo. Podemos esquematizar estos resultados como el extremo final de una cadena causal, tal como se indica en la figura 2.

Los resultados reales del acuerdo dependen en gran medida del vehículo que se cree para alcanzarlos: de ahí la importancia de las variables relacionadas con el *desarrollo del propio acuerdo interinstitucional.* Expuesto de una manera global, puede decirse que cuanto «mayores» sean estas variables, más favorables serán los resultados. En la mayoría de los casos, la utilización generalizada del acuerdo por parte del personal de las escuelas y las universidades, junto con una mayor visibilidad e importancia del acuerdo en las dos organizaciones miembros, fueron signos de *éxito operativo* y se tradujeron casi siempre en unos efectos duraderos. Análogamente, la existencia de un alto grado de dependencia con respecto al acuerdo por parte de las escuelas y de la universidad era un buen predictor de la bondad del resultado; demostraba el *grado de poder* relativo que tenía el AI en el «ámbito» inter-

Figura 2. *Resultados del acuerdo interinstitucional (AI).*



institucional al que se aplicaba. Por otra parte, cuanto mayores eran las conexiones (más colaboración en diferentes aspectos dentro de cada unidad participante) entre la universidad y las escuelas y mayor el número de colaboraciones a largo plazo creadas entre ellas, mayor era el *acoplamiento escuelas-universidad.* Por último, la medida en que el acuerdo se *institucionaliza,* es decir, se integra en las operaciones normales y en los ciclos anuales del sistema escolar y de la universidad, es también un buen indicador del desarrollo del AI. En resumen, cuando se aplican activamente en la práctica y se les da la debida importancia, y cuando establecen una asociación adecuada y continuada, estos acuerdos tienden a estar bien desarrollados y consiguen por ello casi todos los resultados deseables. Examinemos brevemente dichos resultados.

Las casillas de la figura 2 que reúnen los *resultados escolares* y los *resultados universitarios* muestran a grandes rasgos lo que un AI bien desarrollado puede lograr en cada una de las instituciones que son parte del acuerdo. Analizando nuestros tres casos –cada uno de los cuales llevaba incorporados varios subacuerdos entre la universidad y los diferentes distritos escolares– observamos que, por lo general, la «recompensa» era notablemente más alta cuando las variables contenidas en la casilla de desarrollo del AI eran también más altas. Cuando *varias* de ellas ocupaban un lugar importante, se producía un efecto sinérgico: el AI desempeñaba un papel destacado en las operaciones realizadas tanto dentro de las escuelas como en la facultad de enseñanza.

Revisando en primer lugar los *resultados a nivel de escuela, la mejora de la práctica docente* solía estar asociada con la utilización por parte de las escuelas locales de proyectos de colaboración con la universidad para ampliar su currículo, diversificar los materiales didácticos y mejorar las destrezas pedagógicas. Por lo general, la mejora de la práctica docente de una escuela era la suma de las ventajas que cada uno de los profesores había tenido en una serie de curso o proyectos de perfeccionamiento del profesorado.

Las escuelas que consiguieron aumentar su *capacidad institucional* descubrieron que, a través de sus contactos con la universidad, el sistema escolar se había dotado de una base de recursos más amplia que le permitía elegir y diseminar la «mejor práctica del ejercicio docente» en todo el distrito. Dichas escuelas señalaron, asimismo, aportando pruebas razonablemente sólidas, que se había avanzado también en el terreno de la resolución de problemas institucionales; las necesidades se diagnosticaban con mayor rapidez y las soluciones llegaban con más facilidad, a menudo gracias a los recursos facilitados por las facultades de enseñanza con las que colaboraban.

El estudio de los resultados relacionados con *el estatus y el poder* planteó mayores dificultades, pero conseguimos identificar algunos de ellos. La colaboración directa con la universidad supuso a menudo una mejora del estatus de los profesores y directores que intervenían en estas actividades, y algunos de ellos utilizaron su estatus para ampliar su influencia local. De un modo más general, los profesores (y también los distritos escolares) consideraban que su participación en estos acuerdos les había hecho más «profesionales», y esta apreciación influyó en cierta medida en el modo en que se relacionaban con los demás profesores o distritos.

Al referirnos a las *conexiones escuela-escuela* lo que queremos destacar es que, como consecuencia de su participación en el acuerdo, los profesores locales emprendieron más actividades de intercambio relacionadas con el ejercicio de la docencia dentro de sus escuelas y con otras escuelas: intercambiaron materiales, ideas, soluciones a los problemas y, en palabras de uno de los encuestados, establecieron unas relaciones «de profesional a profesional, abandonando los cotilleos en la sala de profesores». De hecho, éste es un tema central: casi uniformemente, e incluso en los acuerdos que tuvieron menos éxito, la conexión escuela-universidad «profesionaliza» al personal escolar.

La figura 2 demuestra que un acuerdo interinstitucional puede beneficiar también a las facultades de enseñanza participantes. Sin duda, estas facultades participaron en el AI con el fin de prestar mejores servicios a los distritos escolares circundantes, no para obtener de ellos tales servicios. Sin embargo, se detectaron con gran frecuencia efectos directos y de orden secundario, entre ellos efectos institucionales (acceso más fácil a la investigación futura, mayor participación en actividades de formación continua del profesorado), interpersonales (colaboración más estrecha con los colegas de la universidad también comprometidos en el AI), científicos y docentes (reivindicación de más cursos más estructurados, de un diseño más contextuado de la investigación, que fuese aplicable a trabajos futuros) y personales (ascensos, acceso más fácil a los funcionarios clave de la universidad y los distritos escolares). Hizo falta un AI relativamente bien desarrollado, estrechamen-

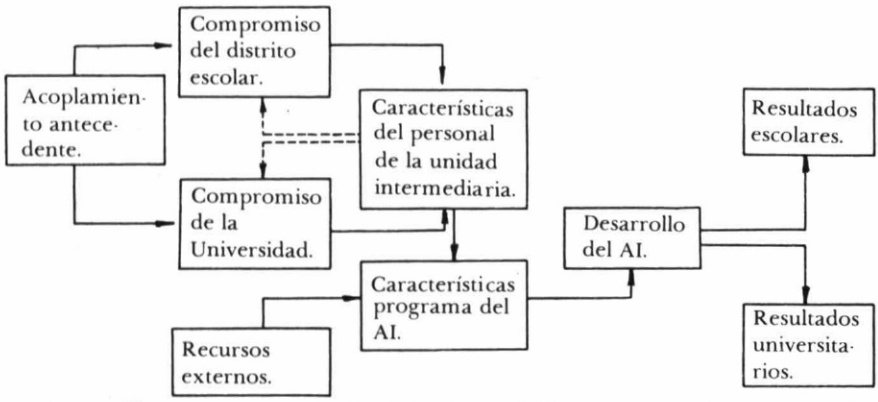
te interconectado para hacer llegar estos resultados a la universidad; al caracter de esta solidez, la mayoría de las conexiones informales entre las escuelas y las universidades solían ser poco productivas para estas últimas, que no obtenían grandes ventajas como subproductos del acuerdo.

Por último, *las conexiones universitarias con universidades* resultantes de la red fueron escasas, aunque se detectaron casos de intercambios dentro de la universidad que no habían existido hasta entonces. Por ejemplo, se creó un «centro de profesores» (esencialmente un centro de documentación y de formación continua del profesorado) a través del cual se establecieron vínculos entre los miembros de los distintos departamentos de ésta y entre estas personas y otras facultades; dichos vínculos dieron lugar a un nuevo programa de grados universitarios con la participación de varias facultades.

4. PREDICTORES: OBTENCION DE LOS RESULTADOS MAS FAVORABLES

Presumiblemente, la figura 2 ha despertado la curiosidad del lector interesado en averiguar cómo se pueden obtener realmente los resultados allí enumerados. Nosotros nos sentíamos, por supuesto, igualmente curiosos. A través de un procedimiento bastante complejo, descrito en los volúmenes técnicos (por ejemplo Huberman, 1981) y en otros lugares (Miles y Huberman, 1984), aislamos y luego ocupamos los principales predictores. Dicho de un modo breve, un «predictor» era un factor que distinguía entre AI –o casos dentro de los AI– que lograban niveles altos y bajos de resultados con las variables enumeradas en la figura 2. Era además un factor que estaba empíricamente ligado al resultado y demostraba una clara influencia orientadora (directional), es decir, era una «causa» directa o indirecta del resultado. Mostraremos en primer lugar el modelo general y luego nos ocuparemos de los detalles:

Figura 3. *Modelo general del AI.*



Las casillas son en esencia familias de variables que examinaremos en breve. Las flechas de trazo continuo indican una fuerte influencia orientadora y las de trazos discontinuos una débil influencia orientadora. En conjunto, el modelo nos

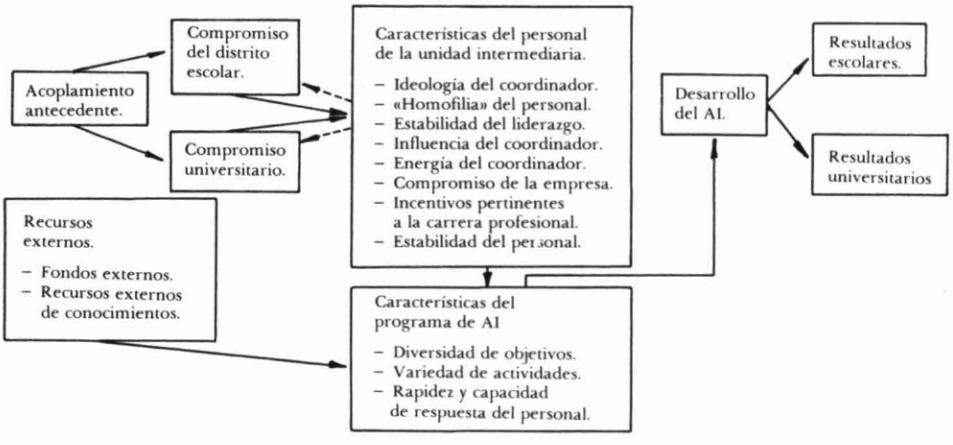
dice que la colaboración anterior (variables de acoplamiento antedentes) es un buen presagio para la creación de una AI *formal* entre las escuelas y la universidad, y actúa intensificando el compromiso institucional tanto dentro del distrito escolar como dentro de la universidad. El compromiso, a su vez, alimenta y es alimentado por un conjunto específico de características del personal dentro de la unidad intermediaria que abarca a la universidad y al distrito escolar (los círculos A o B en la figura 1). Las características del programa AI, las cuales dependen a su vez de los recursos externos. Juntas, conducen a las variables de desarrollo del AI que vimos en la figura 2 y, de allí, a los resultados.

Antes de continuar, están justificados algunos comentarios generales. Para empezar, creemos que el modelo es prometedor. En primer lugar, está razonablemente completo; la mayor parte de los productores clave y los resultados están aquí: quizá *demasiados* para ser asimilados con facilidad. Además, está bien fundado en los datos. Recuérdese que la lista se generó cuando ya estaban finalizando las recogidas de datos. Para estar en la lista, una variable tiene que originar un cambio en todos los sitios y, dentro de cada sitio, en todas las subunidades. Muchas de estas variables, por supuesto, están conceptualmente enmarcadas, siendo su fuente la teoría de la transferencia de conocimientos y la teoría interorganizacional, pero las variables conceptuales tenían que satisfacer la prueba de la relevancia empírica. Varias no lo hicieron.

Por último, ningún lugar reunió *todos* los predictores y obtuvo *todos* los resultados deseables. Uno, sin embargo –el lugar denominado «Arcadia» (véase Huberman, 1981)–, se aproxima mucho. Al mismo tiempo, la *pauta* de los predictores era idiosincrásica. Algunos tenían más importancia que otros en diferentes sitios y la configuración de los predictores variaba de un lugar a otro. Existían *varios* modos de conseguir resultados favorables y desfavorables.

Demos ahora sustancia y realidad a algunas de las casillas, retrocediendo por la cadena causal desde los resultados que examinamos antes. He aquí las variables de las casillas «operativas», es decir, las características del personal y del programa y los recursos externos:

Figura 4. *Modelo general con conjuntos de variables para factores operativos.*



Con unas cuantas excepciones, son más las variables que conducen a un mayor desarrollo del AI –y de ahí a unos niveles más altos de resultados– y menos las que conducen a un menor desarrollo y a niveles más bajos de resultados. La casilla de las *características del personal* es decisiva; en gran parte determina lo que realmente hará y, en qué medida, el AI para conectar las escuelas con las universidades. Las variables nos dicen que es importante que el coordinador posea una ideología que favorezca una fuerte conexión entre la investigación y el ejercicio docente. Además, cuentan el liderazgo, la energía, el compromiso y la estabilidad; también ayuda la influencia (un líder de alto rango). La estabilidad mejora cuando, para realizar el trabajo, existen incentivos de progreso en la carrera profesional. Por último, tal como han indicado muchos resultados, la «homofilia» (los antecedentes o experiencia compartidos entre el coordinador y las personas clave del distrito escolar y la universidad) es un predictor clave. En particular, la designación de un coordinador de bajo rango (profesor-ayudante o ayudante de investigación) con pocos lazos anteriores con el universo del ejercicio docente es casi una fórmula segura para fracasar. El rango y antecedentes del coordinador simbolizan, de muchos modos, la importancia que cada parte da al arreglo.

Características del programa de AI. Estas variables hablan por sí mismas. El alcance, la variedad y la rapidez y capacidad de respuesta influyen, pero, como muestra la figura, solamente pueden ponerse en la posición correcta si se satisfacen las condiciones *antecedentes,* es decir, si el acoplamiento, el compromiso y los recursos son adecuados.

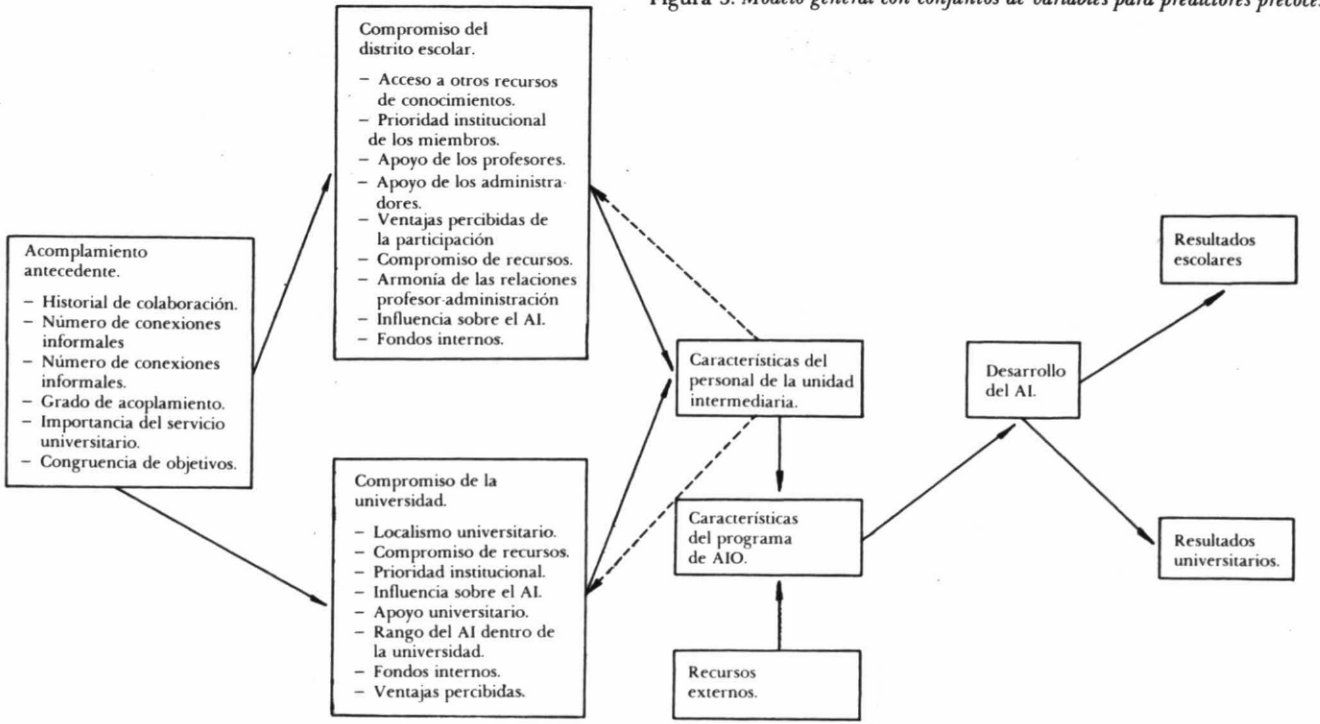
Recursos externos. Los recursos externos, generalmente en forma de fondos o de pericia, tienen una utilidad evidente. Nuestro estudio demostró bastante inequívocamente que los acuerdos pueden florecer sin necesidad de gastar grandes cantidades de dinero. Existen muchos servicios en especie –relativos en general al empleo del tiempo de las personas– disponibles para ambas partes con poco coste.

Aunque tenemos ahora una clara idea general de cómo puede funcionar un AI entre las escuelas y una facultad universitaria para lograr resultados deseables, tenemos todavía poco claro cómo pueden lanzarse y mantenerse estas operaciones. Esto nos lleva a la primera tanda de factores del modelo, los factores de acoplamiento y compromiso. En la figura 5 se indican las variables.

Una vez más, las etiquetas de las variables son bastante fáciles de descifrar, y «más» resulta ser casi siempre «mejor» desde el punto de vista de la preparación de un buen acuerdo. De hecho «más» dentro de un conjunto dado de variables es también «mejor»; cuanto más altos sean los niveles de cada variable en la casilla de «compromiso de la universidad», más probable es que consigamos la mejor configuración de características de personal de la unidad intermediaria. Por esta vía, no estamos demasiado lejos de una especie de lista de comprobación para cada uno de los componentes esenciales de un buen AI entre los distritos escolares y las universidades. Resumamos los conjuntos de variables:

- *Variables de acoplamiento antecedente.* Lo que se deduce aquí es que la colaboración anterior, los objetivos comunes y la importancia nuclear de la misión de servicio y orientación hacia el exterior de la universidad son un buen presagio del éxito de las futuras actividades en común con un acuerdo más formalizado.

Figura 5. *Modelo general con conjuntos de variables para predictores precoces.*



- *Variables del compromiso del distrito escolar.* Los distritos escolares se comprometen cuando los administradores y profesores apoyan la empresa, consideran que pueden influir en su desarrollo, comprometen recursos para la misma y –una importante covariable– no pueden obtener los mismos recursos de conocimiento en otro lugar.
- *Compromisos de la universidad.* Esta agrupación acoge muchas de las mismas variables, con dos condiciones: «localismo» significa que la universidad se dirige a un auditorio más regional que el nacional o internacional. El localismo menor o valorado más bajo privará por lo general al acuerdo del apoyo, el rango, la prioridad, los fondos y la percepción de las ventajas que son necesarias.

5. EXAMEN DE UNA CONFIGURACION DE PREDICTORES

Hemos advertido ya que el modelo general es la suma de sus partes idiosincráticas. Diferentes AI tienen no solamente diferentes niveles de variables dentro de una casilla, sino también una diferente configuración: es decir, los predictores interactúan y terminan de modo diferente. Así ocurre no solamente de un AI a otro, sino también dentro de un AI concreto, cuando la universidad tiene varios subacuerdos que la conectan con varios distritos escolares.

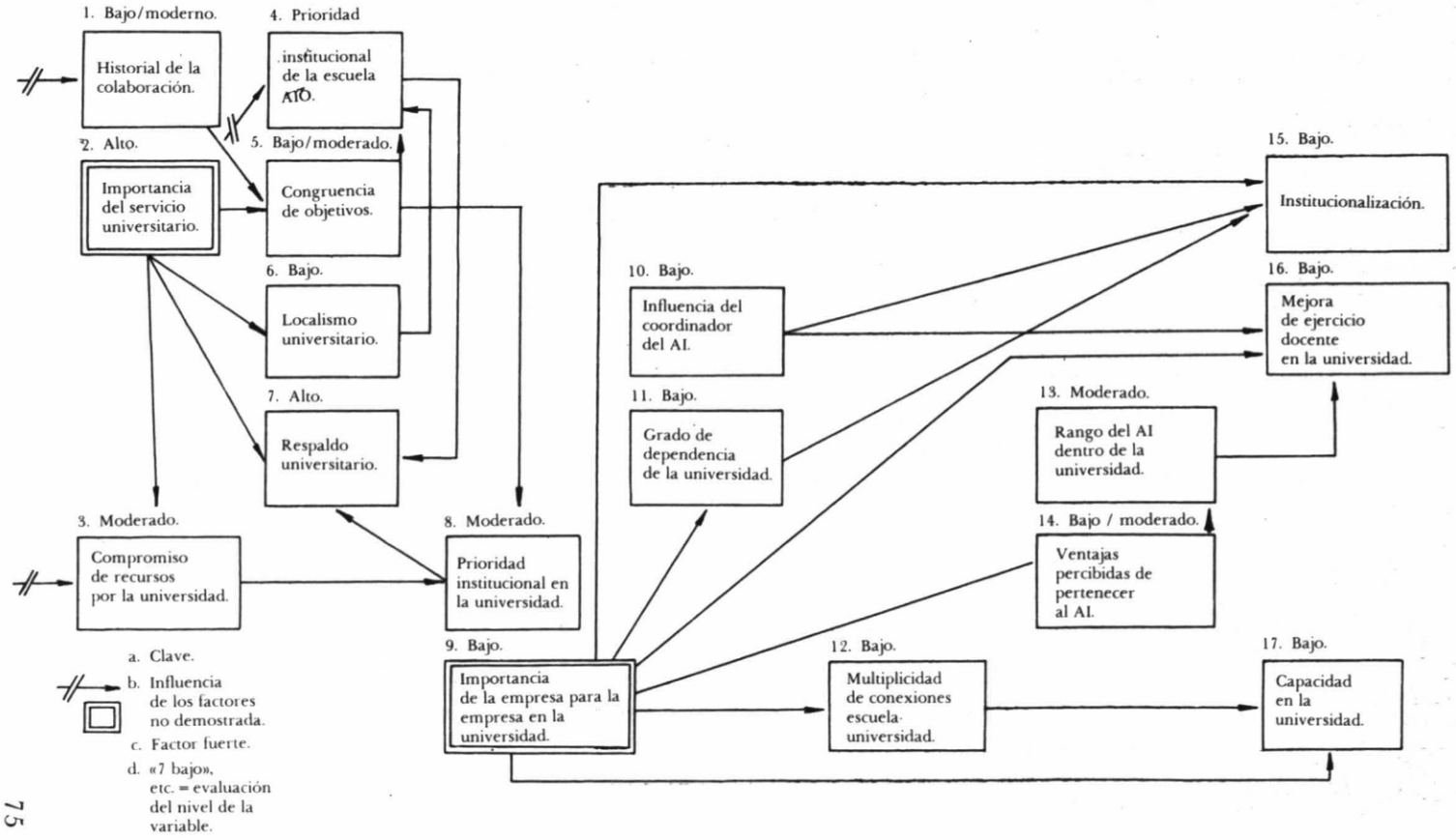
El examen de combinaciones concretas de predictores es útil por lo menos en dos aspectos. En primer lugar, nos lleva al mundo real y expone la pauta de las variables en acción en lugar de las variables trazadas en un modelo general. En segundo lugar, nos muestra cómo un predictor se enlaza con otro para influir ulteriormente sobre los factores en la cadena causal.

La descripción del flujo y de la interación de los predictores es un asunto complicado. Elegimos el procedimiento de «red causal», que se expone en los volúmenes técnicos. Esencialmente, bosquejamos tres «corrientes» de predictores que conducen a las variables del resultado que el estudio había puesto de manifiesto: la corriente del distrito escolar, la corriente de la universidad y la corriente de la unidad intermediaria. Tratamos luego de trazar las relaciones entre cada una de estas variables de la corriente y finalmente de interrelacionar las corrientes. Con gran frecuencia, el aspecto final era el de un amasijo de casillas y flechas, si bien se recogía el flujo de acontecimientos e influencias de cada caso.

Con fines de aclaración, revisaremos un resumen de uno de los casos y seguiremos en particular la corriente de los predictores «universitarios» hasta los resultados. Revisaremos aquí un caso con niveles bastante bajos en las variables clave de resultados; el AI tuvo, en el mejor de los casos, un éxito parcial. En particular, no tuvo prácticamente ningún efecto sobre la Facultad de Educación que formaba parte del AI. La figura 6 muestra cómo ocurrió. Siguiendo la explicación que ofrecemos a continuación con referencias a la figura, el lector puede reconstituir las principales facetas del caso.

La figura 6 está recargada, pero su atenta lectura resulta esclarecedora. En el extremo exterior tres de las variables clave de los resultados: institucionalización

Figura 6. *Flujo de la «corriente predictores-universidad» (de la red causal de Tres Ríos).*



del AI (15), mejora del ejercicio docente dentro de la universidad dimanante del AI (16) y aumentos de la capacidad institucional en la universidad (17). Los tres resultados se valoran «bajos». ¿Por qué? En conjunto, porque la empresa no era importante para la universidad; la variable 0 es especialmente decisiva. El AI era una de las varias actividades de servicio u orientación hacia el exterior en esta universidad, y no necesariamente la más importante. Al mismo tiempo, el AI miraba predominantemente al exterior; la universidad esperaba poco de él desde el punto de vista de sus propios usos docentes e institucionales.

Los antecedentes, sin embargo, no eran tan desfavorables. El servicio y la orientación hacia el exterior eran objetivos importantes (2) en la universidad y contribuían a reducir la laguna existente entre el enfoque del distrito escolar, muy centrado en el ejercicio docente, y el enfoque académico tradicional de la Facultad de Educación. Así, aunque la congruencia de objetivos (5) no era muy grande, mejoró la prioridad institucional del AI dentro de la universidad (B) y ayudó a crear un fuerte apoyo para el AI (7). Además, considerando que la universidad aprobaba esta clase de actividad, comprometió los recursos (3) para la AI.

Hubo, sin embargo, algunos problemas desde el principio. La colaboración anterior entre el distrito local y la universidad (1) era desigual, y el propio distrito escolar no estaba seguro de su compromiso con la empresa (4), en parte porque la universidad no había sido nunca «localista» (6) en su orientación hacia el exterior, sino que había apuntado al nivel estatal e incluso regional (multiestatal). En armonía con ello, la importancia de este AI para los miembros de la Facultad (9) era escasa (baja), simbolizada en parte por la designación de un profesor-ayudante como coordinador de la unidad intermediaria. Por consiguiente, nos encontramos con un curioso modelo en que la Facultad de Educación apoya esta clase de actividad y la dota de fondos en mayor medida que su contrapartida en el mundo del ejercicio docente, pero le concede poca importancia.

En su mayor parte, el resto de la figura se comprende por sí sola. La escasa importancia se traduce en una baja dependencia del AI (11) para la universidad desde el punto de vista de sus propias operaciones y, en definitiva, en una baja institucionalización (15) del mismo en conjunto. Además, reduce el número y la fuerza de las conexiones entre el personal de la universidad y el personal del distrito (12). En este caso, solamente un departamento cargó con el peso de las transacciones interinstitucionales. Con ello, el AI dejó a la Facultad universitaria, en lo esencial, intacta tanto desde el punto de vista institucional (17) como desde el punto de vista de los cambios en la docencia o en la investigación (16). El rango relativamente bajo del coordinador del AI (10) también deprimió los niveles de mejora del ejercicio docente y de la institucionalización, y en definitiva situó al AI en un raro terreno intermedio entre las dos instituciones que lo nutrían, aun cuando éste obtuvo su propia nutrición fundamental de otra parte.

El lector debe recordar que lo expuesto refleja tan sólo una parte de la red causal. Para explicar de un modo completo el modelo aquí expuesto, necesitaríamos la «corriente del distrito escolar» y la «corriente de la unidad intermediaria». No obstante, con lo indicado nos basta para ilustrar una secuencia de aconteci-

mientos bastante corriente en la colaboración escuela-universidad: la falta de apoyo a una empresa común cuya importancia simbólica resulta ser mayor que su importancia real para una u otra de las partes que colaboran.

Hubo, tanto a ese nivel estatal como en otros estados, AI que funcionaron mejor y pudimos documentarlos minuciosamente. En conjunto, partían de niveles más altos en algunas de las variables que acabamos de examinar: un mejor historial de colaboración anterior, un mayor localismo por parte de la universidad, una mayor importancia de la empresa, unos coordinadores más destacados del AI en el organismo intermediario, etc. Al garantizarse unos niveles más altos en estas facetas, el resto se dio casi por descontado: mayor conexión, mayor interdependencia, más ventajas percibidas y más ventajas reales.

CONCLUSIONES

Se ha mostrado un vivo interés por la falta de unas conexiones fuertes entre las instituciones de la educación superior y las organizaciones docentes, pero sorprendentemente, apenas se han realizado investigaciones realistas. Dado que la tendencia política actual se dirige hacia una expansión de las actividades de servicio y de orientación hacia el exterior por parte de las universidades, es importante saber cómo funcionan unas conexiones más formalizadas entre la universidad y el servicio público, y cómo pueden conseguirse que funcionen mejor. El estudio del que aquí se informa es un modesto intento de hacer frente a estas cuestiones en el ámbito de las relaciones universidad-distrito escolar.

Con el fin de aclarar y justificar la información que tal estudio puede recoger, tenemos que aportar un orden conceptual al mismo. Dos de los marcos más prometedores y eficaces para conseguirlo son la teoría de la transferencia de conocimientos y la teoría interorganizacional, campos ambos de investigación relativamente nuevos y que se interesan por el flujo de conocimientos entre diferentes unidades organizacionales que operan en un «campo» político completo. En particular, la teoría de la transferencia de conocimientos destaca la importancia de la «conexión» entre las unidades colaboradoras y muestra cómo puede mejorarse. La teoría interorganizacional dispone de un correspondiente conjunto de construcciones lógicas, «ratios poder/dependencia», que muestra cómo y por qué se producen estas transferencias de conocimientos.

Utilizando estas «lentes» conceptuales y permaneciendo próximos al campo en la recogida y análisis de datos, se pueden identificar y describir los factores clave que predicen el éxito o el fracaso en el AI que pone en conexión una facultad o universidad con una institución docente. Tales factores respaldan, de hecho, los conceptos de «conexión» e «interdependencia». Dicho de un modo tosco, un mayor peso de ambos genera un peso aún mayor de ambos, con lo cual el AI dispone de medios más poderosos para capear las crisis presupuestarias y políticas, al tiempo que proporciona ventajas que ambas unidades valoran. En otras palabras, tales acuerdos pueden, y así sucede efectivamente, mejorar los conocimientos y el ejercicio de la docencia, no sólo dentro de la institución a la que se acerca la universidad, sino también dentro de la propia universidad.

Por supuesto, la generación real, o en otro caso la manipulación, de estos factores capacitadores es una tarea exorbitante. Algunos, sin embargo, son fácilmente manipulables: por ejemplo, el rango del coordinador en la unidad intermediaria. Sobre otros es posible ejercer alguna influencia. Con todo, el componente quizá más importante es el conocimiento de cuáles son los factores que importan y, de un modo más operativo, *por qué y cómo* importan. Si se sabe esto, tanto el personal académico como el personal docente podrán colaborar de un modo más programático y, con ello, más eficaz.

Una cuestión final concierne a la revelancia de estos datos para países distintos de Estados Unidos. Estructuralmente existen diferencias claras. Funcionalmente, sin embargo, quizá no las haya. Si se examina la bibliografía de la OCDE, se comprueba que, también en este caso, el peso de la colaboración entre la universidad y las escuelas ha recaído sobre el perfeccionamiento del personal docente o sobre el asesoramiento episódico. En la adopción de cambios en gran escala, los distritos escolares han dado un rodeo en gran parte para dejar a un lado a las universidades e instituciones y han contratado con individuos o subunidades, cuando no han soslayado completamente a aquéllas. Dicho con brevedad, sospechamos que muchas de las variables del modelo, cuando no prácticamente todas, pueden ser significativas en otros escenarios. Lo que ahora necesitamos es algunos estudios empíricos realistas, incluso en forma de investigación en acción para averiguar y, con ello, avanzar.

Originalmente publicado en la *International Review of Education* (Unesco Institute for Education, Hamburgo), vol. XXX (1984), pp. 385-404. Se traduce y reimprime con la autorización del editor de la revista.

E S T U D I O S

POSTURAS IDEOLOGICAS DE LOS PROFESORES SOBRE EL TRABAJO DE INNOVACION CENTRADO EN LA ESCUELA (*)

SVERKER LINDBLAD (**)

RESUMEN

Innovación centrada en la escuela es la denominación genérica dada a una estrategia de cambio basada en la experiencia y la participación de los profesores. Dicha estrategia puede considerarse una reacción frente a estrategias más centralizadas o de orientanción más científica, como el modelo de I-D. El presente estudio es un intento de describir las posturas ideológicas que pueden adoptar los profesores en relación con una estrategia de este tipo cuando la utilizan las autoridades centrales.

El planteamiento del estudio fue fenomenográfico; este método consiste en la descripción de distintos tipos de nociones sobre un fenómeno dado. Se realizaron análisis cualitativos, basados en transcripciones de entrevistas semiestructuradas largas mantenidas con 19 profesores. Los profesores residían en distintas partes del país, y ejercían su labor en el nivel primario de la escuela integrada obligatoria sueca. Todos ellos participaban voluntariamente en un programa experimental patrocinado por el Consejo Nacional de Educación.

Su tarea era desarrollar e implantar en su docencia una asignatura nueva, «Tecnología», que debía adquirir posteriormente carácter obligatorio en el nivel primario. Los análisis se realizaron con la finalidad de obtener: a) una serie de tipos de descripciones de las ideas de los profesores sobre las razones para la nueva asignatura, y b) una serie de tipos de descripciones de sus ideas sobre su propia participación en el desarrollo de la asignatura.

Los análisis generaron dos series de tipos de descripciones de base empírica. Estas series se combinaron a fin de describir las distintas posturas de los profesores respecto de los intereses en que se fundamenta el cambio actual y que respaldan su propio trabajo. Se delimitaron las posturas siguientes:

(*) El presente estudio forma parte de un proyecto (Análisis de la experimentación orientada a los profesores) financiado por el Consejo Nacional de Educación sueco (NBE, proyecto n.º 6169).

(**) Universidad de Upsala. Suecia.

Posturas mutuas: Se basan en la convergencia de intereses. Existen dos posturas, la del innovador (basada en intereses generales) y la del guerrillero (basadas en intereses personales) que lucha en defensa de sus creencias.

Posturas instrumentales: Se caracterizan por una relación asimétrica entre los intereses. Las dos subposturas son la del funcionario leal (el profesor es el subordinado) o la del independiente (el profesor es el superior).

Posturas disociadas: Se caracterizan por la falta de contenido legitimador. Tenemos aquí las posturas del desvalido, el alienado y el espectador.

Es posible utilizar estas posturas cualitativamente diferentes para demostrar la divergencia de los profesores frente a la estrategia de la innovación centrada en la escuela, y las posibles resistencias a su adopción en un sistema escolar erigido sobre la división vertical del trabajo.

ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

En los años 70 existía una tendencia al cambio de las estrategias utilizadas en la enseñanza y la educación en distintos países occidentales (1). Se ponía en tela de juicio la estrategia centralista anterior predominante, traducida por ejemplo en el modelo investigación-desarrollo-difusión, y se sustituía en medida creciente por otras más descentralizadas que, se aducía, tenían más en cuenta la experiencia y los conocimientos prácticos de los profesores, las diferencias de las culturas escolares, etc. (2). Estas nuevas estrategias pueden agruparse bajo la denominación común de innovación centrada en la escuela (3). Es fundamental para esta estrategia el aumento de la responsabilidad de escuelas y profesores en lo referente a la mejora de su trabajo y a la resolución de los problemas con los que se enfrenten.

En cierto sentido, esta estrategia de la innovación centrada en la escuela lleva aparejado un aumento de la autonomía de las escuelas dentro del sistema educativo (4). Este aumento de la autonomía no debe confundirse con una mayor autonomía de cada profesor (5). Sin embargo, la nueva estrategia es también un medio para mejorar la enseñanza basándose en una perspectiva educativa nacional, y no

(1) House (1979) describe estos cambios en Estados Unidos y el Reino Unido. Lindblad (1980) muestra un cuadro semejante en Suecia.

(2) Esta crítica aparece, por ejemplo, en House (1974) y Sieber (1974). Berman y McLaughlin (1978) exponen las ventajas técnicas de un modelo de trabajo innovador más descentralizado. MacDonald y Walker (1976) detallan algunas experiencias británicas.

(3) Para casos concretos, véase Eggleston (1980). Hargreaves (1982) pone en solfa la retórica existente en torno a este modelo de trabajo innovador, y acuña la denominación de «innovacción centrada en la escuela».

(4) No es sorprendente que esta estrategia esté vinculada a intentos de lograr un trabajo escolar más integrado que tenga en cuenta las experiencias cotidianas; véase, por ejemplo, Bussis, Chittenden y Amarel (1976). A este respecto, la estrategia de la innovación centrada en la escuela puede considerarse expresión de las tendencias hacia un código curricular integrado; véase Bernstein (1977).

(5) Así lo ha demostrado Lindblad (1984a/b) en un caso. Un resultado básico era que la clase dominante en el sistema escolar local estaba formada por los que podían aprovechar las posibilidades que ofrece la estrategia de la innovación centrada en la escuela.

en las opiniones de los profesores sobre lo que debe hacerse. Aunque puede haber coincidencia en lo que se entiende por mejoría, existe una contradicción latente al respecto cuando se utiliza la innovación centrada en la escuela para mejorar los centros de acuerdo con los intereses de las autoridades centrales. Así puede ocurrir, sobre todo, cuando existen intereses reformistas relacionados con el sistema educativo, en el que al menos algunas innovaciones pueden considerarse «contrarreformistas». Dicho de otra forma, es posible que surjan tensiones entre los distintos niveles, en la dimensión centro-periferia del sistema educativo, en lo referente a la innovación centrada en la escuela. Estas tensiones (o contradicciones) son análogas a las que surgen entre gobernantes y gobernados en un sistema basado en la división vertical del trabajo, en el que las diferencias en cuanto a perspectivas e intereses, generan posturas divergentes (6). Cabe considerar que la estrategia de la innovación centrada en la escuela pretende reducir las contradicciones existentes en el seno del sistema educativo, a fin de lograr la participación de los profesores en el proceso de cambio de la escuela, en cooperación con las autoridades centrales y con su apoyo. Pero al mismo tiempo, la división del trabajo en el sistema educativo persiste, y con ella las posturas y perspectivas reales (7). Las características ideológicas de la innovación centrada en la escuela, en lo que se refiere al aumento de la autonomía de escuelas y profesores para mejorar su trabajo, contrastan con las características reales del sistema educativo.

El objetivo del presente estudio es describir las posturas ideológicas de los profesores participantes en un programa de innovación centrada en la escuela, promovido y apoyado por las autoridades centrales. Las posturas son ideológicas, es decir, se refieren al concepto que tienen los profesores de su participación. Estas posturas ideológicas se consideran aquí en cuanto resultado conjunto de las nociones del objetivo de cambio y de los propios profesores como agentes del proceso de cambio.

Para transmitir una idea más clara del posible significado de estas posturas, es preciso explicar con más detalle la situación. En 1976, el gobierno sueco instó al Consejo Nacional de Educación (CNE) para que potenciara las asignaturas de ciencias que se impartían en la escuela integrada obligatoria, a fin de aumentar el número de alumnos que cursaban estudios científicos y técnicos superiores. Este encargo dio lugar a una propuesta del CNE para que se convirtiera la tecnología en asignatura obligatoria en todos los niveles de la escuela integrada. Se pretendía que esta nueva asignatura aumentara la integración de los estudios de ciencias y sociales, aprovechara los conocimientos cotidianos de los alumnos y se basara en métodos de laboratorio. Dado que el CNE tenía pocas ideas sobre el contenido concreto de la asignatura y quería desarrollar el currículo de acuerdo con el espíritu predominante, que subrayaba la importancia de la innovación centrada en la escuela, se dirigió a cinco distritos escolares de distintas zonas del país para recabar su participación en el desarrollo de esta nueva asignatura en el nivel primario

(6) Véase Walcott (1977) en su estudio «Teachers and Tecnocrats».

(7) El concepto de «división vertical del trabajo» deriva de estudios de la organización del trabajo. Un aspecto fundamental aquí es que la división se basa en el poder, y se utiliza como medio para reproducirlo/mantenerlo.

(grados uno-seis). Los distritos escolares aceptaron la invitación, y trabajaron en ellos voluntariamente unos 200 profesores (con el apoyo del CNE) para descubrir lo que debía hacerse dentro de las directrices muy generales establecidas para la nueva asignatura, y el modo en que debía hacerse. Por consiguiente, los profesores disponían de amplias posibilidades para experimentar y desarrollar la asignatura en direcciones diversas hasta convertirla en práctica docente, además de tener en cuenta las condiciones ecológicas de sus escuelas en su enseñanza. Este trabajo de desarrollo continuó durante dos años, y se suponía que iba a repercutir en el futuro currículo de la escuela integrada sueca (8).

En este caso el objetivo de cambio (la innovación prevista) era la introducción de la tecnología como asignatura en la escuela. Teniendo en cuenta que la educación y la enseñanza dependen en muy buena medida del grado de racionalidad y legitimidad que logren alcanzar, los cambios son al mismo tiempo una amenaza y una promesa (9). Por consiguiente, al describir las posturas ideológicas de los profesores no hay que olvidar el modo en que legitiman el cambio, sus ideas sobre las razones del objeto de su trabajo. El otro elemento que no hay que descuidar al comentar sus posturas ideológicas, tiene que ver con los propios profesores como agentes del proceso de cambio, pues se refiere a sus ideas respecto de la participación en el programa experimental, algo que podría denominarse su autenticidad como sujetos al intentar cambiar su trabajo.

Una presunción básica en este estudio es que no es posible comprender las posturas ideológicas del profesor basándose en las nociones de la legitimidad o de la autenticidad. Para describir estas posturas hay que estudiar la combinación de estos dos aspectos. Existe un motivo analítico para ello, ya que una persona puede considerar, por ejemplo, legítimo un cambio sin participar verdaderamente en un proceso de cambio. En el ámbito de la innovación en el campo de la enseñanza, la relación entre legitimidad y autenticidad puede tener un interés especial, debido al carácter específico del trabajo de los profesores (10).

Como antes indicamos, el presente estudio pretende describir las posturas ideológicas de los profesores escolares respecto de su participación en una estrategia de innovación centrada en la escuela. ¿Existen posturas diferentes?; y ¿cómo podemos describirlas? El punto de partida de este estudio de las posturas como una combinación de conceptos, tiene carácter fenomenográfico. La fenomenografía describe nociones cualitativamente distintas de los fenómenos (11). Se basa en la distinción entre dos perspectivas de un fenómeno: una perspectiva de primer

(8) Véanse Lindblad (1984b) y Gustafsson (1984).

(9) En palabras de Meyer y Rowan (1977), la legitimación es una cuestión decisiva en la reproducción de organizaciones como el sistema escolar. Desde el punto de vista de la reproducción cultural (por ejemplo, Bourdieu y Passeron, 1977), aparece como problema básico. Los cambios que se introducen en un sistema tal, son un medio para aumentar la legitimación pero, al mismo tiempo, una disociación de lo que se pretende sustituir.

(10) Véase el comentario de Lortie (1975) sobre el «ethos» de los profesores escolares. Pueden ser cuestiones objeto de gran preocupación la incertidumbre endémica (pág. 134) y la carencia de cultura técnica (pág. 240).

(11) Marton (1981) expone los puntos de partida básicos de la fenomenografía. Hasselgren (1981) y Larsson (1982) dan ejemplos de trabajo fenomenográfico.

orden encaminada a obtener una descripción objetiva, y una perspectiva de segundo orden destinada a obtener tipos de descripciones que representan nociones diferentes del mismo fenómeno. He aquí un ejemplo de esta distinción: En una perspectiva de primer orden podríamos interesarnos por comprender el modo en que se produce la socialización primaria, mientras que en la perspectiva de segundo orden nos interesamos, por ejemplo, por las distintas ideas que puedan tener los profesores sobre el modo en que se produce la socialización primaria. En la perspectiva de primer orden, el interés se centra en la obtención de una serie de explicaciones lo más auténticas posible de, por ejemplo, determinados fenómenos ópticos, en tanto en la perspectiva de segundo orden nos interesamos por la explicación de estos fenómenos ópticos, con independencia de la veracidad de tales explicaciones desde el punto de vista científico. La fenomenografía se ocupa del estudio de los fenómenos desde una perspectiva de segundo orden. Una suposición básica al respecto es que el mismo fenómeno puede concebirse de modos distintos y, en consecuencia, prestarse a descripciones diferentes. El resultado pretendido por un análisis fenomenográfico es la aprehensión de tales diferencias en las descripciones de un fenómeno. Este resultado se logra cuando se han formulado una serie de tipos de descripciones del fenómeno de que se trate, basándose en las descripciones del mismo facilitadas por varios sujetos. Tal serie tiene carácter cualitativo: los tipos describen nociones cualitativamente diferentes en un nivel que es apropiado para identificar las coincidencias con determinadas descripciones y las divergencias con otras. En la fenomenografía, una serie de tipos de descripciones se considera en sí misma un resultado.

En el presente estudio se realizan dos análisis fenomenográficos (12), basados en transcripciones de las entrevistas mantenidas con varios profesores participantes en el programa experimental ya comentado. Uno de los análisis se ocupa de las descripciones de las razones que respaldan la introducción de la tecnología como asignatura nueva en la escuela integrada. De acuerdo con lo antes comentado, el otro análisis se centrará en la autenticidad del proceso de cambio, que se considera reflejada en las descripciones del modo de participación de los sujetos en el programa experimental.

Con estos análisis fenomenográficos se pretendía conseguir dos series de tipos de descripción. Para obtener descripciones de las posturas, la siguiente tarea consiste en combinar las dos series, y puede entenderse simplemente como una tabulación cruzada de los tipos, en lugar de los atributos individuales. Sin embargo, la tarea de describir posturas es semejante a la de inventar conceptos basándose en determinados aspectos. En este sentido, los análisis fenomenográficos aportan una base empírica para los conceptos en una metodología que es casi análoga a la suscripción, es decir, de desarrollo de un espacio de conceptos posibles por medio de criterios de clasificación diferentes (13).

---

(12) El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio resumido en un informe provisional publicado por Hasselgren y Lindblad (1983). Los dos análisis fenomenográficos se realizaron de forma independiente, y han sido comentados por Lindblad en artículos diferentes (1982, 1983).

(13) Véanse Asplund (1971, pág. 75) y Mills (1959, pág. 213). Para ejemplos de interpretaciones analíticas, véase Marton (1980).

En esta sección introductoria hemos comentado los antecedentes del presente estudio en relación con la innovación centrada en la escuela como nueva estrategia del sistema educativo. Un punto de partida del estudio es que la innovación centrada en la escuela alberga varias contradicciones que quizá se reflejen en las posturas adoptadas por los profesores en relación con la estrategia. El objetivo es exponer posturas ideológicas diferentes que puedan dar una idea más completa del trabajo de los profesores y de los intentos para cambiar sus escuelas.

CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

Los análisis fenomenográficos se basan fundamentalmente en transcripciones de entrevistas en las que los sujetos describen el fenómeno objeto de interés. Estas transcripciones son la materia prima empleada para realizar comparaciones inductivas de las descripciones, que se espera suministren una serie de tipos de descripción. Si se obtiene dicha serie, con frecuencia se ocupa de comprobarla un examinador independiente, que clasifica las descripciones transcritas de acuerdo con la serie de tipos recogida. Estos análisis son a menudo muy laboriosos, lo que obliga a reducir al mínimo posible los temas objeto de estudio si se quiere garantizar la obtención de una gama de descripciones posibles.

En el presente estudio se eligió a 20 profesores de ambos sexos con distinta antigüedad en la profesión, que habían trabajado con distintos grados y procedían de los cinco distritos escolares incluidos en el programa experimental. Se excluyó de los análisis a uno de los profesores, ya que la entrevista reveló que no había realizado experimentación propia. Las entrevistas se hicieron de forma semiestructurada. Se les enviaba el cuestionario con unas dos semanas de anticipación, y cada entrevista duraba unas dos horas y se transcribía palabra por palabra. Esta serie de entrevistas ha sido objeto de varios análisis (en ocasiones, en combinación con otras series) sobre distintos aspectos del mundo profesional de los profesores.

En este estudio, las transcripciones sirvieron de base para dos análisis de tipos diferentes. En el primero de ellos se pretendía determinar el grado de legitimación de la nueva asignatura de tecnología. Se basó en las respuestas directas de los profesores a la pregunta siguiente, en la que se considera la innovación desde un punto de vista histórico:

> «¿Qué opina sobre el hecho de que la tecnología se proponga como asignatura obligatoria en la enseñanza primaria al principio de los años 80? ¿Por qué no se pensó en ello, por ejemplo, cuando se introdujo la escuela integrada en 1962?»

Se consideró que esta forma de plantear la pregunta era un modo de evitar, por un lado, la retórica que rodea a los objetivos de la nueva asignatura, y de provocar, por otro, respuestas que expresaran maneras de legitimar la asignatura en relación con las exigencias de cambio. Varios profesores tuvieron problemas con las consideraciones históricas, y hubo uno al que no se le ocurrió ninguna respuesta a la pregunta; además, en una entrevista se estropeó la grabadora. En consecuencia, se analizaron en total 17 sujetos. Las longitudes de las respuestas de los profesores difería, hasta el punto de ocupar en las transcripciones entre un cuarto de página y cuatro páginas.

Teniendo en cuenta que las respuestas a la pregunta podían hacer referencias a acontecimientos y circunstancias muy diferentes, el análisis se realizó en dos fases. En la primera, se clasificaban las respuestas de los profesores según *lo que* describían, es decir, el fenómeno considerado. Para cada uno de estos campos de descripciones, se analizaban las respuestas en función de *la forma* en que se describía el fenómeno considerado. De este modo se obtuvieron varias subseries de tipos de descripción, una serie para cada campo. A continuación, se integraron las subseries por mediación del análisis lógico en una serie de tipos de descripción que abarcaba todas las respuestas. Otro examinador comprobaba el funcionamiento de esta serie, que parecía tener fiabilidad suficiente (0,83) para clasificar a los sujetos.

El segundo análisis se realizó de forma bastante distinta. En este caso, se analizaron las transcripciones completas para extraer las descripciones de los profesores del modo en que habían abordado y realizado su tarea de desarrollar la asignatura y experimentar. No había ninguna pregunta en la que se tratara exclusivamente este tema, pero era perfectamente posible encontrar descripciones relacionadas con él en todas las transcripciones. El resultado del análisis (la serie de tipos de descripciones de la autenticidad de la participación de los profesores en el programa experimental) no se comprobó, ya que una prueba de esta índole habría sido muy laboriosa.

A fin de describir posturas ideológicas diferentes, se relacionaron mutuamente las dos series de categorías. En la fenomenografía (14), el problema de la correlación de hallazgos de investigación se resuelve fundamentalmente por medio del análisis lógico, ya que lo que se tratan son los tipos de descripciones en cuanto tales. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, tienen interés primordial las combinaciones y su significado. La cuestión de las combinaciones debe considerase un intento de introducir innovaciones conceptuales con fundamento empírico. Dichas combinaciones pueden trascender los correlatos empíricos dados, sin dejar de ser teóricamente posibles. En consecuencia, la penetración de las combinaciones podría considerarse una variante de la suscripción metodológica, es decir, una construcción de un espacio conceptual erigido sobre clasificaciones cruzadas. A la larga, la importancia de dicho espacio conceptual depende del significado teórico y empírico que demuestre poseer.

RESULTADOS

Los resultados se exponen en tres apartados. Los dos primeros recogen los de los análisis fenomenográficos, es decir, una serie de tipos de descripción de las razones por las que se introduce la nueva asignatura, y otra relativa a la tarea de los profesores de modificar su enseñanza. En el tercer apartado, se relacionan entre sí estas dos series para describir las distintas posturas de los profesores en lo que respecta al cambio actual y a la estrategia de cambio.

---

(14) Hay que insistir claramente en que la fenomenografía trabaja exclusivamente en el ámbito de una perspectiva de segundo orden. Para trascender esto, hemos recurrido a transformaciones de tipos y posturas consideradas desde una perspectiva de segundo orden en conceptos más especulativos.

Ideas sobre las razones de la introducción de la nueva asignatura

Este análisis se realizó en dos fases, debido a que en las descripciones de los profesores la atención se centraba en distintos fenómenos. En primer lugar, se intentaba describir el foco de atención (Los resultados de la primera fase se exponen en el apéndice 1). En la siguiente fase se distinguía *la forma* en que se describían los fenómenos considerados. Estos análisis permitieron establecer los tipos de descripción de las razones para la introducción de la nueva asignatura. Los tipos se dividen en dos subtipos, debido a que describen condiciones internas de la escuela integrada y externas a ella. Ocho sujetos describen las condiciones internas a que cabe atribuir la nueva asignatura, en tanto los 17 sujetos indican las razones internas. Los resultados aparecen en la tabla 1.

Tabla 1: **Tipos de descripción de las razones para la introducción de la tecnología como asignatura nueva en la escuela integrada obligatoria sueca**

A) Razones internas de la escuela integrada:	
A 1: Arbitrariedad: La tecnología es consecuencia del hecho de que siempre existe en las escuelas necesidad de cosas nuevas, o de que existe dentro de la escuela un movimiento pendular en torno a lo que está de moda	(n= 4)
A 2: Razonabilidad: La tecnología es una reacción razonable frente a una forma de enseñanza que es demasiado teórica o está regida de un modo demasiado estricto por los materiales de enseñanza-aprendizaje	(n= 4)
No se describen condiciones internas	(n= 9)
	(Σ n= 17)
B) Razones externas a la escuela integrada:	
B 1: Adaptación: Como asignatura escolar, la tecnología dimana de un interés general por adaptar la escuela a la evolución tecnológica de la sociedad	(n= 6)
B 2: Neutralización: Como asignatura escolar, la tecnología dimana de un interés general por contrarrestar las deficiencias de la sociedad relacionadas con la evolución tecnológica	(n= 5)
B 3: Intereses personales: Como asignatura escolar, la tecnología dimana de intereses parciales y contradictorios en el desarrollo tecnológico de la sociedad	(n= 4)
Inclasificables	(n= 2)
	(Σ n= 17)

n= 17. El número total de sujetos es 19. Las dos ausencias se deben a un fallo técnico y al rechazo de la pregunta.

Los dos subtipos presentados en la tabla 1 son de distinto carácter. Se encontraban en abundacia en las transcripciones ejemplos del primero de ellos, relativo a las razones internas para introducir la tecnología, debido tal vez a que las ideas expuestas se elaboran y discuten en la cultura de las escuelas. El segundo subtipo, referente a las condiciones reinantes fuera de la escuela, exigía un análisis más constructivo. Hay que señalar aquí dos características. En primer lugar, en el apartado de intereses personales (B 3) se hace alusión tanto a la adaptación (B 1) como a la neutralización (B 2), que aparecen aquí en contradicción mutua. Por consiguiente, cabe afirmar que aquel apartado incluye los otros dos de forma integrada. En segundo lugar, pueden entenderse los apartados conceptualmente, utilizando nociones referentes que respaldan la introducción de la asignatura. En la figura 1 se resume esta posibilidad. En ella, pueden tratarse las condiciones de dos formas: como hechos alienados, caso en el que se facilitan como tales sin referencia a sus orígenes contextuales, o como hechos que dependen de modificaciones históricas y contextuales. Puede considerarse que los intereses a que obedece la introducción de la asignatura son de carácter general o parcial; en este último caso, cabe poner en tela de juicio tales intereses.

Figura 1: **Tipos de razones externas a favor de la tecnología relacionadas con los conceptos centrales**

		INTERESES	
		Generales	Parciales
CONDICIONES	Hechos alienados	Adaptación	–
	Dependientes del contexto	Neutralización	Intereses personales

Partiendo de esta base, es posible ya comentar los distintos medios de legitimar el cambio pretendido: la nueva asignatura. En lo que se refiere al subgrupo de condiciones internas de la escuela integrada, el apartado de arbitrariedad (A 1) disocia el cambio, en tanto el de razonabilidad (A 2) lo legitima. La situación se complica más cuando se consideran las condiciones externas a la escuela integrada. El apartado de adapación (B 1) se basa en hechos alienados, y el cambio es resultado de la necesidad. Por tanto, no es necesaria legitimación, ya que no existe otra alternativa. El caso del apartado de la neutralización es muy diferente: se basa en la suposición de que el cambio es razonable y mejoraría la situación de la sociedad. En consecuencia, legitima la acción. El último apartado (B 3) combina la referencia a la legitimación y a la disociación de intereses parciales diferentes.

Ideas sobre la tarea de modificar la enseñanza

El análisis que ofrecemos en este epígrafe se basa en la transcripción íntegra de las entrevistas. Los resultados aparecen en la tabla 2. Aparecen en ella dos tipos, de los cuales uno describe la tarea como un deber impuesto desde arriba y otro que la describe como una oportunidad para hacer algo en lo que uno cree y que ha ensayado en otro contexto.

Tabla 2: **Tipos de descripción de las ideas de los profesores sobre su tarea de participación en el experimento de la tecnología (n= 19)**

El programa experimental es un deber impuesto desde el exterior, y el objetivo nuestro es descubrir algo nuevo que pueda etiquetarse de «tecnología» (n= 8).
El programa experimental es una oportunidad para hacer algo en lo que crees y que has ensayado en otro contexto (n= 11).

Estos tipos se refieren al sujeto del cambio, a diferencia de los anteriores, relacionados con el objeto del cambio y con su legitimación. La descripción de la tarea como un deber impuesto (1) o como una oportunidad (2) indica la concepción de cada profesor del significado de sus experiencias y actitudes. Como es lógico, existen variaciones entre los profesores al respecto, pero lo esencial es que los tipos pueden considerarse expresiones de la autenticidad que aportan los sujetos a su tarea. El tipo de deber impuesto muestra falta de autenticidad, en tanto el de oportunidad expresa autenticidad.

Posturas como resultado de relaciones entre tipos de descripción

En los apartados anteriores hemos recogido dos series de tipos de descripción. En éste, intentaremos relacionar entre sí las dos series, a fin de describir las posibles posturas entre los profesores, con referencia al modo en que se conciben las razones para el cambio y a sus actitudes frente a su tarea de organizar el cambio. En este caso, el objetivo es desarrollar conceptos con base empírica. Se utiliza como base el esquema de la figura 2, cuyos apartados se corresponden con los expuestos en las secciones anteriores.

Se muestran en el esquema diez combinaciones posibles de ideas sobre el objeto del cambio (A 1-B 3) y el sujeto (es decir, el profesor) que lo introduce. A partir de él, se producen las posturas de los profesores siguientes:

1. La postura del «desvalido», en la que el objeto del cambio es arbitrario, y la tarea de introducir el cambio viene impuesta desde arriba. Es una postura escéptica y defensiva.

Figura 2: **Esquema de las relaciones entre series de tipos de descripción de las razones para el cambio y de la tarea de los sujetos de organización del cambio**

	RAZONES PARA EL CAMBIO	TAREA DE PARTICIPACION DE LOS SUJETOS	
		1. Un deber impuesto	2. Una oportunidad
A	Condiciones internas		
A 1:	Arbitrariedad	I El desvalido	II El independiente
A 2:	Razonabilidad	III El funcionario leal	IV El precursor
B	Condiciones externas		
B 1:	Adaptación	V El alienado	VI El independiente
B 2:	Neutralización	VII El funcionario leal	VIII El precursor
B 3:	Intereses personales	IX El espectador	X El guerrillero

Para hacer más evidentes las posturas (I-X), se da nombre a las combinaciones del esquema.

2. La postura del «independiente», en la que el objeto del cambio se considera algo subordinado a las experiencias y actitudes del sujeto.

3. La postura del «funcionario leal», que concibe como muy razonable el objeto del cambio y subordina a él la tarea.

4. La postura del «precursor» es aquélla en la que las experiencias y actitudes del sujeto coinciden con el objeto del cambio considerado.

5. La postura del «alienado» es la de una víctima de fuerzas externas, tanto en lo que se refiere al objeto como a la tarea. El alienado es un desvalido con escepticismo.

6. La segunda postura de un «independiente» aparece cuando la escuela está gobernada por fuerzas externas, lo que hace posible, a su vez, realizar algo en lo que se cree.

7. La segunda postura del «funcionario leal» es semejante a la comentada en el apartado 3, ya que el profesor subordina la tarea al objeto del cambio.

8. La segunda postura del «precursor» es muy semejante a la primera (4), pero en este caso las razones son externas a la escuela.

9. La postura del «espectador» es bastante disociada respecto del objeto del cambio y de la tarea. Quizá pudiera considerarse cínica.

10. La postura del «guerrillero» es de participación, pero escéptica: no respecto de lo que se hace, sino de algunas fuerzas externas generadoras del cambio.

Estas diez posturas, de las cuales cuatro guardan relación con razones internas para el cambio y seis con razones externas a la escuela, pretenden mostrar la forma en que pueden reaccionar los profesores ante una estrategia de innovación centrada en la escuela. No deben considerarse rasgos personales, ni se les atribuirá carácter estable, ya que es perfectamente posible el cambio de postura.

Si se introducen las nociones más abstractas de legitimación y autenticidad, puede reducirse el número de posturas. En este caso, se dividieron las razones del sujeto en legitimativas y disociativas, y las ideas sobre la tarea en auténticas y no auténticas. Ahora bien, puede haber distintas relaciones entre legitimación y autenticidad. Existe una relación mutua, en la que se respaldan mutuamente (p. ej., la postura del precursor), y otra de tipo instrumental, en la que una se subordina a la otra (p. ej., la postura del funcionario leal). Por último, tenemos la relación en la que faltan ambas (p. ej., la postura del desvalido). En consecuencia, podrían reducirse las posturas a las que se indican en la tabla 3.

Tabla 3: **Reducción de las posturas de los profesores respecto del cambio de la enseñanza**

Relación	Legitimación	Autenticidad	n
Relación mutua. 4. Precursor. 7. Precursor. 10. Guerrillero.	+	+	11
Relación instrumental. 3. Funcionario leal. 7. Funcionario leal.	+	–	2
Relación instrumental. 2. Independiente. 6. Independiente.	–	+	1
Disociación total. 1. Desvalido. 5. Alienado. 9. Espectador.	–	–	9
			23

Número total.

El número total de la tabla es la suma de los sujetos que describen condiciones internas (n= 8) y de los que describen condiciones externas (n= 15). Por consiguiente, ocho de los sujetos se contabilizan dos veces, debido a que tienen posturas dobles. De ellos, siete se mantienen en la misma relación en la tabla.

Esta serie de posturas es más abstracta, y se basa en análisis lógicos, más que empíricos. En consecuencia, puede trasladarse a otras áreas de cooperación vertical.

COMENTARIO DE LOS RESULTADOS

El presente artículo se iniciaba con reflexiones sobre el sistema educativo y la estrategia relativamente nueva de la innovación centrada en la escuela, denominación dada a las estrategias innovadoras en las que se hace hincapié en la iniciativa y la participación de profesores y escuelas. Se relacionaban las características ideológicas de este tipo de estrategia con la actual división vertical del trabajo del sistema educativo, que originaría contradicciones en la cooperación entre niveles diferentes y en las distintas posturas ideológicas sobre la estrategia, mantenidas por el grupo heterogéneo de profesores participantes en una estrategia de esta índole. Se convirtió este problema en una investigación fenomenográfica, en un intento de clasificar las descripciones de los profesores de la legitimación de la innovación con la que trabajaban y de su forma de participación en el proceso de cambio. Se obtuvieron así dos series de tipos de descripción, que se correlacionaron luego para describir distintas posturas posibles respecto de la estrategia de la innovación centrada en la escuela. Estos tipos y posturas eran el resultado de la investigación fenomenográfica. Sin embargo, dado que la fenomenografía no permite discernir el significado de tales hallazgos sobre las nociones del mundo que nos rodea *en* el mundo que nos rodea, en este comentario final es preciso trascender el ámbito de la fenomenografía, a fin de apreciar las posibles implicaciones de las distintas posturas.

La tabla 3, en la que se resumen los hallazgos, puede servir de base para el comentario. Muestra las posturas basadas en las relaciones mutuas entre legitimación y autenticidad (precursores y guerrilleros) respecto del trabajo de innovación. La postura del guerrillero, especialmente, puede considerarse ideal para la estrategia de la innovación centrada en la escuela cuando es utilizada por las autoridades centrales. Pero también existen las posturas opuestas, caracterizadas por la falta de legitimación y autenticidad (desvalidos, espectadores y alienados). Tales posturas pueden considerarse pasivas o de oposición a la estrategia de innovación centrada en la escuela utilizada por las autoridades centrales, o incluso por la autoridad local. Dicho de otra forma, pueden suponer una amenaza potencial para la estrategia y sus resultados, incluso entre participantes que hayan realizado trabajo de experimentación y también hayan entrado voluntariamente en el programa experimental. Como consecuencia, estas posturas divergentes pueden llevar a la transformación de las contradicciones entre distintos niveles del sistema educativo, basado en la división vertical del trabajo, en contradicciones entre profesores con posturas ideológicas diferentes, como medio de fortalecer la heterogeneidad de este grupo. De este modo, la innovación centrada en la escuela podría dejar de ser un medio de aumentar la autonomía de escuelas y profesores, para convertirse en un instrumento de dominación mediante la división.

Las posturas descritas pueden mantenerse durante largo tiempo, o sólo muy brevemente. Cabe deducir de su composición que dependen de cuál sea la innovación. Pero, ¿son posibles las transiciones de una postura a otra dentro de un mismo tipo de innovación? ¿Puede convertirse, por ejemplo, un desvalido en un precursor? Esto depende en parte de la intensidad de las fuerzas legitimantes de la innovación y del grado de debilidad de la resistencia del desvalido. Lo que sí pue-

den conseguir tales fuerzas legitimantes es la transformación de los desvalidos en funcionarios leales, es decir, una subordinación. Sin embargo, difícilmente dará otro paso para convertirse en precursor o guerrillero.

Si damos por supuestas la validez de las posturas de los profesores descritas y la posibilidad de que actúen de modo diferente, puede ser razonable deducir que los que exhiben una relación mutua entre legitimación y autenticidad participarán en el trabajo de innovación en mayor medida que los que muestran posturas disociadas.

Para poner fin a este comentario, diremos que desde nuestro punto de vista parece perfectamente posible relacionar los hallazgos aquí expuestos con otras áreas, en los casos en que coinciden una verdadera división del trabajo con intentos de cooperación entre niveles diferentes en un sistema jerárquico de este tipo.

REFERENCIAS

ASPLUND, J. 1978: *Sociala egenskapsrymder.* Estocolmo: Argos. (En sueco).

BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. 1978: *Federal programs supporting educational Change. Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations.* Santa Mónica: Rand Corporation.

BERNSTEIN, B. 1977: *Class, codes and control. Vol. III.* Segunda edición. Londres: Routledge and Kegan Paul.

BORDIEU, P. y PASSERON, J. C. 1977: *Reproduction in education, society and culture.* Beverly Hills: Sage.

EGGLESTON, J. (dir.) 1980: *Schoolbased curriculum development in Britain.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

BUSSIS, A.; CHITTENDEN, E. y AMAREL, M. 1976: *Beyond surface curriculum.* Colorado: Westview Press.

GUSTAFSSON, C. 1984: Utvecklingsarbetet «Barn och Teknik» – hur gick det? El programa experimental «Los niños y la tecnología – Resultados», *Pedagogisk forskning i Uppsala* 49.

HARGREAVES, A. 1982: «The rhetoric of schoolcentred innovation». *J. of Curr. Stud.* Vol. XIV, o. 3, págs. 251-266.

HASSELGREN, B. 1981: *Ways of apprehending children at play: A study of pre-school student teachers development.* Göteborg Studies in Educational Sciences 38. Acta universitatis Gothoburgensis. Gotemburgo.

HASSELGREN, B. y LINDBLAD, S. 1983: «Analysis of teacher-directed experimentation». *School Research Newsletter.* 1983: 5. Estocolmo: The Swedish National Board of Education.

HOUSE, E. R. 1974: *The politics of educational innovation.* Berkeley: MacCutchan.

– 1979: «Technology vs. craft: A ten years perspective on innovation». *J. of Curr. Stud.* Vol. XI, N.º 1.

LINDBLAD, S. 1980: Skola och förändring. Till frägan om utbildningspolitik, utbildningsreformen och pedagogiskt utvecklingsarbete. (Escuela y cambio. De la política educativa, las reformas educativas y el trabajo de innovación). *Pedagogisk forskning i Uppsala* 19.

– 1982: *¿Con qué espíritu emprenden los profesores la experimentación sobre «Niños y tecnología»?* Nota de investigación N.º 9 del proyecto ALF. Departamento de Educación, Universidad de Upsala. (En sueco).

– 1983: *¿Por qué se está haciendo obligatoria la asignatura de tecnología en las escuelas en los años 80? Un estudio de las opiniones manifestadas por los profesores.* Nota de investigación N.º 13 del proyecto ALF. Departamento de Educación. Universidad de Upsala. (En sueco).

– 1984a: «The practice of school-centre innovation: A Swedish case». *J. Curr. Stud.* Vol. XVI, N.º 2, págs. 165-172.
– 1984b: *La tecnología invisible. Del desarrollo de la tecnología como asignatura obligatoria en el nivel primario de la escuela integrada obligatoria sueca.* Nota de investigación N.º 21 del proyecto ALEF. Departamento de Educación, Universidad de Upsala (En sueco).
LORTIE, D. C. 1975: *School teacher: A sociological study.* Chicago: University of Chicago press.
MAcDONALD, B. y WALKER, R. 1976: *Changing the curriculum.* Londres: Open Books.
MARTON, F. 1981: «Describing conceptions of the world around us». *Instructional Science* 1981, 10, págs. 177-200.
MEYER, J. W. y ROWAN, B. 1977: «Institutionalized organizations: Formal instructure as myth and ceremony». *Am. J. of Soc.* Vol. LXXXIII, N.º 2, págs. 340-363.
MILLS, C. WRIGHT 1959: *The sociological imagination.* Nueva York. (Ref. en Asplund).
SIEBER, S. 1974: «Trends in diffusion research: Knowledge utilization. Viewpoints». *Bulletin of the school of education, Indiana university,* 53, 3: págs. 61-81.
WALCOTT, W. 1977: *Teachers versus technocrats: An educational innovation in anthropological perspective.* Eugene, Oregón: Center for Educational Policy and Management.

APENDICE 1: Descripciones dadas por los profesores de los motivos para la introducción de la tecnología como asignatura nueva en la escuela.

A: Motivos internos de la escuela integrada:

A 1: La tecnología es consecuencia del hecho de que siempre hay necesidad de cosas nuevas en las escuelas, o de que existe un movimiento pendular dentro de la escuela en torno a lo que está de moda.

A 2: La tecnología es una reacción razonable frente a una forma de enseñanza que es demasiado teórica o está regida demasiado estrictamente por los materiales de enseñanza-aprendizaje.

B: Motivos externos a la escuela integrada:

B 1: Matrícula insuficiente en los programas tecnológicos y científicos del sistema educativo.

B 1: 1: Son demasiado escasas las inscripciones en estos programas.
B 1: 2: El alumnado femenino de estos programas es muy exiguo.

B 2: Hay escasez de científicos y técnicos.

B 2: 1: Escasez sobre la que no se comenta.
B 2: 2: Escasez que está intentando remediarse haciendo que los niños, y en particular las niñas, se familiaricen con las cuestiones tecnológicas desde el principio. Gracias a este contacto muy precoz, serán más los que se interesen por carreras profesionales como técnicos y científicos y las emprendan.

B 2: 3: Existe necesidad de personas con talento para evitar que Suecia pierda su posición como nación industrial.

B 3: Los adelantos tecnológicos de la sociedad imponen nuevas exigencias al sistema educativo.

B 3: 1: Queremos que las personas dominen la tecnología, y no a la inversa.

B 3: 2: Queremos que la gente acepte los adelantos tecnológicos.

B 3: 3: En la sociedad actual, estamos rodeados por dispositivos técnicos y necesitamos entenderlos.

B 3: 4: Se trata de una reacción frente al hecho de que se hacen demasiadas cosas en serie y se tiran demasiadas en lugar de repararse.

B 3: 5: Es consecuencia de las condiciones de vida en aislamiento en la sociedad actual.

APENDICE 2: **Extractos de transcripciones ilustrativas de los distintos tipos de descripciones**

Razones internas para la introducción de la tecnología como asignatura nueva:

A 1: Arbitrariedad:

Pág. 18: ...Es como todo lo de la escuela... Tiene que transcurrir un montón de tiempo para que tenga repercusión. Pasarán 20 años antes de que se regularice el trabajo en la asignatura. Es el péndulo pedagógico de siempre. Cuando ya ha llegado a su punto más bajo, y al fin se ha empezado a hacer algo con la tecnología... en el año 2000, decidirán que hay que suprimir la tecnología... no debe haber nada de tecnología. Y luego tomarán la decisión y el péndulo empezará a oscilar lentamente, y tardará 20 años en situarse de nuevo en este lado.

A 2: Razonabilidad:

Pág. 4: ... Parece que también nos hemos vuelto más teóricos, es algo en lo que ha habido avances y retrocesos, al menos desde que soy profesor. En la última época la tendencia ha sido increiblemente teórica.

(e) Quiere decir que, si...

Pág. 4: Bueno, es muy posible que así sea, que se estudie fundamentalmente para adquirir conocimientos. Pero en los primeros cursos este planteamiento no sirve, es... tenemos la fortuna de que los alumnos nos indican con bastante crudeza cuándo nos equivocamos, y tenemos así la ocasión de enmendar el error. Por eso, no creo que la cosa haya sido tan terrible en los primeros cursos. Sin embargo, creo que en los cursos superiores de la en-

señanza primaria, la situación ha sido mucho más difícil. Hemos podido adquirir materiales de enseñanza-aprendizaje que nos han orientado...

(e) Quiere decir que ha sido...

Pág. 4: Sí, sí, ha sido casi, ha habido una tendencia exagerada hacia la teoría en las escuelas... me parece que la escuela obligatoria se ha vuelto increíblemente teórica... creo que si desde los primeros cursos pudiéramos empezar a infundir a los niños el interés por descubrir las cosas por sí mismos, nos encontraríamos con un mayor entusiasmo en el nivel secundario.

Razones externas para la introducción de la tecnología como asignatura nueva:

B 1: Adaptación:

Pág. 4: ... La sociedad se ha desarrollado a gran velocidad, con mayor rapidez de lo que nadie habría supuesto en lo que se refiere a la tecnología. Y la escuela no debe perder comba.

B 2: Neutralización:

Pág. 1: ... Creo que a menudo he adoptado una actitud defensiva y mostrado básicamente esa postura... La verdad es que es terrible que los ordenadores se hayan desarrollado hasta el punto de quitar puestos de trabajo a la gente, y que permitamos que nos domine la tecnología etc. ... He adoptado una postura, quizá equivocada y defensiva... de que la tecnología no tiene nada que ver conmigo. En lugar de intentar descubrir de qué va el asunto para ser capaz de dominar los adelantos tecnológicos, y que no sean ellos quienes nos dominen. Además, supongo ... y espero que nuestros políticos hayan hecho las mismas reflexiones.

B 3: Intereses personales:

Pág. 6: Bueno, en ocasiones me asusta un poco que se introduzca la asignatura de tecnología sólo porque debemos mimar a los alumnos con talento y ayudar así a Suecia a avanzar y lograr nuevos adelantos tecnológicos para encontrar nuevos productos y... A veces se me ocurre que no debe ser así. Esa es la razón, pero no sé si existe división en el CNE, tal vez, por los contactos que he tenido con el CNE, parece que ha habido enfrentamientos entre algunas personas... por actitudes en torno a la tecnología.

¿Qué tipo de enfrentamientos?

Pues, pienso en una persona determinada que quiere que se introduzca la asignatura de tecnología para hacer que los niños critiquen la tecnología, reducir las diferencias entre los sexos, capacitar a los niños para enfrentarse a la tecnología que ven a diario, examinar las estructuras y todo eso en cierta forma... Existe temor a que la tecnología nos abrume, y los adultos comparten ese temor, creo yo. Hay miedo a que la tecnología haga pedazos el mundo, adelantos tecnológicos que no podamos manejar. Creo que

esta sensación está arraigada en los adultos. Sin embargo, hay otros que quizá lo vean como... tenemos que progresar, conseguir técnicos inteligentes para que Suecia se desarrolle. Y quizá pueda considerarse ese el extremo opuesto. Son necesarios, y deben producir técnicos y científicos y todo lo demás para seguir avanzando. No obstante, creo que existe ese pequeño conflicto, pero opino que lo que yo defiendo es la parte más positiva, acorde con los objetivos del currículo... *La tarea de modificar la enseñanza:*

1. *Un deber impuesto:*

Pág. 19: ... fue un esfuerzo encargado, por así decirlo, encaminado tal vez a satisfacer a alguien de arriba y que es, como ya he dicho, demasiado ambicioso... Yo dije que debíamos empezar con cosas que tuviéramos a mano, como juguetes... charlamos tranquilamente en la sala de profesores... y entonces caí en la cuenta.

2. *Una oportunidad:*

Pág. 3: Ya había intentado aplicar con anterioridad este tipo de trabajo que tiene a los niños como punto de partida y estos métodos. Y la asignatura de tecnología concordaba en gran medida con mis ideas sobre la forma de trabajar en la escuela.

E S T U D I O S

¿SE MODIFICA LA REALIDAD ESCOLAR POR EFECTO DE LA INVESTIGACION ESCOLAR?

WOLFGANG KLAFKI (*)

I

La investigación escolar, entendida como estudio de la realidad de la escuela y de la enseñanza escolar con métodos científicos, posee ya una tradición internacional de medio siglo aproximadamente en las sociedades industrializadas; pero se ha realizado en diferentes períodos y con diferente intensidad en los diversos países.

Prescindiendo de los precursores relacionados con la escuela experimental de Chicago de John Dewey (1894-1904), Bohnsack, 1976, el *Eight-Year-Study* (1933-1941), una investigación longitudinal realizada en 30 escuelas reformadas que seguían la tradición pedagógica de Dewey y de la American Progressive Education, representó un primer punto culminante (Aikin, 1942). También tuvieron repercusión internacional las investigaciones sobre estilo educativo de Lewin (1938-1939), Anderson (1945/46, 1954) y otros. En Alemania, Petersen y sus colaboradores y discípulos promovieron a principios de los años 30 la corriente, todavía significativa, de la *investigación en acción pedagógica,* que quedó integrada en la labor reformista de las *escuelas del Plan Jena* (Petersen, 1965). La pedagogía de la República Federal conectó con cierto retraso, fundamentalmente desde los años 60, con ésta y otras corrientes, en un proceso inicialmente lento, pero que luego se aceleró. Seguía así una tendencia internacional que promovió en varios países, no sólo en Estados Unidos, la investigación escolar a gran escala. Suecia, por ejemplo, apoyó desde este tiempo sus grandes reformas de la enseñanza secundaria, iniciadas ya a finales de los años 40, en una amplia investigación escolar. (Husén/Boalt, 1968). Hay que mencionar también los avances en Gran Bretaña, como los estudios previos al informe Plowdel sobre *Children and their Primary Schools,* del año 1967 (Belser/Roeder/Thomas, 1972), y en relación con ellos las investigaciones de Michael Young y colaboradores (1965, 1968), o los estudios iniciados simultáneamente sobre interacciones y relaciones sociales en escuelas secundarias, de David H. Hargreaves (1976).

Estos ejemplos revelan un hecho importante para nuestro tema: la investigación escolar suele ir ligada –en quienes la efectúan o la financian y asimismo en

(*) Universidad de Marburg. República Federal Alemana.

los profesores y en la opinión pública interesada por la pedagogía– a la expectativa de que contribuya o pueda contribuir de algún modo al cambio: obviamente, para la mejora de las escuelas y de la enseñanza escolar, al margen de lo que se entienda en concreto por «mejora» y de que esas expectativas sean grandes o modestas. Si nos fijamos en los *investigadores* mismos, esta exigencia de relevancia de la investigación para la práctica, para la mejora de la escuela y de la enseñanza escolar, se observa expresamente en todos aquellos proyectos que se orientan a determinados objetivos pedagógicos y que tienden a facilitar condiciones de realización para tales objetivos: por ejemplo, condiciones para permitir un aprendizaje lo más grato posible en la escuela o una enseñanza abierta, referida a experiencias extraescolares, o el desarrollo de una conciencia social y política de los alumnos, o la ampliación de las posibilidades de cogestión de docentes y alumnos en la escuela y en la enseñanza, etc. Esta expectativa de que la investigación escolar pueda y deba contribuir a la mejora de los alumnos y de la enseñanza escolar es válida tanto si se considera posible una investigación «ajena a los valores» o, más exactamente, «ajena a las valoraciones», en la línea del racionalismo crítico de Karl R. Popper y de sus seguidores, como si los investigadores pretenden poner los resultados de su investigación a disposición de los responsables de la política educativa, de la administración escolar o de los docentes (en el sentido del «saber utilizable tecnológicamente») para la aplicación de los mismos al servicio de *sus* objetivos.

El amplio desarrollo internacional de la investigación escolar durante los años 60 está relacionado sin duda con ciertos hechos generales acaecidos en todo el sistema educativo. En los dos decenios transcurridos entre mediados de los años 50 y mediados de los 70 se realizaron proyectos de estructuración, reforma y, en ocasiones, profunda remodelación del sistema educativo de la enseñanza –incluidas las áreas preescolar y universitaria– en países como Estados Unidos, Japón, Suecia, Noruega, Dinamarca, Gran Bretaña, Francia o Italia, así como parcialmente en Suiza, en los países del Benelux, en la República Federal de Alemania, e igualmente en los países socialistas de la Europa oriental y suroriental. Lo que se buscaba siempre, aunque a veces con diferentes matices, era remodelar el sistema educativo tradicional y la enseñanza en la línea de las nuevas tendencias de la sociedad y de unos nuevos objetivos pedagógicos y sociales. Las exigencias eran, principalmente, el aumento del nivel de formación de *todos* los jóvenes, la aproximación a la meta de igualdad de oportunidades de educación, la educación compensatoria en la línea de un equilibrio de las deficiencias de aprendizaje ocasionadas por unas condiciones de socialización preescolar y extraescolar desfavorables, la humanización de la escuela y de la enseñanza, la educación democrática, el aprendizaje social, la adaptación productiva de los planes de estudio a la realidad extraescolar y al nivel actual del conocimiento científico del mundo y la individualización de la enseñanza.

Desde hace algunos años se advierte, no obstante, un gran desencanto, un fuerte escepticismo e incluso a veces una profunda decepción, que llega a provocar el retorno a tendencias neoconservadoras y restauradoras, tanto en lo concerniente a la voluntad de reforma y a las esperanzas positivas en cuanto a las posibilidades y la aportación de la reforma educativa y de la enseñanza, como respecto a los logros de la investigación escolar. Se habla a este propósito, aunque a veces

con excesivo dramatismo, de una «crisis escolar internacional» y se asocian a ella ciertos fenómenos de crisis de la *investigación* escolar.

No es éste el lugar para hacer un análisis de las causas y raíces de esta tendencia internacional. Cabe suponer, casi con seguridad, que las causas *principales* no se encuentran o, al menos, no se encuentran *sólo* en el ámbito estrecho de la educación ni de la política escolar, del desarrollo escolar ni de la investigación escolar, sino en procesos económico-socio-políticos más generales. Tales procesos generales, en cualquier caso, influyen notablemente en el ámbito del desarrollo escolar y de la investigación escolar. Pero esto no significa que la educación y la ciencia de la educación, el desarrollo escolar y la investigación escolar dependan lineal y exclusivamente de tales procesos histórico-sociales generales, que no posean una relativa autonomía y no sean responsables incluso de las dificultades o de crisis específicas.

Después de estas alusiones al contexto en que se inserta nuestro tema, conviene aclarar con más precisión los conceptos de «investigación escolar» y de «realidad escolar».

Al hablar aquí de «investigación escolar», se hace referencia a indagaciones empíricas, entendiendo el término «empírico» en un sentido amplio. Se trata, por una parte, de estudios que utilizan principalmente métodos cuantificadores y, por otra, de métodos que emplean procedimientos más bien cualitativos, hermenéutico-interpretativos. Pero se trata siempre de investigaciones que van encaminadas a detectar la realidad actual de la escuela, no de investigaciones que tengan por objeto exclusivamente *programas* y *teorías* educativos. Dejamos de lado asimismo las investigaciones históricas, sin excluir en principio que puedan llevar, en determinadas condiciones, a un cambio de la realidad de una escuela o de un grupo de escuelas.

El término «realidad escolar» se refiere, en primer lugar, a las regulaciones, procesos, acciones, comportamientos, actividades docentes y discentes que aparecen o se producen en las escuelas; y, en segundo lugar, a las explicaciones, interpretaciones y concepciones defendidas implícita o explícitamente por las personas que participan en el quehacer escolar –alumnos, profesores, directores, a veces también los padres que cooperan en la actividad escolar–, concepciones que probablemente influyen de modo sustancial en la acción y en la conducta de estos grupos de personas en la escuela. Se trata, por una parte, de concepciones, explicaciones y opiniones sobre la escuela y la enseñanza que se pueden detectar con métodos *directos;* por ejemplo, mediante cuestionarios, entrevistas y datos obtenidos con ayuda de diferenciales semánticos, procedimientos que invitan a alumnos, profesores, directores o padres a comunicar sus actitudes y apreciaciones sobre temas relevantes, como las relaciones entre profesores y alumnos, sobre el ambiente escolar, sobre las posibilidades de autogestión de alumnos y profesores, sobre el enjuiciamiento de la calidad de la enseñanza, sobre la disposición al aprendizaje en los alumnos, etc. Por otra parte, las concepciones, explicaciones interpretaciones y «teorías» ingenuas sobre la escuela, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje no siempre son posiciones sostenidas conscientemente por los sujetos. Se requieren aquí «procedimientos indirectos» y, por tanto, ciertos *métodos de interpreta-*

ción en los que el investigador tiene que inferir tales actitudes, modos de ver y opiniones –de profesores o de alumnos–, partiendo de datos de observación (por ejemplo, resultados de observaciones sobre la enseñanza) y otros documentos (por ejemplo, dibujos de los alumnos).

La investigación escolar en el sentido explicado:

– se refiere a diferentes estructuras de organización escolar (por ejemplo, sistemas selectivos y no selectivos) atendiendo a sus efectos sobre los procesos de aprendizaje y sobre los resultados del aprendizaje;

– se manifiesta como investigación del currículo en relación con el desarrollo curricular;

– se manifiesta como investigación sobre la administración escolar, sus formas de organización y sus procesos de decisión;

– puede referirse a la cogestión de los padres y de los alumnos en la escuela;

– puede referirse asimismo a procesos de decisión y de información en los cuerpos docentes y a las relaciones entre los profesores y la dirección escolar;

– puede referirse igualmente al empleo y al efecto de determinados métodos y medios, como la enseñanza en grupo, el diálogo didáctico dirigido por profesores, la enseñanza programada, ciertos recursos intuitivos, etc.;

– estudia el *currículo oculto;*

– estudia las actitudes y prácticas pedagógicas de los profesores, su estilo de educación y enseñanza, sus «teorías implícitas de la personalidad», en cuánto influyen sobre su enjuiciamiento o su interpretación de la capacidad y de las actitudes de los alumnos y sobre sus expectativas respecto de ellos;

– se refiere a las actitudes, comportamiento y rendimiento de los alumnos, y a sus tácticas para «sobrevivir en la escuela»;

– se refiere a las relaciones sociales formales e informales en la escuela;

– se refiere a procesos de interacción entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos en la enseñanza;

– se refiere, finalmente, al ambiente o al *ethos* escolar, nacido de la conjunción de varios de los aspectos mencionados.

Una nota común de las mencionadas investigaciones es que tratan de descubrir procesos y estructuras que se producen *dentro* de las escuelas y *en* la enseñanza escolar. Esto implica una relativa delimitación frente a otros enfoques de investigación pedagógica que se refieren *también* a la escuela, pero que no podemos considerar aquí: en concreto, las investigaciones que o bien conciernen a *condiciones marco* de las escuelas y los sistemas educativos –por ejemplo, la distribución cuantitativa de grupos de alumnos entre diversos tipos de escuelas de un sistema educativo, la oferta escolar en zonas rurales y zonas urbanas o en áreas residenciales socialmente diversas de una ciudad, etc.–, y asimismo los numerosos estudios que cabe denominar, en lenguaje de los tecnólogos, investigaciones del *input* o el *out-*

put, que indagan, por ejemplo, cuántos alumnos de un tipo de escuela concluyen con éxito la escolaridad, o cómo se distribuyen los niños de diferentes clases o estratos sociales en distintos tipos de escuelas, en qué proporción finalizan los estudios que se requieren para una formación profesional exigente y para alcanzar posiciones sociales atractivas, etc. (1). La importancia de tales investigaciones es indiscutible. Pero las presentes reflexiones sólo hacen referencia a investigaciones de ese tipo cuando versan sobre *procesos internos* del ámbito escolar.

II

El paso siguiente en nuestras consideraciones consiste en especificar más la pregunta inicial: «¿Se modifica/mejora la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?» Esta especificación se efectuará:

– Considerando los *distintos tipos metodológicos de investigación escolar* y

– Considerando las *instancias* y las *formas de la pretendida modificación de la escuela;* ¿quién intenta, y cómo, convertir los resultados de la investigación en modificaciones prácticas en la escuela (reformas escolares) o integrar la investigación en procesos de cambio escolar? Esta segunda pregunta viene a representar una interrogación sobre la *estrategia de transformación* o *estrategia de reforma.*

La respuesta a ambas preguntas permite esbozar un esquema sencillo que puede servir para formular más adelante algunas tesis o hipótesis.

SOBRE LA PRIMERA PREGUNTA: DISTINTOS TIPOS METODOLOGICOS DE INVESTIGACION ESCOLAR

Simplicando mucho, se pueden ordenar en una escala distintos tipos de investigación escolar que difieren en su fundamento *metodológico.* Indicamos los dos polos extremos de esta escala. *Un* polo lo forman los estudios que trabajan en la línea de los planteamientos tradicionales de la investigación social empírica y se caracterizan al menos por estas seis notas:

Primero, utilizan con preferencia procedimientos empíricos «duros», como son los cuestionarios, o esquemas de observación o pruebas estandarizados, entre otros medios, y trabajan con el diseño de los grupos de ensayo y de control.

Segundo, incluyen poblaciones relativamente grandes.

Tercero, intentan asegurar de antemano que las organizaciones y grupos de personas que se van a estudiar –las escuelas, las clases, los alumnos, los profesores, los directores, etc.– conforman una *muestra representativa.*

Cuarto, mantienen un claro distanciamiento respecto a su objeto de investigación: la práctica escolar y las personas que actúan en ella, y procuran *no* modificar este campo práctico por el proceso de investigación, mientras dure éste.

---

(1) A diferencia de la restricción que aquí se establece, el libro de P. M. Roeder y otros, *Überlegungen zur Schulforschung,* Stuttgart, 1977, utiliza el término «investigación escolar» en un sentido más amplio y abarca cuestiones que aquí se omiten.

Quinto, buscan una generalización lo más amplia posible de sus resultados.

Sexto, sólo *una vez concluido* el proyecto de investigación o, más exactamente, *una vez evaluados* los datos obtenidos, formulan recomendaciones concretas para la modificación de la práctica escolar (2).

El *otro* polo de la escala imaginaria de las formas metodológicas fundamentales de investigación escolar es el tipo de *investigación orientada* desde el principio *a la acción;* en otros términos, la *action research,* es decir, la investigación en acción, método, que presenta cierta afinidad con intentos análogos de Kurt Lewin en la psicología social americana y con ensayos similares realizados en la investigación inglesa sobre reformas en instituciones sociales, que se aplicó en la República Federal de Alemania hace más de diez años (Klafki, 1976, 1980; Moser, 1975, 1977a, b), aunque a un nivel modesto y bajo las fuertes críticas de algunos defensores del método empírico tradicional. La *action research* o investigación en acción, en cuanto investigación escolar, se puede caracterizar aquí brevemente con estas ocho notas:

En primer lugar, busca desde el principio la cooperación y el intercambio entre los investigadores y los prácticos en el ámbito escolar: los profesores, los directores, los alumnos, en su caso los padres; *hace participar,* pues, a los prácticos en el proceso de investigación, en la formulación de las cuestiones, en la selección de los procedimientos de investigación, a ser posible en la evaluación, etc.

Intenta, *en segundo lugar,* evitar en lo posible las reducciones de la realidad compleja, cotidiana, de la escuela y de la enseñanza; quiere, pues, aproximarse a la realidad pluridimensional, tal como la viven las personas en el campo de la praxis: sobre todo, profesores, alumnos y padres.

Por eso, *en tercer lugar,* debe limitarse a un pequeño número de escuelas, clases, grupos, profesores, alumnos y padres.

En cuarto lugar, suele renunciar a asegurar una composición representativa.

Busca, *en quinto lugar,* desde el principio una *investigación innovadora,* en el sentido de que aspira ya durante el proceso de investigación, y en cooperación con las personas que trabajan en el ámbito escolar, a realizar modificaciones, mejoras en la realidad de la escuela y de la enseñanza.

Por eso, *en sexto lugar,* tiene que contar con cambios *durante* el proceso de estudio e innovación en el campo de investigación y de las personas, pero también en las cuestiones y en los métodos considerados razonables.

En ese sentido es preciso, *en séptimo lugar,* considerar que tal investigación en acción orientada a la innovación es un *proceso de aprendizaje,* de automodificación comunicativa de todos los participantes, incluidos los investigadores.

---

(2) El libro de Roeder y colaboradores, *Überlegungen zur Schulforschung,* ofrece, a mi juicio, la mejor exposición, aunque breve, y el mejor comentario crítico de las cuestiones, tareas y problemas metodológicos de este tipo de investigación escolar; en cambio, sólo toca marginalmente las posibilidades y los problemas que presenta la investigación en acción.

En octavo y último *lugar,* la investigación escolar tiene que renunciar, al menos *de inmediato,* a generalizaciones a gran escala de sus resultados; debe formular más bien sus resultados de tal forma que los destinatarios –sobre todo, los prácticos del centro escolar, los demás investigadores escolares y la opinión pública interesada por la escuela– puedan saber en qué condiciones y con qué objetivos se han obtenido los resultados, para que puedan decidir si sus propios objetivos y las condiciones de *su* acción práctica son iguales o similares, o hasta qué punto son válidas las transferencias de los resultados.

Como conclusión de la tipificación desde la perspectiva del método de investigación, hay que hacer aún dos indicaciones.

En primer lugar: si se consideran los proyectos reales de investigación escolar, son legítimas numerosas formas intermedias y mixtas entre los dos polos construidos idealmente.

En segundo lugar: frente a las falsas alternativas, hay que subrayar expresamente que *los dos* tipos fundamentales de investigación escolar son, a mi juicio, necesarios. Ambos poseen, por una parte, unos límites inconfundibles y, por otra, unas posibilidades específicas. Por eso ninguno de los dos tipos puede *sustituir* al otro. Ahora bien, en la situación actual de la investigación y la reforma escolares, yo considero urgente impulsar sobre todo el *segundo tipo,* la *investigación en acción,* más allá de los primeros y modestos planteamientos.

SOBRE LA SEGUNDA PREGUNTA: DISTINTAS ESTRATEGIAS DE REFORMA ESCOLAR

El segundo punto de diferenciación ha quedado circunscrito anteriormente con la pregunta sobre quién, y cómo, ha de transformar los resultados de investigación en cambios y reformas concretas o ha de integrar la investigación en procesos de cambio escolar. También aquí se puede construir una escala con dos polos extremos de posibles estrategias de cambio:

El *primer* polo es la «estrategia (burocrática) administrativo-centralista». Intenta proceder «de arriba abajo», por decirlo así. El Ministerio de Educación y Ciencia o las autoridades escolares intentan imponer o, dicho más cautelosamente, promover un cambio en la realidad escolar mediante reglamentos o recomendaciones oficiales dirigidas a la dirección escolar, a los profesores, los alumnos o los padres: por ejemplo, un nuevo reglamento sobre reuniones, nuevas formas sobre cogestión de los alumnos o de los padres, pero, sobre todo, nuevas directrices o nuevos currículos. Es cada vez más frecuente que esta estrategia administrativo-centralista encuentre apoyo en la elaboración, asimismo centralizada, de *materiales de enseñanza* que han de concretar, por ejemplo, las directrices nuevas o modificadas, y en medida más o menos globales de *perfeccionamiento* del profesorado.

El otro polo de la escala es la *estrategia descentralizada de cambio, orientada a la escuela o a la base,* protagonizada por profesores, alumnos y padres *in situ;* a esta estrategia corresponden un *desarrollo curricular a nivel escolar,* esto es, *el desarrollo a nivel escolar de materiales curriculares,* y un *perfeccionamiento del profesorado descentralizado,* al estilo del *in-service-training.*

En relación con esta segunda escala imaginaria hay que señalar también que existen en realidad una serie de formas intermedias y mixtas y que las dos formas básicas no deben contemplarse en general como alternativas excluyentes: en determinadas condiciones, estas dos estrategias –la estrategia administrativo-centralista y la estrategia de reforma escolar descentralizada– pueden mantener una relación complementaria productiva. Más adelante habrá que explicar que también una reforma escolar basada sobre todo en las iniciativas descentralizadas necesita del apoyo de instituciones y de medidas centrales.

III

Partiendo de los puntos de diferenciación que acabamos de esbozar, es decir, las dos formas metodológicas fundamentales de investigación escolar y las dos estrategias de reforma escolar, vamos a formular ocho tesis o hipótesis como respuesta provisional a la pregunta sobre si la investigación escolar modifica la realidad escolar. No ha habido hasta ahora un estudio sistemático de amplitud suficiente sobre nuestro tema; pero existen varios informes sobre proyectos de investigación escolar y estudios sobre problemas de innovación escolar que cabe referir a nuestra cuestión principal (Bauer/Rolff 1978; Benner/Ramseger 1981; Gruschka y otros 1979, 1981; Haft/Hameyer 1977; Hameyer/Aregger/Frey 1975; Hameyer 1978a, b; Rathmayr 1975; Rolff/Hansen/Klemm y otros 1980; Schulte 1977). Me apoyo *también* en mis propias experiencias en la labor de reforma escolar, sobre todo en la reforma del currículo, incluído un proyecto de desarrollo curricular a nivel escolar para la *Grundschule* («escuela básica»): el «proyecto de escuela básica de Marburgo» (Klafki, Scheffer, Koch-Priewe, Stöcker, Huschke, Stang 1982).

1. La investigación escolar del primer tipo metodológico, como investigación empírica «clásica», apenas puede modificar *directamente* la realidad escolar, o sólo lo logra en escasa medida; a veces tampoco lo *pretende,* o no es consciente de sus escasas posibilidades de cambio *directo.* Ahora bien, no es raro que este límite sea ignorado por los *políticos* escolares, por los *prácticos* escolares y por la *opinión pública* interesada en los temas pedagógicos o en la política escolar, cuando esperan que las investigaciones de tipo tradicional generen un notable potencial de mejora transformable directamente en una nueva praxis.

¿A qué se debe que esta expectativa sea, con toda probabilidad, *radicalmente* falsa? La respuesta es ésta, a mi juicio: porque los cambios reales sólo son posibles en la práctica escolar si tienen en cuenta las condiciones institucionales, sociales, regionales y personales *concretas* de cada escuela, sus condiciones de partida, posibilidades y dificultades *específicas.* Justamente estas condiciones concretas se relegan metodológica y sistemáticamente en este tipo de investigación, en favor de las generalizaciones más o menos amplias.

Así pues, el que supone o supusiera que los prácticos, por ejemplo los profesores o grupos de profesores, se sentirán estimulados a modificar su praxis por las *informaciones* recibidas sobre resultados de investigaciones (p. ej. sobre el ambiente escolar, sobre el estilo didáctico, sobre la importancia de las expectativas del profesor para la actitud de aprendizaje y para el éxito del aprendizaje en los alumnos,

sobre los efectos de la enseñanza en grupo, etc.) ignoraría o ignora que la «traducción» provechosa de los resultados de investigación generalizadores a cada situación escolar concreta es una tarea muy exigente y que tropieza con muchos condicionantes. Esto nos sugiere ya el tránsito a la *segunda* tesis.

2. Las *estrategias de reforma* centralistas-burocráticas que se apoyan en la investigación escolar de tipo clásico modifican asimismo poco, *como tales,* la realidad escolar concreta en la línea de los objetivos perseguidos. Precisamente esta experiencia parece ser una de las razones capitales de esa tendencia internacional, apuntada al principio, de los responsables de la política escolar, de la administración escolar y de la opinión pública a abandonar la investigación escolar, en una actitud de decepción, con el pretexto de su elevado coste para unos resultados nulos o escasos.

¿Cuáles son las razones que invalidan, con toda probabilidad, la expectativa de eficacia práctica de las estrategias de reforma centralistas-administrativas? Hay que mencionar, a mi juicio, la misma razón aducida antes para explicar la escasa relevancia directa de la investigación escolar de tipo clásico para una posible modificación. Pero hay que añadir aquí una *segunda* razón: los cambios efectivos en la realidad escolar, que han de protagonizar y realizar en definitiva las personas que actúan en las escuelas (los profesores, los alumnos, los directores y, en su caso, los padres de los alumnos) no presuponen sólo que estas personas *comprendan* los objetivos de la reforma, apliquen los principios generales, los conocimientos, las recomendaciones, las ayudas a *su* situación y sean capaces de traducirlos *a* cada situación especial. En los sistemas sociales *democráticos* hay, además, una condición previa para esa comprensión y esa capacidad de traducción a la praxis: los prácticos quieren que se les tome en serio como ciudadanos mayores de edad, con capacidad de cogestión; en particular, los profesores quieren que, en virtud de su preparación, se les considere como personas capaces de emitir juicios pedagógicos, sin reducirse a simples órganos ejecutivos de las decisiones e instrucciones administrativas previas. Y cuando esto no ocurre, es frecuente que los prácticos entorpezcan, no acepten o ignoren consciente o inconscientemente unas propuestas de reformas por lo demás bien fundadas y potencialmente realizables de un ministerio o de la administración escolar intermedia. Sería evidentemente precipitado que la política escolar o la opinión pública derivase de tales observaciones la conclusión de que los profesores son en su mayoría contrarios a la reforma, o indolentes o incapaces para ella.

3. La *tercera tesis* o hipótesis contiene un supuesto general que vamos a analizar más exactamente en las tesis siguientes. El supuesto es que, en comparación con las investigaciones de tipo clásico y con la estrategia de reforma centralburocrática, el *segundo* tipo de investigación, esto es, la investigación orientada desde el principio a la acción, y la *segunda* estrategia de reforma, esto es, la labor de reforma pedagógica a nivel de la escuela, ofrecen con toda probabilidad oportunidades *potencialmente mayores* de cambio. Ahora bien, a mi juicio, esas oportunidades son sólo *potenciales.* En efecto, hay que reconocer con realismo que incluso las elevadas expectativas que se han depositado en la investigación en acción dentro del ámbito escolar y en la estrategia de reforma a nivel de la base –por ejemplo, en la reforma del currículo a nivel de la escuela por grupos de investigadores y de prácti-

cos que trabajan *in situ* y por grupos cooperantes de investigadores y de prácticos– sólo se han podido realizar con limitaciones en la mayoría de los casos. Por lo demás, el hablar de *fracaso* de los planteamientos correspondientes, como se ha hecho a veces, es a mi juicio, una apreciación errónea: en primer lugar, el período en que se han realizado tales ensayos es aún muy corto; en segundo lugar, esos planteamientos ofrecen muchas posibilidades *positivas;* y en tercer lugar, es preciso abordar paciente y minuciosamente los problemas surgidos antes de poder emitir juicios suficientemente seguros sobre las posibilidades y límites de esos planteamientos. Las tesis que siguen tratan de diferenciar esta afirmación general.

4. Los proyectos de investigación en acción en el ámbito escolar y los conceptos de reforma a nivel de la base han sido hasta ahora, no pocas veces, demasiado ambiciosos por haber infravalorado la *complejidad* de sus objetivos.

La mayoría de estos proyectos eran propuestas de desarrollo curricular a nivel de la escuela elaboradas por grupos de profesores o por grupos en los que colaboraban investigadores con profesores. En tales proyectos se fijan normalmente objetivos situados en varios planos. Hay que distinguir aquí cuatro de estos planos:

- En el primer plano aparece la tarea de *fundamentación* y de *elaboración de nuevos objetivos* para la enseñanza y de *nuevos contenidos,* así como de desarrollo de estructuras de objetivos, contenidos, métodos, medios y procesos de aprendizaje social en la enseñanza. Así, en el proyecto de escuela básica de Marburgo trabajamos, entre otras cosas, en el desarrollo de objetivos y contenidos de una enseñanza *especial* caracterizada por la *integración* de las perspectivas científico-técnicas y científico-sociales, sin aislar unas de otras, p. ej. en relación con el tema «taladros y taladradoras» (Koch-Priewe / Grüber 1983; Koch-Priewe/Stöcker/Klafki 1982).

- En un *segundo* plano, tales proyectos, sobre la base de nuevos conceptos curriculares en el sentido ya indicado, perseguían y persiguen la planificación de la *enseñanza concreta* para las clases y, a veces, *con* las clases de los profesores cooperantes.

- El *tercer* plano concierne a la *realización* de la enseñanza planificada en la línea de los objetivos fijados con los profesores y, a veces, con los niños, y al *examen* de la relación entre los objetivos y su ejecución y, por tanto, la evaluación de la enseñanza.

- En un *cuarto* plano, varios proyectos de desarrollo curricular a nivel de la escuela se han fijado el objetivo de *difundir,* de diseminar las unidades y los conceptos curriculares elaborados, es decir, de estimular a otros profesores y grupos de profesores para experimentar los resultados elaborados en *sus* condiciones, y para modificarlos, perfeccionarlos o proponer otros proyectos análogos propios.

Subsiste, a mi entender, la exigencia de no aislar los cuatro planos entre sí, sino de mantener su cohesión. No obstante, se ha comprobado que en tales proyectos, entre ellos el de la escuela básica de Marburgo, cada uno de los cuatro planos de la reforma curricular a nivel de la escuela (y esto mismo es aplicable, a mi juicio, a otros aspectos de mejora escolar) requiere capacidades notables y *dife-*

renciadas en *todos* los participantes: ante todo, los profesores y los miembros del grupo de investigación, luego los niños y finalmente, si pueden ser incluidos, los padres; tales capacidades sólo se desarrollan, en buena medida, *en el curso de la labor de proyecto.* Esto significa que cada uno de los cuatro planos requiere procesos especiales de aprendizaje a medio y largo plazo para los participantes. El que ha aprendido a desarrollar nuevos objetivos didácticos o reflexiones fundamentales sobre los objetivos, contenidos, métodos y medios y procesos de aprendizaje social en la enseñanza, o simplemente a comprenderlos, no ha aprendido por ello automáticamente a planificar la propia enseñanza en las condiciones especiales de *su* escuela, para los niños de *su* clase, con *sus* condiciones de partida y *sus* dificultades, de modo concreto y creador; e incluso el que ha aprendido esta planificación, no ha aprendido por ello todo lo esencial para poder *efectuar* realmente la enseñanza en la línea de su propia planificación, etc.

Examinaremos el problema, una vez más, sirviéndonos de las experiencias del proyecto de escuela básica de Marburgo. Los profesores con los que nosotros colaboramos desarrollaron en el curso del proyecto una relevante capacidad: la de *planificar* y *fundamentar* una enseñanza exigente para abrir a los alumnos cada vez más posibilidades de *colaborar* en la configuración de la misma. En cambio, se hizo poco para que los profesores aprendieran *también* a *realizar* sus propios planes. Ellos mismos advertían a menudo la discrepancia entre su *capacidad de planificación,* bastante elevada, por un lado, y su capacidad, mucho más limitada, para *configurar* la enseñanza en la línea de sus planes; por ejemplo, para asumir sugerencias de los niños, dar los impulsos adecuados, encontrar la relación correcta entre las iniciativas de los profesores y la reserva y capacidad de espera, etc.

Habíamos infravalorado, pues, en nuestro proyecto la complejidad de la tarea de impulso del desarrollo curricular a nivel de la escuela y de mejora, *al mejor tiempo,* de la enseñanza real; no habíamos articulado bien el *conjunto global* en *conjuntos parciales* y por eso no nos tomamos el tiempo suficiente para proporcionar las ayudas correspondientes a todos los conjuntos parciales importantes, ni hicimos posibles unos procesos lo bastante largos.

Podemos asumir ahora la cuarta tesis y reformularla en sentido positivo: la investigación en acción escolar y las estrategias de reforma a nivel de la escuela deben organizarse al mismo tiempo como labor de desarrollo y como proceso de aprendizaje de los reformadores. Ahora bien, dado que la realidad escolar que se desea modificar es un entramado muy complejo de factores, condiciones y dependencias, es preciso desmembrar provisionalmente del conjunto global ciertos conjuntos *parciales,* o acentuarlos en especial y elaborarlos de forma que los prácticos asimilen las capacidades que se requieren para dominarlos, por ejemplo, *planificación* didáctica, *realización* didáctica, *transferencia* de los propios resultados y experiencias de otros colegas, etc. La reforma escolar y la investigación en acción escolar exigen, pues, siempre un perfeccionamiento intensivo de profesores e investigadores, pero un perfeccionamiento que se realice sobre todo *in situ,* en conexión con la labor cotidiana concreta, *in-service-training,* no sólo ni principalmente en procesos didácticos o en sesiones que discurran más o menos al margen de esa labor cotidiana concreta.

5. Cuando los grupos de profesores, o de investigadores y profesores, se han fijado –en la línea de la investigación en acción escolar y de las estrategias de reforma a nivel de la escuela– el desarrollo, por ejemplo, de currículos parciales o materiales del currículo, o la elaboración de ayudas para el cambio de conducta de los profesores, o el desarrollo de formas de diferenciación interna de la enseñanza dentro de una clase o de un grupo de aprendizaje, o cuando la administración escolar ha confiado tales misiones a grupos de profesores, o de profesores e investigadores, muchas veces se *infravalora* el tiempo necesario y se *sobrevaloran* las capacidades del profesorado. Es algo trivial, pero cierto, aunque no suele considerarse: para que los profesores y grupos de profesores puedan realizar una labor pionera al servicio de la reforma escolar, los responsables de la política escolar tendrían que aliviarlos de los compromisos normales de docencia más de lo que suelen hacer; tendrían que concederles unos *márgenes de tiempo* notablemente *mayores.* Supongo que una de las causas del cansancio progresivo ante la reforma, de las decepciones, de la crítica a la reforma escolar y a la investigación escolar, es precisamente que la investigación y los prácticos, y especialmente la política escolar, la administración escolar y la opinión pública, *han esperado demasiado y en un plazo demasiado breve.*

6. En lo que respecta a la reforma escolar y a la investigación escolar, concretamente al desarrollo curricular, a las innovaciones pertinentes en los métodos didácticos, al desarrollo y aplicación de nuevos *medios* para cambiar el *clima de la clase y de la escuela,* todas las experiencias confirman que tales cambios, salvo excepciones, apenas puede lograrlos con éxito y con efecto duradero un profesor *individual,* sino que se aplican antes y con más éxito cuando son apoyados por *grupos de profesores que colaboran a largo plazo.* Ahora bien, la cooperación de los profesores y; obviamente, de los profesores e investigadores también debe *aprenderse,* y sólo da resultado a la larga si se monta para ello una *estructura organizativa.* Planificar en común la enseñanza con un grupo de profesores, hacer visitas didácticas recíprocas y evaluarlas productivamente, intercambiar experiencias de forma que no quede todo en informaciones fugaces, sino que se aprenda de ellas, tener el valor de comunicar a otros colegas las propias dificultades con los alumnos, y la capacidad de analizar con éstos las dificultades propias o de otros colegas y aportar posibilidades de solución; todo esto supone unas tareas de aprendizaje cooperativo muy exigente. Sin embargo, al menos en la República Federal de Alemania, parece prevalecer aún, en la idea que los profesores tienen de sí mismos y de los demás, como también en su formación, la idea de que el profesor tiene que dominar *individualmente* sus tareas pedagógicas. Sin pretender negar la responsabilidad última del individuo, yo destacaría no obstante, desde la perspectiva de la tarea de «reformar» constantemente la realidad escolar al servicio de los niños y jóvenes, y a la vista de los nuevos problemas sociales y pedagógicos, que la reforma escolar efectiva parece depender en buena medida de que se logre o no estimular a los profesores *in situ* a formar grupos cooperadores, aportar ayudas para tal cooperación y disponer a los profesores interesados a la cooperación ya en su preparación profesional. Por eso, la *investigación escolar* tiene aquí una amplia tarea: podrá contribuir tanto más al cambio y mejora de la realidad escolar cuanto más aportaciones haga ella misma al desarrollo de la capacidad de cooperación de los profesores.

7. ¿Cuáles son las condiciones para poner los resultados de la labor de reforma escolar, realizada por la investigación escolar y por pequeños grupos de profesores en determinados centros, a disposición de grupos mayores, *de forma que* éstos sean estimulados a su vez a hacer cambios en su enseñanza, en sus centros? La respuesta hipotética a esta pregunta parte del siguiente supuesto: cada proyecto de innovación diseñado a nivel de la escuela, realizado en una o varias clases o centros –p. ej. para el desarrollo de una unidad curricular o de conceptos de una enseñanza abierta– constituye una unidad compleja, integrada por factores *típicos* (objetivos *generales,* características estructurales *generales* de una temática, posibilidades y dificultades de aprendizaje *típicas* de los niños en una situación socio-histórica influyente, factores *típicos* de la escuela como institución, actitudes *típicas* de ciertos grupos de padres, etc.), por una parte, y por condiciones y situaciones *concretas* de la escuela o escuelas *concretas* en que se desarrolla tal proyecto de innovación, por otra parte. Respecto a los elementos típicos, la difusión de los resultados de la labor de innovación no se opone ni al enfoque de una estrategia de reformas a nivel de la escuela ni a la investigación en acción escolar. Más allá de esta comprobación general, las experiencias hechas permiten formular algunos criterios para los resultados de la labor de innovación de pequeños grupos orientados a la difusión, la diseminación o, como lo hemos denominado en el proyecto de escuela básica de Marburgo, el estímulo de *adaptación* (flexible) mediante otros grupos de profesores.

No basta, evidentemente, en la mayoría de los casos, al menos en la situación actual de la cualificación media de los profesores, con elucidar los objetivos del proyecto en cuestión y poner *junto a ellos* los materiales de trabajo desarrollados a disposición de los profesores o alumnos, aunque esto se haga con todo detalle. Aunque *no* se trate de proyectos de desarrollo y difusión de currículos *cerrados* o de paquetes de materiales curriculares *cerrados,* la mayoría de las experiencias hechas hasta ahora confirman que el efecto de diseminación, el efecto de estímulo para otros profesores es tanto mayor cuando la *planificación y ejecución* de los resultados de cada proyecto –p. ej. una determinada unidad didáctica– se exponen *muy concretamente.* Ahora bien, esto debe hacerse de forma que el lector pueda distinguir claramente las reflexiones y fundamentaciones *generales* –p. ej. sobre los objetivos de una unidad didáctica o de la estructura del tema o de las formas metodológicas– de las *condiciones de realización* específicas bajo las que se desarrolló y realizó la unidad, o más exactamente, de forma que se puedan reconocer las *etapas de traducción* que el grupo de diseñadores recorrió para compaginar los puntos de vista generales con las condiciones *concretas* del centro, de la clase, del grupo de niños, del profesor, con la situación concreta respectiva en *esta* aldea o en *este* barrio urbano, etc. Con *esta* condición, los profesores o grupos de ellos que se ocupen del estímulo a la innovación podrán debatir, por una parte, los objetivos *generales* del grupo de diseñadores y, comparar, por otra, su situación concreta con la de ese grupo. Los profesores que han de ser estimulados a la labor de reforma escolar propia pueden entonces traducir de modo flexible las propuestas a *su* situación docente, a *sus* capacidades, a las condiciones iniciales de *sus* alumnos, a las condiciones espaciales y a la dotación de *su* centro, pueden modificar o variar las propuestas o elaborar otras nuevas y propias. No se trata, pues, de animar a la adopción directa y a la copia, a la aplicación de recetas, sino a una *traducción flexible* a cada situación específi-

ca; se trata de incitar a una conformación didáctica que no sea *igual* al modelo presentado, sino *análoga.*

8. ¿En qué condiciones cabe esperar efectos *a largo plazo* de la labor de reforma a nivel de la escuela y de la investigación en acción? Con esta pregunta volvemos a algo que ya hemos sugerido; la idea de una relación productiva mutua entre estrategias de reforma escolar *descentralizadas* y *centralizadas.* Esta idea deriva de dos experiencias habidas ya en la labor de reforma escolar. Hemos hablado de la primera; en términos administrativo-centralistas, las estrategias de reforma que proceden «de arriba abajo», al relegar la exigencia de cogestión de los prácticos y las diferentes condiciones concretas de realización *in situ,* suelen encontrar la resistencia activa o pasiva de los afectados. Más, por otra parte, salvo excepciones, tampoco se confirma la esperanza de que los distintos proyectos de reforma escolar a nivel de la escuela generen gradualmente fuertes irradiaciones a otros centros, un «contagio» positivo gracias a los casos positivos. Con frecuencia, las iniciativas de reforma difícilmente consiguen conservar mucho tiempo su impulso, para estabilizarse siquiera como islotes de reforma constante. Sobre todo en proyectos en los que colaboraron inicialmente grupos de investigadores y profesores, se ha comprobado a menudo, al final del proyecto y a la hora de separarse el grupo de investigación, el siguiente efecto: la fuerza y las posibilidades de los grupos de profesores que habían quedado aislados no bastaron para mantener mucho tiempo el impulso de reforma que se había creado en común.

Está claro, pues, que es necesario en la mayoría de los casos que las iniciativas de reforma escolar a nivel de la escuela sean apoyadas, promovidas y aseguradas con medidas y disposiciones de tipo administrativo-central. Hay que reclamar a los ministerios y a la administración escolar que concedan facilidades para ensayos de reforma a nivel de la base, que tales ensayos sean favorecidos y defendidos por la política escolar oficial y que se concedan, dentro de lo posible, recursos económicos y licencias a los profesores que participen en intentos de reforma escolar. Pero tales ayudas tampoco bastan, evidentemente. Hay que crear, más bien, *organizaciones en el campo intermedio entre los distintos centros y las unidades centrales de la política y de la administración escolar.*

Existen para ello, a mi juicio, desde hace diez años o más, sistemas y ensayos orientadores, a nivel internacional, iniciados por diferentes grupos. Cabe recordar los *Regional Service Centers* americanos, pero sobre todo los *Teachers Centers* ingleses y los «bloques de desarrollo pedagógico» en Suecia, organizaciones regionales de cooperación en las que colaboran grupos de profesores partidarios de la reforma, la administración escolar local e institutos de investigación pedagógica. Partiendo de tales antecedentes, un grupo de científicos de la educación y profesores de la República Federal de Alemania, en 1972 (Gerbaulet y otros 1972), y después el Deuscher Bildungsrat (Consejo de Formación Alemán), en 1974, elaboraron un esquema excelente para la organización de *centros pedagógicos regionales.* La idea básica consiste en construir en la República Federal una red de 60 centros de este tipo: uno para cada región de un millón de habitantes. La tarea de estas organizaciones requiere la cooperación de las escuelas, los científicos de la educación y la administración escolar. Los recursos de cada centro consisten en unos diez colaboradores científicos, unos quince profesores de la región, en situación de excedencia durante algunos años,

y el personal de administración, de biblioteca y de medios de comunicación necesario. Mediante la formación de grupos parciales, permanentes o a largo plazo, los centros han de planificar, organizar, realizar y evaluar en escuelas de la región una labor de reforma a nivel de la escuela según las necesidades y las dificultades de los profesores y escuelas respectivas, y ello en el marco de los proyectos estatales, y en particular de las directrices o los currículos generales. A tal labor de reforma, los *centros pedagógicos regionales* deben asociar el *perfeccionamiento del profesorado* a nivel de la escuela. Los centros son al mismo tiempo oficinas de información y organizaciones de intercambio entre los diversos grupos de trabajo de la región respectiva; tienen, además, la misión de hacer accesibles a los prácticos escolares las ayudas de la ciencia de la educación y promover la cooperación entre diversos centros.

No es posible ni necesario, en el presente contexto, exponer en concreto el esquema detallado de funcionamiento, con inclusión de las necesidades financieras. La idea fundamental y la función mediadora de estas organizaciones entre las distintas escuelas, por una parte, y las unidades centrales de la política escolar y de la administración escolar, por otra, ha quedado clara. Los dos primeros centros de este tipo creados en la República Federal –sobre todo, el de Aurich, en Frisia Oriental (1975 a 1978)– realizaron una labor muy positiva en tiempo relativamente breve y mostraron las posibilidades de mejora escolar continuada que ofrece este esquema mediante la activación y apoyo de grupos de profesores partidarios de la reforma (Berg/Petry/Raschert 1979). Pero es característico del evidente estancamiento y, a veces, incluso del retroceso que se advierte desde hace algunos años en la República Federal en lo que respecta a la reforma educativa, que el centro de Aurich, con sus iniciativas nada revolucionarias, para reformistas e independientes, fuese clausurado ya a los tres años de su creación sin que se adujeran razones pedagógicamente válidas para una decisión, en tal sentido, del gobierno regional de la Baja Sajonia. Por lo demás, también en otros *Länder* como Renania del Norte, Westafalia o Hesse, han perdido vigor iniciativas menores, afines a los *centros pedagógicos regionales,* surgidas en la primera mitad de los años 70 para el desarrollo de instituciones de reforma escolar regionales, que colaboraban con grupos de profesores locales y han quedado sometidos directamente al ministerio o han sido sustituidas por institutos regionales centrales. Sólo recientemente han aparecido de nuevo en Hesse unos modestos conatos de descentralización del perfeccionamiento del profesorado. En todo caso, quedan muy por debajo del modelo de los *centros pedagógicos regionales* en lo que se refiere al rigor de la fundamentación científica, a la calidad del esquema organizativo y al impulso de democratización y descentralización de la reforma escolar y del perfeccionamiento del profesorado. Los futuros esfuerzos de reforma escolar tendrán que intentar implantar de nuevo en la conciencia de los responsables de la política escolar ciertos criterios que parecían haberse impuesto, al menos como perspectiva, cuando el Consejo de Formación Alemán se vio obligado, hace ocho años, a poner fin a su labor extraordinariamente meritoria y productiva en su concepción.

REFERENCIAS

AIKIN, W.M.: *The Story of the Eight-Year-Study. With Conclusion and Recommendations* (Progressive Education Association Publications: Adventure in American Education). Nueva York – Londres, 1942.

ANDERSON, H. H. / BREWER, H. M.: *Studies of teachers classroom personalities* (Applied Psychology Monograph). Standford University Press 1945/46.

ANDERSON, R. C.: *Learning in discussions: A resumé of authoritarian democratic studies,* en *Harvard Educational Review* 29 (1954), pp. 201-215.

BAUER, K. O./ ROLFF, H. G.: *Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien,* Weinheim 1978.

BERG, D. / PETRY, C. / RASCHERT, J.: *Ergebnisse des Modellversuchs Regionales Pädagogisches Zentrum in Aurich,* en *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft* 1979, ed. por J. Raschert, Stuttgart, 1979, pp. 169-202.

BELSER, H. / ROEDER, P. M. / THOMAS, H.: *Plowden-Report: Kinder, Schule, Elternhaus,* Stuttgart, 1972.

BENNER, D. / RAMSEGER, J.: *Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck,* Munich, 1981.

BOHNSACK, F.: *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Bedeutung für die Reform der Schule,* 1976.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung,* Stuttgart, 1974.

GERBAULET, S., y cols.: *Schulische Curriculumentwicklung –ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren, mit Innovationsproblemen in den USA, England und Schweden,* Stuttgart, 1972.

GRUSCHKA, A., y cols.: *Forschungsprojekt: Doppelqualifizierender Bildungsgang Erzieher –allgemeine Hochschulreife / Fachhochschulreife. Evaluationsstudie. Bericht Nr. 1: Erläuterungen zum Forschungsdesign und erster Arbeitsbericht.* Münster, 1979. *Bericht Nr. 2: Lernbiographien von Kollegschülern– Durchführungsverfahren und erste Ergebnisse Lernbiographischer Interviews,* Münster, 1981.

HAFT, H. / HAMEYER, U. (eds.): *Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte,* Weinheim, 1977.

HAMEYER, U. / AREGGER, K. / FREY, K. (eds.): *Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation,* Weinheim, 1975.

HAMEYER, U.: *Innovationsprozesse. Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision,* Weinheim 1978 (a).

– *Vier Gesichtspunkte zur Förderung von Innovationsprozessen im Bildungssektor,* Kiel 1978 (b).

HARGREAVES, D. H.: *Interaktion und Erziehung. Pädagogische Aspeckte zu zwischenmenschlichen Beziehungen,* Graz, 1976.

HUSEN, T. / BOALT, G.: *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden,* Stuttgart, 1968.

YOUNG, M.: *Innovation and Research in Education,* Londres, 1965.

YOUNG, M. / McGEENEY: *Learning Begins at Home. A study of a Junior School and its Parents,* Londres, 1968.

KLAFKI, W.: «Handlungsforschung im Schulfeld» y «Kritik eines puristischen Handlungsforschungskonzepts», en Klafki, W.: *Aspekts Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft,* Weinheim, 1976, pp. 59-96 y pp. 97-116.

KLAFKI, W. / SCHEFFER, U. / GRUBER, G. / KOCH, B. / HUSCHKE, P. / PETERS, K. / STANG, H.: *Das Marburger Grundschulprojekt* (selección, serie A, ed. por Roth, H. y Blumenthal, A., n.º 15), Hannover, 1976.

KLAFKI, W.: «Handlungsforschung», en Wulf, C.: *Wörterbuch der Erziehung,* Munich 1980, pp. 267-272.

KLAFKI, W., / SCHEFFER, U. / KOCH-PRIEWE, B. y cols.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. *Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts,* Weinheim, 1982.

KOCH-PRIEWE, B. / STÖCKER, H. / KLAFKI, W.: Zur Geschichte des Bohrens und des Bohrers, Lehrerhilfen. Marburger Grundschulprojekt. Unterrichtseinheiten, –konzepte und –hilfen, H. 9) Winheim, 1982.

KOCH-PRIEWE, B. / GRUBER, G.: *Bohren und Bohrer. Praktische und berufsorientierte Erfahrungen mit modernen Handbohrgeräten* (b:e –Lehrerhilfen. Marburger Grundschulprojeckt: Unterrichtseinheiten, –konzepte un –hilfen, H. 8) Weinheim, 1983.

LEWIN, K. / LIPPIT, R./ *An experimentally approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note,* en *Sociometry* 1 (1938), pp. 292-300.

LEWIN, K. / LIPPIT, R. / WHITE, R. K.: «Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates'», en *Journal of Social Psychology* 10 (1939), pp. 271-299.

MOSER, H.: *Aktionsforschung als Kritische Theorie der Sozialwissenschaften,* Munich, 1975.

– *Praxis der Aktionsforschung,* Munich, 1977 (a).

– *Methoden der Aktionsforschung,* Munich, 1977 (b).

PETERSEN, P. E.: *Die pädagogische Tatsachenforschung,* edit. Th. Ruti, Paderborn, 1965.

ROEDER, P. M. y cols.: *Uberlegungen zur Schulforschung,* Stuttgart, 1977.

ROLFF,H. –G. y cols.: *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispielen und Perspektiven,* tomo 1, Weinheim, 1980.

RATHMAYR, B.: *Forschung für die Praxis. Das Problem der Verständigung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern in Projekten pädagogischer Handlungsforschung.* Tesis doctoral, Innsbruck, 1975.

SCHÖN, B. / HURRELMANN, K. (eds.): *Schulalltag und Empirie,* Weinheim, 1979.

SHULTE, H.: *Curriculumreform zwischen «Diskurs» und «System»,* Stuttgart, 1977.

Originalmente publicado en *Zeitschrift für Pädagogik* (Berlín, República Federal de Alemania), vol. 30, n.º 2 (1983), pp. 281-296. Se traduce y reimprime con la autorización del autor.

E S T U D I O S

LAS OPOSICIONES AL MAGISTERIO Y LA NORMALIZACION DE LOS SABERES PEDAGOGICOS

PAULI DAVILA (*)

INTRODUCCION

En la abudante bibliografía sobre la formación del magisterio, no deja de ser sorprendente la ausencia de trabajos de investigación sobre las oposiciones en el magisterio. Diríase que se trata de un tabú historiográfico, de un cierto temor a descubrir tras las oposiciones, pesados mecanismos de control social. Y sin embargo, este acto tan simple de examinarse ante un tribunal es el que rige la pertenencia a un cuerpo de funcionarios y el que, subsidiariamente, pone límites a lo que es necesario conocer.

En el presente estudio tratamos de acercarnos al tema de las oposiciones desde una doble perspectiva: como modo de acceso a un cuerpo de funcionarios y como sistema normalizador de los saberes pedagógicos.

Respecto a la primera cuestión, las oposiciones actuarán como dispositivo regulador de la profesión docente, ligado a la moderna constitución del magisterio. Podemos afirmar así, que el proceso histórico de implantación del magisterio de enseñanza primaria, corre paralelo al progresivo desarrollo de la burocratización de las funciones del Estado; fenómeno que en España se produce a partir de mediados del pasado siglo. De esta forma, se irá aplicando al magisterio el mismo modelo operante que al resto de los funcionarios del Estado (1).

Con ser interesante el estudio de este proceso, dadas las características que actualmente alcanza, tal vez resulte alentador destacar la otra particularidad de las oposiciones. A saber, la presencia de ciertos mecanismos de normalización en la producción discursiva dentro del campo de la pedagogía, como efecto de la imposición de los programas de oposición. Siendo así que un acto administrativo se convierte en elemento normativo de los saberes pedagógicos. Los cuestionarios de oposiciones, consecuentemente, levantarán acta de los saberes de la época, mostrando la permeabilidad o resistencia a los mismos.

(*) Universidad del País Vasco.

(1) Weber, M. *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires. Ed. Leviatan, 1985; Beneyto, J. *Historia de la administración española e hispanoamericana* Madrid. Aguilar. 1958.

Así pues, y ante la carencia de estudios sobre las oposiciones, trazaremos a grandes rasgos el origen y evolución de las oposiciones en el período que abarca desde 1847 a 1917, por entender que entre esas fechas se crea y afianza el sistema de oposiciones como medio de acceso a la profesión docente. Período en el cual se marcan las líneas de dependencia y adscripción del magisterio: en una primera etapa, como sistema para la provisión de escuelas, y finalmente como medio de acceso a un cuerpo de funcionarios, cuya plasmación gráfica y jerárquica se muestra en el escalafón general del magisterio. Este cambio en el orden administrativo tendrá sus consecuencias, tanto por lo que respecta a la dependencia económica (pago por parte de los ayuntamientos en el primer caso, y por el Estado en el segundo), como en el corporativo, que incidirán en la constitución del magisterio, fomentando la conciencia de cuerpo.

Las oposiciones en este contexto histórico se convertirán en el elemento clave que da la seguridad en el empleo, marca las diferencias, establece jerarquías y excita las energías de ascenso social para una profesión de escasa consideración social. Aparentemente interminable, la carrera del magisterio se verá atravesada por una serie de actos (oposiciones, concursos, traslados, permutas) con un solo objetivo: mejorar las condiciones económicas. Lógica, se dirá, de la carrera funcionarial, pero también elemento de entrada en la estabilidad laboral, en la seguridad de unos derechos pasivos. Como señalaba V. F. Ascarza, buen conocedor del magisterio español, éstas eran las ventajas que ofrecía al maestro la propiedad de una plaza: «da la seguridad en el cargo, la certeza de cobrar un sueldo, aunque sea muy modesto, y la perspectiva de una jubilación para la vejez» (2).

Las oposiciones serán las que fundamenten esa lógica funcionarial, poniendo los límites a la carrera profesional, permitiendo las comparaciones, prestigiando y legitimando un cuerpo de funcionarios.

1. ORIGEN Y EVOLUCION DE LAS OPOSICIONES

Los antecedentes a la oposición, como sistema de provisión de escuelas, tendrían que buscarse en los exámenes para la obtención de título, requisito progresivamente exigido para el ejercicio de la profesión. El examen, pues, más que una oposición frente a otros aspirantes a una plaza (3), facultaba para el ejercicio profesional.

El poseer los requisitos necesarios para la labor del magisterio no sería más que una condición de presentación ante una escuela. En última instancia la decisión sobre una plaza recaía en el Ayuntamiento o entidad que hubiese de pagar los servicios solicitados al maestro.

---

(2) Ascarza, V. F. *Manual del maestro.* Madrid. 1928, p. 31.

(3) Como señala Jesús Ibáñez: «el término oposición expresa la relación con los otros candidatos: oponerse a otros es tratar de sacarlos de la carrera, imponiéndose a ellos (=trasladándole la carga). El concursante-opositor es una presa que ayuda al cazador a cazar otras piezas». En cuanto a su etimología, la palabra oposición procede de «Pònò» que significa originalmente «dejar aparte, abandonar». Ibáñez, J. *Del alogoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social.* Madrid. Siglo XXI. 1985, p. 20.

Los desarrollos legislativos en materia educativa, que se producen a partir de la Constitución de 1812 y hasta la ley Moyano, serán expresivos al respetar las competencias que correspondían a los ayuntamientos para el nombramiento de maestros. Así, tanto el Reglamento General de Instrucción Pública (1821), como el Reglamento General de Primeras Letras (1825), el Plan General de Instrucción del Duque de Rivas (1836) y la Ley de 1838 mantienen que el nombramiento de maestros debía recaer en los Ayuntamientos. De manera que, incluso las disposiciones legislativas posteriores, desarrollarán las competencias que les correspondía, así como la composición de las comisiones que habían de efectuar los exámenes y los tipos de ejercicios y programas que habían de cumplimentarse para la obtención del título de maestro elemental o superior (4).

Entre esas últimas fechas y el R. D. de 23 de septiembre de 1847, referente a las reglas dictadas para dar «nuevo impulso a la instrucción primaria», se producirán una serie de novedades, como la instalación de las escuelas normales, que harán que este último R. D. señale algunas limitaciones relativas a la elección de los maestros, pues «la experiencia ha demostrado que no es conveniente dejarlo (el nombramiento de maestros) sin restricción alguna al libre albedrío de los Ayuntamientos, pues no todos hacen la elección con tino y con la imparcialidad debida. Los más celosos han optado espontáneamente por el método de la oposición» (5).

En este contexto de control sobre la selección del profesorado es como se introduce la oposición en el magisterio. Es decir, al margen de toda planificación sobre la profesión, como se intentaba hacer con las escuelas normales o la inspección, y sólo para solventar un problema referente a la deficiente elección de maestros por parte de los Ayuntamientos. Sistema que nace ya íntimamente ligado a las dotaciones económicas, pues como señala Gil de Zarate: «el objetivo principal de este decreto (23/9/1847) fue señalar una regla para fijar las dotaciones de los maestros» (6). No obtante, este decreto dejaba la puerta abierta a la picaresca de los Ayuntamientos, los cuales pagaban generalmente por debajo de las cantidades estipuladas por el Gobierno.

Las disposiciones que a partir de esa fecha desarrollarán las oposiciones, como actos administrativos, tienen en germen todas las características que las distinguen: celebración de los ejercicios en las capitales de provincia, miembros que habían de componer el tribunal juzgador, requisitos para la presentación, materias que habían de integrar el programa, tipos de pruebas (oral, escrita y práctica), competencia del tribunal para elaborar el temario objeto de oposición, publicidad de las plazas vacantes en los Boletines oficiales de todas las provincias de los distritos universitarios respectivos, épocas del año y provincias donde habrían de celebrarse las oposiciones (7). Toda una red de disposiciones al servicio de un sistema de acceso a un cuerpo, todavía escasamente configurado.

En este período anterior a la ley Moyano (1857) se observa que, a partir de la progresiva elaboración de listas de maestros por parte de los tribunales de oposi-

(4) Ruiz Berrio, J. *Política escolar de España en el siglo XIX* (1808-1833). Madrid. CSIC, 1970.
(5) R. D. 23-IX-1847.
(6) Gil de Zárate, A. *De la instrucción pública en España.* Madrid 1855, p. 293.
(7) Circular de 28-II-1846. R. O. de 2-XI-1847. R. O. de 30-VI-1848. R. O. de 7-VII-1850.

ción para la adjudicación de plazas, comienza un cierto grado de intervención por parte de dichos tribunales en las decisiones que correspondían a los Ayuntamientos.

La ley Moyano logrará fijar el tema de las oposiciones en cuestiones tan trascendentales para el magisterio como la provisión de escuelas, la fijación de una escala de salarios y, en el horizonte, el escalafón como perspectiva de aumentos graduales de sueldo.

Las oposiciones, como tal sistema de acceso, se reservan para aquellas escuelas cuya dotación excediese de tres mil reales; es decir, para escuelas elementales situadas en poblaciones a partir de mil habitantes. La elaboración de escalafones, palabra que en la mentada ley no aparece, está implícita en los artículos 196 y 197, que reconoce el aumento gradual de sueldo con cargo a los presupuestos provinciales, según antigüedad, méritos y servicios a la enseñanza. Consecuentemente, esta importante ley recoge los principios de índole económica que debían regir la profesión docente. Sólo faltaba el reconocimiento de los derechos pasivos, que no llegarán hasta 1887, en una época en que se va afianzando el sistema burocrático y administrativo con respecto a la enseñanza y al magisterio

Mientras se van dictando las disposiciones relativas a cuestiones económicas, el gobierno desde 1881 (con la publicación de los Programas generales de oposiciones a escuelas de primera enseñanza) hasta 1896 publicará paralelamente otra serie de disposiciones que redundará en el afianzamiento de las oposiciones. En este período no sólo se publicarán programas y reglamentos, sino que, por primera vez, el legislador se toma la facultad de publicar hasta los temarios que debían ser objeto de oposición. Tal atrevimiento académico daría lugar a la publicación de una serie de libros de Pedagogía, y otros sobre el resto de las materias, concebidos expresamente para dar respuestas a dichos temarios.

Hemos dicho atrevimiento en el bien entendido de que el legislador desposeerá a los tribunales de una facultad que hasta aquel momento sólo a ellos competía. Pero atrevimiento también porque se descubre una vertiente fiscalizadora sobre las materias objeto de examen. Si el ejercicio del poder conllevase silencio, seguramente se nos escaparían estos alardes normalizadores del saber.

Con la publicación de los temarios se obtenían sin duda ventajas para los opositores, a la hora de preparar los temas, pero también descubrimos las limitaciones que la ley imponía a una determinada disciplina. Despegue de una manera de entender los límites de la ley y del saber.

Tras los programas publicados en 1881 y 1883, el R. D. de 2 de noviembre de 1888 reorganizará todo el sistema de las oposiciones. No obstante, resulta cuanto menos simpático que este decreto vigorizador de las oposiciones emita una crítica a las mismas, pues «no es posible aquilatar en ejercicios de índole académica» las cualidades relevantes del ministerio del magisterio. A pesar de este desliz, el decreto puntualiza sobre las competencias del Estado, al cual corresponde organizar la instrucción pública, para lo cual «declaró carrera facultativa al Profesorado, y señaló para el ingreso en el mismo, el procedimiento de la oposición, y para los as-

censos ulteriores, la apreciación de la antigüedad y de los méritos contraidos en la enseñanza» (8).

En el seguimiento legislativo que estamos trazando, los reglamentos de 1894 y 1896 no aportan novedad sobre lo ya dispuesto en 1888, de manera que la maquinaria administrativa iba aposentándose en todo el sistema burocrático. Como señalaba el reglamento de 1896, ésta era una cuestión sobre la cual «poca o ninguna influencia tienen aquí, a diferencia de otros ramos de la administración, los opuestos criterios de escuela o de educación» (9).

A pesar de esta situación, también hay que registrar críticas a la imposición y presencia de las oposiciones en la profesión docente. Cossío, en una serie de artículos, alza su voz en contra de las mismas, por considerar que la únicas instituciones capacitadas para medir la competencia de los maestros eran las escuelas normales (10). A estas críticas se unirán las del propio magisterio, que entienden que se trata de una arbitrariedad la imposición de ese sistema para obtener una plaza en una escuela. Así, se pregunta P. Solís a través de la revista *La Escuela Moderna:* «¿No es idéntica la misión de los aspirantes a unas y otras? ¿No debe ser idéntica también su aptitud?». Creemos que en los demás grados de la enseñanza la entidad de los sueldos no altera en nada el fondo ni la forma de los ejercicios de oposición (11). Crítica que también se extiende a los programas, a los tribunales, así como a los ejercicios a celebrar, sobre todo el práctico, pues «difícilmente se puede sostener durante media hora el interés de una lección simulada, sin comunicación alguna con los niños a quienes el opositor ha de suponer que se dirige» (12).

Estas críticas serán recogidas por el ministro Germán Gamazo, quien a raíz del importante decreto reformando las escuelas normales, se referirá a «las reiteradas quejas que oficiosa y oficialmente se reciben a diario en este Ministerio contra el sistema de provisión de escuelas por medio de oposiciones» (13). Consecuentemente, y no con cierta ingenuidad, se suprimirán las oposiciones, introduciendo la novedad de fijar un número máximo de títulos que «en vistas a las necesidades de la enseñanza pública debe conferir en el siguiente curso académico cada una de las escuelas superiores centrales» (14). De esta manera se establece una selectividad a partir de los exámenes de reválida a celebrar en las escuelas normales. Con esta propuesta ministerial se lograba prestigiar las escuelas normales, implicándolas en la provisión de escuelas y en la colocación profesional de los maestros.

Esta buena disposición ministerial no tendría efectos prácticos, con lo cual a partir de esa fecha se irá consolidando el magisterio como cuerpo de funcionarios, debido a varias instancias coadyuvantes. Por encima de todas ellas estaría el pago

(8) R. D. de 2-XI-1888.
(9) R. D. de 11-XII-1896.
(10) Cossío, M. B. «Los títulos profesionales en el magisterio» *B. I. L. E.* n.º 312, 1890; «Nombramientos de maestros en las escuelas primarias» *B. I. L. E.* n.º 336. 1891.
(11) *La Escuela Moderna* n.º 42, septiembre. 1894, p. 182.
(12) Idem, p. 183.
(13) R. D. 23-IX-1898.
(14) R. D. 23-IX-1898.

a los maestros con cargo al Estado, si bien manteniendo las obligaciones de los Ayuntamientos (15).

Esta medida resultó fundamental para reorganizar los servicios administrativos del Estado, como también dio cierta coherencia organizativa a las corporaciones del magisterio. La constitución de la Asociación Nacional del Magisterio Primario (tras la asamblea celebrada en Madrid en agosto de 1901, entre cuyos objetivos figuraba mejorar la condición del magisterio), la elaboración del escalafón general del magisterio en 1912 (suprimiéndose los 49 escalafones provinciales) y la publicación de los Estatutos del magisterio en 1917 serán tres momentos importantes que configurarán sólidamente el cuerpo del magisterio nacional. Las oposiciones en esta nueva situación lograrán consolidarse como medida de acceso a dicho cuerpo, independientemente de la escuela donde se ejerciese.

Podemos afirmar que el orden de preocupaciones del magisterio irá derivándose hacia ese cúmulo de resortes administrativos y corporativos. Ya tempranamente se nos anuncia esta problemática: «No es frecuente que los maestros nos preocupemos de cuestiones de enseñanza. Hablamos de todo género de asuntos, pero al llegar a los de nuestra profesión no pasamos más allá de las oposiciones y discusiones referentes a los reglamentos de provisión de escuelas, a las circunstancias de preferencia de concurso, defendiendo cada uno generalmente, y señalando como primarias aquellas que tiene el mismo que habla.» (16).

Todos los reglamentos dictados por García Alix y el Conde de Romanones, presidente que fue de la Asociación Nacional del Magisterio, referentes a oposiciones y a la confección del escalafón general continuarán en la línea de afianzamiento del sistema de oposiciones, observada en el primer tercio de este siglo, (17) que se plasmará en el primer Estatuto del magisterio publicado el 12 de abril de 1917, y que será derogado por otro nuevo estatuto de fecha 25 de julio de 1918. Estos estatutos marcan las nuevas claves en las cuales debe insertarse la profesión docente, al quedar fijado que «el ingreso en el Magisterio nacional se verificará por oposición» (artículo primero del Estatuto).

---

(15) El pago de los haberes del maestro, así como el sostenimiento de la enseñanza primaria, había sido una facultad de los Ayuntamientos y que a través de una serie de disposiciones gubernamentales así se reconocía hasta el R. D. de 2-VII-1900, por el cual se dispone que dichos cargos correrían a cargo del Estado, previo ingreso en las arcas de tesoro de los fondos necesarios. La ley de presupuestos de 1901 indicaba ya esta obligación por parte del Estado, a excepción de las Provincias Vascongadas y Navarra. No obstante disposiciones posteriores demuestran que tales pagos eran satisfechos con recursos propios de los Ayuntamientos a través de un recargo del 16 por 100 en el «impuesto municipal». Consecuentemente, como señala Ferrer y Rivero: «el pago por el Estado es una fórmula, no exenta de inconvenientes, para dar cierta garantía de puntualidad en el percibo de los haberes» en *Tratado de legislación de Primera enseñanza,* Madrid, 1909, p. 281.

(16) Rodríguez, G. «La organización corporativa del profesorado de primera enseñanza» *La Escuela Moderna* n.º 91, 1898, p. 259.

(17) R. D. de 9-VII-1900 «Reglamento orgánico de primera enseñanza»; R. D. de 26-VII-1900 «Reglamento de oposiciones a cátedra, escuelas y plazas de profesores auxiliares»; R. D. de 14-XI-1902, «Reglamento de provisión de escuelas públicas de primera enseñanza»; R. D. de 7-I-1910 proponiendo las reglas para la elaboración del escalafón general del magisterio; R. D. de 1-II-1910 sobre el «Reglamento de oposiciones a escuelas de primera enseñanza» firmado por el conde Romanones.

Así pues, los estatutos del magisterio supusieron un cambio en la orientación del sistema de oposiciones, permitiendo el acceso a un cuerpo de funcionarios pagados por el Estado.

2. LOS TEMARIOS DE OPOSICION Y LA NORMALIZACION DE LOS SABERES PEDAGOGICOS

A través del seguimiento que hemos realizado sobre ciertos aspectos legislativos de las oposiciones, hemos resaltado aquellos que se refieren a dicho sistema con respecto a la funcionarización del magisterio. Pero las oposiciones son también un ritual donde el opositor tiene un lugar asignado por las propias disposiciones legislativas.

Al margen, pues, de la materia objeto de examen y de la competencia de los tribunales, en el acto de la oposición los opositores están dominados por una serie de pequeñas reglamentaciones rituales: sentarse a cierta distancia de los otros opositores para evitar copiar o ser copiado, vigilancia permanente que garantice la limpieza de las pruebas, escribir al unísono las preguntas, sacar a suerte los temas, exposición pública de un tema ante el tribunal, etc. Aspectos reguladores y disciplinarios de un ritual de paso que somete a los individuos a la prueba de ser calificado, fiscalizado, vigilado, comparado y clasificado. Ritual comparable al que los maestros, en su práctica escolar se veían obligados a efectuar ante sus alumnos en época de examen. Podría hablarse de un modelo de examen, donde las pequeñas disciplinas se introducen para hacer visible el ejercicio del poder y su relación con el saber (18).

Además de estas características que conllevan las oposiciones, hemos de considerar una vertiente normalizadora del saber, a partir de la publicación de los temarios que sirvieron de guía para contestar los ejercicios de oposición. La publicación de dichos temarios funcionaron como un dispositivo para la elaboración de una serie de libros que, con mayor o menor amplitud, se ajustaban a las cuestiones del programa. Estas obras, por lo tanto, más allá de las preocupaciones disciplinarias del saber, se ceñían a la contestación simple y limitada de lo preguntado. Algunas de ellas, cual catecismo, lograrán sintetizar los saberes pedagógicos con tal precisión que cualquier duda o error podría llevar al desastre al opositor. Libros para la fe, podríamos asegurar, pero no por el contenido de los mismos, sino por los efectos de verdad que producen. Saber utilitario, podríamos constatar, pero saber constreñido a los límites bien precisos marcados por el legislador. Es en este orden de preocupaciones donde los temarios y la producción bibliográfica a que dieron lugar, deben ser entendidos como normalizadores de una disciplina cuyas endebles bases epistemológicas estaban todavía por constituirse.

Evidentemente los cuestionarios no innovaban nada con respecto a los programas que pudieran impartirse en las escuelas normales, o al saber pedagógico de la época influido por las corrientes pedagógicas europeas del momento, tan sólo seleccionaban temas, combinaban preguntas y establecían relaciones. Remodelaban,

(18) Foucault, M. *Vigilar y castigar.* Madrid. Siglo XXI, pp. 189 y ss.

en definitiva, unos conocimientos en vías de constitución. Por esta razón, los temarios de oposición resultaban sospechosamente normalizadores: por una parte seleccionaban del universo posible del saber pedagógico aquellos temas de supuesta utilidad para la enseñanza, y por otra los combinaba en una elaboración arbitraria de las disciplinas. La fuerza normalizadora se verá reforzada por la imposición del mismo ante un acto de especial significación para el profesorado.

Aprobar una oposición significará, por lo tanto, dar la contestación adecuada a lo preguntado, y esa contestación no podía estar sometida, según entendía el legislador, a la arbitrariedad de unos programas de escuelas normales, sino al orden instituido por un temario elaborado por unos expertos.

Así pues, la publicación de los temarios y la obligación legal de su imposición actuará como dispositivo que hizo posible la publicación de una serie de obras de pedagogía y otras disciplinas objeto de oposición que, en la perspectiva que entendemos, se convertirán en una especie de textos canónicos, cuyo conocimiento parecía imprescindible a los opositores, a los profesores de escuelas normales, a los miembros de los tribunales y hasta al mismo legislador. Los temarios establecían así su soberanía sobre el saber de los opositores, instituyéndose como elemento normalizador a partir de las limitaciones impuestas a la pedagogía como disciplina.

En el análisis realizado de dichos temarios, así como de las contestaciones dadas por una serie de obras, tan sólo queremos señalar el modelo que configura el programa de Pedagogía, para observar los límites normalizadores del saber. Límites que, por otra parte, marcan las posibilidades de producción discursiva, imponiendo las condiciones de la misma. También, de las comparaciones entre los programas de 1889 y 1923, que fueron los que estuvieron vigentes, podemos constatar los cambios y evoluciones producidos en la Pedagogía como disciplina, de modo que los programas de oposición, más que factores de innovación pedagógica, se constituyen en actuarios de saberes constituidos, de tal suerte que el resultado de los mecanismos de selección y combinación sería un canon sobre lo que es posible ser dicho.

Como hemos señalado más arriba, no es hasta 1889 que se publicará el primer temario de pedagogía para el ejercicio escrito de oposiciones a escuelas públicas, desarrollando así lo reglamentado en el importante decreto de 1888. Las disposiciones anteriores a esta fecha se remitían a enumerar las asignaturas que habían de formar parte de los ejercicios, dejando siempre a cargo de los tribunales redactar los cuestionarios. Dicho temario sería declarado en suspenso antes de su puesta en vigor, pero finalmente se utilizará nuevamente a partir de la vigencia de los reglamentos de 1894 y 1896, una vez revisado por el Consejo de Instrucción Pública. Las disposiciones de principios de siglo, suprimirán la realización de temarios, lo cual no es obstáculo para que sigan reeditándose obras cuyo modelo era el temario de 1889, hasta que en el Estatuto de 1923 nuevamente se prevea la publicación de temarios renovados.

A pesar de que no se publicasen programas más que en las dos fechas señaladas, el precedente sentado en 1889 tendría la suficiente fuerza para que los textos de pedagogía que se utilizaban en las escuelas normales, sirviesen asímismo para

la preparación de las oposiciones. Como señalaba Pedro de Alcantara respecto a su famoso *Compendio de Pedagogía*, se trataba de una «obra redactada para que sirva a los maestros en ejercicio y a los opositores de escuela y de texto a los alumnos de las normales» (19).

En cuanto al programa de 1889, publicado por R.D. de 7 de enero, los temas correspondientes al grado elemental y de párvulos eran 45, mientras que los del grado superior eran 75. Agrupados por grandes áreas dichos temas podrían incluirse en las siguientes rúbricas: *Pedagogía general e Historia de la Pedagogía.* En este bloque se incluyen aquellos temas referentes a las definiciones sobre la Pedagogía; partes que la componen; sujeto, objeto y fin de la educación; estudios auxiliares de la pedagogía; historia de la pedagogía; escritores de la pedagogía en la Edad Moderna (7,5 por 100 del total de preguntas).

Psicología infantil o más ampliamente *Antropología pedagógica,* por utilizar la clasificación de Alcántara. Corresponderían a este bloque los temas relacionados con la educación física de los sentidos, del espíritu, intelectual, moral, estética y religiosa, donde los propios temas están ligados a una serie de cuestiones relacionadas con el conocimiento psicológico del niño: percepción, memoria, atención, reflexión, lenguaje, sensibilidad, sentimiento, voluntad. (38 por 100 del total de preguntas).

Metodología o *Didáctica* (de hecho la palabra didáctica no aparece para referirse a los métodos especiales de enseñanza). Este bloque lo constituyen temas referentes a la metodología en general, métodos y procedimientos de enseñanza, así como los relativos a la didáctica de las diversas materias que componían el currículum de las escuelas elementales y superiores: doctrina cristiana, lectura y escritura, gramática, dibujo, geografía e historia, ciencias físicas y naturales (22 por 100 del total).

Organización escolar. Deben incluirse bajo este epígrafe temas relacionados con la disciplina escolar; trabajos escolares; material y mobiliario; bibliotecas; enseñanza pública, privada y doméstica; exámenes; recreos; excursiones escolares... (32,5 por 100 del total).

Visto en esta perspectiva más sistemática, este programa parece más coherente de lo que su propia publicación suponía, donde se entremezclaban los temas sin ningún tipo de apartado general, tarea que algunas obras sí llevarán a cabo. El modelo de este programa, procedería de los cuestionarios oficiales para los exámenes de reválida puestos en vigor en 1885 (20), y cuyos temarios tendrían también similitud con la obra de Liberato Guerra y Gifré *Nociones de pedagogía dedicados a los aspirantes al Magisterio de primera enseñanza,* (21) obra concebida para dar respuesta a los programas que regían en Barcelona para exámenes y oposiciones.

---

(19) Alcántara, P. de, *Compendio de Pedagogía teórico-práctica.* Madrid. Sucesores de Hernando. 1891.

(20) *Reglamento y cuestionarios oficiales para los exámenes de reválida de los títulos de Magisterio de Primera Enseñanza.* Madrid. Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y ciegos. 1885.

(21) Guerra y Gifre, L. *Nociones de pedagogía dispuestas expresamente para exámenes y oposiciones.* Barcelona, 1861.

Como hemos señalado, la publicación de los temarios daría lugar a la edición de obras expresamente concebidas para contestar el programa. Tal es el caso de la obra del Dr. Parral y la de Simón Aguilar y Claramunt (22), las cuales, a pesar de ajustarse al programa, ofrecen diferencias entre ambas, pues mientras el Dr. Parral, catedrático del Instituto de Tarragona, amplía los temas oficiales enriqueciéndolos con aportaciones marginales para la comprensión de los mismos, la obra de Aguilar, con menos pretensiones, ofrece las contestaciones escuetas al programa, tratando de resaltar aquellos aspectos más importantes que han de ser retenidos por los opositores.

Continuando esta misma serie, las obras de Alvarez Carretero (Burgos 1895, 1.ª ed. 1872) y de la Redacción del Mortero (Madrid 1895) (23) están concebidas bajo el sistema de pregunta-respuesta, de modo que se ofrecen como más idóneas para el fin de las oposiciones, visto el carácter utilitario de ciertas respuestas, clasificaciones y ordenaciones. Lo importante de estas obras no es el rigor académico, sino fijar en la memoria del opositor de una forma simple las contestaciones adecuadas al programa.

Este tipo de obras no son desechables, desde el punto de vista de la formación de los saberes pedagógicos, o cuando menos de su vulgarización, más bien al contrario, pues en su simplicidad contribuyeron a la extensión de dichos saberes, normalizando su formulación. Las definiciones, los conceptos y enunciados presentes en estas obras redundan en los tópicos del saber pedagógico, estableciendo las condiciones de posibilidad de dicho saber.

Al lado de estas obras menores, podríamos considerar el *Tratado de Pedagogía* de Pedro de Alcántara (24), incluido dentro de una serie de Guías para opositores «escritas con sujeción a los programas publicados por el Ministerio de Fomento en 10 de octubre y 12 de noviembre de 1894, bajo la dirección del Dr. Manuel Rodríguez Navas» (25). Se trata de una obra de encargo, según advierte Alcántara, quien no es «nada partidario de los libros en que se contesta a programas determinados», con lo cual compondrá el citado Tratado haciendo mención de su utilidad para los opositores. Esta escrupulosidad de Alcántara le llevará a plantear su obra de un forma sistemática, separando los objetos de estudio de acuerdo con unos criterios más académicos y metódicos, característica propia de otras obras de este autor, ofreciendo a través de referencias y notas bibliográficas otras vías de ampliación de los temas.

Al aplicar los mismos criterios al programa vigente en 1923, observamos la existencia de ciertos cambios que denotan la influencia de las corrientes pedagógicas europeas. La distribución por áreas es la siguiente, excluida la Metodología, que no figura en el programa: *Pedagogía general* compuesto por temas referentes a la Pedagogía, su evolución y concepto actual; sistemas de educación; Paidología;

(22) Parral, L. *Elementos de Pedagogía.* Tarragona, 1889; Aguilar, S. *Contestaciones al programa general de Pedagogía.* Valencia, 1889.

(23) Alvarez Carretero, A. *Prontuario de Pedagogía. Dedicado a los aspirantes al Magisterio.* Burgos, 1895.

(24) Alcántara García, P. de, *Tratado de Pedagogía.* Madrid, Saturnino Calleja editorial. 1895.

(25) Idem.

movimiento paidológico actual; educación popular; pedagogía social, etc. (18 por 100 del total de preguntas).

Psicología pedagógica. Bloque formado por una serie de temas relacionados con la educación física, de los sentidos, intelectual, moral, estética y religiosa, desarrollados a través del estudio de la fatiga, la sensación, la memoria, la percepción, la imaginación, el interés, los sentimientos, la voluntad, etc., derivando de ellos las aplicaciones pedagógicas. Son varios los temas referentes a la medición y experimentación de esos aspectos. Así mismo cabría incluir en este bloque, el tema dedicado al concepto de anormalidad, clasificación de los niños, establecimientos especiales, etc. (64 por 100 del total).

Organización escolar incluye temas relativos a la escuela unitaria, graduada y escuelas nuevas; horario escolar; premios y castigos; colonias escolares, etc. (18 por 100 del total).

A la vista de ambos programas se observa sobre todo la presencia predominante de la psicología pedagógica, además de la orientación general de todo el temario de 1923. Como señalarían J. Roura, profesor de pedagogía de Escuela Normal, y F. Panizo, inspector de primera enseñanza, autores del libro *Contestaciones al cuestionario de Pedagogía* se tiene la sensación de profundos cambios en las disciplinas pedagógicas: «hay algo nuevo. Se advierte en todos los temas de Pedagogía una orientación moderna, que reclama toda clase de plácemes para la Dirección General, por haber elegido tan acertadamente los elementos que habían de asesorarla» (26).

Podríamos hablar de cambio de paradigma pedagógico. Es posible. Pero también tributo a la introducción de la Pedagogía experimental y a la medición antropométrica. Sin duda progreso en los saberes pedagógicos, sistematización de los mismos, diferenciación de campos e interrelaciones disciplinarias. Todo ello está presente en la obra de Roura y Panizo, como reflejo de las influencias pedagógicas europeas. Las citas constantes a pedagogos, sociólogos y psicólogos contemporáneos (Claparade, Montessori, Binet, Durkheim, Jamens, Galton, etc.) serán garantía de los adelantos de la Pedagogía como ciencia. Un nuevo discurso se estaba abriendo paso, temas innovadores, nueva reordenación de los saberes. Todo lo cual no excluye el efecto normalizador de los temarios. Como indican Roura y Panizo, en el texto que comentamos, la soberanía no la ejerce el autor, sino la imposición del temario; «Contestar a un programa impuesto, que tiraniza marcando inexorablemente un camino, al cual hay que adaptarse, era otra condición que venía a coartar la libertad indispensable a una labor original» (27).

Referirnos al carácter normalizador de este tipo de obras, es reconocer la intervención de elementos ajenos a la elaboración de dichos saberes. La imposición de un programa remodela y organiza los saberes dispersos, convirtiéndose en elemento que reagrupa y selecciona, marcando lo que es conveniente conocer y qué debe ser excluido, diluyendo el papel del autor.

---

(26) Roura y Panizo, *Contestaciones al cuestionario de pedagogía de las oposiciones a escuelas nacionales.* Madrid, 1923.

(27) Idem, p. 5.

Es evidente que una disciplina académica no se normaliza por la publicación más o menos afortunada de una serie de textos, sino por la aceptación de los presupuestos, definiciones y enunciados por parte de la comunidad científica que ha de utilizarlos. En este sentido, la confección de textos expresamente escritos para contestar a los programas de oposición, otorgan a dichos textos un carácter más importante en la perspectiva normalizadora, contribuyendo a la fijación de un saber entre los profesionales de la enseñanza.

Los textos de este género concentran, sintetizan y ordenan los conocimientos necesarios y aparentemente imprescindibles, pretendiendo presentarse como generalizadores del saber. Pero además, debido a las características de su uso, también son textos normativos, donde el consejo al maestro se entremezcla con una rigurosa definición sobre la memoria, la voluntad o el sistema mutuo de enseñanza. Teniendo este doble rasgo: normalizador y normativo, estos textos resultarán de referencia obligada por parte de los maestros. Manual de sus saberes, pero también del ejercicio profesional, de sus prácticas sociales. Son textos que contienen el saber pedagógico de su época, a veces en oposición a las innovaciones pedagógicas, levantando acta de sus condiciones y límites.

Si bien hasta ahora, hemos señalado el valor normalizador de los textos pedagógicos preparados para contestar los temarios de oposición, como cierto horizonte teórico de normalización de los saberes pedagógicos, tal vez interese destacar asimismo, la importancia de las contestaciones dadas por los opositores en los ejercicios de oposición, para observar el grado de formación de los mismos en temas pedagógicos (28).

El análisis de los expedientes de oposición muestra la cara oculta de dicha normalización, el grado de penetración de los conocimientos instituidos y también el ritual ceremonioso que rodeaba este tipo de ejercicios, como puede observarse por las actas levantadas por el secretario del tribunal.

En cuanto a este ritual, las convocatorias de oposiciones se harían de forma legal. Los aspirantes tenían que dirigir un escrito al Rector de la Universidad Literaria de Valladolidd (para el caso que estamos estudiando) en el cual, además de expresar el deseo de participar en la convocatoria, debían indicar el orden de preferencia de las escuelas convocadas. Adjunto a este escrito iría un certificado de buena conducta y otro de no adolecer defecto físico que impidiese dedicarse al magisterio, además de la hoja de estudios, servicios y méritos debidamente certificados por la Junta Provincial de Instrucción Pública.

Para conservar el anonimato en esta convocatoria a que nos estamos refiriendo de 1889, los opositores debían entregar las contestaciones a las diferentes pruebas bajo el secreto de un lema, en sobre aparte. Este procedimiento será sustituido

(28) Hemos tenido oportunidad de revisar algunos legajos depositados en el Archivo Universitario de Valladolid y del Archivo General de la Administración del Estado, en Alcalá de Henares, sobre los expedientes de oposiciones. A través de los mismos podría conocerse tanto la procedencia y características del profesorado aspirante, como el nivel de formación e influencias ideológicas, pues en los mismos figuran los cuestionarios así como las respuestas dadas por los opositores. En este caso tan sólo hemos seleccionado unos cuantos expedientes al azar de diferentes épocas: 1889, 1900, 1904 y 1915.

en 1900 por la asignación de un número a sorteo. El alto número de lemas referentes a la moral y a la religión es índole suficiente de la representación simbólica de los maestros con respecto a su profesión (29).

Del análisis de las contestaciones a los temas caídos en sorteo, y que se ajustaban a los temarios legalmente impuestos, se aprecia un modo canónico y memorístico de contestar, que aparece como eje conductor de muchas respuestas. Sin que podamos establecer una correlación entre lo aprendido a través de los textos del tipo de los citados anteriormente y dichas respuestas, sino más bien se constata la presencia de un «humus ideológico» respecto a los conocimientos que debían ser adquiridos. El hecho de que fuesen pocos los temas referentes a Pedagogía que habían de contestarse limita el grado posible de análisis de los conocimientos adquiridos por los maestros.

Tal parece que las respuestas más que exponer los conocimientos de los opositores sobre los temas de Pedagogía, en un gran porcentaje intentan establecer un diálogo con los miembros del tribunal, en aparente solicitud de clemencia ante la imprecisión de ciertas contestaciones. En cierta forma, la circulación de esos saberes pedagógicos parecen requerir, por parte de los opositores, un cierto consenso ideológico, condición aparentemente necesaria para la legitimación de los mismos.

(29) Los lemas expresados por los maestros y maestras no dejan de tener su curiosidad, sobre todo vista la serie de identificaciones manifiestas. Del cómputo realizado entre los lemas de 1889, un 38 por 100 son máximas de carácter religioso: «Dios es misericordioso», «La religión cristiana impide el suicidio»; un 27 por 100 están relacionados con temas educativos: «Pestalozzi», «La llave del porvenir está en la escuela»; un 15 por 100 se refiere a máximas de carácter moral: «La lujuria es la espada de la muerte», «la sencillez es el carácter de la verdad», etc. y finalmente un 20 por 100 son más descriptivos: «Ciencia y arte», «Vergara es la perla de Guipúzcoa».

E S T U D I O S

LA RECONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO Y DE LOS ESTUDIOS EDUCATIVOS

LANDON E. BEYER (*)

El estado actual de la educación en Estados Unidos es, en muchos aspectos, desagradablemente caótico. Atacados por recientes informes que desaprueban la mediocridad existente en las aulas, la falta de disciplina y de normas en las escuelas, la falta de dominio de ciertas materias fundamentales por parte de los alumnos, etc., los educadores viven en un ambiente tempestuoso y no muy grato (véase, por ejemplo, Adler, 1982; NCEE, 1983; Sizer, 1984). Una de las acusaciones concretas que se desprende de estos informes es la de que los profesores y otros educadores no han logrado ofrecer el tipo de visión que se necesitaría para revitalizar la idea de excelencia en las escuelas. Se ha insinuado asimismo que existen demasiados consejeros de estudios «blandos», más inclinados a la «relevancia» que al «rigor» (Tomlison, 1985). Se ha acusado igualmente a los educadores de proponer programas que no arraigan lo suficiente en las disciplinas nucleares que, siguiendo esta línea de argumentación, conforman el centro de la experiencia auténticamente educativa (Adler, 1982; Gray, 1985).

No obstante, la situación actual no se debe únicamente a retos y críticas «externos». Ya hemos expuesto algunos episodios, algo más que esporádicos, que no son tan sólo de saludable autocrítica, sino de auténtica autoflagelación. Asi por ejemplo, en el área del currículo, Joseph Schbaw anunció ya en 1969 que el «campo del currículo está agonizando» (Schwab, 1969), declaración de la que Dwayne Huebner y William F. Pinar se hicieron eco en 1976 y 1977, en sucesivos escritos enviados a la división de currículos de la *American Educational Research Association* (Huebner, 1976; Pinar, 1978). El consiguiente intento por parte de Philip W. Jackson de negar la muerte del campo del currículo, sobre las bases de que, para empezar, tal campo carece de entidad y de que el rumor de su fallecimiento ha sido invención de un grupo de descontentos centrados en la Universidad de Londres e, inexplicablemente, en Hershey, Pennsylvania, sólo sirvió para poner de manifiesto que quizá se habían subestimado las opiniones de Schwab, Huebner y Pinar (Jackson, 1981).

(*) Cornell College, Mt. Vernon, Iowa.

El campo de la formación del profesorado parece estar sufriendo una conmoción similar, atacado por corrientes críticas tanto internas como externas. En la actualidad, algunas universidades y «colleges» universitarios se han decidido a reconsiderar la naturaleza y orientación de tal formación, mientras que otros centros han restringido radicalmente o han suprimido por completo sus programas a este respecto (1). Las muestras de insatisfacción se multiplican fuera del ámbito de la docencia. Los autores de un artículo publicado en la revista *Newsweek* en 1984, por ejemplo, afirmaban que «la formación del profesorado es, y debe ser, el próximo aspecto que hay que tratar de mejorar en las escuelas» (Williams, Howard, McDonald y Michael, 1984). Estos mismos autores terminaban diciendo, con cierta condescendencia, que «la formación del profesorado es la comidilla de moda en la educación superior». Con todo esto, la crítica a la formación del profesorado, como la crítica en general a las escuelas y las dudas más concretas sobre el campo del currículo, ofrecen una clara prueba de la crisis existente en la educación norteamericana a diversos niveles.

Más que considerar la actual situación como una «simple» respuesta a determinados defectos apreciados en las escuelas y en ciertos segmentos de la educación superior, en este ensayo me propongo adoptar una perspectiva más amplia, desde la cual podamos contemplar los ataques que se producen. Una parte de esta perspectiva quedará aclarada si situamos los ataques a la educación entre los que han sufrido ya previamente conceptos como los de conocimiento, objetividad y verdad. Más aún, a pesar de los problemas que acosan a la educación, pienso que estamos asistiendo a un renacimiento de ésta, basado en parte en el cúmulo de transformaciones resultantes de los ataques que anteriormente he citado. Aunque no está nada claro que vaya a continuar este proceso de renovación, y menos aún la orientación precisa que finalmente puede adoptar, parece estar tomando cuerpo una forma revitalizada de examen de la educación. La actual situación puede resumirse de forma imparcial diciendo que nos encontramos en un estado de «educación revolucionaria», por tomar de Kuhn (1970) un concepto manido, pero aún válido. Como sucede con todos los cambios tan profundos como éste, los estudios educativos parecen considerar que la educación se encuentra revolcándose en un cenegal de incertidumbres, disputas y acrimonia (véase Franklin, 1982; Giroux, 1981; Reitz y Martin, 1984). En todo caso, quiero dejar claro que el papel que desempeña la teoría de la educación ha sido, y puede seguir siendo, de suma importancia para la continuidad y para la resolución de este período de revolución, aun cuando las dimensiones exactas del nuevo paradigma sean inciertas.

En la primera parte de este ensayo trataré de mostrar que la actual crisis de la educación está ligada al derrumbamiento de las tradiciones, supuestos y creencias en otras áreas, especialmente en la ciencia, la epistemología y la filosofía. Para comprender la historia de la revolución educativa, debemos considerarla en el marco del derrumbamiento del fundamentalismo epistemológico y de la apari-

(1) Uno de los antecedentes más importantes del actual replanteamiento de la formación del profesorado nos lo ofrece el Grupo Holmes. Tanto las grandes como las pequeñas universidades, así como los colleges universitarios, parecen estar buscando alternativas en el tema de la formación del profesorado. Véase «Policies» (1985).

ción de nuevas tradiciones sustentadoras de las pretensiones del conocimiento. Este es el tema del apartado siguiente, en el que trataré de esbozar el reciente desplazamiento hacia la hermenéutica observado en la filosofía y las modificaciones que este cambio introduce en nuestra concepción del conocimiento. En un apartado posterior, expondré una visión de la educación como acto hermenéutico, basada en los conceptos de conversación, filosofía práctica y acción. Como cuestiones concretas, examinaré de qué modo estos cambios en el conocimiento y el desplazamiento hacia la hermenéutica y hacia la filosofía práctica, permiten reconstruir los campos del currículo y de la formación del profesorado. Tales procesos de reconstrucción pueden ayudarnos a responder de forma más completa a las críticas y las dudas que actualmente se enfrentan a la educación.

EL CONOCIMIENTO Y EL CAMPO DE LA EDUCACION

La epistemología como historia. Los contextos educativos ofrecen un campo particularmente confuso para el examen de la crisis epistemológica que he mencionado, ya que, en cuanto profesores, administradores, investigadores o responsables de la adopción de políticas, no tenemos otra alternativa que comprometernos en la acción o promover políticas que la sancionen. Hemos de apoyar, por tanto, prácticas de un determinado tipo y orientación. Y puesto que, en general, los intereses que impulsan los actuales análisis se consideran abstractos, filosóficos, su importancia para la teoría de la educación y para las actividades que se desarrollan en las aulas, no resulta intuitivamente evidente.

Además, las tradiciones que hemos heredado de nuestros predecesores ponen ante nosotros una serie de obstáculos especiales. Como la educación a un determinado nivel debe dar respuesta a una serie de problemas específicos, concretos e inmediatos con los que se enfrentan los profesores y otras personas, con frecuencia ha sido modelada como un ámbito ateórico y anhistórico, obsesionado por cuestiones instrumentales tales como los «trabajos» que hay que realizar o los medios que es preciso emplear para alcanzar unos objetivos preestablecidos (Pinar y Grumet, 1981). Y puesto que los estudios educativos deben preocuparse siempre de algún modo por las consecuencias de las actividades y cuestiones cotidianas, tienen que centrar al menos parte de la atención en problemas inmediatos cuya resolución se espera. Además, nuestro deseo de dar a los estudios educativos un carácter respetable, nos ha llevado a asignar a las ciencias naturales (o a su interpretación) (2) un carácter legitimador de nuestra postura. Si podemos autentificar la educación mediante la aplicación de métodos y procedimientos propios de las ciencias físicas, nuestros esfuerzos resultarán más respetables a los ojos de la comunidad universitaria y de la opinión pública en general. Esto nos ha llevado a

(2) Debido a la tendencia de los educadores a separar los hallazgos de investigación de sus contextos más habituales, nuestra visión de las ciencias naturales está, sin duda, distorsionada y (mal) interpreta su capacidad para resolver enigmas educativos. Es posible así que nuestra visión de la ciencia se combine con una ideología de cienticismo, especialmente con la que hemos extraído de los modelos de investigación positivistas. Para mayor información acerca de este fenómeno, véase Apple (1979) y Steedman (1982). Es mucho lo que debo a Linda Dybas por recordarme este punto, de tan gran importancia desde el punto de vista conceptual y estratégico, y por muchas razones más.

utilizar herramientas de investigación y análisis especializados, técnicos, cuantificables.

Esta preocupación por cuestiones de tipo científico, técnico e instrumental, debe enmarcarse desde el punto de vista contextual, en la búsqueda más general de la racionalidad y de la competencia tecnológicas que ha caracterizado la historia reciente del pensamiento occidental. Más revelador que pensar que esta preocupación por lo instrumental evidencie un compromiso de acción práctica, resulta el considerarla como una búsqueda de una técnica adecuada, como hacen las tendencias tecnicistas, con frecuencia ateóricas, de ciertos estudios educativos (Pagano, en prensa). Así la dicotomía más notable en la educación es la que existe entre teoría y técnica, y no entre teoría y práctica. Como veremos más adelante, el papel protagonista de la práctica y de la filosofía práctica es uno de los elementos de la aparición del discurso hermenéutico y de las posibilidades de la praxis (Beyer, 1986b).

Como consecuencia de todo ello, nuestra concepción habitual de la teoría de la educación se fundamenta en una acumulación de hechos y en el criterio de que serán los hechos futuros los que faciliten los medios para verificar o refutar las propuestas que se generen. En este marco, las teorías «se basan» en datos objetivos, observables, y los datos obtenidos en investigaciones posteriores pueden modificar, remodelar e incluso invalidar los hallazgos previos. Este criterio se ve reforzado, con frecuencia, por nuestra aceptación de una concepción de la psicología que ve en ésta un campo acreditadamente científico y generador de conocimientos. Es conocido el predominio de los análisis estadísticos y de los experimentos controlados, asi como de los sistemas lingüísticos behavioristas e individualizados que dominan el discurso y las acciones educativas (Apple y Beyer, 1983). Las deficiencias de esta forma de investigación han sido asimismo puestas de manifiesto, conjuntamente con la indicación habitual del valor y la pertinencia de un tipo de examen de carácter más bien cualitativo (Howe, 1985). Se ha debatido la oposición entre los análisis estadísticos «precisos» y los relatos descriptivos «de trazo grueso», así como la posibilidad de que los estudios etnográficos capten con mayor exactitud la complejidad de la experiencia humana, la capacidad de los «entendidos» para aportar pruebas de la naturaleza multidimensional de los fenómenos que se observan en las aulas, etc. En estos debates, los críticos de las normas de investigación dominantes han presentado pruebas del vigor de los modelos alternativos (Bodgan y Taylor, 1975; Eisner, 1979). Otros autores han indicado, con cierto fundamento, que las teorías de la educación basadas en el modelo psicologizado dominante, carecen de una base realmente científica y apenas llegan a ser una especie de sistema de consignas seudocientíficas acompañado de una serie de procedimientos racionalizados (Apple, 1975; Gould, 1981; Huebner, 1975).

La crítica que quisiera hacer en relación con el modo en que habitualmente se concibe la teoría de la educación es, sin embargo, de carácter muy diferente. En lugar de sostener que esa concepción es incompleta, engañosa e incluso seudocientífica, afirmaré que los supuestos en que se basa el paradigma dominante en la teoría de la educación (creencias, valores e ideas procedentes del fundamentalismo epistemológico, del empirismo científico y del positivismo lógico) nos ofrecen una vía para orientar nuestras investigaciones que haríamos mejor en evitar. Con

tal rechazo trato de desechar una forma concreta de considerar el mundo educativo y otros mundos más amplios. Son los rechazos de este tipo los que han originado una buena parte del actual apasionamiento en la educación, con la consiguiente aparición de nuevas orientaciones.

La incertidumbre que se observa en la actualidad ha sido provocada por una serie de cambios que se están produciendo en nuestras más importantes presunciones acerca de la naturaleza del conocimiento, la validez, etc.; estos cambios tienen consecuencias de todo tipo y pueden dar como resultado un replanteamiento de ciertos aspectos del tema. Richard Bernstein comienza su reciente obra *Más allá del objetivismo* con la siguiente observación:

> Existe un desasosiego que se ha extendido en toda nuestra vida intelectual y cultural. Afecta a casi todas las disciplinas y a casi todos los aspectos de nuestra vida... Al observar el desarrollo interno que han experimentado durante el siglo XX tanto la filosofía angloamericana como la de Europa continental, detectamos la presencia de dudas crecientes acerca del proyecto de fundamentación de la filosofía, el conocimiento y el lenguaje.
>
> El paso de la confianza al escepticismo en lo que se refiere al fundamento, los métodos y los criterios racionales de evaluación no se ha limitado a la filosofía. La confusión e incertidumbre acerca de ésta, muestra y refleja un fenómeno que es característico de nuestra vida intelectual y cultural... Se diría que existe cierta urgencia para adoptar diversas formas de relativismo. (Bernstein, 1983, pp. 1-3).

Precisamente porque los parámetros de la crisis cultural que estamos viviendo son tan amplios, y su solución tan dudosa, las cuestiones que Bernstein y otros autores apuntan tienen una importancia tan capital, en especial para el ámbito de la educación, que es una de las más importantes instituciones culturales de nuestra sociedad.

Aunque casi nunca se puede establecer con precisión la persona concreta o el momento histórico que actúa como catalizador de las ideas que posteriormente serán dominantes, diría que el actual debate tuvo su origen en los primeros años de la década de 1960, a raíz de la publicación y discusión de la obra de Thomas S. Kuhn, *La estructuración de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1970). Por supuesto, las cuestiones que Kuhn plantea en esta obra están vinculadas, desde el punto de vista histórico y conceptual, con otros ámbitos y con otros pensadores, pero dicho libro muestra, mejor que cualquier otro, que la crisis existente en las ciencias naturales tiene una profunda relevancia para otros campos.

El principal ataque de Kuhn a la concepción establecida de la ciencia y del cambio científico presenta cinco facetas. Aunque sus aportaciones son muy conocidas y han provocado importantes y extensos debates, disculpables en este contexto, las características generales de su ataque son de importancia capital para entender la actual crisis y para la inclusión en ella de la educación. En primer lugar, Kuhn ataca la concepción de la ciencia como fenómeno acumulativo: la noción de que los actos, teorías y métodos científicos son parte de una progresión lineal en virtud de la cual se compilan nuestros conocimientos del mundo físico. Según esta concepción, que Kuhn combate, se considera que los conocimientos científicos se añaden al depósito de conocimientos previos para dar lugar a una ima-

gen del mundo natural cada vez más sofisticada, precisa o verdadera. Kuhn, por el contrario, nos dice que los cambios científicos se producen mediante el derrumbamiento de teorías, métodos y pautas de instrumentación científica cuya viabilidad se cuestiona debido a que no son aptos para resolver determinados enigmas o anomalías. En segundo lugar, únicamente se realiza un trabajo científico cuando dichas teorías o métodos se unen para ofrecer un conjunto orgánico de ideas y de prácticas, por medio del cual es posible identificar los problemas y aplicar programas de investigación. La formulación de tales ideas y prácticas en un conjunto de principios coherente y codificado, señala el establecimiento de un paradigma y el comienzo del trabajo científico normal. En tercer lugar, a lo largo del tiempo operan en las ciencias una serie de paradigmas, cada uno de los cuales conforma a su propio corpus de procedimientos, creencias y compromisos distintivos a través de la comunidad de investigadores. Cada uno de estos paradigmas representa un conjunto, cerrado en sí mismo e internamente persuasivo, de imágenes, lenguajes y mundos que hacen imposible cualquier perspectiva extraparadigmática. Como ninguno de ellos se confirma a sí mismo ni puede medirse con otros, concurrentes o posibles, los paradigmas son discontinuos desde el punto de vista lógico. En cuarto lugar, Kuhn ataca el concepto de que la ciencia sea independiente de todo contexto, tenga una base empírica y sea antihistórica. El «contexto de justificación» y el «contexto de descubrimiento», por utilizar un lenguaje más específico, no desmarcan ámbitos separados excepto, quizá, dentro de un paradigma establecido y activo. Ciencia e historia no son separables. En quinto lugar, y esto es quizá lo más evidente relacionado con la educación, el trabajo científico dentro de un paradigma descansa sobre un conjunto, complejo e interactivo, de supuestos, creencias y observaciones. Según Kuhn, «los hechos científicos y la teoría no son categóricamente separables» excepto dentro de un paradigma, y por ello no existe algo como datos «meramente factuales» libres de influencias teóricas (Kuhn, 1970, Página 7).

Por influencia de la obra de Kuhn se combaten muchos de los supuestos que contaminan nuestra concepción de la ciencia y sobre los cuales se fundamenta lo que entendemos por conocimiento válido y objetivo. Los ataques que él y otros autores han dirigido contra la imagen que tenemos de la ciencia poseen ramificaciones que conectan diferentes ámbitos (las ciencias sociales, la literatura, la mitología, la fe, la teoría política y social, etc.) hasta poner en tela de juicio el corazón mismo de la tradición epistemológica occidental. El prolongado y acalorado debate que suscitó la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas* es un signo de que las ideas de Kuhn producen frutos.

Podemos entender el derrumbamiento de ciertos supuestos relativos a la ciencia, y de las concepciones relacionadas del conocimiento y de la objetividad, se ha visto favorecido por las críticas realizadas a ciertas investigaciones, paralelas o concurrentes, en el ámbito de la filosofía. A partir de Platón, se ha entendido la filosofía, fundamentalmente, como la búsqueda disciplinada de bases ciertas e irrefutables sobre las cuales evaluar las pretensiones al conocimiento. Por supuesto, la búsqueda de los arquetipos de los que las representaciones en el plano terrenal obtendrían el estatus ontológico y epistemológico de que disfrutan, como preconizaba Platón, no es el tipo de conocimiento que aprueban la ciencia moderna y la filosofía contemporánea. No obstante, aun cuando las tradiciones gobernadas por

la filosofía secular renuncien a la esperanza de descrubrir fuera del mundo natural entidades que podrían servir de fundamento apodíctico a la verdad y al pensamiento lógico, la búsqueda de la certeza epistemológica sigue siendo la principal preocupación en los estudios filosóficos. Impulsada por lo que Bernstein llama la «angustia cartesiana» (el temor de que, si el conocimiento no se fundamenta a cierto nivel en verdades que resulten indudables, imperarán la irracionalidad, el subjetivismo y el nihilismo), la filosofía moderna recoge la búsqueda de la certeza en su papel de guardiana de las pretensiones de conocimiento que reclama el resto del mundo social y cultural.

Richard Rorty capta con precisión, en su obra *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, las aspiraciones de la filosofía moderna:

> La filosofía, como disciplina, se considera a sí misma como una tentativa de respaldar o desenmascarar las pretensiones de conocimiento que reclaman para sí la ciencia, la moral, el arte o la religión... La filosofía puede desempañar un papel fundamentador con respecto al resto de la cultura, puesto que ésta es un conjunto de pretensiones de conocimiento y la filosofía se adjudica tales pretensiones... La principal preocupación de la filosofía es la de ser una teoría general de la representación, una teoría por la cual la cultura se divide en unas áreas que representan correctamente la realidad, otras que no la representan con tanta propiedad y otras, por último, que no la representan en absoluto (aunque así lo pretendan) (pág. 3).

Una gran parte de la historia de la filosofía responde a la tentativa de especificar el modo en que ésta conforma la citada red de fundamentos y juicios. Según Rorty, existen dos vías generales por las que la filosofía ha tratado de ofrecer una base epistemológica. Un supuesto clave, nacido en parte del dualismo mente-/cuerpo confirmado por Descartes, es el de que se alcanza un conocimiento seguro a través de una representación precisa de la realidad externa. Desde esta perspectiva, podemos utilizar la privilegiada vía de acceso a la realidad externa inmediata que nos ofrece la mente considerada como «espejo de la naturaleza»: un mecanismo ocular capaz de reflejar con precisión, a través del rigor filosófico, los objetos que existen en esa realidad. De este modo la epistemología, en cuanto núcleo de la filosofía, debería servir de base fundamentadora de las pretensiones de conocimiento, incluso las que plantea la ciencia empírica y secular:

> La invención cartesiana de la mente (su fusión de creencias y sensaciones en ideas en un sentido lockiano) proporcionó a los filósofos una nueva base sobre la que asentarse. Ofrecía un campo de investigación que parecía «anterior» a los temas sobre los que los antiguos filósofos habían establecido sus opiniones. Más aún, ofrecía un campo en cuyo seno resultaba posible llegar a la *certeza*, opuesta al mero *juicio*. (Rorty, 1979, pág. 136.)

La otra vía a la certeza, el aspecto no empírico de la filosofía en cuanto epistemología fundamentadora la ofreció, básicamente, Kant. La función que cumplió Kant en este aspecto de la evolución de la filosofía fue la de elevar «la ciencia del hombre de un nivel empírico a un nivel apriorístico» (Rorty, 1979, pág. 138). Para Kant, una de las cuestiones filosóficas fundamentales era descubrir los medios por los que la facultad cognitiva es capaz de organizar la experiencia con la ayuda de un conocimiento apriorístico sintético. Aun cuando el conocimiento únicamente pueda tener existencia a través de la experiencia, nuestra facultad cognitiva puede

facilitarnos elementos apriorísticos que son necesarios y universales y, de este modo, servir de base a determinados conocimientos. Según Kant, la mente sintetiza la diversidad de intuiciones que se ofrecen a la conciencia, y lo hace a través de la elaboración de conceptos que tienen una pretensión apriorística de certeza. De este modo, esta teoría del conocimiento hace uso de intuiciones empíricas que se reflejan en lo que Rorty llama nuestra «esencia vítrea», al tiempo que respeta el derecho de la metafísica a ser la disciplina no empírica y racional por excelencia. Confirma así la posición de la filosofía en cuanto ámbito en el que se juzgan las pretensiones de verdad.

La preocupación fundamental de los filósofos modernos es el desarrollo de un conocimiento que sea inatacable e incontingente, y que permita a la filosofía ocupar el lugar que por derecho le corresponde como «reina de las disciplinas». Los más recientes avances del positivismo lógico, del análisis del lenguaje ordinario y de la filosofía analítica comparten esta preocupación. La filosofía moderna busca un acceso inmediato y primordial a las representaciones de la realidad que podemos contemplar con el ojo de nuestra mente, una síntesis precisa que estas representaciones a través de entidades cognitivas que contengan verdades apriorísticas, y el desarrollo de sistemas lingüísticos con los cuales expresar el conocimiento resultante. El objetivo global de la tradición epistemológica ha sido el desarrollo de sistemas de introspección, expresión y análisis que no participen en las vicisitudes de la vida social y humana. La idea es que, al apartarnos a nosotros mismos de las impresiones contingentes, mudables y engañosas, así como de las sensaciones y experiencias sociales en las que nos encontramos habitualmente inmersos, podremos entrever las formas y la verdad absolutas a las que se subordinan todas las demás pretensiones de conocimiento. La escisión entre el análisis filosófico y la interacción humana ha consolidado la distinción entre el Ser y el Devenir, que constituye la búsqueda esencial de la filosofía en cuanto disciplina sistemática y fundamentadora (3).

Al presentar la búsqueda del conocimiento fundamental más como un capítulo esencial de la historia de las ideas que como un método para verificar las pretensiones de verdad, Rorty nos ofrece una versión diferente de la historia de la filosofía. En vez de hablar de la filosofía como disciplina fundamentadora que se ocupa de articular un determinado conocimiento, trata las pretensiones de conocimiento como un asunto behaviorístico, social y pragmático. Para ello, se apoya en los trabajos de Heidegger, Wittgenstein y Dewey, entre otros. Su elogio de la naturaleza pragmática y contextual del conocimiento le lleva, como veremos más adelante, a proponer la hermenéutica como alternativa viable a la epistemología.

Aunque hay importantes diferencias entre los puntos de vista de Kuhn sobre la naturaleza del cambio científico y la «desconstrucción» de la filosofía que propone Rorty, la existencia de semenjanzas fundamentales entre ambos es de gran importancia para comprender la posición actual de la teoría y la investigación educativas. Ambos autores proponen la contextualización del pensamiento humano, in-

(3) Esta diferenciación es análoga a la separación entre «arte» y «vida» que preconiza una buena parte de la teoría estética actual. Véase Beyer (1979, 1983).

cluso de las pretensiones de validez de las ideas. Ambos rechazan la demarcación de sus campos y el correspondiente concepto de que los límites interdisciplinarios enmarcan áreas de estudio diferentes que otorguen, cada una, derecho particular al conocimiento. Para Kuhn, el desplazamiento de un paradigma a otro (puesto que ninguna teoría se confirma a sí misma y la adopción de un nuevo paradigma supone el que se rechace otro, en competencia con el primero) no puede entenderse con el modelo de prueba o deducción. «Entre quienes proponen paradigmas concurrentes entre sí existe siempre, aunque sea en pequeña medida, algún malentendido. Ninguna de las partes está dispuesta a conceder a la otra los supuestos no empíricos que ésta necesita para afianzar sus argumentos» (Kuhn, 1970, pág. 148). Como la observación siempre lleva su carga de teoría, resulta imposible hablar de informes objetivos sobre impresiones no interpretadas, y el ámbito de los valores, juicios e ideologías interfiere inevitablemente en la formación de la «racionalidad científica». Esta es la razón de que, en opinión de Kuhn, quienes proponen paradigmas alternativos «pueden tener la esperanza de atraer al contrario hacia sus puntos de vista sobre su ciencia y sus problemas, [pero] ninguno de ellos puede tener la esperanza de probar sus argumentos. La competencia entre paradigmas no es el tipo de batalla que puede resolverse con pruebas» (Kuhn, 1970, pág. 148). Dado que las pretensiones científicas y no científicas no son ya fácilmente diferenciables, la concepción de la ciencia como un hábito abstracto, objetivo y no evaluativo se subestima, pues existe la opinión de que, sobre una base racional, se pueden circunscribir las disciplinas científicas y resolver las disputas con facilidad.

Rorty expone una idea similar acerca del desvanecimiento de determinados límites interdisciplinarios con el agotamiento de la epistemología. Según sus propias palabras:

> Las líneas entre las disciplinas se desdibujarán y cambiarán, y surgirán nuevas disciplinas, por las vías que ejemplifica el afortunado intento de Galileo de crear «cuestiones puramente científicas» en el siglo XVII... Nuestra sensación poskantiana de que en el centro de la filosofía se encuentra la epistemología o alguna doctrina que la ha sustituido (de la que, de alguna manera, se derivan la filosofía moral, la estética y la filosofía social, por ejemplo) es un reflejo del hecho de que la imagen que se forma de sí mismo el filósofo depende de su preocupación profesional por la imagen del Espejo de la Naturaleza. (Rorty, 1979, pág. 392.)

Teniendo en cuenta que la filosofía ya no puede aspirar a ser la disciplina fundamentadora que evalúa las pretensiones al conocimiento (no más que la crítica literaria, la teoría política o el juicio moral, por ejemplo), despierta gran curiosidad, desde el punto de vista sociológico, el hecho de que los filósofos profesionales sigan apegados a las viejas ocupaciones y modos de vida. Esto no quiere decir, sin embargo, que se deban abandonar o descuidar las tradiciones filosóficas arraigadas. Como Rorty se apresura a recordarnos, en términos que nos recuerdan a Kuhn, podría parecer como si el rechazo de la epistemología y del Espejo de la Naturaleza «implicara la pretensión de que no puede o no debe existir tal profesión [de filósofo], pero no es así. Las profesiones pueden sobrevivir a los paradigmas que les han dado vida. En cualquier caso, la necesidad que tienen los profesores de leer a los grandes filósofos muertos es suficiente para garantizar que existan departamentos de filosofía mientras haya universidades». La consecuencia de un

rechazo de la imaginería del fundamentalismo epistemológico «sería únicamente un 'encapsulamiento' de los problemas creados por esta imaginería de un determinado período histórico» (Rorty, 1979, pág. 393). Los ataques combinados de Rorty y Kuhn contextualizan la filosofía y la ciencia, tanto en un marco histórico como dentro de la matriz que forman otras ocupaciones sociales, interpersonales y políticas. En la medida en que estos ataques sitúan las interacciones individuales y sociales en el centro de las pretensiones de conocimiento, puede decirse que articulan una concepción humanística de éste. La hermenéutica apunta a la realización de este humanismo, que abordamos a continuación.

De la confrontación a la conversación. Si bien es cierto que los escritos sobre epistemología y sobre filosofía de las ciencias han depreciado nuestras más caras creencias sobre el conocimiento y la certeza, también nos han propuesto vías alternativas para comprender las pretensiones al conocimiento. Llegan hasta el punto de proponer que se reemplace la búsqueda de la certeza por una búsqueda de creencias justificadas, de desacuerdos productivos y de una vitalidad conversacional. Estas propuestas apuntan en dirección a la hermenéutica, considerada, en términos generales, como sucesora de la epistemología fundamental, y hacen hincapié en el diálogo, en el contexto social y en el debate como bases para las pretensiones de conocimiento. En lugar de proceder estableciendo correspondencias entre la «realidad externa» y su representación en un lenguaje que capte fielmente esta realidad descubierta, el conocimiento se alcanza, según el modelo hermenéutico, a través de la interacción social con los demás en el marco de una comunidad. No se busca el conocimiento «por sí mismo» o como ejercicio escolástico, sino que se valora en razón a la calidad de vida que ofrece a dicha comunidad. Kuhn no trata el tema de la hermenéutica en su libro sobre las revoluciones científicas (sí lo hace, no obstante, en otra cosa; véase Kuhn, 1977), aunque lo anticipa en su tesis sobre la inconmensurabilidad y el conflicto entre paradigmas. Como se recordará, Kuhn dice que el paso de un paradigma a otro no puede comprenderse según el modelo de la prueba deductiva, sino que se aproxima más a un cambio de «gestalt», para el que resulta más apropiado el término «conversión». Sólo por medio de la persuasión, que supone continuas y prolongadas investigaciones, discusiones y diálogos, puede sobrevenir el cambio científico, aunque tal cambio se origine en el curso del trabajo normal.

El rechazo de la obsesión por «el» método científico (y por las formas de control sancionadas por una conciencia tecnológica que cristaliza en la adoración del «experto») es uno de los conceptos fundamentales de la discusión de Georg Gadamer sobre la hermenéutica. La hermenéutica filosófica, dice:

> Corrige la peculiar falsedad de la conciencia moderna, la idolatría del método científico y de la autoridad autónoma de las ciencias, y reivindica una vez más, como la de máxima nobleza, la labor del ciudadano (la toma de decisiones de acuerdo con la propia responsabilidad personal), en lugar de otorgar esta nobleza a la labor del experto. En este sentido, la filosofía hermenéutica es heredera directa de las viejas tradiciones de la filosofía práctica. (Gadamer, 1975a, pág. 316.)

Una de las características de la hermenéutica es, pues, su impulso fundamentalmente democrático, humanista y práctico. Su objetivo es sustituir la búsqueda de la verdad por la conversación entre las personas, cuyas ideas están impulsadas

por la necesidad práctica de comprometerse en acciones que sean moralmente justas y políticamente eficaces. La legitimación de este contexto conversacional, y de su prolongación sin fin, es fundamental para Rorty:

> La hermenéutica asimila las relaciones entre diversos discursos a las que existen entre los diferentes hilos de cualquier conversación posible, conversación que no presupone la existencia de una matriz disciplinaria que una a los participantes, pero en la que no se pierde la esperanza de llegar a un acuerdo en tanto se mantenga el diálogo. No es la esperanza de hallar una base común preexistente, sino *simplemente* de llegar a un acuerdo o, al menos de provocar un desacuerdo fructífero. (Rorty, 1979, pág. 318.)

Dado que los paradigmas (y, de manera más general, las teorías y los supuestos) encarnan mundos que son inconmensurables, la búsqueda de una «matriz disciplinaria» es un esfuerzo vano, como lo es la concepción de la verdad como correspondencia. La única vía abierta es la representada por la conversación (la formulación de juicios, el establecimiento de puntos de contacto y de desacuerdo con los demás y la continuación del diálogo). En lugar de perseguir una «representación precisa», la búsqueda se dirige al intercambio provechoso, al entendimiento mutuo (incluso donde se manifiesta y persiste el desacuerdo) y al diálogo prolongado. Quienes participan en la búsqueda del conocimiento no trabajan ya en pos de un objetivo final fijo y consensual; antes bien, la hermenéutica considera a los participantes en una conversación como «personas cuyas trayectorias vitales se han cruzado, unidas más por una cortesía que porque tengan objetivos comunes o, aún menos, una base común» (Rorty, 1979, pág. 318).

La inexistencia de una base y de unos objetivos comunes se prolonga con la búsqueda, según propone Rorty, de una «filosofía edificante», que el autor considera, fundamentalmente, como un cuestionamiento constante del saber recibido, a través del diálogo hermenéutico. Los filósofos inclinados a la reflexión edificante

> se comportan reactivamente y nos ofrecen sátiras, parodias y aforismos. Son conscientes de que su labor pierde todo sentido cuando finaliza el período contra el cual reaccionan. Son *intencionadamente* periféricos... Quieren dejar campo abierto a la sensación de admiración que los poetas suscitan en ocasiones y que, en este caso, es algo... que (al menos por el momento) no se puede explicar y apenas se puede describir. (Rorty, 1979, págs. 369-170.)

La habilidad para captar lo incierto, lo misterioso y lo apenas inteligible es quizá la virtud cardinal de la conversación hermenéutica sin fin.

Esta cualidad de la hermenéutica impide que se convierta en una filosofía sistemática en busca de la esencia, al estilo de la epistemología. En este sentido, la hermenéutica no es en absoluto una «disciplina», ni un programa de investigación que pretenda comprender lo que la epistemología no ha logrado alcanzar (en resumen, es radicalmente discontinua con respecto a la tradición que abroga). La filosofía edificante, aunque no sustituya exactamente a la antigua tradición epistemológica, hace que la lealtad a ésta parezca un error de juicio o un caso de mal gusto. Como manifiesta Rorty, «la hermenéutica es una expresión de la esperanza en que el espacio cultural que ha quedado vacante tras el fallecimiento de la epis-

temología no sea ocupado; de que en nuestra cultura no se sienta ya la necesidad de aplicar restricciones o de establecer confrontaciones». Por el contrario, se considera que la hermenéutica combate el supuesto de que «existe un marco neutral permanente cuya 'estructura' puede revelar la filosofía»; el supuesto de que todas las aportaciones a un discurso determinado son conmensurables (Rorty, 1979, págs. 315-316). Aunque de la hermenéutica pueden surgir nuevas formas de lenguaje, proyectos modificados y nuevos modos de proceder, éstos son únicamente

> subproductos casuales. La cuestión [de la filosofía edificante o de la conversación hermenéutica] es siempre la misma: realizar la función social que Dewey llamó «rotura de la costra de la convención», evitando así que el hombre se autoengañe con la idea de que se conoce a sí mismo, o cualquier otra cosa, *excepto en forma de descripciones opcionales.* (Rorty, 1979, pág. 379. La cursiva es nuestra.)

Dado que la filosofía edificante es reactiva, rompe con la convención y muestra una rebeldía en este sentido, ratifica nuevas formas de discurso sin pretender encapsularse en un «sistema» filosófico.

Esta ratificación de lo rebelde, lo nuevo y lo no convencional se encarna en una persona, a la que podemos considerar el más claro exponente contemporáneo de la filosofía edificante: Paul K. Feyerabend. En el prólogo de su obra seminal *Contra el método,* Feyerabend escribe que «la ciencia es una empresa fundamentalmente anarquista» y continúa con la advertencia de que, «aunque quizá no sea la filosofía *política* más atractiva, [la anarquía] es verdaderamente una excelente medicina contra la *epistemología* y contra la *filosofía de la ciencia*» (Feyerabend, pág. 17). Para que la ciencia pueda progresar es necesario no sólo que legitime, sino que edifique y patrocine teorías, puntos de vista y creencias alternativas, incluso aquellas que hayan sido previamente rechazadas. Como dadaísta, etiqueta que prefiere aplicarse, Feyerabend dice:

> No me impresiona ninguna empresa seria... Siento un olor a rata cuando alguien deja de sonreír y asume esa actitud y esa expresión facial que indica que está a punto de decir algo importante... Sólo llevamos una vida verdaderamente rica cuando empezamos a pensar en las cosas con *ligereza* y cuando nuestras palabras están libres de los significados profundos, pero ya podridos, que han acumulado durante siglos («búsqueda de la verdad», «defensa de la justicia», «interés apasionado», etc.). (pág. 21).

Como para confirmar su edificante papel, Feyerabend alecciona al lector a «recordarme como un dadaísta informal y *no* como un anarquista serio» (pág. 21).

Estos sentimientos impulsan a Feyerabend a insistir en que «*el único principio que no inhibe el progreso es:* todo sirve»; no hay método, conjunto de procedimientos o grupo de normas en el que se pueda confiar (pág. 23). En pocas palabras, el concepto de método científico es un mito que sólo sirve para inhibir el conocimiento y que conduce a la afirmación dogmática en la ciencia y el totalitarismo en los asuntos políticos y sociales.

Para resumir este apartado, diré que se ha sostenido que tanto la ciencia como la filosofía se han visto forzadas a abandonar sus pretensiones de ofrecer fundamentos y certeza epistemológicos. La visión de la verdad como algo anhistórico, universal, incontingente y evaluador de las pretensiones de conocimiento debe,

por ello, dejarse de lado. La verdad ha sido sustituida por una «afirmabilidad garantizada», el conocimiento lo ha sido por el juicio y el anhistoricismo por el pragmatismo social. La caída de la «reina de las ciencias», como el destronamiento de la certeza objetiva, debe acompañarse de una bienvenida a formas más contextualizadas del discurso humano.

EDUCACION Y EDIFICACION

En este apartado nos extenderemos y ampliaremos lo expuesto hasta el momento, observando la importancia de la hermenéutica para el currículo y para la formación del profesorado, como aspectos de los estudios educativos. Para ello, comenzaremos por ver qué requisitos son necesarios para que la educación pueda ser una actividad hermenéutica, y cómo puede cambiar esto la orientación de nuestro trabajo.

El currículo en ausencia de la epistemología. Quisiera ante todo realizar un análisis crítico y autocrítico sobre la naturaleza de algunos comentarios neomarxistas acerca del currículo. Está claro que las investigaciones críticas que se han llevado a cabo en este campo durante el último cuarto de siglo han sido perspicaces e irreemplazables (véase Apple, 1979; Bowles y Gintis, 1976; Feinberg, 1983; Giroux, 1983b; Whitty y Young, 1976; Young, 1971). Los análisis realizados sobre currículos ocultos y públicos, sobre las formas de la pedagogía y de la evaluación, y sobre los modelos de organización dominantes en las escuelas, entre otros temas, son de importancia trascendental. Toda esta literatura, ya aceptada y respetada, ha facilitado en gran medida la comprensión de los parámetros sociales de las prácticas en las aulas y en la escuela. Se esté o no de acuerdo con todos los aspectos conceptuales y políticos contenidos en estas obras, no por ello se deben despreciar. Ya no resulta práctico tener una idea «encapsulada» de las instituciones educativas.

Por otra parte, y como muchos de nosotros hemos señalado (véase Apple y Weis, 1983; Beyer, 1985; Goriux, 1983a; Wood, 1982), esta literatura no ha tenido tanta influencia desde el punto de vista social o educativo como esperábamos. No cabe duda que son varias las razones que explican esta falta de eficacia, aunque, en lo que concierne al presente ensayo, quisiera destacar dos que pueden aplicarse a la discusión orientada desde el punto de vista hermenéutico.

En primer lugar, se ha observado una tendencia a suponer, indiscriminadamente, que es posible reemplazar las tradiciones positivistas que han desdeñado Kuhn, Feyerabend y Rorty por otros fundamentos sobre los que se pueda llevar a cabo una investigación crítica. Al igual que los modernos filósofos desechan determinados supuestos platónicos, si bien se adhieren a la búsqueda de la certeza, una parte de la teoría crítica continúa en búsqueda de una base inmutable sobre la cual evaluar las distintas pretensiones de acción. No trato de insinuar que el mantenimiento de una base epistemológica sea intencional o deliberado; probablemente es, más bien, una predilección inconsciente heredada de los supuestos más positivistas que se pretenden sustituir. En cualquier caso, si el análisis que he ofrecido en el apartado anterior resulta ser preciso, la confianza en que un determinado conjunto de supuestos es inatacable debe observarse con gran excepticismo.

No se trata de un aspecto meramente abstracto y conceptual. Tiene importantes consecuencias prácticas y políticas. Como ya he defendido en otra obra (Beyer y Wood, 1986), la lealtad a las muestras de solidaridad de la clase trabajadora ha llevado a elogiar acciones de grupos oprimidos que supuestamente «trascienden las ideologías». Tal énfasis refleja un compromiso con un nuevo fundamento, que presenta problemas tanto políticos como epistemológicos. Resulta imperativo que quienes nos preocupamos por las consecuencias sociales de la educación ofrezcamos pautas de intervención en las escuelas que respondan a juicios morales y políticos y que no descansen sobre fundamentos epistemológicos.

Al mismo tiempo, toda esta teoría crítica ha establecido, hasta un extremo inquietante, sus propias formas lingüísticas y metodológicas típicas, que a veces se acompañan del uso de una jerga que resulta poco clara desde el punto de vista conceptual y perjudicial desde el punto de vista político. La cuestión fundamental a este respecto es precisar a quién, y hasta qué extremo se dirigen nuestras investigaciones. En la actualidad y en cierta medida, nuestros escritos, en cuanto productos simbólicos de un trabajo cultural que realizamos en el marco de una institución de mentalidad cada vez más empresarial, refleja «naturalmente» las condiciones materiales de nuestra existencia (Aronowitz, 1985). Aunque tratemos de establecer un cierto criterio consenso político en torno al cual se puedan desarrollar acciones productivas en un amplio frente, es de vital importancia que aprendamos a hablar a individuos y a grupos que no están inclinados a aceptarlo. Como agentes políticos y éticos, es imperativo que el debate se extienda (utilizando sistemas lingüísticos y otros sistemas simbólicos, la interacción personal y los esfuerzos colectivos) de modo que permita la existencia de formas democráticas en la vida cultural (Beyer y Wood, 1986).

La hermenéutica, en la medida en que trabaja en contra de la reaparición de la epistemología fundamentalista, puede modificar la naturaleza incestuosa de algunos exámenes críticos sobre el currículo, al contribuir a que se mantenga y amplíe una valiosa conversación crítica. La exposición de la «filosofía edificante» como algo que «rompe la costra de la convención» (como hacen Rorty, Bernstein y, por deducción, Feyerabend) nos brinda una advertencia importante: es muy fácil, y quizá aún más en la sociedad contemporánea, que las investigaciones sancionadas por las «teorías de la reproducción social» se hagan estilizadas e inadecuadamente reflexivas, y apoyen inconscientemente un nuevo sistema de consignas. Si somos conscientes de que el conocimento únicamente se crea dentro de una comunidad dialogante, podremos moderar las tendencias hacia la discusión cerrada y carente de sentido crítico. La propuesta de Feyerabend de que «todo sirve» quizá resulte saludable en este contexto.

Además, creo que la no adulación al experto, que es parte fundamental de la crítica que realiza Gadamer del control técnico, exige esta búsqueda entre concepciones distintas y opuestas. Si el concepto de participación democrática tiene algún significado, éste ha de ser la aprobación de opiniones, ideas y perspectivas divergentes entre sí. Coincidiendo con lo anterior, el concepto que subyace en el diálogo es el de que la gente puede llegar a comprender y hacer suyos textos diferentes. Esto no exige que cada uno de nosotros modele continuamente sus ideas o su lenguaje de modo que se adapte a las preferencias de los demás, sino que supone

hacer un hincapié en nuestras exposiciones y discusiones mayor de lo que, en ocasiones, corresponde al caso. Lo que es más, ésta es precisamente la actitud pedagógica que adoptamos con los estudiantes a nuestro cargo, un entorno que se hace eco de las preocupaciones fundamentales de la hermenéutica en cuanto a la búsqueda de la afirmabilidad garantizada.

La segunda cuestión general que quisiera examinar en esta exposición del currículo como algo edificante desde el punto de vista filosófico, se refiere a la estructura de un nuevo paradigma presente en el examen del currículo y a cuál debe ser el papel de la teoría en su articulación. Ya hemos visto cómo la crítica procedente tanto de la filosofía como de la historia de las ciencias pone de manifiesto los prejuicios inherentes a la concepción positivista del conocimiento. Según esto, tales críticas deberían debilitar nuestra confianza en la psicología en cuanto búsqueda disciplinada de la objetividad basada en el modelo de las ciencias naturales. Aunque las ciencias sociales hayan sufrido lo que Stephen Jay Gould (1981) ha denominado «envidia de la física», los ataques al fundamentalismo en la epistemología deben mitigar esta envidia, para así permitirnos seguir sin sentimiento de culpa un nuevo paradigma en la educación.

Acaso esté surgiendo un nuevo conjunto de interpretaciones teóricas del currículo, aunque sólo estén parcialmente desarrolladas. La exposición precedente sugiere la orientación que este paradigma puede tomar. En pocas palabras, una buena parte de la orientación debe venir dada por: a) una sensibilidad social, política e histórica hacia la naturaleza de las pretensiones de conocimiento, su aparición y su justificación; b) una orientación fundamentalmente humanística y democrática que estimule el diálogo entre grupos e individuos dispares; c) el establecimiento de comunidades en cuyo interior puedan iniciarse y mantenerse conversaciones; d) la eliminación de los impedimentos políticos, económicos e ideológicos que se oponen a una participación comunitaria, de modo que puedan plasmarse los valores de igualdad, democracia y autonomía (Beyer y Wood, 1986; Abermas, 1971); e) la eliminación de los límites interdisciplinarios que, además de ser artificiales, bloquean exámenes y conocimientos más holísticos; y f) la búsqueda de una «filosofía práctica» que considere que el conocimiento tiene un valor estimable para las actividades que hace posibles. Las opiniones de Richard Bernstein nos ayudan a aclarar este último punto.

> En una época en que la amenaza de una aniquilación total no parece ya una posibilidad abstracta, sino una probabilidad real inminente, se hace cada vez más imperioso tratar, una y otra vez, de alentar y nutrir aquellas formas de vida comunitaria en las que el diálogo, la conversación, la *fronesis*, el discurso práctico y el juicio formen parte de nuestra práctica cotidiana. (Bernstein, 1983, pág. 229.)

La praxis se convierte así en medio y fin de esta comunidad dialogante y humanista. Las formas de vida que en ella alientan son, en un sentido muy significativo, los árbitros finales del conocimiento.

Al insistir en la práxis no estoy sugiriendo que la teoría sea la sirvienta de la práctica. Tal punto de vista únicamente desata nuestros prejuicios positivistas en forma diferente. Dado que no existe «realidad» externa a la que tengamos un acceso privilegiado (como los científicos, los filósofos, los críticos literarios o los his-

toriadores), y dado que todos los hechos están influídos por la teoría, podemos considerar que un cambio de conceptos teóricos puede ayudarnos a construir mundos alternativos. Y dado que nuestros mundos son construidos más que descubiertos, necesitamos mantener viva la posibilidad de que otras perspectivas teóricas divergentes nos ofrezcan mundos preferibles (por ejemplo, más igualitarios, más pacíficos o más justos desde el punto de vista social). El poder de la teoría, por lo que respecta a su capacidad para construir tales perspectivas teóricas divergentes, es similar a la de la imágen estética. Ambas pueden ayudarnos no sólo a vernos a nosotros mismos y a los demás de forma diferente, sino a crear otras formas de vida (Beyer, 1985). Como dice Feyerabend al exponer los hechos teóricos y su relación con las teorías, «la descripción de cada hecho aislado no sólo depende de *alguna* teoría (que, por supuesto puede ser muy diferente de la teoría que estamos sometiendo a prueba), sino que existen hechos que no podemos exhumar sino con ayuda de alguna teoría alternativa, y que resultan inalcanzables tan pronto excluimos dicha alternativa» (Feyerabend, 1978, pág. 39). Esta capacidad de la teoría para «exhumar» o «inventar» los hechos hace que la subordinación del proceso teorizante al entendimiento ordinario (en el que siempre se combinan de alguna manera teorías y hechos comúnmente admitidos) resulte inaceptable desde el punto de vista filosófico y político.

He señalado con anterioridad cómo la preocupación por la racionalidad instrumental que se observa en la educación se debe a la insistencia en resolver los problemas inmediatos conforme se presentan en la experiencia diaria. Aunque esta pauta ha provocado con frecuencia una proliferación de controles técnicos, también podemos comprender porqué esta experiencia diaria nos ofrece un entorno en el que se genera una filosofía práctica «de forma natural». Debido a nuestra preocupación por las consecuencias inmediatas de una serie de políticas y prácticas, el campo del currículo se enmarca en un entorno que nos ofrece ventajas especiales: trabajamos en un mundo en el que el discurso práctico ya está «incorporado de forma concreta a nuestras prácticas cotidianas». A diferencia de la mayoría de los filósofos analíticos o de los prácticos de la ciencia, quienes elaboran los currículos están, por definición, encajados prácticamente en situaciones continuas en las que domina la filosofía práctica en alguna de sus formas. Si las investigaciones sobre el currículo pueden captar el *etos* humanístico, democrático y social de la hermenéutica en esta filosofía, dispondremos de un opuesto con el que enfrentarnos al control y a la dominación técnica.

La capacidad del diálogo hermenéutico para expresar y legitimar las formas alternativas de conocimiento, valores y modo de vida es de gran importancia para la teoría y práctica del currículo, como sustitutivo de las viejas tradiciones humanistas y liberales. Aunque en muchos aspectos, como he mencionado anteriormente, los ataques lanzados contra esta búsqueda por las teorías críticas presentes en el campo del currículo no han sido oídas (a menudo en el sentido literal de la palabra) por quienes se hallan comprometidos en la tradición liberal (Beyer, 1986a; Feinberg, 1983), es preciso que encontremos la manera de llenar este vacío. En la medida en que esta teoría liberal ha estado vigente dentro de los supuestos del positivismo, sus valores y sus perspectivas se han visto inevitablemente contaminadas por su búsqueda, anhistórica e insocial, de la certeza. Por otra parte,

es preciso reconocer que determinados elementos de esta postura corresponden a un desarrollo desmesurado de las tradiciones de la Ilustración, como lo demuestra, por ejemplo, su compromiso con un determinado concepto de la libertad, la importancia que se da a la razón en cuanto guía del arbitrio humano, etc. Quienes han estado tratando de dar una orientación más crítica a la teoría práctica del currículo pueden considerar que nuestros esfuerzos se alían con una parte de esta tradición humanística e ilustrada. Al mismo tiempo, las nuevas formas de humanismo que comienzan a manifestarse incorporarán las perspectivas, más sensibles desde el punto de vista histórico e ideológico, que se iniciaron con Hegel y con Marx. En el campo de la educación, debemos considerar que nuestros esfuerzos por reajustar la práctica escolar están ligados, de alguna manera, a los esfuerzos anteriores y que, al mismo tiempo, nos permiten intuir por qué han fracasado estas reformas y qué es preciso hacer para dotarlas de una mayor eficacia, si bien, antes de poder hacerlo, hemos de estimular conversaciones de un tipo que no se ha dado hasta el momento. Esta es, también, una de las principales funciones del diálogo hermenéutico.

La formación del profesorado como filosofía práctica. Como sucede con el ámbito del currículo, se puede revitalizar la formación del profesorado incorporando algunas de las conclusiones de cuanto hemos expuesto al indicar el modo en que la hermenéutica puede contribuir a la reconstrucción de las pretensiones de conocimiento. Para empezar podemos encontrar una de las claves en la distinción aristotélica entre *tecne* (conocimiento técnico o científico) y *fronesis* (conocimiento ético). Gadamer nos dice que la fronesis.

> aparece en el acto de interesarse no por uno mismo, sino por otra persona... Este conocimiento no es de ningún modo un conocimiento técnico... La persona con entendimiento no conoce ni juzga como quien permanece al margen y no se implica; lo hace más bien como alguien unido por un lazo concreto con el otro; piensa como el otro vive la situación como él. (Gadamer, 1975b, pág. 288.)

El desarrollo de tales formas de conocimiento ético, el mantenimiento de comunidades en las que pueda darse este conocimiento y la continuación del diálogo hermenéutico son los valores fundamentales que deben guiar la reforma de la formación del profesorado (véase asimismo Beyer, 1986b).

Hablando en términos generales, pueden darse dos enfoques en lo que se refiere a la formación del profesorado. El primero de ellos une un enfoque técnico-profesional con un modelo de aprendizaje que se relaciona con éste. Estos programas hacen hincapié, normalmente en los cursos de formación en materiales y métodos de la enseñanza, en una serie de experiencias prácticas programadas de forma que sirvan de guía para una socialización profesional y en el dominio de las definiciones comúnmente aceptadas sobre la competencia en la enseñanza. Uno de los resultados de estos programas (que en ocasiones se establece de forma explícita, aunque normalmente se encuentra oculto entre el conjunto de las actividades), es la réplica de éstas. En el extremo opuesto, algunos programas de formación del profesorado tratan de alentar la reflexión, el examen crítico y el desarrollo de la responsabilidad y creatividad personal de los futuros profesores; podríamos decir que éstos son programas «fundamentadores» por su orientación y su enfoque (Beyer y Zeichner, 1982). Por su compromiso con la discusión activa, el

diálogo y la educación, la hermenéutica está de acuerdo con este último enfoque. Este enfoque fundamentador de la formación del profesorado puede fomentar el compromiso de diálogo y de *fronesis* que impone la hermenéutica.

Este tipo de esfuerzos en la preparación de los profesores, al igual que las formas de examen crítico en el campo del currículo que ya hemos señalado, requieren que se sitúen las actividades docentes en el conjunto más amplio, de las prácticas sociales, políticas y culturales que interactúan con las instituciones educativas y que ayudan a conformarlas. Una parte sustancial de la preparación de los profesores consistiría, pues, en clarificar las conexiones de las diferentes formas del currículo, la pedagogía y los métodos de evaluación dominantes en las escuelas, con estas prácticas culturales más amplias. Más que considerar las aulas como lugares de socialización y réplica profesional, la formación del profesorado, en cuanto filosofía práctica, debería alentar a los futuros profesores a considerar las aulas, en parte, como comunidades (lugares en los que pueden desarrollarse vínculos y establecerse compromisos con otros miembros del grupo). Entre los parámetros de estas comunidades deben contarse tanto un sentimiento de continuidad histórica de la institución como sus posibilidades futuras. Concebidas de este modo, las aulas pueden ser consideradas, como lo han hecho recientemente Bellah y sus colaboradores, como «comunidades de recuerdo»:

> Las comunidades, en el sentido en que estamos utilizando este término, poseen una historia (en cierto sentido están constituidas por un pasado) y, por esta razón, podemos hablar de una comunidad real como «comunidad de recuerdo», que no olvida su pasado...
>
> Las comunidades de recuerdo, que nos unen con nuestro pasado, nos proyectan también hacia el futuro como comunidades de esperanza. Llevan en sí un contexto de significados que nos permiten relacionar nuestras aspiraciones personales y las de las personas próximas a nosotros con las aspiraciones de la comunidad en su totalidad, y considerar nuestros propios esfuerzos como aportaciones al bien común. (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler y Tipton, 1985, pág. 153.)

Este contexto de significados nos lo puede facilitar el considerar las aulas como comunidades en las que prevalecen el diálogo hermenéutico y la filosofía práctica.

Así concebidas, las «comunidades de recuerdo» implican algo más que el establecimiento de una serie de sentimientos de vínculo y de colegiabilidad dentro de este enfoque de la formación del profesorado. La contextualización de las actividades educativas requiere asimismo que la cuestión de los valores sea una parte fundamental de la formación del profesorado. Se piense en lo que se piense de las consecuencias sociales de las actividades que se desarrollan en las aulas, concebidas como comunidades de recuerdo, los profesores deben estar preparados para ofrecer un marco de evaluación en el que sus propias acciones, al igual que las de los demás profesores, administradores y estudiantes, puedan ser juzgadas. Por ello, la teoría ética y la teoría política son temas fundamentales en la formación del profesorado. En cuanto actividad sancionada por la hermenéutica y la filosofía práctica, debe juzgarse la vida en las aulas por su contenido en acciones justas, más que por la obsesión, más positivista, de «hacer bien las cosas».

En consecuencia, el objetivo de la formación del profesorado no es, necesariamente, el mantenimiento de los acuerdos educativos vigentes, sino la creación de enfoques curriculares y pedagógicos que se basen en las ideas éticas y políticas que sirven de fundamento a las comunidades humanas y al diálogo. Como parte fundamental de este enfoque, podemos estimular a los estudiantes a que mediten con atención las conexiones existentes entre los principios educativos y las prácticas escolares y a que consideren las interrelaciones que existen entre las ideas y las actividades, entre la teoría y la práctica. Esto tiene una gran importancia si se quiere ofrecer a los futuros profesores las experiencias prácticas adecuadas. En vez de considerar este trabajo práctico como una oportunidad de observar el «mundo real» en el que se espera que los estudiantes desarrollen pronto sus actividades, las aulas deben considerarse como laboratorios culturales: lugares en los que pueden tomar forma las apreciaciones teóricas, se pueden analizar y criticar las interacciones sociales en cuanto a sus relaciones con los ideales morales y sociales, y se pueden enjuiciar las acciones alternativas (Beyer, 1984).

Teniendo en cuenta las realidades de la enseñanza, tales ideas son rechazadas con frecuencia como utopías imposibles e irreales. Es cierto que por cambiar simplemente los contornos de la formación del profesorado no lograremos que se produzca la clase de transformación que se esboza en el enfoque hermenéutico de la enseñanza. Por ello, y coincidiendo con estos cambios, se debe llevar a cabo una reorientación en los centros de trabajo docente. Si debemos estimular a los estudiantes a que se conviertan en estudiosos/profesores que puedan crear un diálogo hermenéutico y un compromiso social en las comunidades que forman las aulas, debemos ofrecerles al mismo tiempo un lugar de trabajo en el que puedan ejemplificar y representar estas acciones. Esto significa que se debe dar a los profesores una mayor libertad académica, oportunidades para establecer los currículos y un apoyo a la interacción colegial y a la participación. Si queremos profesores que se correspondan con lo que Dewey llama «estudiantes de enseñanza» y no simples proveedores de competencia técnica, el ambiente de trabajo en que desarrollen sus actividades debe facilitar la iniciativa y el examen personales, la creatividad y un sentimiento de compromiso con la comunidad (Dewey, 1904). Asimismo, se debe replantear la relación entre profesores e investigadores, de modo que se estimule la colaboración para el conocimiento de las cuestiones educativas. El desarrollo de la «investigación en acción» nos ofrece un modelo para una búsqueda de estas características (Stenhouse, 1979).

CONCLUSIONES

Richard Bernstein ha expuesto de forma convincente que el rechazo de la ciencia empírica, de la epistemología fundamentadora y de una teoría ajena a los valores no conduce necesariamente al relativismo en el pensamiento y en la práctica sociales. Su proyecto es, sin duda, eliminar de nuestras conversaciones tales dualismos engañosos, sustituyéndolos por las actividades de la filosofía práctica y de la *fronesis*. Discrepando de interpretaciones más radicales de la «inconmensurabilidad», como las que nos ofrecen Feyerabend y Rorty, Bernstein nos indica que es posible comparar paradigmas alternativos, mediante el ejercicio de la capaci-

dad de juicio, aunque sean discontinuos desde el punto de vista lógico (Bernstein, 1983, págs. 79-108). Además, razona en contra de lo que se llama «el mito del marco» (la opinión de que nos encontramos atrapados en un sistema de ideas, valores y prácticas del que no podemos tener la esperanza de escapar nunca). Se esfuerza por dar credibilidad al diálogo hermenéutico, ampliando la visión que tenemos acerca de la «racionalidad», por caminos que dan sentido a la comparación entre posibilidades divergentes. Podemos observar la importancia de la hermenéutica en su intento de ir más allá de los confines del objetivismo y del relativismo que hemos heredado del positivismo:

> Como advirtió Marx, no basta con elaborar nuevas variaciones de viejos argumentos que muestren, de una vez por todas, lo malo del objetivismo y del relativismo, ni incluso con instaurar una nueva vía de pensamiento que pueda llevarnos más allá del objetivismo y del relativismo; un movimiento tan sólo consigue «realidad y poder» si nos dedicamos a la tarea práctica de fomentar una solidaridad, una participación y un reconocimiento mutuo que se basen en comunidades dialógicas. (Bernstein, 1983, pág. 231.)

El establecimiento de estas comunidades dialógicas es, quizá, la tarea fundamental de los estudios educativos. Si logramos aprovechar el poder de un nuevo humanismo mediante el establecimiento de un diálogo hermenéutico que oriente nuestras concepciones de la teoría y la práctica hacia una visión de la filosofía práctica y de las comunidades de recuerdo, será posible llevar a cabo una reforma social más sustancial. En este ensayo he esbozado el significado que puede tener tal orientación para los campos del currículo y de la formación del profesorado, como sendos aspectos de los estudios educativos. Los cambios que pueden introducir tales reformas deben animar nuestras conversaciones. El actual clima de crítica, exploración y reforma en el estudio de la educación puede ofrecernos un contexto que conduzca a tales cambios sustanciales.

REFERENCIAS

ADLER, M. (1982). *The Paideia proposal.* New York, Macmillan.

APPLE, M. W. (1975). «Scientific interests and the nature of educational institutions». En W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists.* Berkeley, McCutchan.

– (1979). *Ideology and curriculum.* Boston, Routledge and Kegan Paul.

APPLE, M. W., & BEYER, L. E. (1983). «Social evaluation of curriculum». *Educational Evaluation and Policy Analysis, 5,* 425-434.

APPLE, M. W., & WEIS, L. (Eds.). (1983). *Ideology and practice in schooling.* Philadelphia, Temple University Press.

ARONOWITZ, S. (1985). «Academic freedom: A structural approach». *Educational Theory, 35,* 1-13.

BELLAH, R. N., MADSEN, R., SULLIVAN, W. M., SWIDLER, A., & TIPTON, S. M. (1985). *Habits of the heart.* Berkeley, University of California Press.

BERNSTEIN, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

BEYER, L. E. (1979). «Aesthetic theory and the ideology of educational institutions». *Curriculum Inquiry, 9,* 13-26.

– (1983). «What role for the arts in the curriculum?». En C. Grant (Ed.), *Preparation for reflective teaching.* Boston, Allyn and Bacon.

– (1984). «Field experience, ideology, and the development of critical reflectivity». *Journal of Teacher Education, 35*(3), 36-41.
– (1985). «Aesthetic experience for teacher education and social change». *Educational Theory, 35,* 385-397.
– (1986a). «The parameters of educational inquiry». *Curriculum Inquiry, 16,* 87-114.
– (1986b). «Beyond elitism and technicism: Teacher education as practical philosophy». *Journal of Teacher Education, 37*(3), 37-41.
BEYER, L. E., & WOOD, G. H. (1986). «Critical inquiry and moral action in education». *Educational Theory, 36,* 1-14.
BEYER, L. E. & ZEICHNER, K. M. (1982). «Teacher training and educational foundations: A plea for discontent. *Journal of Teacher Education, 33*(3), 18-23.
BOGDAN, R., & TAYLOR, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods.* New York, John Wiley & Sons.
BOWLES, S., & GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America.* New York, Basic Books.
DEWEY, J. (1904). «The relation of theory to practice in education». En C. A. McMurry (Ed.), *The third yearbook of the national society for the scientific study of education, Part I* (pp. 9-30). Chicago, University of Chicago Press.
EISNER, E. W. (1979). *The educational imagination.* New York, Macmillan.
FEINBERG, W. (1983). *Understanding education.* New York, Cambridge University Press.
FEYERABEND, P. (1978). *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge.* London, Verso.
FRANKLIN, B. (1982). «Reply to Landon Beyer's Ideology, social efficiency, and curriculum inquiry». *Curriculum Inquiry, 12,* 413-417.
GADAMER, H.-G. (1975a). «Hermeneutics and social science». *Cultural Hermeneutics, 2,* 307-316.
– (1975b). *Truth and method.* New York, Seabury Press.
GIROUX, H. A. (1981). «Pedagogy, pessimism, and the politics of conformity: A reply to Linda McNeil». *Curriculum Inquiry, 11,* 211-222.
– (1983a). «Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education». *Harvard Educational Review, 53,* 257-293.
– (1983b). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition.* South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1983.
GOULD, S. J. (1981). *The mismeasure of man.* New York, Norton.
GRAY, D. (1985). «An old humanist's reply to Apple». *Curriculum inquiry, 15,* 319-323.
HABERMAS, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trad.). Boston, Beacon Press.
HOWE, K. R. (1985). «Two dogmas of educational research». *Educational Researcher, 14,* 10-18.
HUEBNER, D. (1975). «Poetry and power: The politics of curricular development». En W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists.* Berkeley, McCutchan.
– (1976). «The moribund curriculum field: Its wake and our work». *Curriculum Inquiry, 6,* 153-166.
JACKSON, P. W. (1981). «Curriculum and its discontents». En H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction.* Berkeley, McCutchan.
KUHN, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2.ª ed.). Chicago, University of Chicago Press.
– (1977). *The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change.* Chicago, University of Chicago Press.
NCEE [National Commission on Excellence in Education]. (1983). *A nation at risk.* Washington, DC, Government Printing Office (Trad. al castellano en el n.º 278 de la *Revista de Educación*).
PAGANO, J. (in press). «The schools we deserve». *Curriculum Inquiry.*

PINAR, W. F. (1978). «The reconceptualization of curriculum studies». *Journal of Curriculum Studies 10,* 205-214.

PINAR, W. F., & GRUMET, M. (1981). «Theory and practice and the reconceptualization of curriculum studies». En M. Lawn & L. Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies* (pp. 20-42). London, Croom Helm.

Policies, practices, research: A look at the future (n.º especial). (1985). *Journal of Teacher Education, 36*(1).

REITZ, C., & MARTIN, D. T. (1984). Revisión de H. A. Giroux, *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. Educational Studies, 15,* 163-174.

RORTY, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature.* Princeton, Princeton University Press.

SCHWAB, J. (1969). «The practical: A language for curriculum». *School Review, 78,* 1-23.

SIZER, T. R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school.* Boston, Houghton Mifflin.

STEEDMAN, P. H. (1982). «Should Debbie do shale?». *Educational Studies, 13,* 240-251.

STENHOUSE, L. (1979). *Curriculum research & development in action.* Portsmouth, NH, Heinemann.

TOMLINSON, T. (1985). «On getting serious about school: Can poor kids take the 'risk'?». *Curriculum Inquiry, 15,* 415-433.

WHITTY, G., & YOUNG, M. F. D. (1976). *Explorations in the politics of school knowledge.* Nafferton, England, Nafferton Books.

WILLIAMS, D., con HOWARD, L., McDONALD, D., & MICHAEL, R. (1984, September 24). «Why teachers fail». *Newsweek,* pp. 64-70.

WOOD, G. H. (1982). «Beyond radical educational cynicism». *Educational Theory, 32,* 55-71.

YOUNG, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control.* London, Macmillan.

Originalmente publicado en el *Journal of Education,* vol. 168, n.º 2, 1986. Se traduce y reimprime con la autorización del autor.

E S T U D I O S

ENTRE LA ESPERANZA DEL CAMBIO Y EL ESTIGMA DE LA REPRODUCCION

MARIANO FERNANDEZ ENGUITA (*)

Desde que el cambio social y las estrategias para conseguirlo son objeto de reflexión y discusión, o desde que tenemos constancia de que lo fueran, la educación ha estado en medio de un debate con posiciones contrapuestas: para unos debía o debe ser el instrumento principal y protagonista de cualquier transformación, para otros era o es una parte ancillar de la vida social; para unos el motor por excelencia del cambio, para otros el instrumento fiel del poder. En los albores del socialismo, una corriente del movimiento, los utópicos, centró su proyecto en una educación distinta, ya fuera una educación directa mediante las escuelas, las sociedades culturales, etc., ya indirecta mediante el ejemplo de las comunas, llamáranse Icaria o Nueva Lamark. En el otro extremo, algunos materiales mecanicistas, los blanquistas y otros creyeron que la sociedad tendría que cambiar antes que los hombres, aunque esto les llevara a propugnar un cambio por obra de una minoría ilustrada y redentora. Así, Owen consideraba que el cambio de la sociedad vendría por ejemplo de pequeñas comunas racionales y por efecto de la nueva educación, mientras Helvecio había creído que bastaría cambiar las instituciones para cambiar la naturaleza de los hombres. Esta polémica era, a la vez, la prolongación de la vieja pugna entre materialismo e idealismo, entre causalidad material y libertad moral, y precursora de un debate más explícito sobre la escuela. El marxismo y el anarquismo también tomaron posición al respecto. Para el primero, la escuela era un factor de muy segundo orden en la empresa de la transformación social, y de ahí que apenas le prestara atención. Por ello mismo no vio inconveniente en que los hijos de los trabajadores acudieran a las escuelas públicas, aunque tuviera cosas que decir sobre cómo debían funcionar éstas, sobre la combinación de enseñanza y trabajo productivo, etc. El anarquismo, por el contrario, fue en gran medida una prolongación del movimiento ilustrado y racionalista y conservó una fe casi ilimitada en las virtudes de la razón y, por consiguiente, de la educación. De ahí que prestase gran atención a la escuela y que estuviera mucho menos dispuesto a dejarla en manos del Estado.

(*) Universidad Complutense. Madrid.

Con la escolarización universal y la prolongación del período obligatorio, en todos los países avanzados, después de la Segunda Guerra Mundial, ya no es posible mantener posiciones de esa simplicidad. Cuando todos los niños y jóvenes de un país pasan largos años en las aulas, no cabe ya ignorar a la escuela como una institución de poca importancia ni condenarla a esperar la aurora del gran día. Por otra parte, la experiencia tampoco permite ya una confianza sin matices en el potencial de libertad y justicia de la razón. Claro que esto no ha sido inmediato. Durante decenios, quienes querían transformar la sociedad –incluída la izquierda marxista– vieron en la escuela una poderosa palanca de cambio, de manera que la problemática quedaba reducida a igualar los recursos de las escuelas de las distintas clases sociales, prolongar hacia delante y hacia atrás la escolaridad obligatoria, criticar la escasa presencia de los trabajadores en la secundaria o la superior, abogar por la gratuidad estricta, etc. Posteriormente vino el desencanto: la escuela no fomentaba la igualdad social, ni siquiera era capaz de propiciar la movilidad social en el grado deseado ni garantizaba la igualdad de oportunidades, de modo que pasó a ser vista como un simple lugar de reproducción de las relaciones sociales y las desigualdades existentes.

Algo, desde luego, se aprendió en todo este proceso. En particular a mirar dentro de las escuelas para ver por qué producían una cosa u otra, en vez de limitarse al recuento de lo que entraba o salía de ellas y de suponer que, como instituciones de socialización, sus efectos dependerían exclusivamente de la naturaleza del discurso escolar explícito. Esto quiere decir, en el caso de la sociología, que se pasó de considerar la organización del sistema educativo como algo dado y natural a preguntarse por las causas y los efectos de cada aspecto de tal organización. Sin menospreciar la importancia del mensaje –sea el del enseñante o el del libro de texto– en el aula, se pasó a analizar las condiciones en que éste era transmitido: la estructura burocrática de las escuelas, las relaciones sociales, la jerarquía de autoridad, la relación de los estudiantes con el contenido y el método del aprendizaje, las características de la evaluación, etc.

Dentro de la sociología radical, el debate no consiste ya en si la escuela lo puede todo o no puede nada, sino en qué dinámica predomina dentro de ella. En general, poca gente califica ya a las escuelas como instituciones netamente autoritarias, represivas, conservadoras, reproductivas, etc., ni tampoco como unilateralmente democráticas, progresivas o igualitarias. Aceptándose hoy la existencia de ambas dinámicas, la cuestión estriba en determinar en qué aspectos o mecanismos de la institución y la vida escolares residen una y otra y qué probabilidades tienen éstos de ser reforzados o prevalecer. De un modo u otro, en este debate está cogida toda la sociología de la educación, pero aquí vamos a ocuparnos en concreto de cómo se plantea, en términos del análisis de la relación entre la escuela, la economía capitalista y el Estado, dentro de la sociología marxista o «neomarxista», o entre lo que a veces se llama teorías de la «correspondencia», y de la «contradicción» (expresiones, en realidad, inadecuadas tanto en un caso como en otro). Sin embargo, antes de ocupar a los sociólogos marxistas, este debate se encontraba ya en forma larvada entre los funcionalistas. Aunque el marxismo es un enfoque crítico y el funcionalismo una visión apologética, sus análisis de la educación tienen que ver mucho más de lo que normalmente se piensa. No hay que sorprenderse de ello, pues, cuando se intenta abordar seriamente un mismo objeto

de análisis, por más que difieran los puntos de vista adoptados tienen que surgir elementos comunes. Tiene interés, por consiguiente, volver la atención provisionalmente a los análisis funcionalistas clásicos.

DOS VISIONES FUNCIONALISTAS DE LA EDUCACION

En el campo de la educación, el análisis funcionalista está indisolublemente asociado a los nombres de Talcott Parsons y Robert Dreeben –y, subsidiariamente, al de Alex Inkeles (1966; Inkeles y Smith, 1974), aunque su atención a la educación es menor y su análisis más impreciso–. Cualquiera de los dos autores primeramente citados se sorprendería ante un intento de oponer entre sí sus respectivas teorías, pero eso es justamente lo que vamos a intentar hacer aquí. Hay que señalar, sin embargo, que ambos autores, como corresponde al calificativo de funcionalistas que aquí les aplicamos y que aceptan gustosamente, consideran que la escuela debe ser examinada en su relación con la totalidad social y que deben analizarse sus funciones dentro de ésta. De manera más precisa, parten del supuesto común de que, encontrándose la escuela entre la familia de la que proceden y las instituciones de la vida adulta a las que deben incorporarse los individuos, su función sin duda es la de facilitar que esa integración tenga lugar sin fricciones. Consideran, por tanto, que diversos aspectos de la vida escolar deben encontrarse en algún punto intermedio entre los valores y normas de comportamiento de la esfera familiar y los de las esferas política y laboral.

Para Parsons (1976a), las funciones del grupo-clase en la escuela elemental pueden resumirse así:

> «(...) 1) Una emancipación del niño respecto a su relación primaria elemental con la familia; 2) Una interiorización de normas y de valores sociales que se sitúan por encima de los que puede aprender únicamente por medio de su familia; 3) una diferenciación de la clase sobre la base tanto del logro real como de una evaluación diferencial de este logro, y 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y atribución de sus recursos respecto al sistema de *roles* adultos.» (pág. 76; pág. 57 de la versión 1976b).

El primer apartado nos dice lo que deja el niño, pero no a dónde va. El segundo nos dice ya a dónde va, pero no lo que se encuentra. El tercero y el cuarto son los que especifican lo que Parsons entiende por preparación para la sociedad adulta: la diferenciación de la clase según el logro y la distribución desigual de recompensas de acuerdo con tal diferenciación. El logro es el distinto rendimiento escolar individual de los alumnos, su evaluación diferencial son las notas y, la selección y atribución de los recursos humanos, la asignación de los alumnos a distintas ramas escolares que prefigura ya la diversidad de sus destinos sociales. Es obvio que Parsons piensa que el logro individual en la escuela es independiente del origen social de los alumnos o, al menos, que éste puede ser superado con algunas oportunas virtudes que están al alcance de todos. No sería difícil mostrar lo contrario, y precisamente para el caso de las escuelas norteamericanas (véase Fernández Enguita, 1986), a saber, que el origen social es un poderoso determinante del rendimiento y, por tanto, de las recompensas y la asignación escolares, pero éste no es el tema que nos interesa en esta ocasión.

Lo que interesa resaltar es el isomorfismo entre la representación de la escuela como institución de selección, espacio de evaluación del logro y mecanismo de asignación de recursos con la teoría clásica y neoclásica, es decir, con la teoría burguesa del mercado. Desde el iusnaturalismo hasta hoy se viene suponiendo que el mercado es un mecanismo objetivo ante el que todos se encuentran en igualdad de condiciones y que distribuye recompensas y posiciones de acuerdo con el logro o con la contribución personal de cada cual. Parsons ve el mundo adulto y, por ende, la escuela que prepara para la incorporación al mismo, bajo el prisma exclusivo del mercado, algo cuya significación se comprenderá mejor cuando comparemos su perspectiva con la de Dreeben. En todo caso, él mismo es claro a continuación del párrafo anteriormente citado:

> «La condición fundamental subyacente al proceso es probablemente la división de los valores comunes entre los dos sistemas adultos referidos: la familia y la escuela. En este caso, el punto principal es una evaluación dividida del logro. Esto conlleva, por encima de todo, el hecho de admitir gratificaciones diferentes según los diferentes niveles de logro, en la medida en que las oportunidades hayan sido repartidas equitativamente, así como la justicia de que estas gratificaciones den a los que tienen éxito oportunidades aún mayores. La clase de la escuela elemental parece encarnar fundamentalmente la virtud americana primordial de la igualdad de oportunidades, en el sentido de que pone el acento a la vez en la igualdad de partida y el logro diferencial.» (*Ibíd.*)

Pasemos ahora a la obra básica de nuestro otro personaje, Robert Dreeben (1968). Para éste, la escuela contribuye al aprendizaje por los jóvenes de normas, y estas normas se resumen en cuatro: independencia, logro, universalismo y especificidad, epígrafes que explica así:

> «Al hablar de estas cuatro ideas como normas, me refiero a que los individuos las acepten como criterios legítimos para gobernar su propia conducta en las situaciones apropiadas. Concretamente, aceptan las obligaciones de 1) actuar por sí mismos (a menos que se requiera un esfuerzo cooperativo), y aceptan la responsabilidad personal por su conducta y por las consecuencias de la misma; 2) desempeñar activamente tareas y dominar el entorno material de acuerdo con ciertos patrones de excelencia; y 3) reconocer el derecho de los demás a tratarles como miembros de categorías; 4) sobre la base de unas pocas características discretas antes que sobre la entera constelación de ellas que representa a la persona completa.» (Pág. 63-64).

Los dos primeros puntos, que definen qué se entiende por independencia y por logro, no precisan de mayores explicaciones. Los otros dos son más crípticos y, a la vez, más definitorios para nosotros. El «universalismo» consistente en aceptar ser tratado como miembro de categorías puede también expresarse, dentro de la jerga funcionalista, como aceptar ser tratado como ocupante de un *rol* –o como quien desempeña un *papel*– es decir, como asalariado, como fresador, como maestro, como directivo o como miembro de cualquier otra categoría. La cuarta norma, la «especificidad», consistente en aceptar que esa categorización tenga lugar sobre la base de unas pocas características discretas, significa la renuncia a evocar otras características que las que conciernen al papel desempeñado, a la relación o estructura de *roles*, a lo que interesa a la institución en la que éstos son desempeñados. Cuando Juan Pérez, trabajador de la construcción, acepta recibir instrucciones del arquitecto, del maestro de obra o del jefe de cuadrilla aun cuando piense en

su fuero interno que podría decidir mejor que ellos, o aunque tenga en su casa un título de arquitecto que jamás ha podido llegar a aplicar; o cuando, a la hora de cobrar la nómina acepta que se le pague según las horas trabajadas cualesquiera que sean sus necesidades económicas en ese momento, está practicando el «universalismo» y la «especificidad» que resultan tan queridas a los funcionalistas. Universalismo, porque acepta ser tratado como miembro de la categoría obrero, y se comporta como tal, es decir, hace lo que se espera de un obrero, o de un obrero de la construcción, o de un escayolista si es su caso. Especificidad, por cuanto acepta renunciar a sus otras características: arquitecto en paro, tal vez poeta nocturno, enemigo del trabajo o cabeza de una familia necesitada de más dinero que su salario.

En la familia no concurren estas normas. No se trata a un niño como mal o buen estudiante con independencia de que sea varón o mujer, de que sea o no el favorito, de su salud o su carácter, etc. En la escuela, sin embargo, se les trata como alumnos con independencia de su situación familiar, como alumnos de tal o cual curso y de tal o cual asignatura, es decir, como miembros de categorías específicas. No se puede pretender obtener una buena nota escolar porque se colabore mucho en las tareas hogareñas, ni ser disculpado de no aprender geografía porque se saben muchas matemáticas. En la terminología de Parsons, esto podría definirse como el aprendizaje de que los *roles* son algo distinto de las personas que los ocupan, o como el paso de un sistema particularista a un sistema universalista de *roles*.

Los ejemplos que elegimos anteriormente para ilustrar las normas de universalismo y especificidad no eran ociosos. Las normas cuya interiorización señala Dreeben como objetivo de la escuela –incluidas su concepción de la independencia y del logro– son las normas de la producción, más exactamente de la producción capitalista y, en cierto sentido, las de las organizaciones burocráticas que conocemos –por eso podrían identificarse también, con matices, como las de la producción mal llamada socialista en los países del Este, que es en realidad producción burocrática... pero aquí sólo nos interesa la relación de Dreeben con *su* sociedad–. Normas como las de universalismo y especificidad no tendrían sentido alguno si se pensara en un mundo del trabajo compuesto por artesanos independientes que deciden por sí mismos su proceso de trabajo y acuden independientemente con sus productos al mercado o, en general, por trabajadores no insertos en organizaciones burocráticas (entendiendo por tal, no sólo los ministerios, sino también la mayoría de las empresas con asalariados). Las mismas definiciones de la independencia y el logro, que en sí podrían ser características de una organización del trabajo no burocratizada –o, en el capitalismo, de la pequeña producción y el mercado– destilan un intenso tufo a trabajo asalariado (el término «responsabilidad» lo hemos empleado para traducir, simultáneamente, *responsability y accountability*) y a división capitalista del trabajo y taylorismo (tareas: *tasks*).

Podemos ver, pues, cómo Dreeben, al considerar la relación entre la escuela y la economía toma ésta por el lado de la producción, mientras Parsons lo hacía por el lado del mercado. Ciertamente, no se trata de una contraposición estricta entre los planteamientos de ambos autores, sino de una cuestión de énfasis. Dreeben, cuya obra es posterior, no tenía la menor intención de polemizar con Parsons, sino al contrario. Las normas de independencia y logro, como ya hemos apunta-

do, no son exclusivas del lado de la producción sino que podrían considerarse también características de la ideología del mercado –si bien con una formulación algo más comprensiva que la que aporta Dreeben–. Las categorías de universalismo y especificidad, por otra parte, pertenecen, históricamente, más al conjunto de la obra de Parsons que a los escritos de Dreeben. Pero esto sólo significa que no habría sido imposible para ellos dos ponerse de acuerdo. En nada disminuye el hecho de que, al sintetizar las funciones de la escuela, uno saca su «virtud americana» de una imagen ideológica que identifica la economía con el mercado y el otro sus «normas» de una imagen que la identifica con la producción. No es casual que, más adelante, la sociología crítica desdeñara simplemente el análisis de Parsons como una teorización más de la relación entre educación y movilidad social mientras los teóricos del *curriculum* oculto, las teorías de la correspondencia, etc., tomaban tal cuales los argumentos de Dreeben para indicar que la escuela es una preparación para la inserción subordinada en fábricas y oficinas.

UN DEBATE DENTRO DE LA SOCIOLOGIA MARXISTA

Desde hace más de un decenio, la sociología marxista viene ocupándose del lugar de la escuela en la reproducción de las relaciones sociales del capitalismo. Fueron trabajos punteros en su momento los de Baudelot y Establet (1976) y Bowles y Gintis, de los que nos hemos ocupado en otro lugar. El libro de Bowles y Gintis, (1976), en especial, desató dos tipos de polémicas: una sobre los aspectos reproductivos o contradictorios de la estructura escolar y otra sobre la relación entre estructura y actividad humana. De ambas nos hemos ocupado en otro lugar (véase Fernández Enguita, 1985); pero debemos todavía abordar un aspecto no tratado de la primera. Como se recordará, Bowles y Gintis formulaban el llamado principio de correspondencia, según el cual las relaciones sociales de la educación reflejan estrechamente las relaciones sociales de producción. Esto se concreta en los siguientes aspectos de la escuela, que la hacen isomorfa con el lugar de trabajo: líneas de autoridad administración-profesores-estudiantes que reflejan la jerarquía de la producción; alienación y falta de control de los estudiantes sobre el objeto –contenido– y método –pedagogía– de su trabajo escolar –el aprendizaje–, al igual que el trabajador no controla ni el producto ni el proceso de su trabajo productivo (y motivación, en ambos casos, mediante un sistema de recompensas extrínsecas); competencia institucionalizada y destructiva y clasificación y evaluación meritocráticas que reflejarían la fragmentación y estratificación del trabajo; en fin, socialización en los distintos niveles educativos de acuerdo con diferentes criterios (sumisión a las normas externas, responsabilidad e iniciativa) que se corresponden con lo que se busca de los trabajadores en los varios niveles de la jerarquía productiva (de modo que los jóvenes abandonan la escuela con el tipo de socialización adecuado para el lugar que van a ocupar en dicha jerarquía).

Esta, como ya indicamos en su momento, es una visión penetrante, pero unilateral que considera sólo una parte de la sociedad, la economía, y parcialmente, la producción. Dos intentos de rectificar esta unilateralidad, siempre dentro del análisis estructural de la escuela, son los producidos por otros dos sociólogos marxistas norteamericanos, Carnoy y Levin, y por los propios Bowles y Gintis.

Carnoy y Levin (1985) admiten la dinámica reproductiva señalada por Bowles y Gintis, pero añaden la existencia de otra que la contradice. Se trata de la dinámica democrática que surge del hecho de que la escuela se encuentre integrada en la esfera del Estado, y que se manifiesta en la mayor participación democrática en las escuelas (en comparación con el lugar de trabajo), en la ideología favorable a la igualdad y movilidad social que las invade (frente a la desigualdad y la rigidez de la producción), en el énfasis en el desarrollo cultural general y humanístico (frente a la demanda de simples capacidades técnicas por el trabajo) y en la independencia de la burocracia educativa. A esto hay que añadir la resistencia de los estudiantes al discurso y la disciplina escolares, su desentendimiento de las exigencias de la escuela más allá de lo necesario para obtener sus credenciales, la configuración conflictiva de los profesores como un sector más de trabajadores y el hecho de que la asignación de los recursos escolares sea objeto de pugnas políticas. De manera general, los autores lo expresan así:

> «(...) La relación entre la educación y el trabajo es dialéctica –compuesta de una perpetua tensión entre dos dinámicas, los imperativos del capitalismo y los de la democracia en todas sus formas–. Como producto y factor conformador, a la vez, de la discordia social, la escuela está necesariamente atrapada en los grandes conflictos inherentes a una economía capitalista y un Estado capitalista liberal. Estos conflictos residen en la contradicción entre la relación desigual subyacente a la producción capitalista y la base democrática del Estado capitalista liberal. La escuela es esencial para la acumulación del capital y la reproducción de las relaciones de producción capitalistas dominantes, y es considerada por los padres y los jóvenes como un medio para una mayor participación en la vida económica y política». (Pág. 4.)

Bowles y Gintis (1988) han llegado a conclusiones parecidas. Para éstos, la mayoría de las sociedades capitalistas avanzadas pueden ser consideradas como compuestas de tres esferas *(sites)* distintas: la economía, organizada en torno a los derechos de la propiedad; el Estado liberal democrático, organizado en torno a los derechos de la persona, y la familia, organizada en torno a los derechos patriarcales de los varones adultos. Entre estas esferas hay relaciones de delimitación estructural, que impiden que las normas de unas interfieran en las otras, y de traslación de prácticas, que es justamente lo contrario. Así, por ejemplo, la correspondencia que señalaban en su primer libro entre escuela y producción sería el resultado de la traslación de prácticas de la esfera de la producción a la del Estado, en la que se encuentra la escuela. De manera general, formulan así las contradicciones que cruzan a ésta:

> «La contradicción central de los sistemas educativos de las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeta al principio de los derechos otorgados a la persona. Segundo: la educación desempeña un papel central en la reproducción de la estructura política del proceso de producción capitalista, que a su vez está legitimado en los términos de los derechos otorgados a la propiedad. Así pues, la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas.» (Pág. 20.)

UNA VISION UNILATERAL DE LA ECONOMIA Y DEL ESTADO

Con independencia de que puedan poner más énfasis en un lado u otro de la contradicción, los planteamientos de Carnoy y Levin, por una parte, y Bowles y Gintis, por otra, son ahora similares –tanto da que se hable de Estado y economía, de esfera de la producción capitalista y esfera del Estado democrático-liberal, de derechos de la persona y derechos de la propiedad, de reproducción y contradicción o de dinámica reproductiva o antiigualitaria y dinámica democrática. Lo esencial es que se ubica a la escuela como una institución situada en el campo del Estado, que está organizado de manera democrática, igualitaria, etc., pero sometida a las presiones de la producción, que lo está de modo antiigualitario y autoritario.

En un capítulo anterior hemos señalado ya cómo ésta es una caracterización unilateral de ambas esferas que identifica a la economía capitalista con la subesfera de la producción y al Estado con las elecciones y los derechos civiles. La economía capitalista, sin embargo, es ya en sí una unidad contradictoria entre una subesfera de la producción organizada de manera totalitaria –con el fin de explotar el valor de uso de la fuerza de trabajo– y una esfera democrática o igualitaria que es la de la circulación –donde se intercambian como equivalentes las mercancías, incluída la fuerza de trabajo–. Por otra parte, hemos mostrado que el Estado al que solemos llamar, simplificando, democrático, es también una unidad contradictoria de democracia y autoritarismo que se manifiesta en la contraposición entre poder legislativo y poder ejecutivo, entre ejercicio de la soberanía popular mediante el voto e inamovilidad y ausencia de control de la burocracia, etc. La simplificación que llevan a cabo los cuatro autores arriba citados es, ciertamente, unilateral, pero está menos lejos de la realidad que otras. Efectivamente, dentro de la esfera de la economía la subesfera de la producción domina sobre la de la circulación, mientras que, dentro de la esfera del Estado, los aspectos de la subesfera democrática parecen tender a ganar terreno –en un largo proceso de avances y retrocesos– sobre los de la subesfera autoritaria y, en todo caso, el discurso democrático domina la vida política.

Sin embargo, esta unilateralidad simplificadora no es más que el reverso de otra que nos es incluso más familiar: la del discurso ideológico liberal y neoliberal. Para liberales y neoliberales, la economía se reduce a la esfera de la circulación y la pequeña propiedad, o sea el mercado y la producción directa para el mismo, y el Estado a los aspectos autoritarios. Por eso ven a la economía como el reino de la democracia y la libertad, y propugnan la absoluta vigencia de un mercado sin trabas (estamos aludiendo a su discurso ideológico, no a una práctica política y económica que exige constantemente al Estado que venga a salvar a las empresas o contribuya a enriquecerlas), y al Estado como un Leviatán autoritario cuyo alcance debe ser reducido al mínimo (empezando por los servicios públicos y las diversas formas de asistencia social y continuando por su interferencia en la vida interna de las empresas).

Señalar la doble unilateralidad de la concepción de Carnoy y Levin y Bowles y Gintis sería un mero ejercicio intelectual si no fuera por sus consecuencias para el

análisis. Pero ocurre que, al situar a la escuela *dentro* de una esfera estatal *simplemente democrática*, pero sometida a las presiones *desde fuera* de una esfera económica *simplemente totalitaria*, no se comprende muy bien cómo estas últimas pueden llegar a ser tan eficaces, sobre todo si se tiene en cuenta que la escuela jamás ha desatado conflictos demasiado violentos; o por qué, en última instancia, la dinámica democrática del Estado no termina por vencer a la dinámica antidemocrática de la economía en el específico campo de la educación. Por otra parte, si bien hay que reconocer que Carnoy y Levin admiten también un cierto impulso democrático venido desde fuera, concretamente de las reforma democratizadoras del lugar de trabajo (Carnoy y Levin, 1985, 1976), esto, lejos de resolver el problema, lo mantiene y crea otros nuevos: lo primero, por cuanto sigue ignorándose la esfera de la circulación, o sea el mercado; segundo, por cuanto resulta un argumento traído por los pelos el que pretende justificar las extendidas reformas de la educación en el sentido de una mayor participación de los alumnos, una enseñanza más activa y menos directiva, etc., en función de unas reformas del lugar de trabajo, como son los círculos de calidad, el enriquecimiento de tareas, el trabajo en equipo, etc., que son extremadamente minoritarias cualquiera que sea su futuro; tercero, porque nos introduce en su razonamiento circular, según el cual el carácter más democrático de la escuela propiciaría la reforma democrática del lugar de trabajo y ésta requeriría unos trabajadores distintos y alentaría la democratización de la escuela, círculo que, aunque contiene elementos de verdad, exige un mayor análisis que el calificarlo simplemente de «dialéctico».

La explicación de la insuficiencia de un análisis que hace descansar los aspectos democráticos de la escuela en una dinámica interna y los aspectos reproductivos en una dinámica externa está precisamente en lo que no tiene en cuenta. ¿Cómo explicar, por ejemplo, que las escuelas hayan seguido la misma evolucion democrática –extensión del tronco común, mayor igualdad de oportunidades escolares, liberalización de los métodos de enseñanza, etc.– en los países de régimen parlamentario y en los sojuzgados por dictaduras? –piénsese en la Ley General de Educación bajo Franco–. Aunque una parte de la explicación corresponde al hecho de que la dinámica democrática nunca está enteramente ahogada ni bajo un Estado autoritario, lo mismo que la dinámica autoritaria no desaparece en los estados democráticos, nuestro análisis sugiere, frente al de Carnoy y sus colegas, que la otra parte de la explicación reside en una dinámica externa. Concretamente, en la experiencia de la circulación, o sea del mercado –experiencia al alcance de todos, pues comprende desde el acto de elegir qué periódico se compra por las mañanas o pagar el autobús hasta la bolsa de valores–. No es preciso volver a recordar que la lógica de la igualdad de oportunidades escolares es exactamente la misma que la de la igualdad de oportunidades que se supone proporciona el mercado –y tan real o meramente formal es la una como la otra–, pues ha sido extraída precisamente de ahí.

Algo similar sucede a la hora de explicar el otro problema señalado con anterioridad: por qué una dinámica antidemocrática externa –la de la producción– se impone con tanta facilidad a una dinámica democrática interna –la del Estado– en la escuela, o por qué las relaciones sociales de la educación se pliegan tan bien hasta convertirse en un réplica aproximada de las relaciones sociales de producción. Este fenómeno resultaría más fácilmente explicable si existiera un aliado in-

terno de las presiones externas, y eso es, efectivamente, lo que sucede. Como ya hemos indicado, la organización dual de la economía se refleja y expresa en una organización dual del Estado capitalista, incluso del más democrático. A las fuerzas de una economía cuya producción exige trabajadores dispuestos a aceptar unos puestos de trabajo rutinarios, carentes de interés, sometidos a una estricta autoridad y alienantes, se suman las de un Estado que basa su poder, más allá de los ejercicios rituales de la soberanía popular, en la formación de ciudadanos sumisos, insolidarios, poco participativos y respetuosos de la autoridad constituida. Si la producción exige una fuerza de trabajo dividida, estratificada y en competencia entre sí, el Estado requiere una ciudadanía desorganizada, atomizada e incapaz de actuar colectivamente por iniciativa propia. Si la producción capitalista se beneficia de convertir a la familia en una unidad insaciable de consumo, el Estado requiere unos ciudadanos entregados enteramente a su vida privada.

EL ESTADO COMO ESFERA POLITICA Y COMO MODO DE PRODUCCION

Hasta aquí hemos venido apoyándonos en una definición del Estado como esfera de la vida social en la que los individuos que forman una sociedad se relacionan entre sí como iguales, con independencia de su lugar en las esferas económica o familiar. Pero el Estado es todavía algo más: es, también, un modo de producción. Hablar de capitalismo es una forma simplificada de referirse a las sociedades que están dominadas por el modo de producción capitalista. Sin embargo, en estas sociedades coexisten cuatro modos de producción distintos: el doméstico, el mercantil simple, el capitalista y el burocrático. También la expresión «modo de producción» es una cierta simplificación debida a un criterio de brevedad; en realidad, deberíamos decir: modo de producción y distribución, aunque seguiremos empleando la expresión abreviada. Los distintos modos de producción se diferencian entre sí por qué producen, cómo lo producen y cómo distribuyen lo producido. Qué producen es una pregunta que no se refiere a las características materiales de los resultados del trabajo, sino a su estatuto social. Cómo se produce es algo que concierne al modo de producción en la acepción estricta y estrecha del término o, si se refiere, al proceso de trabajo. Cómo se distribuye –o para quién se produce–, comprende la forma en que se reparte la riqueza producida por el trabajo.

Dos de estos modos de producción, el mercantil simple –o pequeña producción mercantil– y el capitalista, se caracterizan ambos y se distinguen de los demás por producir para el mercado, es decir, por producir valores de cambio. Se diferencian entre sí porque, en el primero, el trabajador es dueño de los medios de producción y domina su proceso de trabajo. Los otros dos modos citados, el doméstico y el burocrático, comparten la característica, que les separa de los anteriores, de producir estrictamente valores de uso, es decir, para satisfacer directamente las necesidades de los consumidores sin la mediación del mercado. Pero se diferencian entre sí por cómo producen y cómo distribuyen su producto. El modo de producción doméstico produce y distribuye de acuerdo con las relaciones patriarcales de parentesco: sus productores son fundamental y casi exclusivamente las mujeres, y los productos de su trabajo –bienes o servicios– son consumidos por los

miembros de la unidad familiar. El modo de producción burocrático produce siguiendo las pautas de una organización compleja y burocrática y distribuye su producto a través de las relaciones que vinculan en general los individuos con el Estado. En cuanto al proceso de trabajo, el modo de producción doméstico se asemeja en lo fundamental a la pequeña producción mercantil, mientras el modo de producción burocrático se aproxima al capitalista. Estas similitudes proceden en parte de las dimensiones de las unidades productivas: el ama de casa y el pequeño burgués son personas aisladas en su trabajo, mientras las empresas capitalistas y las agencias y organismos públicos son organizaciones complejas de grandes dimensiones. Además, la pequeña producción, incluso cuando la unidad productiva comprende a varios trabajadores, pero todavía susceptibles de ser contados con los dedos de una mano, lleva la impronta de la familia –que era, no hace mucho, la unidad de producción por excelencia– o se confunde con ella –como en las pequeñas explotaciones agrícolas o los pequeños comercios–; por su parte, las organizaciones del sector burocrático importan sus criterios de eficiencia de las organizaciones aparentemente más exitosas en general, las empresas capitalistas del sector privado. Por último, son también distintos los criterios de uno y otro modo de producción sobre las características materiales de qué producir o, dicho de otro modo, sobre qué necesidades satisfacer. Puesto que los modos de producción mercantil simple y capitalista producen valores de cambio que deben realizarse en el mercado, tanto para uno como para otro no existen otras necesidades que las que llevan por delante una demanda solvente. A diferencia de ellos, los modos de producción doméstico y burocrático no exigen esta mediación, de manera que pueden dirigirse ambos hacia necesidades, cada uno en su ámbito, que no presentan tal solvencia, pero se distinguen entre sí por la forma en que se determinan esas necesidades. En ambos casos, las necesidades pueden ser directamente expresadas –un marido que pide la ropa limpia o un grupo social que demanda asistencia sanitaria– o no serlo –un bebé que tiene que comer o unos jóvenes que son adoctrinados en la Constitución–; pero, en el caso del modo de producción doméstico, la relación entre el sujeto de las necesidades y quien determina su satisfacción es directa, inmediata, personal y afectiva, mientras en el modo de producción burocrática es indirecta, lejana, impersonal y objetiva.

Esta caracterización de los modos de producción que conviven en lo que llamamos sociedades capitalistas está claramente establecida para los modos mercantil simple y capitalista, es objeto de debate en lo que concierne al doméstico y sonará poco habitual en lo que se refiere al burocrático, pero éste no es el lugar para extenderse más sobre el tema. En todo caso, por el momento resulta suficiente con lo apuntado y ése es el marco desde el que analizamos la escuela. No obstante, convienen varias aclaraciones puntuales para evitar equívocos. La primera es que nos referimos a la familia y el Estado como unidades de producción, que lo son sin lugar a dudas, con independencia de que la primera pueda ser un espacio de amor intenso o el segundo sea frecuentemente visto bajo la óptica optimista de los mecanismos parlamentarios o la pesimista de la policía y las cárceles. La segunda es que se trata de modelos analíticos que no quiebran por el hecho de que, en la realidad, aparezcan con frecuencia entremezclados –familias que son a la vez unidades mercantiles, empresas de propiedad pública, pero que producen para el mercado formando parte del modo de producción capitalista, etcétera–. La tercera es que las expresiones «valor de uso» y «necesidad» nada tienen que

ver con criterios de utilidad o conveniencia de lo consumido y producido: valor de uso es lo que satisface una necesidad, y las necesidades pueden ser y suelen ser artificiales.

Este excurso sobre los modos de producción era necesario porque la escuela es, precisamente, una institución integrada en el modo de producción burocrático. Produce un servicio, la enseñanza, que satisface una necesidad. O, puesto que el sujeto de esta necesidad son los niños y jóvenes futuros trabajadores, aumenta el valor de una mercancía, la fuerza de trabajo. Produce, por tanto, un valor de uso que se ofrece, en parte compulsiva y en parte voluntariamente, a todos los miembros de la sociedad en cuanto que todos se encuentran en esa relación con el Estado que llamamos derecho a la educación –y obligación de adquirir la misma–. Ese servicio, en fin, satisface como valor de uso unas necesidades que son casi enteramente determinadas por el Estado, tanto si son sentidas como tales por sus consumidores como si no y con independencia de la forma precisa que, eventualmente, pudieran querer darle éstos.

El proceso de trabajo del modo de producción burocrático reúne una mezcla de características del modo capitalista y de una parte del modo mercantil simple, las profesiones. Como en el primero, los funcionarios están privados de la propiedad de los medios de producción, venden su fuerza de trabajo por un salario, están sometidos a la división del trabajo y bajo unas relaciones jerárquicas. Pero importantes sectores del modo burocrático –no todos, pero entre ellos los enseñantes– comparten importantes determinaciones con las profesiones. Como ellas, gozan de un notable control directo o indirecto sobre las condiciones de formación y acceso a los cuerpos; como ellas, basan la legitimidad de sus privilegios y de su exclusivismo en la posesión de credenciales educativas de alto nivel; como ellas, reivindican un saber esotérico que no estaría al alcance de sus clientes; y, en consecuencia, disfrutan, en comparación con otros asalariados del sector capitalista y del propio sector burocrático –y lo mismo que sus homólogos en las burocracias privadas del sector capitalista–, de una notable autonomía en su proceso de trabajo.

Así las cosas, podemos afirmar que una parte considerable de las características de la escuela que la hacen isomorfa con el lugar de trabajo deriva tanto de la dinámica interna general y particular del sector burocrático como de presiones externas. Si nos detenemos, por ejemplo, en la falta de control de los estudiantes sobre el contenido y el método de aprendizaje, podemos ver que responde simultáneamente a una triple dinámica. En primer lugar, como ya se indicó con anterioridad, coloca a los jóvenes en una relación de alienación con el proceso y el producto de su trabajo que refleja la que luego, como trabajadores productivos, vivirán en las relaciones de producción capitalistas; en este sentido, prepara para y es resultado de la influencia externa de la economía. En segundo lugar, encaja perfectamente en la dinámica general del modo de producción burocrático el que la determinación de cuáles son las necesidades a cubrir y los valores de uso llamados a satisfacerlas sea llevada a cabo por una instancia ajena a los portadores de esas necesidades y destinatarios de esos valores de uso. En tercer lugar, cuadra exactamente a la naturaleza particular de ese sector del modo de producción burocrático que es la escuela –aunque no sólo ella–, donde el proceso de trabajo es

una mezcla de los que corresponden al capitalismo y a las profesiones –por eso en la jerga sociológica se denomina a estas ocupaciones pseudo o semiprofesiones–, el hecho de que el que ofrece el servicio –el enseñante– reclame para sí y obtenga la competencia exclusiva para decidir lo que necesita el cliente –el alumno– (las únicas constricciones a esta autonomía vienen desde arriba, de donde la calificación de semiprofesiones, no desde abajo, del cliente).

Análisis de detalle similares, basados o no en la interferencia del profesionalismo en la enseñanza además en las características generales del conjunto del modo de producción burocrático, podrían hacerse de otros aspectos de las relaciones sociales de la educación como la introducción de la competencia entre los alumnos, la división del trabajo y la especialización, la evaluación individual y diferencial del rendimiento, etc., pero para muestra basta un botón y no vamos a detenernos en ello. Sí vale la pena, en cambio, llamar la atención sobre la suerte de otra relación social que ha salido mal parada de la escuela. La dominación masculina, la primacía de los hombres sobre las mujeres, impera sin discusión en la esfera familiar y es ampliamente aceptada y estimulada en la producción. Pero en la escuela, a pesar del largo camino que todavía queda por recorrer para depurar el contenido machista de los textos, modificar las expectativas de los profesores sobre los alumnos de distinto sexo y equilibrar sus pautas de interacción con unos y otros, quebrar los últimos bastiones masculinos en las enseñanzas de élite y lograr una distribución no sexista de hombres y mujeres por las distintas especialidades educativas, se ha avanzado muchísimo más en la reducción del sexismo que en la de cualquier otra forma de discriminación social. A nuestro juicio, la razón de esto reside en que, aunque los profesores y las autoridades educativas –ellos o ellas– puedan seguir siendo tan machistas como cualquier persona de la calle, no hay nada en la lógica interna del modo de producción burocrático que empuje hacia la discriminación entre los sexos, de manera que las fuerzas externas que propician esta discriminación o se resisten a su desaparición no son más que eso: externas.

UNA VEZ MAS, SOBRE LAS CONTRADICCIONES DE LA ESCUELA

Puesto que hemos señalado la existencia de una dinámica reproductiva y antidemocrática interna al Estado como esfera política y al modo de producción burocrático, lo que quiere decir interna a la escuela, pudiera parecer que las fuerzas de la reproducción vuelven a abrumar de nuevo a los factores de contradicción y la esperanza de cambio se ve otra vez anegada en un mar de lágrimas sobre la eficacia autoconservadora de lo instituido. Pero las cosas no son así. Una vez más, las estructuras puestas al descubierto resultan tener sus propias contradicciones internas y mutuas. Sin retractarnos de la delimitación estricta del término marxiano «contradicción» que propusimos en el Capítulo II, pero en aras de una simplicidad que no parece obstáculo en este preciso contexto, designaremos con el término «contradicción» en su sentido lato las líneas de contradicción en sentido estricto, oposición o conflicto en que se encuentra inmersa la escuela.

En primer lugar, en ella se reflejan o expresan las distintas manifestaciones de la contradicción entre capital y trabajo que ya analizamos con anterioridad, y sobre las que no volveremos.

En segundo lugar, la escuela, en tanto que parte del Estado y lugar de preparación para la inserción en la economía, y por cuanto en la primera prevalece la dinámica democrática y en la segunda, dominada por la producción, una dinámica totalitaria y antiigualitaria, se encuentra en el centro de esta segunda contradicción, sobre la que tampoco es preciso insistir de nuevo.

En tercer lugar, la escuela pertenece a la vez al Estado como esfera política y como modo de producción burocrático. Pero mientras la esfera política se rige por principios democráticos, el modo de producción burocrático lo hace por principios jerárquicos, lo que se expresa en la forma de oposición entre un público que se considera sujeto de derechos a la hora de recibir o elegir educación y unos profesionales que se creen en posesión del único criterio de decisión válido y son respaldados por una jerarquía que les atribuye una autoridad única dentro de los límites sólo por ella establecidos.

En cuarto lugar, en cuanto mera parte de la esfera política, la escuela se encuentra, como cualquier otra institución pública, cogida entre las dos dinámicas, democrática y autoritaria, de dicha esfera.

En quinto y último lugar, y en cuanto mera parte del modo de producción burocrático, la escuela sufre también las contradicciones de éste. La primera de ellas o, si se prefiere, el primer conflicto, surge del hecho de que el modo burocrático se dirige, por un lado, hacia las necesidades en general de la población mientras, por otro, trata de determinar por sí mismo cuáles sean éstas y cómo satisfacerlas. La segunda deriva de que, al organizar el proceso de trabajo de manera parecida al modo de producción capitalista (trabajo asalariado, división del trabajo, etc.), el modo de producción burocrático tiende también a ser escenario de conflictos similares (por el salario, por las condiciones de trabajo, etc.).

Todo esto no quiere decir que cada conflicto real en o en torno a la escuela deba ser objeto de una definición o clasificación unidimensional, pues un mismo conflicto o conflictos similares pueden expresar a la vez contradicciones u oposiciones distintas. Así, una huelga de profesores puede ser simultánea o alternativamente motivada por la solidaridad o el mimetismo con los trabajadores del sector privado (expresión de la contradicción capital-trabajo en la escuela), por las condiciones de trabajo o el salario propios (oposición dentro del modo de producción burocrático) y/o por la voluntad de resistir a la autoridad superior de mantener la propia frente a los usuarios o sus representantes (conflictos entre las dos dinámicas de la esfera política). Análogamente, las distintas formas de resistencia de los jóvenes escolarizados contra la imposición del saber escolar pueden obedecer alternativa o simultáneamente a que las necesidades sentidas no se ven satisfechas por los valores de uso que se ofrecen (conflicto interno a la escuela en cuanto que parte del modo de producción burocrático), a que se quieren hacer valer los derechos personales frente a una imposición autoritaria (conflicto interno a la esfera política o entre la dinámica imperante en ésta y la procedente de las presiones del

modo de producción capitalista) y/o a que el mensaje que la escuela impone es visto como antagónico con los intereses de la clase de origen del destinatario (contradicción del modo de producción capitalista reflejada en el interior de la escuela). De manera parecida podrían considerarse los conflictos entre los estudiantes y las autoridades académicas, los enseñantes y los padres, etc.

Ya.

REFERENCIAS

BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia,* Madrid, Siglo XXI.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *Schooling in capitalist America,* Nueva York, Basic Books.

– (1983): «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo», *Educación y Sociedad,* 2.

CARNOY, M. y LEVIN, H. (1976): *The limits of educational reform,* Nueva York, Longman.

– (1985): *Schooling and work in the democratic State,* Stanford, Calif., Stanford University Press.

DREEBEN, R. (1968): *On what is learned in school,* Reading Mass., Addison-Wesley.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar o segregar,* Barcelona, Laia.

– (1985): «¿Es tan fiero el león como lo pintan?: reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad* 4.

INKELES, A. (1966): «Social structure and the socialization of competence», *Harvard Educational Review,* 36, 3.

INKELES, A. y SMITH, D. (1974): *Becoming modern,* Cambridge, Mass., Harvard University Press.

PARSONS, T. (1976a): «La clase escolar como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Revista de Educación,* 242. Esta es la única versión completa en España de este artículo, pero, como la traducción no es muy buena, emplearemos otra versión incompleta pero mejor traducida:

–. (1976b): «La clase como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana», en A. Gras. ed., *Sociología de la Educación: textos fundamentales,* Madrid, Narcea.

E S T U D I O S

REDEFINICION DE LA IGUALDAD: POPULISMO AUTORITARIO Y RESTAURACION CONSERVADORA

MICHAEL W. APPLE (*)

INTRODUCCION

Los conceptos no permanecen fijos mucho tiempo. Tienen alas, por así decirlo, y puede hacérseles volar de lugar en lugar. Este contexto es el que define su significado. Tal como nos recuerda Wittgenstein tan atinadamente, hay que buscar el significado del lenguaje en su uso específico contextual. Esto es especialmente importante para la comprensión de los conceptos políticos y educativos, ya que estos forman parte de un contexto social más amplio, que está cambiando constantemente y que está sujeto a graves conflictos ideológicos. La misma educación es un campo de batalla en el que se dirimen esos conflictos ideológicos. Es uno de los principales ámbitos en el que diferentes grupos, con distintas visiones políticas, económicas y culturales, tratan de definir cuáles han de ser los medios y fines socialmente legítimos de la sociedad.

En este artículo pretendemos situar la preocupación por la «igualdad» dentro del marco de estos conflictos más amplios. Situaremos sus significados cambiantes tanto en el marco de la ruptura del consenso, en gran parte de origen liberal, que guió sustancialmente la política educativa y social desde la Segunda Guerra Mundial, como en el marco del crecimiento de la nueva derecha y de los movimientos conservadores durante los dos últimos decenios, que han logrado bastante éxito en la redefinición de los *objetivos* de la educación y en el desplazamiento profundo de la textura ideológica de la sociedad hacia la derecha (Apple, 1986 b; Giroux, 1984). A la vez, deseamos documentar cómo nuevos movimientos sociales consiguen redefinir –con frecuencia, aunque no siempre, por caminos retrógrados– los términos del debate en materias de educación, bienestar social y otros campos del bien común. Fundamentalmente, trataremos de demostrar que es imposible comprender plenamente el destino cambiante del armazón de los conceptos relacionados con la igualdad (igualdad de oportunidades, equidad, etc.), si no se tiene una imagen clara de la dinámica cultural, económica y política, ya desigual, que sirve de centro de gravedad en torno al cual actúa la educación.

Según hemos expuesto con mucha mayor extensión en otros escritos, lo que estamos presenciando hoy es nada menos que el conflicto recurrente entre *dere-*

(*) Universidad de Wisconsin-Madinson.

chos de propiedad y *derecho de la persona*, fuente central de tensiones en nuestra economía (Apple, 1982; 1986 a; 1986 b). Gintis (1980) define las diferencias entre derechos de propiedad y derechos de la persona en los términos siguientes:

> Un *derecho de propiedad* confiere al individuo el poder de entablar relaciones sociales sobre la base y en la medida de su propiedad. Ese poder puede incluir derechos económicos de uso no restringido, de libertad de contratación y de intercambio voluntario; derechos políticos de participación e influencia, y derechos culturales de acceso a los medios sociales de transmisión de los conocimientos y de reproducción y transformación de la consciencia. Un *derecho de la persona* confiere al individuo el poder de entablar esas relaciones sociales sobre la base de la simple pertenencia a la colectividad social. Así, los derechos de la persona implican el tratamiento igualitario de los ciudadanos, la libertad de expresión y de movimiento, el acceso igual a la participación en la toma de decisiones en las instituciones sociales y la reciprocidad en las relaciones de poder y de autoridad (pág. 193).

No es sorprendente que en nuestra sociedad los grupos dominantes «hayan defendido bastante sistemáticamente las prerrogativas de la propiedad», mientras que los grupos subordinados hayan tratado de hacer progresar «las prerrogativas de las personas» (Gintis, 1980, pág. 194; véase también Bowles y Gintis, 1986). En épocas de perturbaciones graves, estos conflictos se tornan más intensos. Así, dado el equilibrio actual de poder en la sociedad, los defensores de los derechos de propiedad han sido capaces, una vez más, de hacer progresar sus aspiraciones a la restauración y expansión de sus prerrogativas no sólo en la educación, sino en todas nuestras instituciones sociales.

La economía de Estados Unidos se halla inmersa en una de las más fuertes crisis estructurales que ha experimentado desde la Depresión. Con el fin de resolverla en condiciones aceptables para los intereses dominantes, es necesario presionar sobre tantos aspectos de la sociedad como sea posible, para que se ajusten a las exigencias de la competencia internacional, de la reindustrialización y (en palabras de la National Commission on Excelence in Education) del «rearme». Ha de ponerse fin a los avances logrados por mujeres y hombres en el empleo, en la salud y la seguridad, en los programas de bienestar, en la acción afirmativa, en los derechos reconocidos y en la educación, ya que «son demasiado caros», tanto económica como ideológicamente.

Las dos últimas palabras son importantes. No sólo son escasos los recursos fiscales (en parte, porque la política actual los transfiere al gasto militar), sino que hay que convencer a la gente de que su idea de que lo primero son los derechos de la persona es simplemente falsa o anticuada, dada la «realidad» presente. Por ello, hay que presionar fuertemente para imponer leyes, criterios persuasivos, normas administrativas y maniobras ideológicas mediante las cuales se creen las condiciones que los grupos de derecha consideran necesarias para hacer frente a tales exigencias (Apple, 1986 b).

Por este camino, no sólo en Estados Unidos, sino también en Gran Bretaña y Australia, la política no insiste ya tanto en las cuestiones referentes al uso del Estado como en la superación de las desventajas. La igualdad, ya se tenga una concep-

ción limitada o amplia de ella, ha sido definida desde nuevas bases. Y no está vinculada a una opresión y unas desventajas *colectivas*. Lo que importa hoy es garantizar la *elección individual* en condiciones de «libre mercado» (Anderson, 1985, páginas 6-8). Así, la actual insistencia en la «excelencia» (palabra con múltiples significados y usos sociales) ha desplazado el discurso educativo de forma que los malos resultados se atribuyen cada vez más a un fracaso del alumno. El fracaso escolar, que al menos en parte se interpretaba como un fallo de políticas y prácticas educativas gravemente deficientes, se considera hoy resultado de lo que podría denominarse mercado biológico y económico. Así lo pone de manifiesto el desarrollo de formas de pensamiento social darwinista en la educación y en la política pública en general (Bastian, Fruchter, Gittell, Greer y Haskins, 1986, página 14). Análogamente, tras el artificio retórico de la preocupación por los niveles de rendimiento, por ejemplo, en las escuelas urbanas, empiezan a desarrollarse ideas de elección según las cuales algunos viejos problemas escolares se resolverán estableciendo la libre competencia por los alumnos. Se supone que, ampliando el mercado capitalista a las escuelas, compensaremos de alguna manera los decenios de abandono económico y educativo experimentados por las comunidades en las que se ubican estas escuelas (1). Finalmente, hay ataques concertados a los profesores (y a los currículos) basados en una profunda desconfianza con respecto a su calidad y compromiso.

Todo esto ha llevado a un conjunto de conflictos educativos que ha servido para desplazar el debate sobre la educación profundamente hacia la derecha. Los efectos de este desplazamiento pueden verse en ciertas políticas y propuestas educativas que en la actualidad están ganando impulso en todo el país: 1) propuestas de sistemas de «tickets» y de créditos fiscales para que las escuelas se aproximen a la economía idealizada de mercado libre; 2) actuación de las cámaras legislativas y de los Departamentos de Educación de los Estados en favor de una «elevación de los niveles» y de una delegación de las «competencias» y objetivos curriculares básicos, tanto de los profesores como de los alumnos, centralizando así aún más a nivel de Estado el control de la enseñanza y de los currículos; 3) críticas cada día más eficaces a los currículos por su supuesto sesgo contra la familia y la libre empresa, por su «humanismo secular» y por su falta de patriotismo, y 4) crecientes presiones para que las necesidades de la empresa y de la industria constituyan los objetivos primarios del sistema educativo (Apple, 1986 a). Se trata de alteraciones importantes que han tardado años en mostrar sus efectos. Aun cuando aquí vamos a dibujarla sólo a grandes rasgos, quedará clara una imagen de la dinámica social e ideológica que ha dado lugar a esta situación.

POLITICA DE RESTAURACION DEL POPULISMO AUTORITARIO

Lo primero que hay que preguntarse sobre una ideología, no es qué es lo que tiene de falsa, sino lo que tiene de verdadera. ¿Cuáles son sus conexiones con la experiencia viva? Las ideologías, adecuadamente concebidas, no engañan al pue-

(1) Deseo agradecer a Walter Secada sus comentarios sobre este punto.

blo. Para ser eficaces, han de conectar con problemas reales, con experiencias reales (Apple, 1979; Larrain, 1983). Según documentaremos más adelante, el abandono de principios sociales democráticos y la aceptación de posiciones más a la derecha en la política social y educativa se producen precisamente porque ciertos grupos conservadores han sido capaces de actuar sobre los sentimientos populares, de reorganizar auténticas convicciones y con ello ganar partidarios.

Los cambios ideológicos importantes no son siempre obra de poderosos grupos que «sustituyan por otra una concepción global del mundo». Con frecuencia, son el fruto de una nueva combinación de elementos antiguos y nuevos (Hall, 1985, página 122). Tomemos como caso extremo las posiciones de la Administración Reagan, pues, según han demostrado en educación Clark y Astuto, y en las más amplias zonas de la política social Piven y Cloward (1982) y Raskin (1986), se han producido alteraciones significativas y duraderas en el modo de aplicación de estas políticas y en su contenido (2).

El éxito de la política de la Administración Reagan, lo mismo que el del thatcherismo en Gran Bretaña, no debiera valorarse sólo en términos electorales. Hay que estimarlo en relación con la desarticulación de otros grupos más progresistas y con el desplazamiento de los términos del debate político, económico y cultural hacia el terreno defendido por el capital y la derecha (Hall y Jacques, 1983, página 13). En estas condiciones, no puede haber duda de que el resurgimiento actual de la derecha ha logrado bastante éxito en su intento de crear las condiciones que la sitúen en una posición hegemónica.

La derecha se ha renovado y reformado por completo en Estados Unidos y en Gran Bretaña. Ha desarrollado estrategias que podrían muy bien denominarse *populismo autoritario* (Hall, 1980, páginas 160-161). Según la definición de Hall, esta política se basa en una relación cada vez más estrecha entre el gobierno y la economía capitalista, en una decadencia radical de las instituciones y el poder de la democracia política y en unos intentos de recortar «libertades» ganadas en el pasado. A esto se unen ciertos intentos de crear un consenso generalizado en apoyo de tales acciones (Hall, 1980, página 161). El «populismo autoritario» de la nueva derecha (3) tiene raíces excepcionalmente largas en la historia de Estados Unidos. La cultura política de este país ha sido influída desde siempre por los valores del protestantismo disidente del siglo XVII. Esas raíces son aún más evidentes en períodos de cambio social intenso y de crisis (Omi y Winant, 1986, página 214). En palabras de Burnham (1983):

---

(2) Clark y Astuto (1986) señalan que durante el actual mandato de Reagan han caracterizado su política educativa las siguientes iniciativas: reducción del papel federal en la educación, estímulo de la competencia entre los centros escolares con el fin de «romper el monopolio de la escuela pública», fomento de la competencia individual para conseguir «excelencia», aumento de la utilización de niveles de rendimiento en relación con los alumnos y los profesores, insistencia en los aspectos «básicos» del contenido, reforzamiento del poder de decisión de los padres «sobre qué, dónde y cómo aprenden sus hijos», vigorización de la enseñanza de «valores tradicionales» en las escuelas y ampliación de la política de transferencia de la autoridad educativa a los niveles estatal y local (pág. 8).

(3) Somos conscientes de que existe un debate sobre la idoneidad de esta expresión. Véase Hall (1985) y Jessop, Bonnett, Bromley y Ling (1984).

> Siempre que las presiones de la «modernización» –secularidad, urbanización, creciente importancia de la ciencia– han sido anormalmente intensas, se han deslizado en el paisaje social episodios de «revivalismo» y de política cultural. En todos estos casos, al menos desde el final de la Guerra Civil, dichos movimientos han sido más o menos explícitamente reaccionarios, y con frecuencia han estado ligados a otras clases de reacción por vías explícitamente políticas (página 125).

La nueva derecha actúa sobre estas raíces de manera creativa, modernizándolas y creando una nueva síntesis de sus variados elementos mediante su vinculación a determinados miedos actuales. Con ello, la derecha ha podido rearticular los temas tradicionales políticos y culturales y ha movilizado eficazmente un gran apoyo de las masas.

Según hemos indicado, parte de la estrategia ha consistido en el intento de desmantelar el Estado de bienestar y los beneficios que la masa trabajadora, las personas de color y las mujeres (obviamente, estas categorías no son mutuamente excluyentes) han obtenido en decenios de duro esfuerzo. Todo esto, bajo el disfraz del antiestatalismo, del alivio de la carga del gobierno y de la «libre empresa». Pero al mismo tiempo el gobierno actual es, en muchas áreas valorativas, políticas y económicas, extremadamente «estatalista», tanto en sus aspiraciones como, lo que es muy importante, en su funcionamiento cotidiano (Hall, 1985, página 117).

Uno de los principales objetivos de la política de restauración derechista tiene lugar en varios campos simultáneamente, no sólo en la esfera económica, sino también en la educación y en otros sectores. Este objetivo se funda en la convicción de que el dominio económico ha de ir de la mano del «liderazgo político, moral e intelectual» para que un grupo pueda ser verdaderamente dominante y reestructurar genuinamente una formación social. Así, tal como reconocen claramente tanto el reaganismo como el thatcherismo, para ganar el Estado hay que ganar la sociedad civil (Hall 1985, página 119). Tal como diría el politólogo italiano Antonio Gramsci, lo que estamos viviendo es una guerra de posiciones. «Tiene lugar cuando toda la relación del Estado con la sociedad civil, con «el pueblo» y con las luchas populares, con el individuo y con la vida económica de la sociedad, ha sido reorganizada totalmente, cuando 'todos los elementos cambian'» (Hall 1980, página 166).

Dentro de este proceso de reestructuración, el reaganismo y el thatcherismo no han creado una especie de falsa consciencia ofreciendo visiones escasamente conectadas con la realidad. Más bien, «han actuado directamente sobre las experiencias reales y manifiestamente contradictorias» de una gran porción de la población. Han conectado con las necesidades, miedos y esperanzas percibidos por grupos de personas que se sentían amenazadas por el alcance de problemas asociados con las crisis de las relaciones de autoridad, de la economía y de la política (Hall, 1983).

Se ha conseguido así una traducción afortunada de una doctrina económica al lenguaje de la experiencia, del imperativo moral y del sentido común. Se ha combinado la ética del mercado libre con una política populista. Se ha logrado una

«rica» combinación de temas con una larga historia –nación, familia, deber, autoridad, normas y tradicionalismo– con otros elementos temáticos que también hacen vibrar una sonora cuerda en épocas de crisis. Entre estos últimos temas se incluyen el egoísmo, el individualismo competitivo (lo que en otro lugar hemos denominado el individuo posesivo) (Apple, 1982) y el antiestatalismo. De esta manera se crea parcialmente un sentido común reaccionario (Hall, páginas 29-30).

La esfera de la educación ha sido una de las áreas en las que la derecha ha conseguido mayores progresos. El objetivo democrático-social de ampliación de la igualdad de oportunidades (de suyo, una reforma limitada) ha perdido mucho de su potencial político y de su capacidad de movilización de la gente. El «pánico» ante la baja de los niveles y el analfabetismo, el miedo a la violencia en las escuelas, la preocupación por la destrucción de los valores familiares y de la religiosidad, todo ello ha surtido efecto. Estos miedos los exacerban, y se sirven de ellos, los grupos dominantes en la política y en la economía, que han sido capaces de trasladar el debate sobre la educación (y sobre todos los temas sociales) a su propio terreno, el de la normalización, la productividad y las necesidades industriales (Hall, 1983, páginas 36-37) (4). Estando tan razonablemente preocupados los padres por las perspectivas económicas de sus hijos –en una economía cada día más condicionada por los bajos salarios, el desempleo, la fuga de capitales y la inseguridad (Apple, 1986 b),– el discurso derechista conecta con las experiencias de muchas personas de la clase trabajadora y media baja.

Sin embargo, aun cuando este aparato conceptual e ideológico conservador parece estar ganando rápidamente terreno, queda por responder una de las cuestiones más críticas. ¿Cómo se legitima y acepta esa visión ideológica? ¿Cómo se ha logrado esto? (Jessop, Bonnett, Bromley y Ling, 1984, página 49).

El resurgir de la derecha no es un simple reflejo de la crisis actual, tal como acabamos de describirla y como la describe Hall (1983). Más bien, es una respuesta a esa crisis (Hall, 1983, página 21). A partir de los años inmediatamente siguientes a la Segunda Guerra Mundial, la cultura política de Estados Unidos se caracterizó cada vez más por el poder imperial norteamericano, por la opulencia económica y por el optimismo cultural. Ese período duró más de dos decenios. Social y políticamente, fue una época de lo que se ha denominado *acuerdo social democrático*, en la que el gobierno se convirtió progresivamente en un campo de batalla en el que se debatían las condiciones requeridas para la igualdad de oportunidades. La prosperidad inducida por la abundancia, la ampliación de los derechos y libertades a nuevos grupos y la expansión del sistema de bienestar aportaron las condiciones necesarias para este compromiso, tanto entre el capital y el trabajo como con los grupos históricamente más desposeídos, como los negros y las mujeres. Dicho acuerdo entró en crisis a finales de los años sesenta y principios de los setenta (Hunter, 1987, páginas 1-3).

Allen Hunter (1987) ofrece una excelente explicación de todo ello en su descripción del citado acuerdo.

---

(4) Véase en Hunter (1984) una descripción ilustrativa de cómo han sido manipuladas estas cuestiones por algunos grupos poderosos.

> Desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta principios de los años setenta, el capitalismo mundial experimentó el más largo período de crecimiento económico sostenido de toda su historia. En Estados Unidos se articuló una nueva «estructura social de acumulación» –«el entorno institucional específico en el que se organiza el proceso de acumulación capitalista»– en torno a varios aspectos destacados: el objetivo, ampliamente compartido, de crecimiento económico sostenido, el keynesismo, la democracia pluralista elitista, la América imperial empeñada en la guerra fría, el anticomunismo en el interior y en el exterior, la estabilidad o el cambio gradual en las relaciones raciales y una estable vida familiar en una cultura boyante y orientada al consumo. Junto con estos aspectos, critalizaron un consenso básico y un conjunto de instituciones sociales y políticas que predominó durante dos decenios (página 9).

Este acuerdo hegemónico se sustentaba en el compromiso alcanzado entre el capital y el trabajo, por el cual este último aceptaba lo que podría llamarse «la lógica de rentabilidad y mercado como principios de orientación de la asignación de recursos». A cambio, recibía «un seguro de protección de los niveles mínimos de vida, de los derechos sindicales y de los derechos liberales democráticos» (Bowles, 1982, página 51). Tales derechos democráticos se extendieron a los pobres, las mujeres y las personas de color al ampliar estos grupos su propia lucha para superar las prácticas de discriminación racial y sexual (Hunter, 1987, página 12). Sin embargo, tal ampliación de derechos (limitados) no podía durar, dadas las crisis económicas e ideológicas que pronto acosaron a la sociedad norteamericana y que pusieron en peligro el mismo núcleo del acuerdo social democrático.

Las dislocaciones de los años sesenta y setenta –la lucha por la igualdad racial y sexual, aventuras militares como la de Vietnam, Watergate, la persistencia de la crisis económica– generaron a la vez crisis y miedo. La «cultura convencional» se estremeció de varias formas en sus propias raíces. Conceptos ampliamente compartidos de la familia, la comunidad y la nación se alteraron radicalmente. Por otra parte, no apareció ningún principio de cohesión que fuera lo bastante poderoso para recrear un centro cultural. Al desaparecer aparentemente la estabilidad económica, política y valorativa (y la supremacía militar), también se «balcanizó» la ciudadanía. Aparecieron con mayor claridad movimientos sociales basados en las diferencias: regionales, raciales, sexuales, religiosas (Omi y Winant, 1986, páginas 214-215). Quebró el sentido de lo que Marcus Raskin (1986) han llamado «el bien común».

Las soluciones democrático-sociales tradicionales de carácter «estatalista», que en los campos de la educación, el bienestar, la sanidad y otros similares adoptaron la forma de intentos en gran escala de intervención federal para aumentar las oportunidades o proporcionar un nivel mínimo de ayuda, se consideraron parte del problema, no parte de la solución. Las posiciones conservadoras tradicionales se desecharon con mayor facilidad. Después de todo, la sociedad en la que se basaban estaba modificándose claramente. El centro cultural podía *construirse* (y tenía que serlo mediante una acción política y cultural bien financiada y bien organizada) en torno a los principios de la nueva derecha. Esta se enfrentó al «caos moral, existencial [y económico] de los decenios precedentes» con una red de instituciones notablemente bien organizadas y financieramente seguras que acogen «un es-

tilo político agresivo, un declarado tradicionalismo religioso y cultural y un claro compromiso populista» (Omi y Winant, 1987, páginas 215-216; Hunter, 1984).

En otras palabras, el proyecto aspiraba a construir una «nueva mayoría» que «desmantelase el Estado de bienestar, legislase el retorno a la moralidad tradicional y contuviese la ola de dislocación política y cultural resultante de los años sesenta y setenta». Utilizando una estrategia política populista (ahora en combinación con un poder ejecutivo agresivo), se organizó un asalto al «liberalismo y humanismo secular» y se vinculó dicho asalto a lo que algunos observadores han calificado de «obsesión por la culpa y responsabilidad individuales en relación con las cuestiones sociales (delincuencia, sexo, educación, pobreza)», con fuertes convicciones contrarias a la intervención del gobierno (Omi y Winant, 1986, página 220) (5).

En este aspecto tienen importancia ciertas características específicas de clase, raciales y sexuales. El movimiento para la creación de un consenso cultural conservador se basa en parte en la hostilidad de la clase trabajadora y media baja contra quienes están por encima o por debajo de ellas, y se nutre de un sentido muy real de antagonismo frente a la nueva clase media. Los burócratas y administradores públicos, los educadores, los periodistas, los planificadores, etc., todos ellos comparten la culpa de las dislocaciones sociales experimentadas por esos grupos (Omi y Winant, 1986, página 221) (6). Los temas de la raza, el sexo y la clase se prodigan, punto sobre el que volveremos en el próximo apartado de este análisis.

Por supuesto, este movimiento se ha visto favorecido en los círculos académicos y gubernamentales por un grupo de neoconservadores de orientación política que se han convertido en los intelectuales orgánicos de gran parte del resurgimiento derechista. Estas corrientes asientan su obra en un sociedad basada en el individualismo, en las oportunidades ofrecidas por el mercado y en la reducción radical de la intervención y de la ayuda del Estado (Omi y Winant, 1986, página 227). Son la contrapartida de la nueva derecha y a su vez forman parte de la alianza, inestable por naturaleza, que se ha formado.

CONSTRUCCION DEL NUEVO ACUERDO

Casi todos los movimientos sociales reformistas –incluidos el feminista, el gay, el lesbiano, el estudiantil y otros de los años sesenta– se sirvieron de la lucha de los negros «como un hecho organizativo central o una metáfora e inspiración política» (Omi y Winant, 1986, página 164). Infundieron nuevos significados sociales a la política, la economía y la cultura. No concebían estos ámbitos como esferas separadas. Los tres coexisten. Un nuevo sentido social de la importancia de los dere-

(5) Véase una exposición más completa de cómo ha afectado este aspecto concretamente a la política educativa en Clark y Astuto (1986) y Apple (1986 b).

(6) Sin embargo, en otros escritos hemos afirmado que algunos miembros de la nueva clase media –concretamente, expertos en eficiencia, evaluadores, comprobadores y muchos de los expertos en materias técnicas y gestión– formarán parte de la alianza con la nueva derecha. Esto se debe simplemente a que de ella dependen sus puestos de trabajo y su movilidad. Véase Apple (1986 b).

chos de la persona impregnó la identidad individual, la familia y la comunidad, y penetró en las instituciones públicas y en las relaciones de mercado. Los movimientos sociales citados ampliaron las preocupaciones de la política a todos los aspectos «de la vida cotidiana». Los derechos de la persona reforzaron su importancia en casi todas las instituciones, tal como se puso de manifiesto en programas afirmativos de acción, en programas activistas de bienestar y educación generalizados, etc. (Omi y Winant, 1986, página 164; véase también Bowles y Gintis, 1986) (7). En la educación, todo esto se manifestó en el auge de los programas bilingües y en el desarrollo, en las high schools y los colleges, de los temas relativos a la mujer, a los negros, a los hispanos y a los aborígenes americanos.

Varias razones explican que el Estado fuera el objetivo principal de estos movimientos sociales en su lucha por los derechos de la persona. En primer lugar, el Estado era el «factor de cohesión de la sociedad» y había mantenido y organizado a lo largo de la historia prácticas y políticas que acogían la tensión entre derechos de propiedad y derechos de la persona (Apple, 1982; 1986 a; 1986 b;). En su condición de factor de cohesión, era lógico centrar en él la atención. En segundo lugar, «el Estado estaba imbuido por los mismos antagonismos que a su vez eran resultado de ciclos pasados de lucha [social]». Por esto podían lograrse oportunidades en el Estado. Podían profundizarse las «cabezas de puente» en instituciones públicas dedicadas a la educación y los servicios sociales (Omi y Winant, 1986, páginas 177-178).

No obstante, a pesar de esos avances, comenzaron a desintegrarse las primitivas coaliciones. En las comunidades minoritarias se profundizó la polarización de clases. La mayoría de los residentes en los «barrios» y guetos seguía encerrada en la pobreza, «mientras que una porción relativamente pequeña de la población negra y morena pudo aprovecharse de las oportunidades educativas y nuevos puestos de trabajo» (estos, principalmente en la administración pública) (Omi y Winant, 1986, páginas 177-178). Al aparecer la crisis económica, se desarrolló algo parecido a un juego de suma nula en el que los movimientos sociales progresistas hubieron de luchar por una escasa participación en los recursos y en el poder. Entre los grupos se desarrollaron relaciones más bien antagónicas que complementarias. Así, por ejemplo, los grupos minoritarios y el movimiento feminista, en gran parte formado por personas de raza blanca y clase media, tropezaron con dificultades para integrar sus programas, objetivos y estrategias.

La situación se exacerbó cuando, dada la construcción de un juego de suma nula por parte de los grupos dominantes, se comprobó que los avances logrados por las mujeres a veces lo eran a expensas de los negros y morenos. Además, los líderes de muchos de estos movimientos fueron absorbidos por programas patrocinados por el Estado, lo cual –aun cuando la adopción de tales programas representase en parte una victoria– tuvo el efecto latente de separar a los líderes de su electorado de base y de reducir la militancia de éste. Se produjo así con frecuencia una «guetización» de los movimientos dentro de las instituciones públicas, en la medi-

(7) La exposición por Bowles y Gintis (1986) de la «transportabilidad» de las luchas por los derechos de la persona, por ejemplo, de la política a la economía es muy útil en este contexto. Hemos ampliado y criticado algunas de sus afirmaciones en Apple (1988).

da en que las exigencias de aquéllos eran adoptadas parcialmente en sus formas más moderadas en el marco de programas patrocinados por el Estado. La militancia se transformó en electorado (Omi y Winant, 1986, página 180).

Las divisiones dentro de esos movimientos se debieron también a desacuerdos estratégicos, que, paradójicamente, fueron resultado del propio éxito de los movimientos. Así, por ejemplo, las mujeres que aspiraban a trabajar en los canales políticos/económicos existentes *podían* marcarse como objetivo el progreso en el empleo dentro del Estado y en la esfera económica. Otros miembros, más radicales, entendían que este «progreso» era «insuficiente y tardío».

En ningún otro campo se advierte esto tan claramente como en el movimiento negro. Vale la pena reproducir en su totalidad uno de los análisis mejores de la historia de tales discordias.

Los límites de los movimientos se debieron también a las discordias estratégicas que les sobrevinieron a consecuencia de su propio éxito. Puede servir de ejemplo el destino del movimiento negro. Solamente en el Sur, en lucha contra una estructura política anticuada y contra la opresión cultural, pudo el movimiento negro mantener una unidad descentrada, aun en momentos de ardoroso debate. En cuanto se trasladó al Norte, comenzó a dividirse, ya que diferentes proyectos políticos rivales, vinculados a diferentes segmentos de la comunidad, buscaban, bien sea la integración en la forma tradicional de vida (reformada), bien sea una transformación más radical del orden social dominante.

Después de lograr victorias iniciales contra la segregación, uno de los sectores del movimiento se reconfiguró como grupo de intereses, buscando el fin del racismo entendido como discriminación y perjuicio y volviendo la espalda a la «política de identidad» de la oposición. Pero, una vez que el movimiento negro organizado se convirtió en simple electorado, se encontró entre los brazos de hierro de las instituciones públicas cuyos programas había exigido, a la vez que aislado de las instituciones básicas del Estado moderno (Omi y Winant, 1986, página 190).

En el proceso, los sectores más radicales del movimiento fueron marginados o, lo que no debe olvidarse, simplemente reprimidos por el Estado (Omi y Winant, 1986, página 190).

Aunque supuso avances importantes, la integración de los movimientos en el Estado creó ciertas condiciones que fueron desastrosas para la lucha por la igualdad. El movimiento de masas basado en la militancia de las bases perdió su impulso y se convirtió en simple electorado, dependiente del Estado. *Y, lo que es más importante, cuando los movimientos neoconservador y derechista evolucionaron con sus tesis decididamente antiestatalistas, los avances logrados en el Estado fueron progresivamente objeto de ataques y se debilitó considerablemente la capacidad para recrear un movimiento de base en gran escala* (Omi y Winant, 1986, página 190). Así, cuando se producían ataques de la derecha a la política y la práctica nacional y local más progresistas que habían beneficiado a personas de color, resultaba cada vez más difícil desarrollar coaliciones de base amplia que contrarrestasen tales ofensivas.

Al no conseguir la consolidación de una nueva política democrática «radical», dotada de aspiraciones mayoritarias los nuevos movimientos sociales de los años sesenta y setenta «proporcionaron el espacio político en el qe la reacción de la derecha podía incubar y desarrollar su agenda política» (Omi y Winant, 1986, página 252). Así pues, las reformas públicas logradas, por ejemplo, por los movimientos de las minorías en los años sesenta en Estados Unidos y las nuevas definiciones de los derechos de la persona incorporadas a tales reformas «proporcionaron una formidable gama de objetivos a los 'contrarreformadores' de los años setenta». Los neoconservadores y la nueva derecha llevaron a cabo su propio «proyecto» político. Fueron capaces de rearticular tesis ideológicas particulares y de reestructurarlas en torno a un movimiento político una vez más (Omi y Winant, 1986, página 155). Y esas tesis *se vincularon* a los sueños, esperanzas y temores de muchas personas.

Examinemos este punto con mayor detalle. En la restauración conservadora subyace un claro sentimiento de pérdida: pérdida de control, de la seguridad económica y personal, de los conocimientos y valores que debieran traspasarse a los hijos, de la concepción de los textos sagrados y de la autoridad. La oposición binaria nosotros/ellos refuerza su importancia. «Nosotros» somos cumplidores de la ley, «trabajadores incansables, decentes, virtuosos y homogéneos». «Ellos» son muy diferentes. Son «perezosos, inmorales, permisivos, heterogéneos» (Hunter, 1987, pág. 23). Estas oposiciones binarias distancian a la mayor parte de las personas de color, las mujeres, los gays, etc., de la comunidad de personas valiosas. La discriminación no se dirige ya contra los grupos que han estado oprimidos históricamente, sino contra los «americanos reales» que incorporan las virtudes idealizadas de un pasado visto románticamente. «Ellos» son indignos. Reciben algo a cambio de nada. Las medidas que no amparan están «minando nuestra forma de vida», la mayor parte de nuestros recursos, y creando un control público de nuestra vida (Hunter, 1987, pág. 30).

Estos procesos de distanciamiento ideológico permiten que sentimientos antinegros y antifeministas ya no parezcan racistas y machistas, por estar tan estrechamente ligados a otras cuestiones. Una vez más, recurriremos al Allen Hunter (1987).

> La retórica racial va unida a sentimientos contrarios al Estado de bienestar y encaja en el impulso hacia el individualismo económico: así, muchos votantes que afirman que no tienen prejuicios (y que quizá no los tengan en algunos aspectos) se oponen al gasto en bienestar por considerarlo injusto. La retórica antifeminista se articula en torno a la defensa de la familia, de la moralidad tradicional y del fundamentalismo religioso (página 33).

Todos estos elementos pueden integrarse mediante la formación de coaliciones ideológicas que permiten a muchos americanos que se sienten amenazados volverse contra grupos de personas que son menos poderosas que ellos. Al mismo tiempo, les permiten «atacar el predominio de las élites estatalistas liberales» (Hunter, 1987, página 34).

Esta capacidad para identificar una serie de «otros» como enemigos, como la fuente de los problemas, es muy significativa. Uno de los principales elementos de

esta formación ideológica ha sido ciertamente la idea de que las élites liberales del Estado «se entrometían en la vida familiar, trataban de imponer sus valores». Con ello se causaban graves daños en los valores morales y en la familia tradicional. Gran parte de las críticas conservadoras contra los libros de texto y contra los currículos se basan en estos sentimientos, por ejemplo. Aun cuando tal posición exagera la incidencia de la «élite liberal» y desconoce el poder del capital y de otras clases dominantes (Hunter, 1987, página 21), hay en ella parte de verdad, la suficiente para que la derecha la utilice en sus intentos para desmantelar el acuerdo previo y construir el suyo propio.

Se alcanza así un nuevo acuerdo hegemónico. Este conjuga la actuación de las élites económicas y políticas dominantes en su intento de «modernizar» la economía, de los grupos blancos de la clase trabajadora y media preocupados por la seguridad, la familia y los conocimientos y valores tradicionales, y de los conservadores en materia económica (Hunter, 1987, página 37). Acoge asimismo a una fracción de la nueva clase media cuyo progreso depende de la ampliación del uso de los procedimietnos de «rendición de cuentas», de eficiencia y de gestión que constituyen su propio capital cultural. (Véase Apple, 1986 a; 1986 b.) Esta coalición ha logrado en parte alterar el verdadero significado del objetivo social de igualdad. El ciudadano, como consumidor «libre» ha reemplazado al ciudadano encuadrado en unas relaciones de dominio generadas estructuralmente. Así, el bien común ha de ser regulado tan sólo por las leyes del mercado, la libre competencia, la propiedad privada y la rentabilidad. En esencia, las definiciones de libertad e igualdad ya no son democráticas, sino *comerciales* (Hall, 1986, páginas 35-36). Así se advierte en particular en las propuestas del sistema de «ticket» como la «solución» para unas relaciones masivas e históricamente enraizadas de desigualdad económica y cultural.

¿TENDRA EXITO LA DERECHA?

Hasta aquí hemos esbozado a grandes rasgos muchas de las razones políticas, económicas e ideológicas por las que se desintegró lentamente el consenso social democrático que había llevado a una ampliación limitada de los derechos de la persona en los campos de la educación, la política y la economía. Al mismo tiempo, hemos documentado cómo se está formando un nuevo «bloque hegemónico» en torno a tácticas y principios de la nueva derecha. Ahora se plantea la cuestión: ¿Durará mucho este acuerdo? ¿Será capaz de inscribir sus principios en el mismo corazón de la política norteamericana?

Hay obstáculos muy reales que se oponen a la consolidación total del programa de la nueva derecha política. En primer lugar, se ha producido una especie de «gran transformación», por ejemplo, de las identidades raciales. Omi y Winant (1986) la describen de la manera siguiente:

> La forja de nuevas identidades raciales colectivas durante los años cincuenta y sesenta ha constituido el legado duradero de los movimientos de las minorias raciales. Hoy, cuando se retrocede en los avances logrados en el pasado y la mayoría de las organizaciones se muestra incapaz de reunir un gran electorado en las comuni-

> dades raciales minoritarias, la persistencia de las nuevas identidades raciales desarrolladas durante ese período se presenta como el único obstáculo verdaderamente formidable a la consolidación de un orden racial nuevamente represivo (pág. 165).

Así, aun cuando los movimientos sociales y las coaliciones políticas están escindidos, aun cuando sus líderes son cooptados, reprimidos y a veces asesinados, han adquirido carta de naturaleza el subjetivismo racial y la consciencia propia que desarrollaron esos movimientos. «Ningún nivel de represión o de cooptación [puede] cambiar esto.» En palabras de Omi y Winant, el genio ha escapado de la botella (Omi y Winant, 1986, página 166). La razón es que, en esencia, se ha creado una nueva clase de persona dentro de las comunidades minoritarias (8). Se ha forjado una nueva y más consciente identidad *colectiva*. Así, por ejemplo, en las luchas que en los últimos tres decenios han mantenido las personas de color para conseguir un mayor control de la educación y para que ésta responda más directamente a su propia cultura e historia colectivas, estas mismas personas han experimentado importantes transformaciones (véase también Hogan, 1982). Así

> los movimientos sociales crean una identidad colectiva al ofrecer a sus afiliados una visión diferente de sí mismos y de su mundo; diferente respecto de la visión del mundo y de los conceptos de sí mismos ofrecidos por el orden social establecido. Lo hacen mediante el proceso de *rearticulación*, que genera una nueva subjetividad al servirse de información y de conocimientos ya presentes en la mente del sujeto. Toman elementos y tesis de su cultura y tradiciones y les infunden un nuevo sentido. (Omi y Winant, 1986, página 166).

Todo esto hace muy difícil que la derecha consiga incorporar las perspectivas de las personas de color bajo su paraguas ideológico y crea continuamente tendencias opositoras dentro de las comunidades negras y morenas. El lento pero constante crecimiento del poder de las personas de color en esas comunidades contrarresta la solidificación del nuevo acuerdo conservador.

Además, incluso dentro del nuevo bloque hegemónico, dentro de la coalición de la restauración conservadora, existen tensiones ideológicas que pueden afectar a su capacidad para mantener la primacía por un período largo. Esas tensiones son generadas en parte por la dinámica de clases dentro de la coalición. Los compromisos frágiles pueden romperse a causa de las ideas, a veces directamente contrarias, de los participantes en el nuevo acuerdo.

Así se advierte con dos de los grupos actuales comprometidos en el apoyo del acuerdo. Uno y otro pueden calificarse respectivamente de sistema o código ideológico «residual» y «emergente». La cultura y las ideologías residuales de la antigua clase media y de una porción ascendente de la clase trabajadora y media baja –con su insistencia en el control, en el rendimiento individual, en la «moralidad», etc.– se han fundido con el código emergente de una porción de la nueva clase media –progreso, técnica, eficiencia, avance burocrático, etc.– (Apple, 1986 a).

---

(8) Hablamos aquí de «nueva», pero también merece subrayarse la continuidad, por ejemplo, de las luchas negras por la libertad e igualdad. Véase un autorizado tratamiento de la historia de estas luchas en Harding (1981).

Estos códigos mantienen entre sí una relación inestable por naturaleza. La insistencia en la moralidad por parte de la nueva derecha no encaja necesariamente bien con la insistencia amoralista en el profesionalismo y en las normas económicas. La fusión de estos códigos sólo puede durar mientras no se bloqueen las trayectorias que permiten la movilidad. La economía debe garantizar puestos de trabajo y movilidad a la nueva clase media; en otro caso, peligrará la coalición. No hay seguridad, dada la naturaleza inestable de la economía y la clase de puestos de trabajo que se crean, de que se dé tal garantía (Apple, 1986 b; Carnoy, Shearer y Rumberger, 1984).

Esta tensión puede verse desde otra perspectiva, que indica que, a largo plazo, las probabilidades de pervivencia de la coalición ideológica no son necesariamente buenas. Bajo el nuevo acuerdo, más conservador, la actividad del Estado ha de fomentar tanto como sea posible las condiciones de acumulación de capital y de beneficio. El «libre mercado» debe quedar libre de trabas. Han de ajustarse a los principios privados del mercado tantos ámbitos como sea posible de la vida privada y pública, entre ellos la educación, la sanidad, la asistencia social, la vivienda, etc. No obstante, para generar beneficios, el capitalismo en conjunto exige, además, la subversión de valores tradicionales. La norma será la compra de bienes y las relaciones de mercado; habrán de dejarse de lado valores más antiguos de comunidad, de «conocimiento sagrado» y de moralidad. Esta dinámica contiene la semilla de posibles conflictos en el futuro entre los modernizadores económicos y los tradicionalistas culturales de la nueva derecha, que constituyen una parte significativa de la coalición construida (Apple, 1986 a) (9). Además, el individualismo competitivo que hoy se fomenta con tanto ardor en los movimientos de reforma educativa en Estados Unidos quizá no responda bien a las ideas, algo más colectivistas, de la clase trabajadora tradicional y de los grupos pobres.

Finalmente, existen movimientos contrahegemónicos en formación dentro de la misma educación. El antiguo acuerdo democrático-social acogía a muchos educadores, líderes sindicales, miembros de grupos minoritarios, etc. Hay señales de que la escisión de esta coalición puede ser sólo temporal. Tomemos a los profesores, por ejemplo. Aun cuando sus sueldos se han elevado en todo el país, este aumento se ha visto contrarrestado por un rápido aumento del control externo de su trabajo, por una racionalización y des-calificación de sus puestos de trabajo, y por la acusación, cada día más frecuente, de que tanto ellos como la educación en general son los principales causantes de los grandes males que aquejan a la economía (Apple, 1982; 1986 b). Muchos profesores han coordinado sus puntos de vista sobre estas cuestiones, de un modo que recuerda el caso del Boston Women's Teachers' Group (Grupo de Profesoras de Boston) (Freedman, Jackson y Boles, 1982). Además, hay signos en todo el país de la formación de coaliciones multirraciales, integradas por profesores de enseñanza primaria y secundaria, profesores universitarios y miembros de la comunidad, que tratan de actuar colectivamente sobre las condiciones en que trabaja el profesorado y para apoyar la democratización del currículo y de la enseñanza y una nueva atención a la igualdad de las

(9) Véase en Levine (1984) un extenso análisis de la lógica del capitalismo, en el que se le compara con otras tradiciones políticas y económicas.

oportunidades de acceso y a los resultados de la escolarización. La Public Education Information Network (Red de Información sobre Educación Pública), con sede en St. Louis, y el grupo Rethinking Schools (Reconsideración de la Enseñanza), con sede en Milwaukee, son ejemplos de ello (Apple, 1986 b; véase también Bastian, Fruchter, Gittell, Greer y Haskins, 1986, y Livingstone, 1987).

En realidad, corremos el peligro de olvidar los decenios de duro trabajo que fueron precisos para conseguir una visión limitada de la igualdad en los programas sociales y educativos y de olvidar asimismo la realidad de las condiciones opresivas en que actúan muchos de nuestros compatriotas norteamericanos. La tarea de mantener viva en la mente de todos la memoria colectiva de la lucha por la igualdad, por los derechos de la persona en *todas* las instituciones de nuestra sociedad, es una de las más significativas que puedan realizar los educadores. En una época de restauración conservadora, no podemos permitirnos prescindir de ella. Exige una renovada atención a importantes cuestiones relacionadas con el currículo. ¿Qué conocimientos se enseñan? ¿Por qué se enseñan de este modo particular a este grupo concreto? ¿Qué hacemos para que la historia y la cultura de la mayoría del pueblo trabajador, de las mujeres, de la gente de color (obviamente, tampoco en este caso estos grupos son mútuamente excluyentes) se enseñen de manera responsable y perceptible en las escuelas? Dado que la memoria colectiva que *actualmente* se conserva en nuestras instituciones educativas acusa la fuerte influencia de los grupos dominantes en la sociedad (Apple, 1979), los esfuerzos continuados para promover unos currículos y una enseñanza más democráticos son ahora más importantes que nunca. Debiera ser claro que el movimiento hacia un populismo autoritario aumentará su legitimidad si los valores incorporados a la restauración conservadora se ponen a disposición de todos en nuestras instituciones públicas. El reconocimiento generalizado de que ha habido, hay y puede haber modos más iguales de vida económica, política y cultural sólo se logrará mediante la organización de los esfuerzos dirigidos a enseñar y expandir este sentimiento de diferencia. Evidentemente, queda tarea educativa por hacer.

REFERENCIAS

ANDERSON, M. (1985). *Teachers Unions and Industrial Politics. Tesis doctoral inédita.* School of Behavioral Sciences, Macquarie University, Sydney.

APPLE, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum.* Boston, Routledge and Kegan Paul. (*Ideología y Currículum,* Madrid, Akal, 1986.)

– (1982). *Education and Power.* Boston, Routledge and Kegan Paul (*Educación y Poder.* Barcelona, Paídos / MEC, 1987).

– (1986a). «National reports and the construction of inequality». *British Journal of Sociology of Education, 7,* pp. 171-190.

– (1986b). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education.* New York, Routledge and Kegan Paul.

APPLE, M. W. (1988). Facing the complexity of power: For a parallelist position in critical educational studies. En Cole, M. (Ed.). *Rethinking Bowles and Gintis.* Philadelphia, Falmer Press.

BASTIAN, A., FRUCHTER, N., GITTELL, M., GREER, C. y HASKINS, K. (1986). *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling.* Philadelphia, Temple University Press.

BOWLES, S. (1982). «The post-keynesian capital labor stalemate». *Socialist Review, 65*, pp. 45-72.
BOWLES, S. y GINTIS, H. (1986). *Democracy and Capitalism.* New York, Basic Books.
BURNHAM, W. (1983). «Post-conservative America». *Socialist Review, 72,* pp. 123-132.
CARNOY, M., SHEARER, D. y RUMBERGER, R. (1984). *A New Social Contract.* New York, Harper and Row.
CLARK, D., y ASTUTO, T. (1986). «The significance and permanence of changes in federal education policy». *Educational Researcher, 15*, 8, pp. 4-13.
FREEDMAN, S., JACKSON, J. y BOLES, K. (1982). *The effects of the institutional structure of schools on teachers.* Somerville, MA, Boston Women's Teachers' Group.
GINTIS, H. (1980). «*Communication and politics*». *Socialist Review, 10*, 2/3, pp. 182-232.
GIROUX, H. (1984). «Public philosophy and the crisis in education». *Harvard Educational Review, 54,* pp. 186-194.
HALL, S. (1980). «Popular-democratic vs.authoritarian populism: Two ways of taking democracy seriously». En A. Hunt (Ed.) *Marxism and Democracy.* London, Lawrence and Wishart, pp. 157-185.
– (1983). «The great moving right show». En Hall, S. y Jacques, M. (Ed.), *The Politics of Thatcherism.* London: Lawrence and Wishart, pp. 19-39.
– (1985). «Authoritarian populism: A reply». *New Left Review, 151*, pp. 115-124.
– (1986). «Popular culture and the state». En Bennett, T., Mercer, C. y Woollacott, J. (Eds.). *Popular Culture and Social Relations.* London, Open University Press, pp. 22-49.
HALL, S. y JACQUES, M. (1983). «Introduction». En Hall, S. y Jacques, M. (Ed.). *The Politics of Thatcherism.* London, Lawrence and Wishart, pp. 9-16.
HARDING, V. (1981). *There is a River: The Black Struggle for Freedom in the United States.* New York, Vintage Books.
HOGAN, D. (1982). Education and class formation. In Apple, M. (Ed.). *Cultural and Economic Reproduction in Education.* Boston, Routledge and Kegan Paul, pp. 32-78.
HUNTER, A. (1984). *Virtue With a Vengeance: The Pro-Family Politics of the New Right. Tesis doctoral inédita*, Department of Sociology, Brandeis University, Waltham.
– (1987). «The politics of resentment and the construction of middle America». Artículo inédito, American Institutions Program, Department of History, University of Wisconsin, Madison.
JESSOP, B., BONNETT, K., BROMLEY, S. Y LING, T. (1984). «Authoritarian populism, two nations, and Thatcherism». *New Left Review, 147*, pp. 33-60.
LARRAIN, J. (1983). *Marxism and Ideology.* Atlantic Highlands, Humanities Press.
LEVINE, ANDREW. (1984). *Arguing for Socialism.* New York, Routledge and Kegan Paul.
LIVINGSTONE, D. (Ed.). (1987). *Critical Pedagogy and Cultural Power.* South Hadley, Bergin and Garvey.
OMI, M. y WINANT, H. (1986). *Racial Formation in the United States.* New York, Routledge and Kegan Paul.
PIVEN, F. y CLOWARD, R. (1982). *The New Class War.* New York, Pantheon Books.
RASKIN, M. (1986). *The Common Good.* New York, Routledge and Kegan Paul.

E S T U D I O S

REFLEXIONES SOBRE LA GESTION ESCOLAR

NURIA BORRELL FELIP (*)

La LODE y su desarrollo, tal como se está llevando a cabo, tienen una influencia notable en el campo de las instituciones escolares de hoy en día. Son muchos los factores de incidencia estructural que se están estableciendo de nuevo. No sería demasiado difícil enumerarlos e incluso estudiarlos de forma especial, pero no es ésta nuestra presente intención, sino que más bien queremos contemplar la significación global que presentan estos elementos para la gestión escolar.

Así por ejemplo, si bien podríamos considerar como un aspecto clave de la nueva concepción organizativa de la escuela la creación y funcionamiento del consejo escolar, órgano fáctico y colegiado de gobierno en los centros, no obstante, lo que más nos interesa destacar es el cambio de sentido que esto supone sobre la dirección y control de las instituciones educativas, puesto que mientras antes el claustro era el órgano colegiado de máximo poder, el cual estaba formado por profesionales de la educación, ahora, en cambio, lo es el consejo, el cual es un órgano básicamente social. Semejante consecuencia podríamos obtener si consideramos el perfil de director escolar que diseña en la práctica la LODE, dadas las condiciones exigidas, la temporalidad de ejercicio y su forma de denominación todo ello nos dibuja unas características de tipo básicamente social; planteamiento que viene otra vez potenciado por la figura del inspector que en la actualidad se ha diseñado.

Estas consideraciones y muchas otras que podríamos añadir, nos llevan a la conclusión de que la LODE y la política educativa general del Gobierno están imponiendo un cambio importante con una orientación organizativa concreta de las instituciones escolares que quizá no sea la realmente buscada. No quisiéramos caer en ningún momento en consideraciones de valor; tan sólo pretendemos exponer unos hechos y nada más.

Si consideramos la triple coordenada en la que se mueve hoy en día toda organización, esto es:

a) La profesionalización o producción.

(*) Universidad de Barcelona.

b) La socialización o interacción, y

c) La entidad o la autonomía,

vemos que en la nueva orientación escolar se potencia fundamentalmente la segunda. Esto puede poner en peligro no sólo la pérdida o infravaloración de las otras dos sino también la consecución de una educación de calidad.

LA ORGANIZACION Y SU CULTURA

Para facilitar mejor el entendimiento de nuestro pensamiento empezaremos por hablar de un aspecto básico que se denomina hoy en día *cultura organizativa.*

Una organización, como ente social estable que es, no viene tan sólo definido por sus elementos y la forma como éstos se relacionan; hay además unos aspectos casi nunca explicitados claramente, que tienen una gran influencia en el resultado y en la eficacia de la actividad organizativa. Es lo que viene expresado con la denominación de cultura, idea iniciada por Barnard (1938) y Selznich (1962), y desarrollada especialmente por Mintzberg (1982).

La cultura organizativa vendría a ser como el «software» de toda organización, la cual podría quedar definida por los valores compartidos u objetivos de orden superior que tiene una organización. Por tanto, la cultura tendría que ver más con los aspectos de tipo cualitativo que con aspectos tales como la planificación, presupuestos, estrategias, etc. Para Anzizu (1985) la cultura organizativa sería «el conjunto de principios y creencias básicas de una organización que son compartidos por sus miembros y que la diferencian de otras organizaciones». En la escuela, a partir del proyecto educativo y del carácter propio si lo hay, podríamos ver parcialmente definida esta cultura organizativa.

En la práctica, la cultura organizativa viene explicitada por un conjunto de elementos como son la arquitectura, la decoración, la distribución interior, el organigrama de las personas, el reglamento, los mecanismos de relación, la forma de dirección y un largo etcétera. De forma más vulgar, entenderíamos por cultura organizativa, tal como nos dice María de los Angeles Gil (1986), la imagen que puede ser apreciada de una institución por todas aquellas personas que entran en contacto, por cualquier motivo, con ella.

La cultura nace y se concreta desde el primer momento que se crea una organización, pero a medida que ésta crece y se desarrolla aparecen unas subculturas que están normalmente relacionadas y subordinadas con la cultura general. Cuando esta relación y subordinación no se da, estas subculturas pueden ir actuando sobre la cultura hasta modificarla totalmente, lo que crea una crisis en la organización.

De hecho, cuando entra en colisión una cultura organizativa ya establecida con otra que se quiere introducir se produce una situación delicada que puede llevar fácilmente al fracaso del sistema organizativo. Al contraponerse las dos culturas, se destruyen y se anulan mutuamente creando unos conflictos personales y de afectividad graves e irreparables. De aquí la necesidad de procurar una buena es-

trategia cultural centrada esencialmente en la formulación e interferencia de ambas culturas, la establecida y la innovadora.

El estudio de la introducción de nuevas culturas y subculturas dentro de una organización ha sido un tema muy estudiado. Y el plan de acción para llegar a conseguir la introducción de la nueva cultura ha sido definido con el nombre de *estrategia cultural,* estrategia que se debe contemplar como un proceso continuo en el que se pueden distinguir las bases de formulación de la cultura, su implantación y su control. Ansoff (1985) define la cultura estratégica como el conjunto de normas y valores de un grupo social que determinan su preferencia por un tipo concreto de comportamiento. Concepto que nos llevaría a retomar las ideas que exponíamos en la introducción: tal como decíamos entonces la preferencia de comportamiento que tiene nuestro gobierno está situada hacia el valor social (hay que tener en cuenta no confundir aquí la palabra social con socialización ni con socialista) y esto explicaría los problemas que ha suscitado frecuentemente la aplicación de la LODE. Existe por lo tanto una estrategia cultural clara para configurar la organización de las instituciones escolares. Ahora bien, confeccionar una buena estrategia cultural es algo importantísimo para lograr evitar desviaciones e incluso rupturas o fallos de las diferentes organizaciones. No podemos ni queremos entrar ahora en una descripción detallada de cómo llevar a cabo una buena estrategia cultural. Naturalmente, formular de forma genérica tanto los rasgos esenciales de la cultura que ya tiene una organización como la que se quiere introducir es algo imprescindible para poder dar el segundo paso de su implantación. Poco se podría asentar una nueva cultura si no se conocen los elementos que la frenarán, la potenciarán o la desviarán. Y éste es el problema que quisiéramos ahora presentarnos a fin de no quedarnos a nivel de crítica o autocompasión, sino pasar a la esfera de la optimización y realización positiva de los nuevos planteamientos en el campo institucional.

Queda muy claro por tanto, según nuestra manera de pensar, que la LODE y la política educativa del gobierno introduce una nueva cultura en el campo organizativo de la escuela, la cual pide una estrategia cultural que no puede quedar ni mucho menos realizada a base de Decretos legislativos, sino que necesita la iniciativa y colaboración de todos los que estamos implicados en este asunto.

La experiencia nos dice que la aplicación de ciertos puntos de la LODE está creando un campo muy notable de conflictos no buscados en centros escolares. Esto hace pensar a ciertas personas que la ley tendrá a la larga muy poca viabilidad. Nosotros no coincidimos con este pensamiento. Es verdad que de hecho la entrada de esta nueva cultura organizativa de tipo social supone una corriente que acentúa no la efectividad sino la afectividad en el sistema organizativo escolar. En consecuencia, este aspecto emergente es fuente de conflictos humanos y confusiones estructurales importantes y de todas clases y se convierte en un problema que presenta formas divergentes y de difícil solución, sobre todo en cuanto a que la afectividad boicotea la efectividad con un mínimo nivel de calidad. Afirmación que la realidad de muchos centros escolares no hace más que confirmarla plenamente.

Más en concreto pensamos que el planteamiento de aplicación, con todas sus consecuencias, de esta nueva estrategia puede ser estudiado a dos niveles: el gene-

ral, de todas las escuelas, y el particular de cada escuela. Con otras palabras, hay un problema de aplicación que hay que situarlo a nivel de cultura institucional y que es lo que nosotros trataremos a continuación, y otro que se debe situar en cada centro en concreto y que vendría definido por las personas que la componen, por el lugar, por las relaciones, etc. y son soluciones muy particulares que dependen de la fisonomía cultural propia.

MODELOS DE GESTION EDUCATIVA

Para entender mejor todo lo que acabamos de decir, será bueno ver ahora los diferentes modelos de gestión institucional que se dan en las escuelas.

Son muchos los autores que presentan su clasificación de los diferentes modelos de gestión escolar. Así, Bolman y Deal (1984) consideran las instituciones escolares según las perspectivas personalística, racional y de poder. Theodossin (1982) explica la gestión escolar a partir del ambiente, la estructura organizacional, la interacción del grupo y la individual. Ellstrom (1983) sugiere cuatro modelos organizacionales: racional, político, sistema social y anárquico. Cuthbert (1984) nos presenta cinco: analítico-racional, pragmático-racional, ambiguo y fenomenológico. Bush (1986) avalado por su práctica en los estudios de casos realizados en diferentes escuelas primarias y secundarias, considera cinco: formal, democrático, político, subjetivo y ambiguo.

La importancia de estos marcos teóricos es que nos permiten entender los comportamientos institucionales y ver el posible proceso de modificación. Estos modelos no son estables, pueden seguir un ciclo evolutivo, se pueden combinar adjuntando elementos de uno y otro, etc. Pero lo más importante es que nos presentan una variedad de modelos y no el modelo. Por tanto no nos extrañaremos cuando la realidad no se adecúe al único esquema que considerábamos válido o racional ni etiquetaremos de irracional o improcedente a todas las demás formas.

También es importante poner de relieve que cada uno de estos modelos acentúa alguna dimensión sin pretender dar una visión suficientemente completa. Como dirá el propio Bush (1986) «son análisis válidos, pero su relevancia depende de su situación y tipo de institución implicada. En ciertas circunstancias un modelo puede ser aplicable mientras otra perspectiva puede ser más apropiada en diferente situación», ya que como demuestra Baldridge y otros (1978) «no hay un modelo único capaz de dar un marco teórico total para nuestra comprensión de las instituciones escolares».

Bush (1986) analiza cuatro aspectos fundamentales de las instituciones educativas utilizándolos como pautas para comparar los diferentes modelos. Así, estudia las metas, el proceso de determinación de la estructura, la relación con el ambiente y el liderazgo, y dentro de los «formales» considera los modelos denominados también burocráticos y racionales (y que eran considerados hasta hace poco por muchas personas como el ideal hacia el cual toda institución debe acercarse), los «democráticos», los «políticos», los «subjetivos» y los «ambiguos».

Expongamos brevemente estos aspectos en función de los modelos tal como lo describe el mencionado autor.

1) *Metas y Objetivos*

a) Los *modelos formales* aseguran que los objetivos se fijan a nivel institucional, ya que las personas que ocupan los cargos más importantes son quienes mejor pueden determinarlos, dándose por supuesto que los otros maestros los ejecutarán. La evaluación de las actividades escolares se hace según los propósitos oficiales. La toma de decisiones se realiza con un proceso racional basándose en estos objetivos.

b) Los *modelos democráticos* definen que los miembros de una organización deben estar de acuerdo con los objetivos de ésta, ya que siempre es posible llegar a un consenso basado en valores comunes. A diferencia de las perspectivas formales, los objetivos no se imponen desde arriba sino que surgen como resultado de un proceso participativo. Por tanto, son determinados a nivel institucional según decisiones compartidas.

c) Los *modelos políticos* se diferencian de los formales y de los democráticos en que dan más importancia a los objetivos de los subgrupos o departamentos que a los objetivos institucionales. Surgen conflictos porque los grupos quieren promover sus objetivos. Estos son inestables, ya que el nivel de determinación viene definido por las subunidades que, con un proceso muchas veces discutido, toman decisiones basadas en los objetivos de la coalición dominante.

d) Los *modelos subjetivos* dan más importancia a los fines de los individuos que a los de las instituciones o grupos. El concepto de objetivos institucionales es sustituido por los objetivos personales de cada uno. Se considera a las escuelas como creación de la gente que las forman y lo importante es su opinión sobre la forma de estructuración. En consecuencia, los objetivos que se atribuyen a las instituciones son los propósitos de las personas más influyentes o poderosas dentro de la escuela.

e) Los *modelos ambiguos* consideran que los objetivos son en realidad problemáticos y mientras los otros modelos asumen que los objetivos son claros a nivel institucional, grupal o individual, los modelos ambiguos dicen que éstos son tan poco claros que pueden justificar diferentes comportamientos. Para Cohen y March (1974) «La organización puede ser descrita como una colección de ideas cambiantes más que como una estructura coherente». Por tanto, decidir representa más una oportunidad de descubrir objetivos que promover una política basada en ellos. Cuthbert (1984) afirmará que los objetivos sólo serán claros después de implantarlos y de evaluar la situación, apoyando la afirmación de Weick de que la «metáfora» clave es dar a alguna cosa sentido retrospectivo.

2) *Estructura*

a) Los *modelos formales* consideran las estructuras como realidades objetivas. Los individuos tienen posiciones claramente definidas en la organización y las relaciones de trabajo están muy influenciadas por estas posiciones oficiales. Son jerarquías: las decisiones vienen de arriba y van bajando.

b) Los *modelos democráticos* también consideran las estructuras como realidades objetivas. Aquí presentan estructuras laterales u horizontales donde todos los miembros se involucran en la toma de decisiones, teniendo más en cuenta el valor del conocimiento experto del tema que su posición oficial. Las decisiones se consiguen por consenso o compromiso y no por el poder de los directivos.

c) En los *modelos políticos* la estructura es uno de los elementos más inestables y conflictivos de la institución. Se piensa que éste emerge de los procesos de intercambio y negociación y por tanto puede ser variada según los intereses de los subgrupos y su posición. Los elementos que la forman pueden llegar a ser puntos conflictivos entre los grupos ansiosos de promover sus objetivos. Así, la estructura refleja los intereses de los grupos dominantes sobre la institución. A veces, sin embargo, la estructura es simplemente un elemento en la configuración constante de la negociación a través de las subunidades (departamentos, grupos, etc.). «Así pues, los grupos concuerdan en las maneras de dividir el poder y los recursos y estas divisiones se reflejan en el diseño de la organización» (Bolman y Deal, 1984).

c) Los *modelos subjetivos* contemplan la estructura más como el resultado de las relaciones entre los individuos que como algo fijo que reprime el comportamiento de sus componentes. La interacción de los miembros de la organización se refleja en la estructura y sólo será válida mientras represente estas relaciones.

e) Los *modelos ambiguos* consideran que la estructura es uno de los aspectos más problemáticos de las instituciones. Es ambigua debido a las inciertas relaciones de los grupos que están relacionados de forma muy débil de acuerdo con la célebre «metáfora» de Weick (1976) del «acoplamiento flexible». La estructura puede estar sujeta a una variedad de interpretaciones debido a la ambigüedad y autonomía de los grupos que hay en las organizaciones complejas.

3) *El entorno*

a) Dentro de los *modelos formales* se presentan dos grupos claramente diferenciados en sus relaciones con el entorno. Algunos ven las escuelas como «sistemas cerrados» a las influencias del exterior. Otros las consideran como «sistemas abiertos» que responden a las necesidades de la comunidad y que dan una imagen más positiva y con posibilidades de intercambio.

b) Los *modelos democráticos* tienden a ser incapaces a la hora de explicar las relaciones con el ambiente. Es difícil localizar dónde se toman las decisiones, ya que la política a seguir se debe determinar dentro de un marco participativo y por tanto pueden diluirse las responsabilidades y ciertos contactos institucionales con el exterior.

c) Los *modelos políticos* ven las relaciones con el entorno como algo inestable. La sociedad es vista como un elemento de interés en el complejo proceso de negociación que caracteriza la toma de decisiones en educación. Los gru-

pos externos e internos deberán aliarse para hacer presión a fin de adoptar una determinada línea de actuación. La interacción con el entorno se ve como algo clave a la hora de tomar decisiones.

d) En los *modelos subjetivos* se piensa que las personas dan diferentes interpretaciones de cada situación y que estas variaciones se deben a los diferentes entornos e influencias externas que cada uno recibe y por tanto el ambiente es considerado primariamente como una fuente de significados propios para cada una de las personas que hay en la organización.

e) Los *modelos ambiguos* consideran el entorno como fuente de incertidumbre que contribuye a la ambigüedad de las organizaciones, ya que las influencias exteriores son muchas veces poco claras y contradictorias, y esta interpretación de mensajes de un entorno en contradicción contribuye a aumentar todavía más la dificultad a la hora de tomar decisiones.

4) *Estilos de liderazgo*

a) Dentro de los *modelos formales* el líder oficial tiene un papel claro a la hora de tomar decisiones, ya que determina los objetivos y formula la línea a seguir. Los jefes y directores están en la cumbre de la jerarquía y son reconocidos como los líderes dentro y fuera de la institución. Se acepta que el líder tenga el mayor poder organizativo.

b) Dentro de los *modelos democráticos* se cree que las líneas a seguir surgen de un proceso de discusión en comités y en grupos formales e informales. El líder es un participante más dentro de un estilo colegial de toma de decisiones. Los directivos tienen la responsabilidad de promover un entendimiento entre sus compañeros. El modelo jerárquico es visto como inapropiado por las organizaciones participativas.

c) Los *modelos políticos* asumen que los líderes y sus grupos son participantes activos en el proceso de negociación que caracteriza la toma de decisiones. Los directivos tienen formas de poder importantes para resolver sus intereses y objetivos. Para conseguir resultados aceptables los líderes deberían enlazar con los diferentes grupos.

d) Los *modelos subjetivos* quitan importancia al concepto de liderazgo y prefieren incidir más en los atributos personales de los individuos que ocupan una posición importante dentro de la organización. Los jefes y los directores deberían tener un cierto control sobre sus compañeros a la hora de proponer una directriz institucional de acuerdo con los intereses personales y pedir el apoyo de la gente.

e) Los *modelos ambiguos* inciden en la inestabilidad de los líderes y las dificultades asociadas a la no predictividad. Hay dos teorías sobre las estrategias de liderazgo más apropiadas para las condiciones de ambigüedad: una consiste en tomar parte en diferentes tácticas de una forma similar a las que adoptan los líderes políticos. La otra es adoptar un estilo adecuado dando énfasis a los fines personales (teniendo muy en cuenta el equipo) y estructurales (especialmente en lo relativo a los órganos de decisión) pero no involucrándo-

se directamente en el proceso de decidir. En palabras de March (1974), «en lugar de pensar en un analista a la búsqueda de datos concretos, nos inclinamos a pensar en un monitor buscando señales inusitadas».

CONCLUSION

Al presentar la idea de cultura estratégica y la comparación de estos modelos hemos pretendido ofrecer una ayuda para entender mejor nuestras escuelas. No quisiéramos juzgar la realidad de lo que se hace, pero sí aportar unas ideas que sirvan para que cada uno analice las instituciones en que vive y trabaja y esta mayor comprensión sea fuente de una innovación positiva.

Es nuestro parecer que en todas estas descripciones se ve reflejada la historia cercana y actual de muchas instituciones escolares.

En resumen y haciendo una gran simplificación, podríamos decir que la ley General de Educación de 1970 aboga por un prototipo de modelo escolar «formal» a pesar de que en muchas escuelas, especialmente públicas, la realidad es el «subjetivo» o el «ambiguo». A partir de la segunda mitad de los años 70, muy influido por la turbulencia del entorno, se acentúa el «ambiguo» y gana terreno el «democrático» y el «político». Actualmente la LODE y la normativa de aplicación, conservando algunos aspectos del formal (clara determinación de las funciones del equipo directivo, por ejemplo) apoya el «democrático», pero en realidad el proceso de implementación favorece en muchas escuelas el predominio de las características del «político». El hecho de que se afirme que en muchos centros se realiza el modelo que ciertos autores (Baldridge, Bolman, Bush, Deal, Goulding...) denominan «político» no quiere decir que la escuela se haya politizado o que se aproveche a la escuela para hacer política (como ocurrió en los últimos tiempos de la dictadura).

Por tanto, frecuentemente nos debemos preguntar: ¿cómo estamos estructurados? ¿qué modelo seguimos?, ¿es adecuado?, ¿adecuado a qué?, ¿hacia dónde queremos ir?, etc. Y ésta es precisamente una de las finalidades de los marcos teóricos: facilitar el proceso de concienciación sobre la práctica real, y esto es lo que hemos pretendido a través de estas reflexiones.

REFERENCIAS

ANSOFF, H. I. (1985): *La dirección y su actitud ante el entorno.* Deusto. Bilbao.

ANZIZU, J. M. (1985): «Cultura organizativa. Su incidencia en el funcionamiento y desarrollo de la empresa». *Alta dirección* n.º 120.

BALDRIDGE y ALTERS (1978): *Policy Making and Effective Leadership.* San Francisco. Jossey Boss.

BARNARD, CH. (1938): *The Functions of the Executive.* Cambridge. Harvard University Press.

BELL, J. y COLBS. (1984): *Case Studies in educational management.* London. E Harter Education Series.

BOLMAN, L. y DEAL, T. E. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisations.* San Francisco. Jossey Press.

BUSH, T. y GOULDING, S. (1984): *National advisory body and college management.* En Bell J. y Colbs.

BUSH, T. (1986): *Theories of Educational Management.* London. Harper and Row, Pub.

COHEN, M. D. y MARCH, J. G. (1974): *Leadership and Ambiguity: the American College President.* New York. Mc Graw-Hill.

CUTHBERT, R. (1984): *The Management Process, E 3 24 Management in Post Compulsory Education,* Block 3 Part. 2 Open University Press, Milton Keynes.

ELLSTROM, P. E. (1983): «Four foces of educational organisations» *Higher Education* Vol. 12, págs. 231-241.

GIL, M.ª A. (1986): «Configuración e implementación de la cultura en las organizaciones» *Eric Market* jul.-sep. 1986 págs. 7 a 23.

MARCH, J. G. y OLSEN, J. P. (1976): *Ambiguity and Choince in Organisations.* Bergen. Universitetsforlaget.

MINTZBERG, H. (1982): «La necesidad de coherencia en el diseño de la Organización». *Harvard – Deusto Business Review,* 1982, 3.er trim., págs. 68-84.

PETERS, T. y WATERMAN, H. (1984). *En busca de la excelencia.*Barcelona. Ed. Folio.

SELZNICK, P. (1962): *El mando en la administración.* Escuela VAL de Administración Pública Alcalá de Henares.

THEODOSSIN, E. (1982): «Theorical perspectives on the management of planned educational change». *British Educational Research Journal,* vol. 9, n.º 1, págs. 81-90.

WEICK, K. E. (1985): «Sources of order in underorganised systems: Themes in Recent Organizational Theory» en Lincoln, Y. S. Organizational Theory and Inquiry. Sage Publications Beverly Hills.

WEICK, K. E. (1976). «Educational organisations as loosely compled systems». *Administrative science Quarterly,* vol. 21, n.º 1, págs. 1-19.

E S T U D I O S

EVALUACION DE PROGRAMAS SOCIALES: DE LA EFICACIA A LA DEMOCRACIA (*)

JOSÉ FELIX ANGULO (**)

La evaluación de programas sociales se ha convertido en los últimos años en pieza clave del progreso social; pero también en una pieza problemática. Como sabemos todo programa social, toda innovación requiere del concurso, por mínimas que sean sus expectativas, de una serie de recursos (humanos, conceptuales, técnicos, económicos) (1), recursos que, al depender normalmente de la buena disposición o la inteligencia de las instituciones –públicas o privadas– que los financian, tienen un costo, no sólo monetario, sino, en ocasiones más importante, un costo político.

A su vez, un programa social es algo que afecta, y en ocasiones de manera profunda, la vida de muchas personas, y desde luego, no únicamente de aquellas que en él depositan sus esperanzas inmediatas.

Es en esta tesitura en la que la evaluación es problemática. Conocer el 'éxito' de un programa de reforma, el aprovechamiento adecuado de los recursos, el logro de los 'objetivos' propuestos, la mejora en la calidad de vida, no es nunca fácil en esa red de intereses que inevitablemente rodea el desarrollo del programa.

Sin embargo, y a pesar de esas dificultades evidentes, circula una idea muy aceptada tanto, en amplios sectores de la 'comunidad científica' como en los de la 'comunidad política', según la cual, la evaluación debe demostrar sin ambigüedad la eficacia de un programa en acción; sólo de este modo –se piensa– es posible sustentar 'racionalmente' las decisiones en política social. Por sí misma, esta idea configura una perspectiva en Evaluación que denominaré de ahora en adelante «Experimental». Como contrapartida, expondré otra que por conveniencia y co-

(*) Quiero agradecer a los profesores Miguel A. Santos Guerra, José Contreras Domingo, Emelina López González, Angel I. Pérez Gómez, Xavier Barquín, Manuel Cebrián, del Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad de Málaga, y a los alumnos del cuatrimestral de quinto del curso 1986-87, la lectura y comentario crítico de parte o la totalidad del trabajo. Los errores que hayan podido permanecer son patrimonio exclusivamente mío.

(**) Universidad de Málaga.

(1) Bhola (1982), hace un tratamiento extenso de los diferentes tipos de recursos utilizables, y su relación con otros elementos de la innovación social.

modidad voy a llamar Perspectiva Transaccional, que no cree en la capacidad demostrativa de la evaluación, ni piensa que sea posible. Por el contrario, dicha perspectiva afirma que una evaluación debe ser antes que nada una plataforma para la argumentación, la crítica y la participación ciudadana en su propio progreso y desarrollo.

Quede claro, que mi clasificación es 'esencialmente' metodológica; que ésta no es la única posible; y que en su lugar se podría haber utilizado el sistema valorativo subyacente (House, 1972, 1980); pero creo que ello complejizaría y dilataría excesivamente mi exposición. Sin embargo, el criterio de clasificación metodológico (o epistemológico si se prefiere) nos permite abordar directamente su problemática y nos sitúa en una posición adecuada por la que entender el sistema valorativo de cada perspectiva; porque a fin de cuentas, toda opción metodológica es también una opción ética (Lamo, 1975; Angulo, 1987).

LA PERSPECTIVA EXPERIMENTAL

Le debemos a Weiss (1973) una de las mejores caracterizaciones de lo que se entiende por Evaluación de Programas en esta perspectiva:

> «La investigación en evaluación es una empresa racional, que examina los efectos de las políticas [«policies»] y los programas de sus poblaciones-objeto [«targets»] (individuos, grupos, instituciones, comunidades) en términos de los fines que intentan alcanzar. Por métodos objetivos y sistemáticos, la evaluación mide la extensión con la que dichos fines son alcanzados y observa los factores asociados con el éxito o el fracaso de sus resultados. Se supone que aportando «hechos», la evaluación ayuda a la toma de decisiones para la elección inteligente entre cursos de acción. Los datos precisos y no sesgados sobre las consecuencias de los programas mejorarán dicha toma de decisiones» (p. 31).

Esta definición merece algunos comentarios. En primer lugar, afirma que un programa social posee unos «objetivos» (fines) por los cuales es puesto en funcionamiento y que intenta alcanzar. En términos generales dichos objetivos son la traducción de las necesidades y expectativas sociales que en última instancia dan lugar al programa o que por lo menos, reclaman su existencia.

En segundo lugar, la evaluación analiza la relación programa/necesidad social, midiendo el grado, y si es posible, la profundidad, en que sus fines son logrados, y por lo tanto, las necesidades cubiertas, o los problemas solucionados; a través de la utilización de métodos sistemáticos y objetivos. Esto significa, en tercer lugar, que con dichos métodos, el evaluador presenta «hechos» bastante exactos sobre la realidad del programa; es decir, sobre el cumplimiento de sus pretensiones.

Esto último tiene mucha importancia, especialmente a la hora de decidir, no sólo el futuro del programa de intervención mismo (su rechazo o apoyo continuado), sino también cuando existan programas alternativos, que representen políticas sociales distintas. Sólo desde la seguridad –en cuarto lugar– que proporcionan los datos precisos y valorativamente neutrales , se afirma, puede tomarse decisiones que en muchos casos tienen claras repercusiones políticas, y, no menos importantes, consecuencias sociales, pues, como ya he dicho, afectan a la vida de un sector

de la población. Estas decisiones, al contrario que los datos –hechos– en los que se basan, sí son valorativas, en tanto que ejemplifican, al igual que el programa (dicho sea esto de paso), una política social determinada (2).

Por lo tanto, el problema se sitúa en saber cuáles son esos métodos «objetivos y sistemáticos», que permitirán decidir sobre la efectividad del programa mismo. Es decir, la cuestión se centra pues, en qué procedimientos nos proporcionan una base sólida para juzgar el éxito, o en su caso, el fracaso del programa de intervención social.

Tradicionalmente, desde que la investigación en evaluación se configura como un campo disciplinar relativamente autónomo, la perspectiva ampliamente aceptada y reconocida como 'objetiva y sistemática' ha sido la experimental. Imaginemos que queremos desarrollar un nuevo programa social (para nuestra argumentación es del todo indiferente si está destinado a la sanidad, la educación, o al urbanismo) y antes de que sea adoptado unilateralmente, las autoridades y las instituciones, que son las que proporcionan las subvenciones económicas iniciales (i.e. financian los recursos) desean saber la validez del programa, es decir, si ciertamente sirve para lo que se propone. Adoptar una perspectiva propiamente experimental (Riecken y Boruch, 1974) significa administrar el tratamiento (programa) a un conjunto de personas (u otro tipo de unidades) que han sido seleccionadas previamente al azar de una población objeto, medir los resultados en estas unidades-tratamiento y compararlas con otras –de control– (también seleccionadas al azar) que no han recibido el programa. Previamente tanto a las 'unidades-control' como a las 'unidades-tratamiento' se les ha administrado algún tipo de prueba para conocer su estado inicial.

Si la diferencia entre el/los grupo(s) de control y el/los grupo(s) de tratamiento es significativa, existe una base sólida para afirmar que el programa realmente consigue lo que se propone; en caso contrario, también se cree tener bases sólidas para desecharlo, o en todo caso modificarlo. (El procedimiento es el mismo si ya tenemos un programa en funcionamiento, y se necesita conocer su efectividad actual.)

Esto es desde luego una visión un tanto simplificada. En primer lugar, no siempre es posible trabajar con grupos control y tratamiento seleccionados al azar, o ni siquiera tener grupos de control es algo factible. En segundo lugar, como los experimentos no se realizan en condiciones de laboratorio, sino naturales no es tan sencillo evitar la incidencia de variables extrañas (de aquellas variables que escapan al control del diseño de investigación). En estos casos, existen una amplia variedad de diseños cuasi-experimentales (Campbell y Stanley, 1966; Cook y Campbell, 1977) mucho más complejos, que sin embargo, son variaciones –elaboradas y adaptadas para hacer frente a estas dificultades– del modelo original que arriba indicaba (3).

(2) En su trabajo, Riecken y Boruch (1974), ya señalan como una ventaja importante de la experimentación social la posibilidad de ayudar a decidir 'neutralmente' entre dos programas rivales en competencia.

(3) Una de las razones por las que Campbell (1969) anima a utilizar diseños cuasi-experimentales es

Pero el poder que la perspectiva experimental (y cuasi-experimental) representa estriba en que, a semejanza de la investigación experimental en Ciencias Naturales (a la cual se remite e imita), es la única perspectiva, según sus defensores, que puede aportar información basada en las «relaciones causales» (causa/efecto) entre elementos y resultados del programa, es decir, información válida.

> «Si un efecto –afirman Riecken y Boruch (1974)– puede ser demostrado en un grupo de unidades (personas, lugares o instituciones) elegidos al azar y sujetos a un tratamiento especial, mientras un grupo similar que no es tratado no muestra los efectos, uno puede confiar razonablemente que el tratamiento los produce. *Tal confianza no puede ser fácilmente obtenida por evidencia no-experimental...*»

Y añaden:

> «La superioridad del método experimental yace en el hecho de que en un experimento verdadero las diferencias entre el grupo experimental (tratamiento) y el de control (sin tratamiento) pueden ser atribuidas enteramente a los efectos del tratamiento más un error accidental (por azar) componente, que puede ser exactamente estimado e imparcialmente distribuido entre ambos grupos» (pág. 5). (El subrayado es mío.)

Pero las inferencias causales que explican la relación programa/resultados no dependen exclusivamente del procedimiento formal que acabo de esbozar. Se sustentan en gran medida además, en los instrumentos que el evaluador haya utilizado para medir los resultados y el estado inicial de los grupos (ya sean test psicológicos, pruebas objetivas o cuestionarios), y en las técnicas estadísticas concretas por él empleadas. Es con éstas con las que, aplicadas a los datos que le proporcionan los instrumentos, y dentro de las condiciones de «legalidad» epistemológica que le permite su diseño experimental, basa en definitiva sus inferencias causales.

No resulta extraño que algunos evaluadores hayan denominado a la perspectiva experimental en evaluación paradigma agrícola-botánico (Parlett y Hamilton, 1975; Stenhouse, 1978, 1980; Pérez Gómez, 1983; Lawton, 1980). Al igual que un 'agricultor', el evaluador mide previamente la producción actual de las plantas o árboles frutales, aplica el nuevo fertilizante durante un tiempo y posteriormente compara los resultados de la producción, no sólo con respecto a las mismas plantas a las que se le ha suministrado dicho fertilizante, sino a otras que –como control– no lo han recibido. Indudablemente, las situaciones sociales –lo repito– no son tan simples como las agrícolas, pero el modelo de investigación es esencialmente el mismo.

Ahora estamos en condiciones de preguntar por las exigencias que la perspectiva experimental requiere e impone:

1. La metodología experimental en evaluación asume que la diferencia contextual –es decir, la idiosincrasia de los ámbitos en los que se aplica el programa– no desempeña ninguna influencia significativa en éste. El progra-

---

la de «extender la lógica de la experimentación de laboratorio al 'campo' (field), a los ambientes no totalmente experimentales» (p. 410).

ma permanece constante entre el pretest inicial y el postest final, y el mismo sea cual sea el grupo o unidad a la que se apliquen (4).

2. El evaluador puede, y debe, seguir la secuencia estricta de los pasos de su diseño. Diseño que ha sido previamente formulado. Esto significa que el evaluador no adaptará, o por lo menos difícilmente sin entrar en contradicciones, el diseño de investigación a las circunstancias y acontecimientos cambiantes. Los grupos de control y de tratamiento son seleccionados desde el principio, y se mantienen hasta el final del proceso.
3. Las variables intervinientes deben estar también claramente preespecificadas, de tal manera que las que puedan surgir en el curso de la investigación o «quedan fuera del análisis», o no son percibidas por el investigador, y por lo tanto, «no existen».
4. La especificación conlleva además, la determinación objetiva y operacional de las variables, para que puedan ser medidas inequívocamente, y el tratamiento estadístico sea posible. Es decir, sólo se tendrán en cuenta aquellas variables que puedan ser medibles y fácilmente cuantificables; los datos que utilizará el evaluador preferentemente serán, a su vez, datos cuantitativos (5).

Estos son, muy someramente, los cuatro requisitos que fundamentan las inferencias causales, y por los cuales es posible decidir sobre la efectividad de un programa social. Los que defienden esta perspectiva, arguyen que una vez cumplidas, aunque no se pueda afirmar que dichas inferencias sean absolutas, sí conforman hipótesis sólidas en las que basar las decisiones. (Cook y Campbell, 1979). Estas hipótesis no son, como decíamos, valorativas, sino neutrales, surgidas de la impersonal mecánica de los procedimientos experimentales. La Evaluación Experimental presenta 'datos', 'hechos' sobre un programa; a las instancias políticas (sean cuales fueren) les queda a la vista de estos resultados, juzgar sobre el futuro del mismo.

Este modo de evaluar, y por lo tanto, de tratar las reformas, las innovaciones y los programas sociales ha sido definido por Campbell (1969) como el propio de una «sociedad experimental»:

> «Los Estados Unidos y otras naciones modernas –afirma– deberían estar preparados para una perspectiva experimental en las reformas sociales, por la que nuevos programas son diseñados para solucionar específicos problemas sociales, y en la que podemos aprender si tales programas son o no efectivos, y podemos retenerlos, imitarlos, modificarlos o rechazarlos en base a la efectividad aparente de los múltiples e imperfectos criterios disponibles» (pág. 409).

Las sociedades experimentales son, pues, aquéllas que planifican su política social a partir de 'criterios científicos', que por imperfectos que parezcan, en comparación con la 'cuasi perfección', con la que trabajan las ciencias naturales, consti-

(4) La constancia del programa en concreto, y el poder de generalización inductiva en general, descansan en la tesis de 'Uniformidad de la Naturaleza' formulada por J. St. Mill, véase al respecto Hamilton (1976, 1981), Guba y Lincoln (1982).

(5) Para el análisis y la comparación entre cuantificación ('como operación conceptual') y medición ('como operación empírica'), véase Bunge (1969) y Cicourel (1964).

tuyen, se piensa, las únicas plataformas racionales en las que apoyar el progreso social, y evitar el engorroso sesgo de las políticas partidistas, o cuando menos introducir en la arena política el peso de su objetividad.

Sin embargo, el interés en la obtención y utilización de 'criterios científicos' no es él mismo un interés neutral. En realidad, la sociedad experimental que Campbell presenta se encuentra íntimamente conexionada con la racionalización creciente de la vida cotidiana, y esto significa, como Habermas (1963, 1968, 1973) ha demostrado, la sustitución de las preocupaciones éticas y sociales, por otras instrumentales y económicas (6).

Pero además, los mismos supuestos con los que la Perspectiva Experimental trabaja, imponen una serie de 'condiciones' a las realidades evaluadas difícilmente sostenibles (7). Son estas condiciones las que aquí nos interesa tratar. Veámoslas:

a) Cada realidad social actúa con respecto a un programa social, a partir de su propia idiosincrasia. Esto quiere decir que cada realidad posee una cultura, un sistema de significados y relaciones propias, a partir de las cuales interpretar las características del programa. Como afirman R.Weiss y Rein (1970): «La forma de un programa en acción difiere de comunidad en comunidad en respuesta a las necesidades y tolerancias de la comunidad misma» (pág. 103). Creer que dicho programa es constante y el mismo, sea cual fuere el ambiente en el que se desarrolla, sólo puede hacerse a expensas de la propia realidad, es decir, artificializándola, convirtiéndola unilateralmente en un laboratorio en el que no se esperan 'sorpresas'.

b) Por lo mismo, una realidad social es una realidad viva y cambiante, que no tiene por qué reaccionar y desarrollarse tal como el investigador había previsto. Los acontecimientos inesperados durante el proceso de realización del programa, son más importantes para comprenderlo, que los resultados que logra, o incluso los objetivos que pretendía. Dichos acontecimientos no son meros accidentes que puedan ser desestimados por criterios mecánico-estadísticos, sino que representan la *respuesta activa* de la realidad social; una respuesta no excepcional en los largos períodos de estudio longitudinal que las experimentaciones sociales requieren. Es errónea, como señalan R. Weiss y Rein (1970, pág. 103), la creencia de que lo que ha ocurrido es lo que «tenía que ocurrir». En ningún caso los acontecimientos fortuitos, inesperados, y sorprendentes pueden ser subestimados sin una pérdida costosa de información para el evaluador. El énfasis en los resultados, en el producto final, impide la comprensión de la dinámica procesual del programa.

c) La pre-especificación de las variables en la Evaluación Experimental está basada en la presunción de un consenso generalizado sobre la vida social (MacDonald, 1976; Hamilton, 1977; págs. 336-337). Se presupone la no existencia de dis-

(6) Una defensa explícita de la racionalidad y la sociedad tecnocrática pueden encontrarse por ejemplo en Mosterín (1978), y los Radnitzky (1978); en Nelkin (1975) se analiza el papel de los expertos en la toma de decisiones.

(7) Consúltense, también, las críticas a la perspectiva experimental que se encuentran en Pérez Gómez (1984), Stenhouse (1980, 1981), Guba y Lincoln (1981), Weiss y Rein (1970), y Parlett y Hamilton (1976), y Patton (1980).

crepancias en los objetivos que un programa pretende alcanzar, ni en los criterios para estimar su éxito o su fracaso. No obstante, no hay razones lógicas para ello; lo que sea una necesidad y un problema social, así como sus características, depende en gran medida de las expectativas, significados y circunstancias de partida de los grupos sociales que intervengan. En la mayoría de los casos, objetivos y criterios asentados en dicho consenso, son confiados a los expertos; en el peor, a los grupos que financian el programa.

d) La determinación objetiva y operacional en la Evaluación Experimental, significa que los objetivos del programa deben ser convertidos en variables medibles y fácilmente cuantificables. Esto supone que las necesidades sociales, a las que el programa aspira a cubrir, son traducidas técnicamente según los instrumentos, y los procedimientos estadísticos que el investigador dispone. En este sentido el programa y la evaluación no se mueven ya en los límites de lo que puede ser tratado, sino en los límites de lo que puede ser medido. Dicho de otra manera: los objetivos del programa se transforman coactivamente en lo que puede ser técnica y metodológicamente factible (8).

Estos son algunos de los supuestos más importantes, y no justificables que se imponen pesadamente tanto al proceso de evaluación como al desarrollo del programa. Sin embargo, hay que resaltar todavía unos cuantos aspectos. En primer lugar, por su propia estructura, la Evaluación Experimental, es bastante compleja. Esta complejidad técnica del proceso de evaluación sirve de coartada para cortocircuitar la participación en la evaluación misma de aquellos sujetos a los que va destinado el programa. No cabe duda que esto genera un sistema jerárquico de relación entre el grupo de investigación y los grupos sociales investigados. La intervención de estos últimos, desde su ignorancia técnica, no reportaría ningún beneficio –se afirma– al proceso de investigación, sino muy al contrario, la introducción de problemáticos sesgos subjetivos que harían tambalear la 'impersonalidad' y 'neutralidad' científica de la evaluación.

En segundo lugar, los resultados son presentados en un sistema simbólico formalizado muy alejado del sistema de comprensión del ciudadano. Muy difícilmente los coeficientes, las gráficas estadísticas, los porcentajes, representan los signifi-

---

(8) Habría que añadir que todo programa social provoca 'efectos no buscados' o 'no pretendidos'; y que además, muchos efectos no son observables por las técnicas disponibles citadas en el texto. La Perspectiva Experimental, tiende por su propia estructura a ensombrecer, cuando no a desechar estos efectos importantes. Por otro lado, uno de los modos, y no el menos sorprendente, en el que aparece el ajuste y la retraducción conceptual a los límites técnicos y lógicos del experimento lo encontramos ejemplificado en Campbell (1955). En este trabajo, que versa sobre la utilización de informantes en la investigación cuantitativa, dicho autor afirma lo siguiente:

> «En el presente estudio, la técnica de informantes significa que el científico social obtiene información sobre el grupo estudiado a través de un miembro que ocupa un rol tal, como para estar bien informado sobre el mismo, pero que al mismo tiempo *habla el lenguaje del científico social*... 'Hablar el lenguaje del científico' significa no solamente compartir literalmente una lengua común... sino que también comparte, en algún grado al menos, *el marco de referencia del científico* y sus intereses en los aspectos generalizables y comparativos de la cultura.» (Pág. 339) (Los subrayados son míos.)

Desde estas determinaciones, poco espacio le queda al 'informante' para expresar *su propia cultura*, a menos que lo que diga se conforme con lo que el científico en algún sentido espera oír.

cados experienciales y la vida de los grupos sociales de los que se supone habla. El énfasis en la precisión de los resultados disminuye, la utilidad de los mismos para aquellas personas implicadas en el programa (Stake, 1980, pág. 97). Sin embargo, la 'retórica de los números' (Siedman, 1977) (9) desempaña una poderosa presión social, muy apreciada por las instancias políticas.

En tercer lugar, en la Evaluación Experimental, utilizando la clasificación de MacDonald (1976), confluyen tanto la *eficacia burocrática,* como el *objetivismo científico*, es decir, es burocrática en su ideología y autocrática en sus criterios metodológicos.

Esto significa que el evaluador experimental, acepta los valores de la autoridad institucional que le contrata, trabaja como un 'consejero a sueldo' y se compromete en la 'consecución de sus objetivos políticos'; pero como investigador social, debe apelar a la comunidad de sus iguales, a la hora de presentar y justificar sus estrategias científicas, y mantener la *doble ficción* de su autonomía relativa, y de que la autoridad adoptará sus recomendaciones (10).

En última instancia, sin embargo, es normalmente la institución política quien decide sobre la utilidad y publicidad de la evaluación, y ella es la que determina la interpretación válida de los resultados.

En ningún caso, los grupos sociales a los que se dirige el programa, y que están implicados en el mismo, gozan de un acceso directo al proceso de evaluación, o a los resultados. Eficacia burocrática y objetivismo científico, impiden la participación política en la conformación y cambio social, de aquellos que democráticamente más derecho tienen (11).

LA PERSPECTIVA TRANSACCIONAL

En los últimos veinte años, una nueva perspectiva está produciendo un 'giro copernicano' en la evaluación de sus programas. Apoyados en los cambios que previamente se han producido en las Ciencias Sociales, de la mano de la Etnografía, la Fenomenología Social, la Sociología Comprensiva, la Hermeneútica, el Interacionismo Simbólico, y la Etnometodología (12), la nueva corriente en evaluación

(9) Sobre la 'retórica de los números' en las Ciencias Sociales, véase la interesantísima compilación de trabajos críticos en Irvine, Miles y Evans (1981). Para una crítica general y particular de la 'cuantificación' véase Cicourel (1964), Strauch (1976), Bogdan (1980), Bogdan y Ksander (1980), y Angulo (1987b). Para una reconsideración de la cuantificación en la investigación social desde la perspectiva experimental, véase Cook y Reichardt (1982), y Campbell (1975).

(10) En Dreitzel (1972, pág. 177 y ss.) se analiza la doble ficción ideológica ('neutralidad' y 'compromiso con el sistema') del experto en la sociedad tecnocrática.

(11) Por otro lado, tampoco le es permitido participar en la discusión sobre, por así decirlo, la «bondad» de los objetivos que el programa se propone cumplir. En Angulo y Barquín (1986), se estudian cuestiones político valorativas de esta perspectiva, a través de algunos ejemplos. Los modelos más importantes en esta perspectiva se encuentran en Rivlin (1971), Rivlin y Timpane (1975), Bloom et al. (1971), Pophan (1975). Para su análisis y descripción crítica puede consultarse House (1980) y Stenhouse (1981).

(12) Aunque la literatura es muy extensa pueden consultarse los siguientes textos: Schütz (1962), Blumer (1971), Gadamer (1975), Magoon (1977), Guba (1978), Wolf (1979), Bleicher (1980), Leiter (1980), Patton (1980), Bogdan y Biklen (1982), Fetterman (1984), Schwartz y Jacobs (1984), Woods (1987).

no sólo ha subvertido los asentados y estables principios metodológicos, hasta entonces tenidos como parangón de la racionalidad científica, sino que más allá de ello, implican un serio y profundo reto ético y valorativo a la metodología experimental.

Si quisiera resumir en un solo principio, el elemento esencial de la perspectiva transaccional éste sería el siguiente:

> «Los que trabajan en esta tradición afirman que el científico social *no puede comprender* la conducta humana sin comprender la estructura en la que los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones». (Wilson, 1977, pág. 249).

¿Qué consecuencias derivan para la investigación en evaluación de la aceptación de este principio? Creo que cinco son las características mínimas en las que podemos desbrozar dichas consecuencias.

Primero, al contrario que la metodología experimental, la perspectiva transaccional está rotundamente comprometida con el estudio y conocimiento de los procesos. Cuando un programa es adoptado por una comunidad de seres humanos, produce en éstos, una serie de transacciones entre el mismo programa y los sujetos, que son particulares y dependientes del contexto de interacción, porque cada grupo social y cada individuo entiende y percibe desde la plataforma de su experiencia biográfica y social:

> En mis observaciones sobre procesos sociales –afirma un sociólogo humanista– comprobé que lo que estaba estudiando no era tanto la conducta humana como la vida colectiva interior de individuos profunda y personalmente involucrados en el proceso de cambiar su comunidad y ser cambiados por ella. Esta vida interior se revelaba simbólicamente en los diálogos sostenidos por las personas en las esquinas, en los comités, en las trastiendas y en las reuniones de toda índole. Sus contrapartes visibles eran la estatua de la plaza, el cementerio, la nueva industria que se instalaba en la comunidad. La evidencia de esta vida solía aparecer en términos equívocos, que no conducían precisamente a los métodos científicos interesados en la predicción, la precisión y el control. A veces me parecía que un novelista o un dramaturgo podían representar mejor las sutilezas de estos elementos de la vida comunitaria. Y, sin embargo, comprobé que el científico social debe aprehender los significados originales de lo que estaba determinado el curso de la vida social» (Bruyn, 1966, pág. 15).

Para un evaluador en la perspectiva transaccional, conocer un programa en acción, es conocer las situaciones interactivas que se generan en la vida de las comunidades y de los sujetos implicados; pues lejos de ser un laboratorio, o de aparecer artificializada, la vida social del programa se presenta de un modo natural en su «singularidad concreta» (Pérez Gómez, 1983).

El evaluador debe, por lo tanto, vivir el programa a partir de cómo es vivido por aquellos que en él participan, aprender sus sentimientos, juicios, explicaciones, ilusiones, percepciones y frustraciones, y aceptar esa experiencia en sus cambios, incertidumbre, ambigüedad y sorpresa.

Segundo. La Perspectiva Transaccional requiere una transformación profunda e imaginativa de la metodología de investigación. Los diseños experimentales preordenados, son sustituidos por diseños flexibles, emergentes y progresivos, que

surgen de la dinámica de investigación misma, en el proceso de interacción y diálogo entre el evaluador y la realidad. Por otro lado, se utilizan técnicas de investigación, como la observación participante y la entrevista etnográfica, que al contrario que los cuestionarios o las pruebas sicométricas, se muestran mucho más sensibles que aquéllos para captar y no tergiversar la singularidad contextual de los acontecimentos y la manera en que la gente justifica y explica sus acciones.

En fin, los métodos en la perspectiva transaccional, ya se llamen naturalistas, cualitativos o etnográficos, son métodos cercanos a los sujetos, métodos no impersonales, que intentan reflejar sus vidas tal como ellos la viven y la sienten (13). En este sentido son el 'anverso absoluto' (Pérez Gómez, 1983) de los métodos de investigación experimental.

Tercero. La Perspectiva Transaccional acepta las 'valoraciones' en un triple sentido. En primer lugar, reconoce la pluralidad valorativa, e ideológica y de intereses que rodea a un programa, rechazando el 'consenso' como supuesto metodológico (MacDonald, 1976; Hamilton, 1977; House, 1980). En segundo lugar, y por ello mismo, gran parte de sus datos deben reflejar los significados subjetivos, las opiniones y los juicios de los que viven el programa, tal como son expresados, y no sustituidos por variables fácilmente cuantificables. En tercer lugar, aunque no siempre reconocido, la perspectiva transaccional es ella misma una posición valorativa (14). Tanto por sus criterios, como por sus supuestos, sus técnicas y sus métodos, el evaluador 'da la palabra' a aquéllos que normalmente permanecen callados; es decir, aquéllos directamente afectados por un programa. Porque sólo así sus datos pueden reflejar verdaderamente sus significados, juicios y opiniones reales, sin falsearlos.

Pero al 'dar la palabra', al acercar y adaptar su metodología a la vida diaria de los programas, el evaluador reconoce que su realidad está activamente construida por los sujetos que en ella participan, y que por lo tanto, ellos mismos pueden cambiar críticamente sus condiciones de vida actuales:

> «Nuestra creencia –afirman Bogdan y Biklen (1982, pág. 208)– en la utilidad de los métodos cualitativos está relacionada con la percepción de que la gente tiene el potencial de cambiarse a sí misma y a su ambiente inmediato. La investigación cualitativa puede jugar un papel importante ayudando a la gente a vivir en un mundo más compatible con sus esperanzas, aportándoles información tangible de cómo son las cosas ahora.»

Lo que la Perspectiva Transaccional impulsa es la transformación y el progreso desde abajo. La Evaluación en este caso, puede convertirse en una plataforma crítica de cambio social.

Cuarto. La utilidad de un informe de evaluación estriba en que sea capaz de recoger esa multitud de significados, experiencias y sentidos, de manera accesible

---

(13) Consúltese para estos métodos las referencias de la nota 12. Para la Observación Participante, y la Entrevista Ethnográfica, véase los excelentes trabajos de Spradley (1979, 1980).

(14) En lo referente a la tematización de la posición 'valorativa' en la investigación y en la evaluación social, véase, respectivamente, Becker (1967), Lamo (1975), y MacDonald y Norris (1981).

a la gente que los ha construido. Por ello el lenguaje con el que se presentan los datos, no puede con la excusa de la precisión, la objetividad o la exactitud, poner barreras a la comprensión natural (Stake, 1978); es, por el contrario, un lenguaje sensible al lenguaje cotidiano –no especializado– de la audiencia:

> «Todos vivimos en un mundo concreto –afirma House–, en un mundo de metáforas, anécdotas, de fuertes sentimientos de relaciones personales. Incluso los evaluadores viven en ese mundo. Cuando tomo decisiones para mí mismo, lo hago en base a este mundo concreto, no uno abstracto. La clase de información por la que una persona actúa (se pone en movimiento) tiene que ser significativa en términos de dicha experiencia personal. Esto significa utilizar metáforas, anécdotas, por ejemplo... Comunicar los hallazgos científicos no es un asunto de comprensión de la terminología de investigación; sino un asunto de transformar esos hallazgos de tal manera que conecten con la experiencia personal de la audiencia» (House, 1972, pág. 128).

Junto a ello el evaluador transaccional utiliza cualquier medio de comunicación (vídeos, murales, diarios, fotografía, etc.) que incremente y profundice dicha comprensión (Stake, 1980).

Quinto. La Perspectiva Transaccional no se pregunta por la «efectividad» de un programa, sino por el valor que tiene para mejorar la vida de las personas. El valor de los programas, de la mejora en la calidad de vida que representan, no es absoluto, ni dependiente de unos criterios neutrales cuya aplicación se rige por hechos incuestionables. Pero tampoco el valor es arbitrario, y en este sentido la Evaluación favorece el diálogo, y la exposición de opiniones y juicios divergentes. La Perspectiva Transaccional pretende, pues, potenciar y proteger las argumentaciones.

De los tres modelos más importantes e influyentes en esta perspectiva, el 'iluminativo' (Parlett y Hamilton, 1975), el 'Respondiente' (Stake, 1980) y el 'Democrático' (MacDonald, 1976), sólo el último ha planteado cara en toda su profundidad a las tres características últimas. Pero para entenderlo debemos detenernos, en primer lugar, en una cuestión previa.

Ya hemos visto que la Perspectiva Experimental, se mueve entre los parámetros políticos de una concepción burocrática y autocrática del uso y creación de la información. Los datos cuantitativos y los diseños experimentales son aceptados como las evidencias más 'audibles' y persuasivas por las instituciones políticas (Fetterman, 1982, pág. 21). En este sentido, el poder de dicha información 'objetiva' confiere para modelar la opinión pública, y sustentar decisiones, que poco o nada tienen que ver con las necesidades y problemas reales, no puede ser ignorado.

Si reconociendo, pues, el poder de esta información, que es en muchos casos una mistificación de la realidad, ¿qué poder no tendría la que reflejase las percepciones y expectativas íntimas, personales y subjetivas de la gente, en manos de un evaluador irresponsable que trabajase incluso en la Perspectiva Transaccional? Si dicha información debe ser pública, para que permita el diálogo, la crítica y la argumentación, ¿cómo evitar que sea usada para la coacción y la manipulación?

El modelo democrático de evaluación más que ningún otro reconoce que éstas son cuestiones que no admiten respuestas dilatorias. Es necesario un replantea-

miento profundo de la investigación desde el horizonte de la ética en el tratamiento y uso de los informes de evaluación, y en la relación entre el evaluador, el grupo social al que el programa se dirige, y la institución que aporta los recursos y la financia.

La introducción de criterios democráticos en la Perspectiva Transaccional, modifica cualitativamente sus presupuestos y sus consecuencias. Como he dicho en otro lugar, se afianza la idea de que la evaluación se genera en un ámbito *político de valoración*, y se responde en un proceso *ético de comunicación* (Angulo, 1987) (15).

El modelo democrático como una perspectiva autónoma, está inacabado, quizá porque no existan respuestas únicas, aunque sí legítimas, a las respuestas éticas. Pero quisiera dejar para otro momento el estudio de sus logros y fracasos, de sus dificultades y aciertos.

REFERENCIAS

ANGULO, J. F., «Advertencia a Navegantes: El caso de la Evaluación Cualitativa». *Puerta Nueva*, mayo, N.º 4, 1987a, pp. 6-9.

– *Investigación Cualitativa versus Investigación Cuantitativa y Viceversa: Hacia un Replanteamiento Epistemológico de la Polémica.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Inédito, 1987b.

ANGULO, J. F. y BARQUIN, X., *La valoración de la Evaluación Educativa... o ¿Por qué Evalúa el que Evalúa?* Comunicación presentada al Primer Congreso de «Educación y Sociedad», Torremolinos. Málaga. Marzo 1986.

BECKER, H. S., Whose Side are we on?, en Becker, H. S. (1970), *Sociological Work. Method and Substance.* Aldine Publis. Comp. Chicago, 1967, pp. 123-134.

BHOLA, H. S., «Planning Chance in Education and Development: The CLER Model in the Context of a Mega Model». *Viewpoints to Teaching and learning.* Vol. 58, n.º 4, 1982, pp. 1-35.

BLEICHER, J., *Contemporany Hermeneutics. Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique.* Routledge y Kegan Paul. London, 1980.

BLOOM, R. S., et. al. *Evaluación del Aprendizaje.* Vol. 1. Troquel B. A., 1971 (1977).

BLUMER, H., *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método.* Hora. Barcelona, 1971 (1982).

BOGDAN, R. C., «The Soft Side of Hard Data: Education Statistics as a Human Process» *Phi Delta Kappan*, Vol. 61, February 1980, pp. 411-412.

BOGDAN, R. C. y KSANDER, M. «Policy Data as a Social Process: A Qualitative Approach to Quantitative Data», *Human Organization,* vol. 39, n.º 4, 1980, pp. 302-309.

BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. *«Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods.* Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1982.

BRUYN, S., *La Perspectiva Humana en Sociología.* La Metodología de la Observación Participante. Amorrortu, B. A., 1966 (1972).

BUNGE, M., *La Investigación Científica.* Ariel. Barcelona, 1969 (1980).

(15) Estas cuestiones se discuten en Simons (1979, 1974, 1984); Walker (1980); MacDonald (1976, s.f.); MacDonald y Norris (1981); Kushner y Norris (1980-81).

CAMPBELL, D. T., «The Informant in Quantitative Research», *American Journal of Sociology*, 60, 1955, pp. 339-342.
– «Reforms as Arguments», *American Psychologist*, 24, 1969, pp. 409-429.
– Quantitative Knowing in Action Research, en Brenner, M. et. al. (Eds.) (1975). *The Social Context of Methods*. Croom Helm, London, 1974, pp. 184-209.
– «Grados de Libertad» y el Estudio de Casos, en Cook, T. D. y Reinchardt, Ch. S. (Eds.) (1986), *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Educativa*, Morata, Madrid, 1975, pp. 80-104.
CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C., *Diseños Experimentales y Cuasi-Experimentales en la Investigación Social*. Amorrotu, B. A., 1966 (1975).
COOK, T. D. Y REINCHARDT, Ch. S., *Métodos Cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluation*, 1986, pp. 119-161.
COOK, T. D. y REINCHARDT, Ch. S., *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Morata. Madrid, 1982 (1986).
DREITZEL, H., «Social Science and the Problem of Rationality: Notes on the Sociology of Technocrats», *Politics and Society*, Vol. 2, N.º 2, 1972, pp. 165-182.
ERICKSON, F., Qualitative Methods in Research on Teaching, en Wittrock, M. C. (Ed.) (1986), *Handbook of Research on Teaching*. A.E.R.A., MacMillan Pub. Comp. N. Y. third edition, 1986, pp.119-161.
FETTERMAN, D. H., «Ethnography in Educational Research: The Dynamics of Diffusion», *Educational Researcher*, Vol. 11, N.º 3, 1982, pp. 17-29.
– (Ed.), *Ethnography in Educational Evaluation*. Sage Publi. London, 1984.
GADAMER, H-G, *Verdad y Método*. Sígueme. Salamanca, 1975 (1977).
GUBA, E. G., *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Center for the Study of Evaluation. University of California. Los Angeles, 1978.
GUBA, E. G. Y LINCOLM, Y. S., *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approach*. Jossey-Bass Publi. San Francisco, 1982.
HABERMAS, J., «Dogmatism, Reason and Decision: On Theory and Praxis in Our Scientific Civilization» en *Theory and Praxis*. Heineman. London, (1963), 1977-reprinted, pp. 253-282.
– *Problemas de Legitimación del Capitalismo Tardío*. Amorrortu, B. A., 1973.
– *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid, 1968 (1984).
HAMILTON, D., *A Science of the Singular?*, CIRCE, University of Illinois, Urbana, Illinois. Multicopiado, 1976.
– «Making sense of Curriculum Evaluation» en Lee Shulman (Ed.) Review of Research in Education. Itasca, Ill.: F. E. Peacock, 1977.
– Generalization in the Educational Sciences: Problems and Purposes, en Popkewitz, y Tabachnick (1981) (Eds.), *The Study of Schooling. Field Based Methologies in educational Research and Evaluation*. Praeger. N. Y., 1981, pp. 227-241.
HOUSE, E., The Conscience of Educational Evaluation, en HOUSE, E. (Ed.) (1973), *School Evaluation. The Politics and Process*. McCutchan Publ. Corp. Berkeley Calif., 1972, pp. 125-136
– *Evaluating with validity*. Sage Publi. Inc. London, 1980.
IRVINE, J., MILES, I. y EVANS, J., *Desmitifying Social Statistics*. Pluto Press. London, 1981.
KUSHNER, S. y NORRIS, N., «Interpretation, Negotiation, and Validity in Naturalistic Research», *Interchange*, vol. 11, n.º 4, 1980-1981, pp. 26-36.
LAMO, E., *Juicios de Valor y Ciencia social*. Fernando Torres, Valencia, 1975.
LAWTON, D. C., The Politics of Curriculum Evaluation, en McCormick, R. (1982), *Calling Education to Account*. Heineman Educ. Books. London. 1980, pp. 169-184.
LEITER, K., *A Primer on Ethnomethodology*. Oxford University Press. N. York. Oxford, 1980.
MAcDONALD B. Evaluación y el Control de la Educación en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.). (1984). *La enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Akal, Madrid, 1976, pp. 467-478.
– *The Stranger at the Door*. CARE, University of East Anglia, Norwich. England, sin fecha.

MAcDONALD, B. y NORRIS, N., Twin Political Horizons in Evaluation Fieldwork, en Popkewitz y Tabachnick (1981) (Eds.). *The Study of Schooling Field Based Methodologies in educational Research and Evaluation.* Praeger, N. Y., pp. 276-290.

MAGOON, A, I., «Constructivist Approaches in Educational Research», *Review of Educational Research,* vol.47, n.º 4, 1977, pp. 651-693.

MOSTERIN, J., *Racionalidad y Acción Humana.* Alianza. Madrid, 1978.

NELKIN, D., «The Political Impact of Technical Expertise», *Social Studies of Science,* 5, 1975, pp. 35-54.

PARLETT, M. y HAMILTON, D., La Evaluación como Iluminación, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.) (1984). *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica.* Akal, Madrid, 1976, pp. 450-466.

PATTON, M. Q., *Qualitative Evaluation Methods Sage,* London, 1980.

PEREZ GOMEZ, A. I., Modelos Contemporáneos de Evaluación, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.) (1984), *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica,* Akal, Madrid, 1984, pp. 426-449.

POPHAM, J. W., *Problemas y Técnicas de la Evaluación Educativa,* Anaya. Madrid, 1975 (1980).

RADNITZKY, G., «Los límites de la Ciencia y de la Tecnología», *Teorema,* vol. 8, n.ºs 3-4, 1978, pp. 229-261.

REINCHARDT, CH. S. y COOK, T. D., Hacia una superación del Enfrentamiento entre los Métodos Cualitativos y los Cuantitativos, en Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (Comp.) (1986), *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa.* Morata, Madrid, 25-58.

RIECKEN, H. W. y BORUCH, R. F., *Social Experimentation. A Method for Planning and Evaluating Social Interventions.* Academic Press, N. Y., 1974.

RIVLIN, A. M., *Sistematic Thinking for Social Action.* Washington, D. C.: Brookings Institution, 1971.

RIVLIN, A. M., y TIMPANE, P. M. (Eds.), *Planned, Variation in Education. Should we Give up or Try Harder?* The Brookings Institution. Washington, D. C., 1975.

SCHÜTZ, A., *El Problema de la Realidad Social.* Amorrortu, B. A., 1962 (1974).

SCHWARTZ, H. y JACOBS, J., *Sociología Cualitativa. Métodos para la Construcción de la Realidad.* Trillas, México, 1984.

SIMONS, H., Building a Social Contract: Negotiation and Participation in Condensed Field Research, en Norris, N. (Ed.) (1974), *SAFARI, Theory in Practice. Papers two.* Occasional Publications, N.º 4, CARE, University of East Anglia, Norwich. England, 1974, pp. 25-46.

– Suggestions for a School Self-Evaluation Based on Democratic Principles, en McCormick, R. (Ed.) (1982), *Calling Education to Account,* London, 1979, pp. 286-295.

– *Against the Rules: Procedural Problems in Institutional Self-Evaluation.* Paper presented to the AREA's Annual Meeting New Orleans, pp. 23-27, April. Mimeo, 1984.

SPRADLEY, J. P., *The Ethnographic Interview.* Holt, Rinehart and Winston, N. Y., 1979.

– *Participant Observation.* Holt, Rinehart & Winston, N. Y., 1980.

STAKE, R. E., «The Case Study Method in Social Inquiry», Educational Researcher, 7, 1978, pp. 5-8.

– Evaluación de Programas: En Especial la Evaluación de Réplica, en Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (Comp.) (1983), *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa,* Narcea, Madrid, 1980, pp. 40-82.

STENHOUSE, L., *Applying Research to Education.* Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. Norwich. England. September. Multicopiado, 1978.

– «The Study of Samples and the Study of Cases», *British Educational Research Journal,* vol. 6, N.º 1, 1980, pp. 1-6.

– *Investigación y Desarrollo del Curriculum.* Morata, Madrid, 1981 (1984).

STRAUCH, R. E., «A Critical Look at Quantitative Methodology», *Policy Analysis,* Vol. 2, 1976, pp. 121-144.

WALKER, R., La Realización de Estudios de Casos en Educación. Etica, Teoría y Procedimientos, en Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (Comp.) (1983), *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*, Narcea, Madrid, 1980, pp. 42-82.

WEISS, C. H., «Evaluation Research in the Political Context», en Struening, E. L. y Brewer, M. B. (Eds.) (1983). *Handbook on Evaluation Research.* Sage. London, 1983, pp. 31-45.

WEISS, R. y REIN, E., «The Evaluation of Broad-Aim Programs: Experimental Design, its Difficulties, and an Alternative», *Administration Science Quarterly,* vol. 15, n.º 1, 1970, pp. 97-109.

WILSON, ST., «The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research», *Review of Educational Research,* vol. 47, n.º 1, 1977, pp. 245-246

WOLF, M., *Sociología de la vida Cotidiana,* Cátedra. Madrid, 1979 (1982).

WOODS, P., *La Escuela por Dentro.* Paidos & M.E.C., Madrid. 1986 (1987).

E S T U D I O S

EL PARADIGMA ATI EN LA INVESTIGACION SOBRE DIFERENCIAS INDIVIDUALES, INNOVACION ESCOLAR Y RESULTADOS EDUCATIVOS

CARMEN JIMENEZ FERNANDEZ (*)

INTRODUCCION

El Diccionario de la Lengua de la R.A.E. dice que *innovar* equivale a «mudar o alterar las cosas introduciendo novedades». En educación la innovación se introduce con la intención de mejorar los resultados educativos. Es decir, existe la creencia (explícita o implícita) de que alterando todos o parte de los elementos de la estructura y/o proceso educativo se logrará un mejor producto ya que aumenta la calidad de la enseñanza. Caso contrario, no se innovaría.

Pero este supuesto debe ser investigado. La acción educativa plantea diversos interrogantes, pero es progresivamente una actividad tecnológica que incorpora normas con fundamento científico a la resolución de problemas prácticos (Gimeno Sacristán, 1985). La investigación tiene que evaluar la validez de las normas que rigen la acción, analizando si se logran o no *todos* los objetivos que persigue e informando de bajo qué condiciones se aplica y evalúa para así comprender e interpretar los resultados en su contexto y proceso (Wang y Lindvall, 1984). Desde esta perspectiva, innovación escolar e investigación pedagógica van inexorablemente unidas.

Este estudio trata del paradigma de investigación *interacción, aptitud* × *tratamiento* (ATI), que sostiene que las aptitudes para aprender son fijas *sólo si* son fijos los tratamientos o intervenciones educativas. Pero si éstos se adaptan a variables individuales relevantes para la educación, los resultados educativos no obedecerán al clásico –y tiránico– modelo de la curva normal.

El planteamiento es ante todo abierto y crítico. Y creemos que más allá –o más acá– de la polémica entre los modelos cualitativos y cuantitativos (Anguera Anguita, 1985; Cook y Reichardt, 1979) es una alternativa válida y prometedora que apenas si ha sido utilizada entre nosotros en la investigación. Porque una innovación escolar meritoria podría ser el ofrecer en el interior de un aula y/o centro rutas alternativas para diferentes subgrupos de alumnos y/o núcleos curriculares.

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

DEFINICION DE CONCEPTOS

Hace treinta años que Cronbach (1957) denunciaba la existencia de dos psicologías que se daban la espalda mutuamente: la psicología experimental, preocupada por encontrar el mejor método, la mejor terapia para *todos* y la psicología correlacional, preocupada por las *diferencias individuales* encontradas dentro de los grupos. En su discurso de 1955 ante la APA propuso unir la investigación manipulativa y correlacional para dar lugar a los estudios de *interaccion aptitud* × *tratamiento* (ATIs). Veinte años más tarde (Cronbach, 1975) reconoce en el mismo foro que la línea ATI, tal y como fue entonces presentada, aparece como insuficiente y que los hallazgos obtenidos durante esos años no son lo congruentes y claros que sería de desear. Y hace nuevas precisiones conceptuales y metodológicas.

Como indica Willson (1985) esta separación entre dos ámbitos científicos puede comprenderse bien si diferenciamos entre ciencia y tecnología o ingeniería. Como ciencia, la psicología se preocupa por describir y comprender la conducta humana. Como tecnología, la pedagogía se preocupa por el tratamiento adecuado a la disfunción que un individuo, o grupo, presenta. Y esta distinción es importante, pues el estudio de los tratamientos está abocado a plantearse la cuestión de las leyes a que obedecen, su generalidad y complementariedad. ATI es desde este punto de vista el lugar de encuentro de científicos y tecnólogos.

Pero, ¿qué son los diseños ATI? Este tipo de investigación «es un caso especial del estudio científico de la interacción persona-ambiente...» que «trata de comprender cuándo, cómo y por qué diferentes personas se benefician de diferentes tipos de instrucción, así como qué condiciones educativas pueden ser mejoradas adaptándolas a las necesidades y características de cada tipo de personas» (Snow, 1985, pág. 301).

La aptitud es «un complejo de características personales que dan cuenta de un estado final de un individuo después de un tratamiento pedagógico determinado, es decir, que determina lo que aprende, en qué medida y a qué velocidad» (Cronbach, 1980, pág. 158). O como escriben Cronbach y Snow es «toda característica de una persona que predice su probabilidad de éxito bajo un tratamiento (educativo) dado» (1977, pág. 6) y que son relativamente estables y/o cambian lentamente respecto a la duración del tratamiento. Desde esta perspectiva, la aptitud es algo más que las habilidades a que se refieren los tests convencionales y abarca tanto los estilos cognitivos como las variables de personalidad o las aptitudes mentales.

Tratamiento se refiere a los diferentes macro y microprogramas de enseñanza-aprendizaje aplicados en contextos educativos y que constan de actividades manipulables y acciones que son típicamente variables categóricas o nominales, aunque ocasionalmente son ordinales o hasta de intervalo y que pretenden lograr determinados objetivos previos en sujetos y grupos.

El *interés teórico* de este enfoque radica en que muestra un nuevo camino para la *validez de constructo* de las medidas de aptitud y aprendizaje, a saber, que las relaciones aptitud-aprendizaje pueden ser experimentalmente manipuladas y de este modo mejor comprendidas en un *marco causal* antes que sólo en un marco correlacional. Su *interés práctico* radica en la posibilidad de que tales interacciones puedan

ser usadas para *adaptar la enseñanza* y ajustarla óptimamente *á los diferentes aprendices* (Snow, 1985).

Cronbach y Snow (1977) han procedido a sistematizar las investigaciones ATI y han obtenido algunos hallazgos que indican la existencia de interacciones. Cuando las aptitudes medidas proveen predicciones diferenciales para el aprendizaje bajo diferentes condiciones de instrucción, una conclusión de ATI está, a su juicio, justificada. Y aunque han sido estudiadas diferentes aptitudes –cognitivas, de personalidad y estilos cognitivos, sobre todo– y comparados diferentes tipos de enseñanza, la evidencia hasta ahora obtenida no permite un uso extensivo y generalizado en la planificación educativa y en el diseño instructivo.

Abordamos este paradigma porque abre una vía para estudiar, desde una óptica menos convencional, las relaciones entre diferencias individuales, tratamientos educativos y resultados del aprendizaje. Se supone que una persona tiene mayor capacidad para aprender cuando progresa más y mejor con un método de enseñanza que con otro, aunque éste sea estadísticamente tan bueno como aquél.

RESULTADOS HIPOTETICOS DE LOS DISEÑOS ATI

Es fácil comprender intuitivamente los efectos de ATI y las decisiones que pueden derivarse de hipotéticos resultados, como se muestra en la Fig. 1:

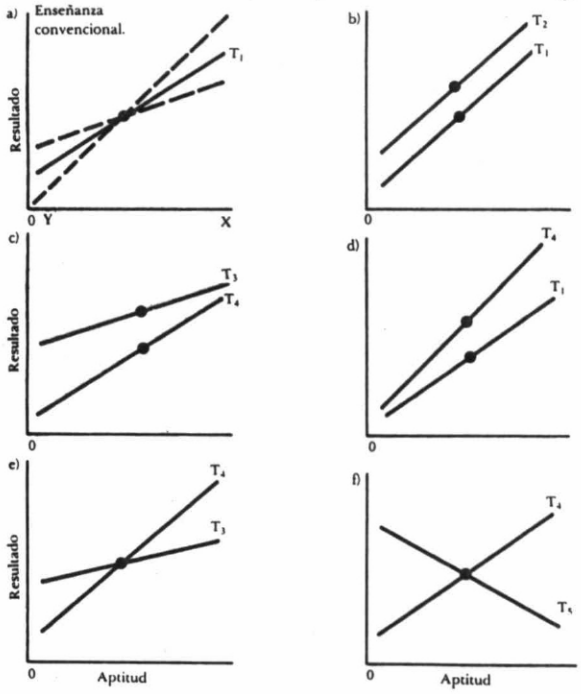


Fig. 1. Efectos hipotéticos de tratamientos docentes alternativos (T) en resultados medios y regresión de los resultados sobre la aptitud (Snow, 1985, pág. 303).

En la figura a) la pendiente T corresponde a un coeficiente de correlación de 0,5 con variaciones en dicho coeficiente que van de 0,30 a 0,70. Es la encontrada a menudo en las escuelas públicas norteamericanas utilizando tests de aptitudes y rendimiento previo como predictores, y rendimiento académico como criterio. A los estudiantes bajos en aptitud (Y o próximos a Y) se les predicen resultados inferiores a la media. ¿No puede la acción sistemática mejorar este estado de cosas?

En b) no hay ATI; todos los alumnos mejoran con el tratamiento T_2. Pero advierte Snow que a veces se supone que las pendientes de regresión son paralelas mirando sólo las diferencias medias en el tratamiento.

La figura c) esquematiza los fines de la educación especial y de muchas investigaciones sobre la enseñanza individualizada. Se espera que un Tratamiento T_3 pueda ser encontrado para mejorar el rendimiento de los estudiantes de baja aptitud (Y) mientras se mantiene el alto rendimiento de los estudiantes de alta aptitud.

En la figura d) los más beneficiados mediante T_4 son los estudiantes dotados. Resultados T_3 (c) han sido obtenidos a veces con programas de enseñanza programada en comparación con los programas tradicionales, y resultados T_4 (d) en estudios con enseñanza por descubrimiento o inductiva.

Si se combinan ambos resultados, se obtiene la figura e), donde los tratamientos alternativos producen mejoras en diferentes tipos de alumnos.

En el extremo, si tratamientos educativos óptimos pueden ser encontrados o ideados para estudiantes con X o Y, podría esperarse un resultado como el descrito en f). Pendientes negativas aproximadamente como en T_5 ocurren a veces usando medidas cognitivas, pero son más frecuentes cuando se toman como aptitudes características actitudinales o de personalidad (Snow, 1985).

ATI busca pendientes de regresión *no paralelas,* como la mayoría de las mostradas en la figura anterior y comprender *cómo* pueden *diseñarse* los tratamientos educativos de modo que produzcan tales efectos. Si se establecieran interacciones como las de las figuras e) y f), podrían tomarse como reglas de decisión para asignar a los estudiantes a los tratamientos óptimamente diferentes. El lugar donde se cruzan las pendientes de regresión, puede tomarse como el punto de corte en el continuum aptitudinal. Y estas expectativas de las pendientes de regresión podrán aplicarse a los programas de educación compensatoria y a otros programas para desarrollar «directamente» las aptitudes (Corno y Snow, 1985). También puede usarse el modelo para interpretar estudios de evaluación no dirigidos directamente a adaptar la enseñanza a las diferencias individuales (investigación evaluativa).

Es indudable el interés de esta línea de investigación para una disciplina como la Pedagogía Diferencial en cuya definición recogemos el concepto de interacción (Jiménez Fernández, 1987a, 1987b). Nuestro concepto de esta disciplina parte, entre otros, del supuesto de que un mismo método es desigualmente bueno para todos los alumnos. Es decir, diferentes alumnos requieren diferentes alternativas metodológicas, por lo que en el seno de un aula deben existir *al menos* dos rutas que permitan obtener exitosamente el criterio de rendimiento definido (Glaser, 1977).

ATI considera no sólo las dimensiones de la enseñanza sino también las cognoscitivas y afectivas del alumno (Lowick, 1986). Y aparecen algunas interacciones interesantes si el criterio evalúa ambas dimensiones discentes (Colás Bravo, 1985; Cronbach, 1980; Cronbach y Snow, 1977; Janicki y Peterson, 1981; Peterson, 1977, 1979). Por otra parte, es en principio lo suficientemente general como para ayudar a establecer una teoría de medio alcance de cómo adaptar la enseñanza a las diferencias individuales. Pero veamos las principales críticas que de él se hacen de cara a potenciar su poder explicativo y aplicado.

EL DISEÑO

Los diseños pueden ser simples o complejos y requieren *implementar tratamientos* que se adapten a características de los alumnos y seleccionar –medir– *aptitudes* que *interactúen* con los tratamientos.

En su forma más simple el modelo para un estudio ATI obedece a una matriz $2 \times 2 \times 2$ con un factor fijo y se inscribe dentro del modelo general lineal del análisis de varianza. Se asume que el tratamiento es constante para todos los miembros de un grupo, pero la aptitud puede variar con el individuo. De este modo, la contribución de la aptitud a la pendiente de la regresión puede depender de la persona individual.

Tal y como usualmente se concibe ATI, todas las personas con la misma aptitud se espera respondan del mismo modo al tratamiento. Aun cuando esto no sea cierto, la aptitud puede seguir siendo útil en la tarea de ayudar a selecionar tratamientos. Y ello porque «la eficacia del tratamiento es un concepto probabilístico» (Willson, 1985, pág. 277).

Aun con tratamientos que muestren diferencias medias de considerable magnitud con diferentes grupos, la respuesta de un sujeto particular a un tratamiento puede variar ampliamente. La diferencia entre el valor esperado y el obtenido es atribuida al error. Pero como recuerda Willson, el error es a menudo nuestra representación de otras interacciones del sujeto con las condiciones del tratamiento, tales como características de éste o duración del mismo. Otro problema es que las ATIs son comúnmente concebidas en términos de diferentes curvas uniformes de la variable dependiente a lo largo del rango aptitudinal. Las más simples son líneas rectas no paralelas que se cruzan o no a lo largo de la variable aptitud (Fig. 1). Pero las líneas también pueden ser curvas y tomar diferentes formas, y aunque esto se sabe, poca investigación se ha enfrentado a ellas.

Varios problemas, pues, están por resolver referidos fundamentalmente al tamaño muestral, a la selección y duración de los tratamientos, a la selección y medida de las aptitudes y de los resultados y al modelo o modelos de análisis de datos.

ATI A EXAMEN

A pesar de que la línea ATI sólo ha logrado resultados parciales en el campo de la enseñanza-aprendizaje (Cronbach, 1980; Cronbach y Snow, 1977; Clark, 1982;

Janicki y Peterson, 1981; Lowick, 1986; Peterson, 1977, 1979), su actualidad e interés son indudables por ofrecer una vía prometedora para mejorar los resultados educativos de individuos y grupos. Una prueba de su interés es que la obra editada por Reynolds y Willson en 1985 titulada *Methodologycal and Statistical Advances in the Study of Individual Differences,* le dedica dos de sus once capítulos. También está recogido (Corno y Snow, 1985) en el *III Handbook of Research on Teaching,* editado por Wittrock.

Phillips (1985) y Corno y Snow (1985) revisan sus fundamentos teóricos y metodológicos y Willson (1985) se ciñe a aspectos metodológicos.

Problemática de la selección de aptitudes

Una síntesis de esta problemática puede ser la siguiente: en primer lugar, la *propia definición de aptitud,* la teoría y evidencia que la sustenta, las relaciones que mantiene a lo largo del tiempo con el aprendizaje escolar y su transferencia y la cuestión de su medición.

Aparte de que existen algunas relaciones sólidamente establecidas, como por ejemplo entre aptitudes intelectuales y la mayor parte de los logros escolares, lo cierto es que hay diversidad de teorías, limitadas a un constructo específico y/o con poca apoyatura empírica o sólo de laboratorio. Se han hecho pocos esfuerzos por considerar conjuntamente las variables intelectuales, de personalidad y de motivación académica, así como su impacto en la educación. Quizá el enfoque cognitivo provea una base teórica y metodológica para unir las teorías de la inteligencia y de la personalidad en ámbitos educativos y nos ayude a cubrir la laguna existente entre la constatación de relación y el cómo influye.

ATI precisa no tanto nuevas tipologías de aptitudes escolares como teorías (una teoría) más integradoras que le ayuden a seleccionar aptitudes de amplio espectro y que tendrá que complementar con aptitudes más específicas que afectan a ámbitos más reducidos del currículum. Corno y Snow (1985, pág. 618) sustentan esta posición, pero al mismo tiempo indican que dado el desarrollo de la investigación, actualmente tiene que seleccionar entre tres grandes núcleos: capacidades intelectuales y conocimiento previo específico, motivación académica que integra, al menos, los constructos motivación para el rendimiento, ansiedad, autoconcepto y «locus» de control, y estilos cognitivos y de aprendizaje. Estas tres esferas, que representan lo cognitivo, lo afectivo y lo conativo, están interrelacionadas y se trata de ver si las variables que las representan influencian diferentes aspectos de la ejecución educativa o los mismos aspectos, pero por diferentes caminos.

Por otra parte, la proliferación de aptitudes no sólo dificulta la emergencia de constructos aptitudinales compuestos o aptitudes complejas que se agruparían especialmente para ejecutar determinadas tareas educativas, sino que lleva a plantearnos la cuestión de su utilidad cuando es un profesor y no una computadora quien ha de procesar la información para tomar decisiones docentes. Según los autores anteriores, parece que tres son el máximo que el docente puede considerar, pero no así el ordenador cuyo límite se desconoce.

Una última cuestión es si las aptitudes, desde una perspectiva cognitiva, son ante todo *correlatos* o *componentes*, distinción que hacen Pelligrino y Glaser (1979, cit. por Phillips, 1985, p. 254) en el estudio de la inteligencia. La aproximación de los correlatos usa un test de aptitud como un criterio de medida y busca los procesos más elementales que están altamente correlacionados con el criterio. Su objetivo es identificar los procesos básicos que diferencian entre las puntuaciones altas y bajas en un test particular.

En esta línea se mueve Hunt (1978) quien considera que la ejecución verbal requiere conocimiento verbal específico y el uso de ciertos procesos mecánicos para manipular la información. Los sujetos menos eficientes en los procesos mecánicos van acumulando deficiencias a lo largo del tiempo y así se llegan a producir diferencias más amplias en destreza verbal y conocimiento.

ATI tendría que enfocarse a identificar tales procesos mecánicos en edades tempranas, ver cómo puede darse entrenamiento en ellos e implementarlos en la escuela para prever el desajuste.

La aproximación «componencial» de Sternberg (Jiménez Fernández, 1987b; Sternberg, 1984, 1985) comienza con hipótesis sobre los componentes implicados en la ejecución de una tarea relacionada con la inteligencia. Se especifican varios modelos que difieren en los componentes que citan y en la forma de secuencializarlos. Con estos modelos se pueden predecir los tiempos de reacción y los patrones de error bajo diferentes condiciones de presentación de la tarea. La investigación puede identificar los modelos que «mejor se ajustan» y que serían un potencial de sugerencias sobre qué tratamientos educativos utilizan mejor tales modelos y también adiestrar a los alumnos para que dado un tratamiento usen los modelos de procesamiento que más facilitan la ejecución de cierta tarea o que son más efectivos.

Como indica Lowyck (1986), si ATI quiere comprender mejor las relaciones entre características de los alumnos, conducta del profesor y resultados de la enseñanza, no puede limitarse a estudiar sólo conductas observables. «Los tradicionales 'constructos de aptitud' deben ser sustituidos por 'procesos de aptitud' concebidos como cambios predecibles en el funcionamiento psicológico de los alumnos» (pág. 7). Es decir, los procesos cognitivos deben ser estudiados como variables mediatas entre las diferencias en las características de los alumnos (normalmente, capacidad intelectual y ansiedad) y los resultados de la enseñanza (generalmente, rendimiento y actitud hacia la enseñanza) y los tratamientos también deben considerarse como variables proceso (Corno y Snow, 1985).

La cuestión de los tratamientos

Las dificultades son mayores en el caso de los tratamientos. Como indica Phillips (1985, pág. 245) a pesar de que ATI conceptualiza las aptitudes como variables moduladoras de la enseñanza en relación a los resultados, han jugado en sus estudios un papel primario. Pese a este énfasis, no se sabe si controlan un porcentaje mayor o menor de la varianza de la interacción cuando se comparan con las variables de instrucción o tratamientos.

Pero como el centro del concepto ATI es adaptar la enseñanza a los diferentes aprendices, esto implica que las variables docentes controlan un mayor porcentaje de la varianza de interacción. Si esto es así, añade Phillips, es preciso corregir el pasado y poner un mayor énfasis teórico y metodológico en las variables de la enseñanza.

Y aquí surgen varias dificultades. Existen diferentes teorías descriptivas del aprendizaje experimentadas en ambientes de laboratorio, fundamentalmente. Por el contrario, la enseñanza necesita teorías *prescriptivas* que aparte de describir los procesos de aprendizaje, guíen, ante todo, los procesos de enseñanza (Gimeno Sacristán, 1982). Tales teorías no pueden seguir mirando al individuo como un aprendiz independiente e ignorar las dimensiones de la situación escolar. Sino que tienen que desarrollarse en términos del individuo, de la situación y de las interacciones de la clase.

Por ello, no extraña la ausencia de taxonomías de la «enseñanza» adaptada con raigambre similar a las aptitudinales. Cronbach y Snow (1977), Cronbach (1980), Wang y Lindvall (1984), Phillips (1985) y Corno y Snow (1985) se preocupan por este tema. La propuesta de Corno y Snow tiene en cuenta los hallazgos de ATI y mantiene dos modelos de enseñanza: el «compensatorio» y el «preferencial» que ya en 1970 propusiera Snow para generar hipótesis ATI. Estos modelos los sitúan en una matriz rectangular y los desarrollan según las demandas que hacen al alumno de procesamiento de información y según las aptitudes. En el cruce fila-/columna se indica el tipo de educación donde preferentemente se aplican estas metodologías (Corno y Snow, 1985, pág. 619) y dan lugar a hipótesis o *predicciones diferenciales.*

Pero las variables de tratamiento no han sido tan sistemáticamente estudiadas ni tampoco la complejidad cognitiva que progresivamente requieren las tareas escolares. Y para ser útiles a ATI se precisarían estas taxonomías que además sugerirían nuevos instrumentos de medida de los objetivos perseguidos y *ampliarían el espectro* de los resultados a considerar.

En esta línea, un aspecto se refiere a los *efectos* de la *conducta del profesor,* al grado en que se pueden generalizar los principios de la enseñanza. Las variables estudiadas han sido más «pedagógicas» que «psicológicas»; los estudios han sido empíricos antes que guiados por una teoría sistemática y muchos de ellos no incluyen medidas sistemáticas de los procesos de clase. Además, se han concentrado en las habilidades cognitivas básicas y en los niveles de la escuela elemental, centrándose primariamente en las poblaciones de bajo nivel socioeconómico, lo que limita la generalización y reduce la oportunidad de que aparezcan algunos tipos de interacciones en los que la importancia de tales diferencias individuales y factores contextuales son progresivamente reconocidas.

Otra cuestión se refiere a las *variables dependientes* a considerar. Se suelen tomar medidas cognitivas y afectivas, pero ambos resultados siguen a veces direcciones opuestas.

Clark (1982) ha revisado los estudios ATI que incluyen como resultado: rendimiento académico y satisfacción por la enseñanza recibida. El rango de *r* entre

ambas variables oscila entre –0,80 y 0,75. Reexaminó un pequeño número de estudios clasificándolos previamente según la demanda que los métodos de enseñanza hacen de procesamiento de la información. En general, encontró que los alumnos con alta capacidad aprenden más con métodos en los que se da un alto peso al procesamiento de la información, y al contrario, los alumnos con baja capacidad. Pero al mismo tiempo halló que los alumnos prefieren el método con el que menos aprenden. Otros factores pueden influir en estas relaciones, pero en todo caso indican que hay que conceder importancia a las *percepciones de los estudiantes* en los estudios ATI (Avia, 1977; Phillips, 1985).

Otra cuestión se refiere a la variable *tiempo,* en dos sentidos. De un parte, por que aparecen interacciones a medio plazo (Colás Bravo, 1985) no precedidas de interacciones inmediatas. De otra, cómo cambian las relaciones entre aptitud, tratamiento, resultados a lo largo del recorrido escolar, dado que cambian las demandas escolares y la experiencia de sujetos y grupos.

Problemas de análisis

Otra cuestión problemática se refiere al *tipo de análisis* a emplear para detectar interacciones. En la obra de 1977 Cronbach y Snow se preguntan por qué no parecen interacciones sistemáticas. Cuesta trabajo creer que no existan. Luego, si existen, o falla la teoría de que se parte o falla la metodología de investigación. Ambos admiten grandes carencias en estos dos puntos.

El modelo convencional de análisis es el ANOVA, pero con los diseños factoriales del tipo a × b × c es difícil identificar interacciones significativas entre otras cosas porque exigen tamaños muestrales prohibitivos. Por otra parte, el ANOVA presupone la causalidad unidireccional cuando gran parte de los sucesos escolares obedecen a la causalidad bidireccional.

ATI, si quiere captar la realidad y riqueza del aula, tendrá que trabajar con modelos más complejos que admitan tanto la causalidad unidireccional como la causación recíproca, que permitan trabajos con variables latentes y manifiestas y con errores de medida y residuales correlacionados, que analicen los efectos directos, indirectos y espúreos y estimen todos los parámetros simultáneamente y se apliquen a un experimento clásico o a un estudio longitudinal. Nos referimos al conjunto de técnicas analíticas multivariadas denominadas genéricamente modelos de ecuaciones estructurales o análisis de estructuras de covarianza (Jörescob y Sörbon, 1979, 1983; Bentler, 1980; Birnbaum, 1981; Maruyama y Walberg, 1982; Pedhazur, 1982; Sánchez Carrión, 1985) y que Phillips (1985) y Willson (1985) proponen explícitamente para aumentar la sensibilidad de los estudios ATI. Willson los ve como una alternativa al modelo lineal general, si bien expone una «nueva» técnica dentro de éste, la técnica Johnson-Neyman, para analizar interacciones, sobre todo en aquellos casos en que las líneas de la regresión son curvas.

La generalización de resultados

En todo caso, Cronbach (1975) dadas las dificultades para hallar interacciones y la importancia que concede al contexto para interpretar los hallazgos, propone

una «nueva filosofía» de la significación estadística. Escribe que «ha llegado el momento de 'exorcizar' la hipótesis de nulidad. No podemos permitirnos tirar costosos datos por la alcantarilla cada vez que los efectos presentes en la muestra no lleguen a alcanzar significación estadística... Una mala interpretación del canon de parsimonia nos ha llevado al hábito de aceptar errores de tipo II a cada momento para tener controlados los errores de tipo I» (pág. 123).

Si un investigador, experimental o correlacional, ha recogido desde el principio los protocolos adecuados, puede y debe buscar en sus datos efectos contextuales que surjan de condiciones no controladas y respuestas intermedias en lugar de detenerse tras las estimaciones estadísticas. En otro lugar indica que aunque los investigadores ATI, por autodisciplina y por consideración hacia la comunidad científica sigan utilizando los niveles de significación convencionales, hay que admitir que en el desarrollo de un cuerpo de conocimientos es preciso limitarse a algunas sugerencias derivadas de la lectura «entre líneas», y por ello, «las interacciones controladas aunque no sean significativas deben describirse junto con las que lo son... (porque) resultados no significativos *consistentes* son para una ciencia (aún no muy estructurada) al menos tan válidos como los resultados significativos incoherentes» (Cronbach y Snow, 1977, pág. 53).

También resulta problemático plantearse la *generalización* de las interacciones porque el *tiempo* es una fuente de interacción. En la medida en que se identifique mediante réplicas, «un resultado ATI sólo puede ser tomado como una conclusión general si no está modulado a su vez por variables adicionales... (Pero) una vez que nos ocupamos de interacciones, «entramos en un corredor de espejos que se extiende al infinito» (Cronbach, 1975).

ATI no aspira a encontrar leyes de generalidad «ilimitada» sino a evaluar con cierta precisión los procesos educativos «locales» para mejorar su control a corto plazo y su conceptualización a medio plazo.

REFERENCIAS

ANGUERA ANGUITA, M. T. (1985), «Posibilidades de la metodología cualitativa VS cuantitativa». *Revista Investigación Educativa,* vol. 3 (6), págs. 127-144.

AVIA, M. D. (1978), «Personalidad: ¿consistencia intrapsíquica o especificidad situacional? Una alternativa interactiva al debate entre personólogos y situacionistas», *Análisis y Modificación de conducta,* vol. 4, (5), págs. 111-118.

BENTLER, P. M. (1980), «Multivariate Analysis with Latent Variables: Causal Modeleling», *Am. Rev. of Psychology,* (31), págs. 419-456.

BIRNBAUM, I. (1981), *An Introduction to Causal Analysis in Sociology,* (McMillan Press, London).

CLARK, C. M. (1982), «Antagonism between Achievement and Enjoyment in ATI Studies», *Educational Psychologist* (17), págs. 92-101.

COLAS BRAVO, M. P. (1985), *Los métodos de enseñanza. Su influencia en el rendimiento escolar,* (Promolibro, Valencia).

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1979), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research,* (Sage Publications, Beverly-Hills, London).

– (1980), «¿Cómo puede adaptarse la enseñanza a las diferencias individuales?», en Weisgerber, R. A. (ed.), *Perspectivas de la individualización didáctica.* (Anaya, Madrid), págs. 157-171.

– (1975), «Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology», *American Psychologist* (30), págs. 116-127.

CORNO, L. y SNOW, R. (1985), «Adapting Teaching to Individual Differences among Learners», en Wittrock (ed.) *III Handbook of Research on Teaching,* (McNally, Chicago), págs. 605-629.

CRONBACH, L. J. (1957), «The Two Disciplines of Scientific Psychology», *American Psychologist* (12), págs. 671-684.

CRONBACH, L. J. y SNOW, R. E. (1977), *Aptitudes and Instructional Methods: a Handbook for Research on Interaction* (Irvington/Naiburg, N. York).

GIMENO SACRISTAN, J. (1982), «La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza», en Pérez Gómez, A. y Almaraz, J., *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (Zero Zyx, Madrid), págs. 465-469.

–. (1985), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum* (Anaya/2, Madrid).

HUNT, E. (1978), «Mechanics of verbal ability», *Psychological Review* (85), págs. 109-130.

JANICKI, T. C. y PETERSON, P. L. (1981), «Aptitude-Treatment Interaction Effects on Variations in Direct Instruction», *American Educational Research Journal,* 18 (1), págs. 63-82.

JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1987a), «Pedagogía Diferencial: Posibilidades y Límites», *Rev. Esp. de Pedagogía* (175), págs. 7-27.

– (1987b), *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación* (UNED, Madrid).

JORESCOB, K. B. y SÖRBOM, D. (1979), *Advances in Factor Analysis and Structural Equation Models,* (M. Magidson, Abt. Books, Cambridge, Massachusetts).

– (1983), *Lisrel I. Users Guide,* (Dept. Statistcs, Univ. of Uppsala).

LOWICK, J. (1986), «Pensamientos del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza», en Varios: *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones,* (Univ. Sevilla, Sevilla), págs. 1-22.

MARUYAMA, G. M. y WALBERG, H. J. (1982), «Causal Modeling», en Mitzet, H. E. (ed.) o. c., págs. 248-252.

MITZET, H. E. (1982) (ed.), *Enciclopedya of Educational Research,* 5.ª ed., (The Free Press, London).

PEDHAZUR, E. (1982), *Multiple Regresion in Behavioral Research. Explanation and Prediction* (Hilt, Rinehart & Winston, Inc.).

PETERSON, P. L. (1977), «Interactive effects of student anxiety, achievement orientation and teacher behavior on student achievement and attitudes», *J. of Educ. Psychology* (69), págs. 779-792.

– (1979), «Atitud × Treatment Interaction Effects of Teacher Structuring and Student Participation in College Instruction», *J. of Educ. Psychology* (71), págs. 521-533.

– (1982), «Individual Differences», en Mitzet, H. E. (ed.), o. c., págs. 844-851.

PHILLIPS, B. N. (1985), «New Direction in Aptitude-Treatment Interaction Research», en Reynolds, C. R. y Willson, V. L. (eds.), o. c., págs. 241-274.

REYNOLDS, C. R. y WILLSON, V. L. (1985) (eds), *Methodological and Stastical Advances in the Study of Individual Differences* (Plenum Press, London/N. York).

SANCHEZ CARRION, J. J. (1984) (ed.), *Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las ciencias sociales* (CIS, Madrid).

SNOW, R. E. (1985), «Aptitude-Treatment Interaction Models of Teaching», en Husen, T. y Postlehwait, T. N. (eds.), *The International Enciclopedya of Education,* (Pergamon, Oxford/N. York), págs. 301-305.

STERNBERG, R. J. (1984), «Mechanisms of Cognitive Development: A Componential Approach» en Sternberg, R. J. (ed.), *Mechanisms of Cognitive Debelopment* (Freeman & Co., N. York), págs. 163-186.

– (1985), «Applying Componential Theory to the Study of Individual Differences in Cognitive Skills», en Reynolds, C. R. y Willson, V. L. (ed.), o. c., págs. 209-240.

WANG, M. C. y LINDVALL, C. M. (1984), «Individual Differences and School Learning Environments», *Review of Research in Education* (11), págs. 161-225
WILLSON, V. L. (1985), «Analysis of Interactions in Aptitude-Treatment Interaction Research», en Reynolds, C. R. y Willson, V. L., o. c., págs. 275-296.

E S T U D I O S

ASESORAMIENTO VOCACIONAL: ESTADO DE LA CUESTION EN LAS RELACIONES ENTRE LA TEORIA, LA INVESTIGACION Y LA APLICACION

FRANCISCO RIVAS (*)

INTRODUCCION

Tratar el asesoramiento Vocacional como *el proceso de la relación de ayuda técnica solicitado por una persona que, partiendo de su realidad personal y sociocultural se halla en situación de incertidumbre, respecto a la forma de proyectar y realizar de manera viable y satisfactoria su desarrollo vocacional,* es remitirnos al ámbito de intervención más desarrollado de la Psicología Vocacional; pero ésta es una de las especialidades que abordan el problema de la relación entre la persona y el mundo laboral adulto.

En efecto, para Super (1983) el acerbo científico acumulado en esa compleja relación procede de las siguientes especialidades: la *Psicología Vocacional* (Vocational Psychology), la *Psicología Individual* (Personnel Psychology), la *Psicología del Factor Humano* (Engeneering or Human Factors Psychology) y la *Psicología de las Organizaciones* (Organizational Psychology). Centrándonos en la Psicología Vocacional, ya que el núcleo de este trabajo se refiere a su vertiente en relación de ayuda entre el asesor y el asesorado, y acudiendo a las recientes revisiones sobre la materia, para Greenhaus y Parasuram (1986) la remiten a la acción personal del tratado como *«Vocational and Organizational Behavior»,* mientras que para Osipow (1986), es el núcleo de trabajo de *«Career Counseling».* En cualquier caso lo evidente es que estamos ante un área de actuación quizás lo más interdisciplinar y desarrollada de la Psicología Aplicada en general (Osipow, 1986). Otra cuestión a destacar es que la Psicología Vocacional iniciada en Parsons al principio de esta centuria, es una creación fundamentalmente estadounidense, y que por diferentes abatares en los que no podemos detenernos aquí se extiende por el resto del mundo y con deformaciones casi radicales – con diferente orientación y bajo nombre distinto –también llega a España (véase al respecto nuestro reciente trabajo Rivas, 1988). Quizás por todo ello es posible que no haya un área de trabajo psicológico como el de la Psicología Vocacional, en que se evidencie con mayor crudeza la separación, casi divorcio, entre lo que se conoce comúnmente como *teoría y la práctica.* En concreto, cuando tratamos del aspecto más directo de la intervención vocacional, cual es el

(*) Universidad de Valencia

asesoramiento, la sensación de desconexión se agudiza y llega a ser una situación casi desesperante y ansiógena sobre todo para el que empieza su andadura profesional por esta parcela psicológica.

Por la situación de confusión que percibo en nuestro medio respecto a la consideración del asesoramiento vocacional, me parece conveniente dedicar este trabajo a analizar las relaciones entre los aspectos que producen el conocimiento científico de esta actividad (similar a la de cualquier otro), esto es: *la fundamentación teórica, la investigación y su metodología, y la aplicación.* Mi planteamiento no es exclusivamente académico, estaba por decir que *a pesar* de serlo, pretendo dirigirme a la actividad profesional que el psicólogo despliega en su intervención de ayuda en la conducta vocacional habitual.

Hemos estructurado el trabajo en tres partes que pretenden analizar el *estado de la cuestión del asesoramiento vocacional* respecto a las interrelaciones entre: *Teoría y praxis, Metodología investigadora y Aplicación y análisis de los datos* obtenidos de la intervención en la conducta vocacional.

TEORIA Y PRAXIS

Teoría y práctica del asesoramiento vocacional.

La distancia entre la teoría y la práctica en el asesoramiento vocacional es especialmente aguda en nuestro medio, pero no privativo del mismo. Así autores como Borrow (1982), Osipow (1983) que trabajan en países con gran tradición en este área psicológica, apuntan la inadecuada traslación de la teoría en términos explícitos y útiles para los asesores vocacionales; en concreto Jepsen (1985) plantea la cuestión en términos del *doble problema* de la traslación de las ideas teóricas a las acciones aplicadas y de referir la conducta o sistemas conceptuales que contemplen la intervención vocacional como actividad de ayuda concreta.

¿Cuál es el *estado de la cuestión* de las relaciones teóricas, metodológicas y aplicadas en este área psicológica del Asesoramiento Vocacional? En la publicación a la que anteriormente ha hecho mención (Rivas 1988), mantenía que en la actualidad no disponemos propiamente de teorías vocacionales; en su lugar y de acuerdo con Crites (1969, 1981) proponíamos el concepto de *enfoque del asesoramiento vocacional,* en el sentido de ser un esquema conceptual teórico y tecnológico que guía y fundamenta la relación de ayuda vocacional como un proceso técnico. Este planteamiento en absoluto aminora el estatus científico de esta actividad psicológica, simplemente pretende clarificar precisamente, las relaciones entre la fundamentación teórica y la actuación aplicada.

Si aceptamos la cuestión de las teorías vocacionales en la forma que hiciera Osipow (1983), Borrow (1982) señala que: «El rendimiento neto de las teorías en los últimos treinta años ha sido bastante decepcionante. Muchas de las explicaciones son de calidad deficiente y de dudosa relevancia». Los problemas pendientes de resolver son, en parte, los mismos que llevaron a Crites a cuestionar el término de teoría y sustituirlo por otro (approach) de aparente «menor» rango, y que noso-

tros identificamos como enfoque o aproximación al proceso de relación de ayuda vocacional.

Como se ve la situación es más compleja que la creada por una falta de traslación o una deficiente sincronía entre la teoría y la intervención. Lo cierto es que el psicólogo que trabaja en asesoramiento vocacional, realiza su trabajo de acuerdo con lo que su formación le lleva a considerar como los supuestos teóricos más pertinentes al caso que le ocupa y utiliza las técnicas e instrumentos que piensa más acordes con esa fundamentación o justificación teórica. En palabras de Jepsen (1985) ese bagage individual constituye las *teorías informales* que el psicólogo va dotándose trabajosamente desde la práctica diaria. La idea no es nueva, ya Williamson (1965, p. 172) escribía: «La teoría sirve o actúa como el resumen fechado de la experiencia de la propia vida». Sin embargo tras casi ochenta años de actividad profesional, parece un tanto cuestionable que haya que confiar tan alta tasa en la elaboración teórica personal, y cifrar en ella la única garantía de solidez o validez de la actuación profesional en un área tan comprometida.

Centrando la cuestión en nuestro país, tanto podemos hablar de *desconexión* entre la teoría y la práctica, como preguntarnos *a qué* teoría y *a qué* práctica nos referimos. Así, concretándonos a la realidad inmediata, existen al menos los siguientes factores que explican la falta de coherencia e indeterminación en la mayoría de acciones de la Psicología Vocacional:

a) *La reciente implantación de los estudios* profesionales de Psicología en nuestro país (como licenciatura universitaria con apenas diez años de existencia), tiene que discutir en un área de trabajo que estuvo ocupada por otros estudios no psicológicos (en concreto, pedagógicos) que dieron su particular versión de una actividad profesional ajena a lo que acontece en la mayoría de países con tradición en la relación de ayuda psicológica.

b) *La inadecuación de los planes de estudios* universitarios en relación a las demandas de la Psicología de Vocacional se traduce en que, a las tareas y funciones del psicólogo apenas se reservó un espacio curricular (en forma de materias, prácticas, etc.) para el estudio y tratamiento de la conducta vocacional.

c) *Exceso de generalidades sobre el proceso de asesoramiento vocacional,* tratado desde teorías psicológicas generales o de ámplio expectro, útiles para la información teórica del psicólogo generalista, pero con la ausencia de un tratamiento acorde que apunte al Asesoramiento Vocacional como una especialización de la actividad profesional.

d) *La instrumentación psicológica tratada casi exclusivamente desde la versión clínica o desajustada del comportamiento,* ha ido en detrimento de planteamientos técnicos de intervención en el desarrollo vocacional que se produce y prepara en ambientes naturales, y en concreto desde la Escuela.

e) *La escasa permeabilidad de un sistema educativo rígido y apenas diferenciado en la secundaria* ha hecho que, en lugar de fomentar tareas de ayuda vocacional que atiendan al proceso de socialización individual, se haya acudido enmascaradamente a la selección de los estudiantes en función de necesidades puntuales del siste-

ma (por ejemplo: el cambio de un nivel de enseñanza a otro, y en especial al universitario). Rara vez se contempló lo vocacional como un proceso de socialización a lo largo de la escolaridad, como preparación activa para: la búsqueda de información, el análisis de la realidad y de la propia conducta vocacional, la toma de decisiones asumidas responsablemente, etc.

Consecuencia de lo anterior y carente de una formación suficiente en Psicología de Educación que atienda adecuadamente la formación de asesores vocacionales, la situación más común es que el psicólogo que inicia su andadura profesional y se enfrenta con la relación de ayuda vocacional, pronto se percata del desasistimiento teórico y de aplicación concreta en que se encuentra. Lo más frecuente es que, llevado de su responsabilidad procure asistir a cuantos cursos, cursillos y seminarios le permita su economía; en la mayoría de los casos, el resultado de esa improvisada búsqueda suele ser desalentador. Para unos el asesoramiento queda reducido a unas pinceladas teóricas de aquí o de allá, y que con la ayuda de las técnicas e instrumentos que mejor conocen, «*esperan*» lograr una combinación que «*funcione*» ante el caso individual o grupal que tratan de resolver. Para otros, transcurridos algunos años de intentos fallidos y decepcionados tal vez, por la falta de trabazón que percibe entre las teorías generales y las actuaciones aplicadas a las que se ve obligado a responder, suelen acudir a la «*experiencia acumulada*» (tras muchos titubeos y dudas metodológicas) y en ello se refugian o a ella acuden, para justificar con honestidad sus concepciones y actuaciones profesionales; habrían logrado en el mejor de los casos, dotarse de una teoría informal del asesoramiento.

La falta de conexión entre la teoría y la práctica en el asesoramiento se ahondara aún más, si la primera cuestión –*la fundamentación teórica y metodológica*– quedara reservada a los estudios de especialidad universitaria y la segunda –*la acción de ayudar e intervenir en la conducta vocacional*– se asignase a la actividad profesional de los psicólogos escolares. Como escribiera Lewin: «Nada más práctico que una buena teoría» y más puntualmente Kerlinger (1977) señala que la fuente más importante sobre la práctica psicológica es la teoría. Cualquier actividad de transformación en el mundo natural, está guiada por unos principios teóricos (o consetudinarios) y de eficacia probada, en relación a los fines que se propone lograr quien los maneja o sigue. En el asesoramiento vocacional, desde la identificación del problema está condicionada por los supuestos teóricos explícitos o implícitos que sustenta el psicólogo, y la puesta en marcha del proceso, la estructuración de las acciones, los instrumentos, etc., se eligen de acuerdo con lo anterior y pretenden cumplir unas funciones, sólo evaluables desde esos mismos principios. Lo más evidente de esta operatividad funcional, no es la existencia de estas formulaciones teóricas coherentemente estructuradas, sino la abundancia de instrumentos, distintas modalidades de entender la relación de ayuda, etc., lo que presupone en opinión de Vondacek, Lerner y Schulenger (1983) la aceptación de un conjunto de relaciones teóricas, metodológicas e instrumentales.

El asesoramiento vocacional como actividad técnica ante un ambiente complejo y de incertidumbre, se justificará en gran medida por la validez o utilidad del resultado del proceso de ayuda. Dicho proceso actúa en primer lugar con la *identificación del problema* de un sujeto concreto, y desde ese momento está afectando la concepción teórica de la conducta vocacional y del proceso mismo de relación de

ayuda, y por tanto condicionará *toda la actividad* que se despliegue posteriormente. Pero si indagamos en profundidad ¿Nos encontraremos con una teoría informal personal o con un socorrido eclecticismo?. Nada habría que objetar, si esa elección obedeciera a unos criterios conocidos o mantenidos por el asesor, en el que Teoría, Metodología y Aplicación estuvieran coherentemente conexionadas e interrelacionadas. ¿En qué situación se encuentra el asesoramiento vocacional?, ¿Podemos de alguna manera analizar, tanto teórica como empíricamente, la actuación de los psicólogos en el asesoramiento vocacional?

Con esa pretensión realizamos recientemente dos estudios exploratorios en la Universidad de Valencia, que creemos de interés comentar.

* *Enfoques del Asesoramiento Vocacional: Caracterización de sus similitudes y sus diferencias desde la práctica profesional (Rivas, 1987).–*

Se propone el análisis desde la práctica del asesoramiento respecto cinco distintos enfoques del asesoramiento: *Teoría del rasgo, Psicodinámico, Rogeriano, Evolutivo y Conductual-cognitivo* y sus relaciones entre supuestos teóricos y tecnológicos acudiendo a la técnica de rejilla cumplimentada por 21 estudiantes del tercer ciclo del *Programa de Psicología de la Educación* que habían seguido un curso sobre *Psicología Vocacional* en la Universidad de Valencia.

Se elaboró una *rejilla consenso* del tipo «*Esquema conceptual y Enfoques del asesoramiento*»: *Nueve Constructos o subapartados del Enfoque* A) Teorías psicológicas, B) Supuestos teóricos, C) Objetivos, D) Diagnosis, E) Proceso, F) Técnicas exploración, G) Interpretación información, H) Uso ayudas externas, I) Toma de decisiones *por cinco elementos o Enfoques de Asesoramiento:* Teoría del rasgo, Psicodinámico, Rogeriano, Evolutivo y Conductual-Cognitivo. Los sujetos debían de evaluar el grado de utilidad, en términos de apoyo y uso que asignaban en la práctica del asesoramiento a cada subapartado en relación a cada uno de los cinco enfoques. La información contenida en la rejilla consenso del grupo, se trató estadísticamente mediante el análisis factorial de correspondencias, y se obtienen tres ejes que explican el 97 por 100 de la varianza total y cuya representación topológica muestra la proximidad entre los enfoques Rogeriano y Psicodinámico por una parte y Evolutivo, Conductual-cognitivo y Teoría del Rasgo por otra, tal como muestra la figura de la página siguiente.

La primera dimensión explica el 75,36 por 100 de la varianza total y vendría definida por el opuesto entre los siguientes aspectos:

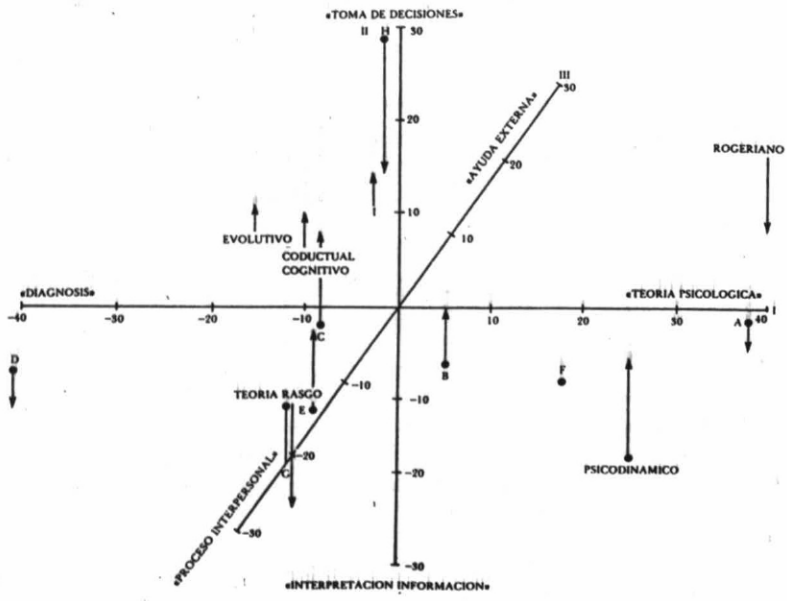
a) Enfoque Rogeriano, Teoría Psicológica y Psicodinámico.
b) Diagnosis, Enfoque Evolutivo y Teoría del Rasgo.

La segunda dimensión alcanza el 15,33 por 100 de la varianza y definida por la oposición entre:

a) Uso de ayudas externas y Toma de decisiones.
b) Enfoque Psicodinámico e interpretación de la información.

La tercera aporta solamente el 7,08 por 100 y definida por la oposición entre:

a) Uso de ayudas externas y Enfoque Psicodinámico.
b) Objetivos, Proceso y Diagnosis.



A.) Teorías Psicológicas. B.) Supuestos teóricos. C.) Objetivos. D.) Diagnosis. E.) Proceso. F.) Técnicas entrevista/exploración. G.) Interpretación información. H.) Uso ayudas externas. I.) Toma de decisiones.

La afinidad topológica no esconde diferencias entre sendas agrupaciones, distinguiéndose precisamente en un caso, el énfasis puesto en el «Proceso de relación interpersonal versus Ayudas externas» y en la segunda agrupación «Interpretación de la formación, Toma de decisiones» y «Proceso interpersonal – Ayuda». Los resultados empíricos de las estimaciones de estos profesionales, no está en consonancia con la distinción que Jepsen (1985) hace entre la perspectiva estructural y la perspectiva evolutiva del asesoramiento que luego comentaremos.

* *Valoración individual de los Enfoques de Asesoramiento Vocacional (Rivas; Izquierdo, 1987).–*

Es un acercamiento a través de la práctica de asesores vocacionales en ejercicio (n.° 25) a partir de un instrumento: el *EEA* (Evaluación de los Enfoques del Asesoramiento) elaborado en forma de cuestionario, cuyos items formulan sobre la práctica, el grado de adscripción que el psicólogo manifiesta respecto a los cinco enfoques de asesoramiento formulados empíricamente en sus distintos subapartados. La información que se obtiene de cada psicólogo vendría a ser la explicitación de las teorías informales que aludiamos anteriormente, descompuestas en los aspectos teóricos, los tecnológicos y la valoración individual global.

Como ejemplo de valoración individual de los enfoques, tenemos la gráfica siguiente que muestra los resultados de una psicóloga que trabaja en asesoramiento vocacional universitario, en las que podemos observar el porcentaje de adscripción respecto a los cinco enfoques considerados. En este caso la ordenación de su adscripción a los enfoques expresados de manera explícita, es la misma que obtiene a partir del cuestionario EEA.

Los gráficos n.° II y n.° III muestran que los asesores vocacionales como grupo, apenas señalan diferencias entre los enfoques que siguen en la práctica, y que el nivel de correspondencia entre teoría y tecnología es bajo en el conjunto de los enfoques analizados. Así la gráfica n.° II señala pocas diferencias entre los enfoques; vuelven a aparecer juntos con valores similares los enfoques Conductual-cognitivista y Evolutivo, mientras que en los últimos lugares se sitúa el enfoque Psicodinámico, pero las diferencias no son muy acentuadas.

GRAFICO I

PERFIL PROFESIONAL DE UN PSICOLOGO

GRAFICO II

PERFIL PROFESIONAL GLOBAL

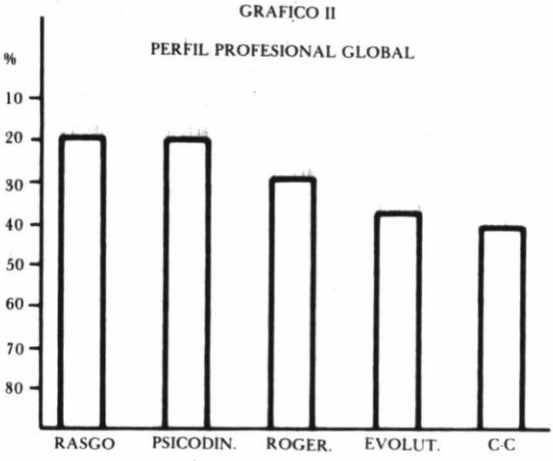
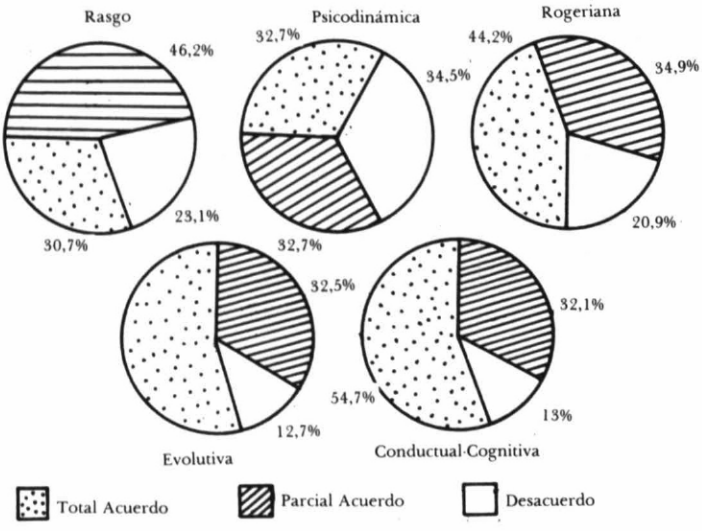
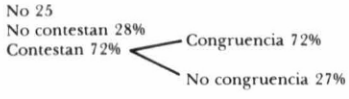


GRAFICO III





Los pictogramas siguen la misma tendencia y se aprecia una mayor aceptación total de las cuestiones que atañen a los enfoques Conductual, cognitivista, Evolutivo y Teoría del Rasgo. Y el rechazo o desacuerdo se ordena de mayor a menor de la siguiente manera; Psicodinámico, Teoría del Rasgo, Rogeriano, Evolutivo y Conductual-cognitivista.

Una forma de averiguar la validez concurrente de las mediciones del EEA es contrastarla con la declaración abierta o explícita del psicólogo respecto a que enfoque sigue o predomina en su actividad práctica. Solamente se logra en esta muestra una concordancia del 72 por 100, valor exiguo en nuestra opinión.

La cuestión que aquí queremos plantear como vía para mejorar la eficacia del asesoramiento, es fomentar la captación de la propia teoría informal del psicólogo formalizada a través del EEA y a partir de ella, auspiciar y promover la correspondiente formación en pro de una mayor coherencia interna del enfoque(s) utilizado(s). A fin de cuentas, no disponemos de datos de investigación sobre la bondad comparada de los diferentes enfoques, y mientras tanto y de acuerdo con Osipow (1983), el asesor debe adaptar y trasvasar los supuestos teóricos a la práctica diaria. En otras palabras, aquí, la coherencia la hacemos sinónimo de *validez de constructo:* esto es, la relación necesaria entre las formulaciones teóricas y sus correlatos ob-

servables, evidenciados a través de técnicas, instrumentos y formas de actuación compatibles con los mismos supuestos teóricos que los alumbran y justifican.

El asesoramiento: encrucijada de interpretaciones sobre la conducta vocacional.

En la práctica profesional del asesoramiento vocacional, de una forma u otra, más pronto o más tarde, van a confrontarse en la realidad y como proceso, dos planteamientos sobre la conducta vocacional y la relación de ayuda, que esbozados como un contínuo tiene un extremo interpretativo definido por la *orientación centrada en la realización individual* y en el otro, la *orientación centrada en las exigencias sociales.* Este problema interpretativo de la conducta vocacional hace referencia a la relación individuo-sociedad a la que el asesor no puede librarse y no será extraño, que en ocasiones pueda en la práctica del asesoramiento vocacional asistir a la confrontación dialéctica entre el *desarrollo personal* y *el ajuste social.*

Las formulaciones teóricas, digamos *centradas en el individuo* como único referente de la conducta vocacional, focalizan todo el proceso en las características personales, bien desde la perspectiva de las diferencias individuales, bien desde la consideración del desarrollo psicológico y siempre tomando la felicidad personal como finalidad del asesoramiento. A las primeras, Jepsen (1985, p. 138) les llama *estructurales* y a las segundas *evolutivas* y tienen en común el tener en cuenta al menos dos tipos de cambios cualitativos: a) Cambios y modificaciones en el proceso de elección, entrada y progreso en el mundo laboral, y b) Cambios en las destrezas de acuerdo con las preferencias, expectativas, historia personal etc. del sujeto. En cualquier caso la consideración final del asesoramiento es la primacía de la realización personal mediante un proceso armónico de socialización adulto.

Jepsen (1985) evalúa estas perspectivas desde una triple consideración: a) Desde las limitaciones teórico-conceptuales debidas al escaso rango dimensional que conceden a la conducta vocacional; b) Metodológicas que se concretan en la primacía de estudios descriptivos y puntuales sobre la predicción vocacional, y c) La utilización de supuestos teóricos derivados directamente de los instrumentos y rara vez de contenido criterial o teórico fuerte.

Otra consideración crítica de Jepsen, se especifica en la dificultad de hacer descender los supuestos teóricos en el nivel de la conducta vocacional observable; en concreto advierte (Jepsen 1985, p. 141): «Estas tesis no deben ser malinterpretadas; no todas las teorías ni todas las ideas derivadas de tales supuestos padecen todos estos problemas». Hace años (Rivas 1983) ya avisaba de parecidas cuestiones y en concreto, utilicé el término de *falacias de la orientación* para criticar el empleo de supuestos teóricos sin más base que una pseudorracionalización del ajuste vocacional, que se traduce en el empleo de perfiles aptitudinales diferenciales para el asesoramiento entre carreras universitarias; desde hace tiempo, la investigación (Rivas y Ardit 1986) empírica viene negando el valor de esa aproximación diferencialista a ultranza, encontrándose como máximo grupos vocacionales que agrupa a conjuntos afines de carreras universitarias.

La concepción del asesoramiento en el que se prima sobre todo la satisfacción de los deseos individuales, ha sido criticada acremente por Warnath (1975) o Von-

dracek et al. (1983) entre otros, tachándola de individualista, irreal y sin ninguna responsabilidad o sentido profesional serio (esto último, referido a la actividad profesional de los asesores). En el otro extremo del contínuo de la concepción teórica de la conducta vocacional, se sitúan las formulaciones que priman el ajuste social como solución al problema vocacional, son las que hemos definido como *formulaciones orientadas sociológicamente.* Aunque formuladas recientemente, las ideas ya estaban en las primeras realizaciones aplicadas de la Psicología; en concreto en las tareas de selección profesional y en el enfoque del asesoramiento basado en la teoría del rasgo, en los que prima el ajuste del individuo al mundo laboral sobre todo lo demás, y ello además como vía de satisfacción social e individual; aquí son obligadas las referencias a Parsons y a la Escuela de Minnesota. Técnicamente se reconocen por el predominio del ajuste profesional.

Pero aún se puede ir más lejos y plantear el ajuste como un *epígrafe sociológico,* donde el trabajo se hace equivalente a mano de obra, puesto o fuerza productiva enmarcados en un contexto real regido por planteamiento macroeconómico. En esa línea están los trabajos de economistas y sociólogos como Blau, Miller y Form, etc. que hacen depender lo vocacional de factores externos al propio individuo y en los que apenas este, tiene alguna opción mínima para intervenir o modificar el curso de los acontecimientos que afectan al mundo laboral; justificando el predominio determinista de factores como la situación económica mundial o nacional, los cambios bruscos en tecnologías, opciones educativas, situaciones demográficas coyunturales etc.

Aún a riesgo de ser malinterpretado diré que, así como el énfasis nostálgico en lo individual me parece estar teñido de ingenuidad y falto de compromiso con la realidad sociocultural que el caso concreto plantea al asesor, también la negación del significado personal de lo vocacional, reduciéndolo a la ocupación de un tiempo económicamente productivo útil y para la sociedad en general, se me antoja igual y peligrosamente miope y desacertada. Negar la posibilidad de que el individuo maneje su propia decisión vocacional, por la existencia de factores suprapersonales, como hace Warnath, implica un comformismo de adaptación inevitable al sistema más que discutible. Ambas posiciones son reduccionismos del comportamiento humano. Ciertamente, la cuestión es muy compleja y carecemos de una teoría comprensiva del comportamiento vocacional, capaz de asignar pesos a los distintos factores que intervienen en el proceso de socialización adulta, una de cuyas manifestaciones principales es la realización vocacional.

Los enfoques vocacionales tratan de compaginar, en mayor o menor medida, los elementos personales con los sociales. Y quizás haya que dar parte de razón a quienes critican el asesoramiento que se hace de forma irreal, por ejemplo conformándose con lo que el individuo quiere hacer, sin postular ningún tipo de intervención adicional, sin entrar a considerar las posibilidades de realización de ese ajuste global en función de los condicionantes individuales y sobre todo socioculturales que como resistencia, el medio opone a los deseos personales.

De momento un Enfoque así considerado como mediador en la relación individuo-sociedad, debería tener el soporte de una formulación global de la conducta vocacional de seres libres que desean y necesitan participar en su realización so-

cial y estar basada en: a) Observabilidad y capacidad de pronóstico de la conducta vocacional; b) Cubrir el máximo rango de conductas vocacionales; c) Ponderar los factores individuales y supraindividuales, diferenciados según grupos o patrones vocacionales de referencia válida; d) Considerar los cambios del entorno para revisar los parámetros de las decisiones vocacionales; e) Plantear la conducta vocacional y orientar estrategias de enseñanza-aprendizaje para fomentar la madurez y la experiencia vocacional en los jóvenes; y g) Insistir en la centralidad del compromiso decisional personal, basado en informaciones objetivas tanto de sí mismo como del entorno al que se dirige. La investigación deberá ir desvelando los condicionamientos personales y sociales para ofrecer, al menos en términos de probabilidades la adecuación personal de un futuro ajuste social. Esa tarea investigadora exige la implicación social, ideológica, psicológica y educativa a los más altos niveles de actuación y permanente revisión realizadas en los cambiantes escenarios que la realidad configura. De momento, el asesor vocacional es consciente de la complejidad del proceso con el que trata a diario.

METODOLOGIA Y TACTICAS DE INVESTIGACION

En cualquier área es muy difícil hacer un balance de la investigación y en la nuestra el énfasis investigador, viene marcado por el carácter instrumental y aplicado de la Psicología Vocacional, y en concreto la exigencia puntual de la indagación y la excesiva dependencia de las hipótesis derivadas de los instrumentos de medida utilizados. La investigación en Psicología Vocacional tiene una dilatada historia, pareja al uso de los «dos métodos»: *experimental y correlacional,* si bien el segundo acumula la mayor parte de realizaciones.

Como problemas o cuestiones deficitarias de la investigación las revisiones de Thusley y Heesacker (1984), Borgen (1985), Crites (1983) y Lecomte (1983) señalan los siguientes: a) Falta de investigaciones enmarcadas en un contexto teórico bien definido; b) Limitada capacidad de generalización de los resultados por problemas graves de muestreo; c) Deficiencias en el tratamiento de los datos; d) Predominio de estudios exploratorios y descriptivos y e) Fallos en tomar la significación estadística de los resultados como conclusiones aplicadas o prácticas de la investigación. Tampoco ha resultado equilibrada la selección de tópicos investigadores. Según Crites (1983; capítulo 7) han primado sobre todo los temas de elección profesional, los fenómenos de adaptación a la vida laboral y el asesoramiento como técnica de ayuda.

Es cuestionable clasificar la investigación realizada en la Psicología Vocacional, así Crites (1983) al tratar de los métodos de investigación acude a la clasificación de Edwards y Cronbach (1952): *Investigación exploratoria, técnica, teórica y aplicada.* Tal como reconocen los mismos autores es cuestionable la delimitación y exclusividad de las categorías utilizadas y teniendo en cuenta que según las fases del trabajo, es perfectamente aceptable el cambio o variación de la metodología y tácticas de investigación, parece suficiente analizar la investigación en Psicología Vocacional en tres grandes apartados: *técnica o instrumental, teórica y aplicada.* La situación y problemas de investigación con que nos encontramos en Psicología Vocacional quedan esbozados en los siguientes epígrafes.

Investigación técnica o instrumental.

«Partiendo del principio de que todo instrumento es una teoría en acción» (Rivas, 1982), se trata de poner a punto los materiales tipo tests, cuestionarios, escalas, etc., de tal manera que las hipótesis de trabajo estén contenidas en la teoría que da lugar al instrumento.

Se cuenta con un acerbo importante de estudios psicométricos notables, en especial en el área de los intereses vocacionales (Por ejemplo A. Villar llamó al Strong, la «catedral de la Psicometria»). Osipow (1987) y Walsh y Osipow (1986) destacan el *carácter aplicado y técnico-instrumental* de la Psicología Vocacional y señalan sobre todas las demás, las realizaciones en tres instrumentos: a) *El Strong Vocational interest Blank,* que parte de la idea de diferenciación empírica de los intereses según el área ocupacional de los sujetos; b) *El Kuder* de construcción lógica que también sigue el principio de diferenciación y c) los trabajos más recientes de *Holland* que presentan explícitamente unos instrumentos derivados de su teoría tipológica, tanto personal como ambiental, del área de interés y vocacional en general. Naturalmente que también otros constructos vocacionales han generado mucha investigación y abundantes instrumentos, valga como ejemplo del caso, el constructo de *madurez vocacional,* en los que se sigue trabajando, pero reparemos que: ¡el Strong lleva revisándose y actualizándose desde 1927 y el Kuder desde 1934!, con últimas revisiones en esta década.

Para un somero repaso de la *investigación técnico-instrumental* acudiremos a los principios psicométricos que más problemas presentan a la hora de aceptar las realizaciones, cuestiones que a pesar de ser bien conocidas metodológicamente hablando, no por ello se observan como sería de desear. Las deficiencias se acentúan en:

a) Falta de información o revisión de instrumentos similares desde el punto de vista del constructo psicológico de medida, y poca claridad en la formulación explícita del mismo.

b) Las prisas o urgencias por obtener resultados aplicados en ocasiones, obvian los necesarios estudios exploratorios para validar los indicadores de medida (items o similares) así como la estructuración de la prueba misma, con escasa referencia a estudios piloto o de ensayo.

c) Ligereza en las exigencias de bondad psicométrica de los instrumentos, en especial la fiabilidad en sus distintas modalidades y lo mismo ocurre con la validez. La casuística aquí es muy amplia, desde el tiempo transcurrido de una a otra aplicación para el cálculo de la estabilidad, a la selección de indicadores criteriales válidos etc. Es raro que aparezcan estudios muy detallados que empleen distintos procedimientos de comprobación.

d) El estar condicionados por la inversión económica que toda prueba necesariamente exige, hace que los muestreos o no existan o sean muy imperfectos. Aquí la socorrida idea de los grandes números, no compensa los desequilibrios o desajustes en la selección de las personas que cumplimentan los instrumentos. La moneda corriente es el utilizar grupos incidentales o en otras palabras, sujetos que se dejan posar la prueba y están disponibles para el investigador.

Las primeras notas afectan al valor del instrumento como tal y es la clave de su cuestionabilidad científica primera. La última afecta sobre todo y además, a la intervención vocacional individual como tal, ya que en el caso de que la clasificación se efectúe a partir de baremos o normotipos de escasa fiabilidad (si la representación muestral no está asegurada) se cuestiona la bondad diagnóstica y por tanto toda la intervención posterior; también hay que reseñar el carácter perecedero o temporal de los estudios psicométricos, y la necesidad de actualización y revisión constantes.

Un trabajo modélico en su género es el realizado recientemente por Martínez (1987) con el *Cuestionario de Intereses Vocacionales: Preferencias e influjos (CIV: P–I)* realizado en nuestro medio quien partiendo de una primera investigación exploratoria realizada en 1976 ha puesto a punto un instrumento vocacional que reúne todos los requisitos que aquí se señalan; desde la revisión de la validez de constructo, validez cruzada, validez de contenido, recomprobación factorial, fiabilidad temporal, homogeneidad de las escalas, obtención de baremos diferenciados, etc. Son precisos años de investigación hasta conseguir poner a punto este tipo de instrumentos, y por desgracia son muy escasos los apoyos institucionales que cubran estas costosas investigaciones, pero absolutamente necesarias. También en la misma línea de rigor metodológico es de destacar las aportaciones de Castaño y colaboradores desde la década de los sesenta con instrumentos de intereses vocacionales, en especial los trabajos con el Kuder.

Por último una cuestión que podría ir indistintamente, en este apartado de investigación técnica o instrumental, o en los siguientes: el *peligro de las adaptaciones* y en concreto, el análisis de *la validez ecológica* como consecuencia de diferencias transculturales importantes. Esto es, los condicionantes socioculturales son tan importantes en Psicología Vocacional, que para cualquier instrumento, teoría o resultados de investigación, no basta con la traducción de un idioma a otro, sino que por lo general es necesario una revisión en profundidad de todos y cada uno de los elementos que se toman como referencia, y por lo común significa una replicación de los supuestos iniciales. Toda insistencia en este punto me parece poca, a la vista de lo que se produce y lo endeble de los resultados con que habitualmente acaban muchos esfuerzos, casi baldíos por defectos de adaptación a la situación vocacional concreta; ejemplo de ello lo tenemos con las defectuosas instrumentaciones de la madurez y el desarrollo vocacional en nuestro país que han consistido hasta el momento en la traducción de cuestionarios que no responden a los condicionantes sociales y educativos de nuestro entorno. En el sentido opuesto contamos ya con una formulación rigurosa y prometedora de adaptación cabal de instrumentos sobre conducta vocacional (madurez, estilos de decisión y factores de decisión vocacional) realizada en nuestro medio por Ardit (1988); y como elaboración de un sistema que contempla la dimensión del desarrollo y evolución de las preferencias vocacionales, hay que citar el trabajo de Rocabert (1987).

Investigación teórica o de prueba.

Pretende poner a prueba las hipótesis derivadas de un sistema conceptual que se evidencia, tanto por la coherencia y consistencia de la red nomológica, como por la capacidad explicativa de la conducta vocacional y la potencia predictiva de

sus regularidades. Esta investigación parte como una fase previa de estudios sectoriales exploratorios y paulatinamente se van articulando hipótesis derivadas que han de ser confirmadas o rebatidas.

Según Crites (1983, p. 312) es desde la obra de Ginzberg et al. en la década de los cincuenta, en que este tipo de investigación teórica se estimula; con anterioridad era prácticamente inexistente. En cualquier caso se dirige prioritariamente a estudiar la conducta de elección vocacional.

Todavía este tipo de investigación, a pesar de dominar en ella el tratamiento de la conducta como fenómeno empírico observable, es muy débil en cuanto a la formulación u observancia de los requisitos de la Filosofía de la Ciencia, comparando con otras ciencias más desarrolladas.

Lo más frecuente es partir de estudios exploratorios, en los que se trata en primer lugar, de captar indicios válidos para la teoría general. La *fase exploratoria* puede arrancar tanto del *estudio del caso* con pocos individuos como hiciera Roe, o mediante instrumentos prefijados aplicados a muestras numerosas de personas, como en los trabajos de Farmer (1985) u O'Neil (1985). El carácter multidimensional de la conducta vocacional, hace de las técnicas multivariadas correlacionales y en concreto, del análisis factorial de correlaciones, desde Thurstone, las herramientas principales en este tipo de investigaciones.

Las exigencias que Campbell y Cook (1979) formulan respecto a la validez del experimento, tornan el panorama de la investigación teórica en Psicología Vocacional casi desolador, ya que sólo asegurando la validez del experimento, se pueden obtener interpretaciones causales.

Sin embargo, si tenemos en cuenta que para la *validez interna* es preciso controlar hasta trece rasgos o peligros que atentan a la validez de los resultados, que van desde la historia y maduración de los sujetos a los efectos del experimentador en las situaciones de prueba, se puede comprender que globalmente, tal tipo de validaciones adecuadas están por estrenar en Psicología Vocacional.

Desde que Cronbach y Mehel (1955) propusieran la necesidad de asegurar la *validez de constructo* de las mediciones psicológicas en el sentido de que quedase claramente garantizada la conexión entre la red monológica y la forma en que se operacionaliza o finalmente se mide el constructo psicológico objeto de investigación; al poco se levantó una polvareda de argumentos en pro y en contra ante lo arduo de la tarea propuesta ya que la falacia del «criterio del criterio» o falacia lógica de regreso al infinito en la prueba, llevó a la metodología de los años sesenta prácticamente a un callejón sin salida. Sigue siendo una petición de principio muy costosa de lograr, y que depende sobre todo de la potencia teórica y articulación técnica que se derive de ella.

Una opción que ha probado su utilidad, es el empleo del *método mixto empírico-racional* que ideado inicialmente para fortalecer psicométricamente la elaboración de tests, ha pasado a ser una técnica de investigación teórica más generalizable. Al derivar racionalmente los elementos de medida en el tests y los procedimientos empíricos de prueba, hay una ganancia en la significación teórica sustantiva, y forma parte de la elaboración teórica del constructo psicológico; no es ya una defini-

ción circular la que justifica el instrumento. Por otra parte, al definir empíricamente el criterio dentro de la construcción teórica, no sólo se da una definición operacional de los términos, sino que se hace público y preserva la significación de la construcción teórica. Ese principio ha presidido con buenos resultados la investigación sobre los valores vocacionales medidos a través de inventarios.

La investigación teórica de formulaciones globales sobre la conducta vocacional, o sobre el asesoramiento vocacional cuenta progresivamente con notables esfuerzos. Así, los trabajos de O'Neil o Farmer por ejemplo, son una buena muestra de tratar los condicionantes de la decisión vocacional o, genéricamente, de los factores internos y externos que matizan y diferencian el desarrollo vocacional en hombres y mujeres o el empleo de los biodatos como vía de analizar los hechos vocacionales tal como lo vienen haciendo Owens (1976), Everhardt y Muchinsky (1982).

En relación al asesoramiento vocacional, son numerosas las publicaciones que tratan de los distintos enfoques, aunque son escasos y muy deficientes metodológicamente hablando, los trabajos que aporten resultados sobre hipótesis teóricas centrales y menos aún los que intentan la comparación entre diferentes enfoques; así, entre los primeros son abundantes los trabajos que se producen a partir de las formulaciones teóricas de Roe, más para Osipow (1983) por los defectos señalados, sin resultados definitivos que clarifiquen la teoría. En nuestro país el aspecto de mayor producción han sido estudios de corte correlacional relacionados con la predicción del rendimiento en secundaria o el universitario, pero por fallos metodológicos o por disparidad de variables controladas y salvo contadas excepciones, como la aportada por Castaño (1983) no han podido hacerse estudios de contraste entre diferentes investigaciones.

Otra táctica *cuasi experimental,* es la investigación «*ex post facto*» basada en el seguimiento de grupos inicialmente intactos sobre los que no se interviene y de los que paulatinamente se va disponiendo de mayor información objetiva. Referida a los estudios vocacionales evolutivos tiene claras limitaciones, al intervenir factores madurativos no controlados, o la excesiva mortalidad de los grupos experimentales que pueden introducir sesgos no controlables. Si bien el planteamiento del diseño *ex post facto* es útil y no excesivamente costoso, ya que no interfiere con el trabajo habitual de los departamentos psicoeducativos, y puede sin demasiado esfuerzo dotarnos de información básica muy útil para la investigación teórica, sin embargo, precisamente por la debilidad del diseño, este debe estar perfectamente prefijado al inicio de la experiencia de manera que no se puede modificar a posteriori. Ello explicaría que hasta el momento sean muy escasos los trabajos de asesoramiento vocacional diarios que hayan podido ser utilizados para la investigación de seguimiento al cabo de los años; el no preveer los objetivos de investigación al principio de la acción, limita hasta el extremo de hacer la mayoría de las veces, inaprovechables esos esfuerzos. Con todo vamos asistiendo a trabajos que aun con imperfecciones van en esta dirección, como el realizado con los dos primeros años en cuatro carreras universitarias (Porras 1982) o el reciente de Ardit (1988) controlando el poder discriminante de más de cuarenta variables vocacionales en estudiantes que acceden a la Universidad y al cabo de tres años de seguimiento, comprobar la bondad clasificatoria respecto a los seis grupos vocacionales en los que se ubicaron a la entrada.

APLICACIÓN

Intervención vocacional.

La acción de intervención vocacional se desarrolla en ambientes naturales y pretende la modificación o ayuda en una realidad concreta o personal. Se siguen principios teóricos por lo general no explícitos, aunque las tácticas, técnicas e instrumentos quedan fijados al principio del programa de intervención y se deban preveer los criterios de evaluación final del mismo. Equivalen al estudio de campo tal como lo define Fiedler (1978): «Diseño, planificación y actuación de investigaciones científicas en ambientes de la vida real» y se plantea como «el ajuste entre la teoría y la aplicación».

Una acción guiada por esos principios, no es en absoluto un trabajo de investigación de tono menor, ni se relajan las exigencias metodológicas; lo que varían son las finalidades y se atiende en primer lugar a resaltar la validez de la intervención, de ahí que se valoren en primer lugar aspectos tales, como la validez predictiva de los instrumentos empleados y posibilitar la máxima cobertura de los objetivos previstos en el programa vocacional.

Siendo así, los riesgos de la *validez externa* se definen como los debidos a la interacción de parámetros poblacionales *(personas, escenarios, tiempos)* como efectos no controlados del tratamiento o programa de intervención. Esos riesgos atañen a la capacidad generalizadora de los resultados según el triple condicionamiento poblacional y que de suyo, aunque no invalidan la experiencia o programa concreto, sí su incardinación en el corpus teórico de investigación en Psicología Vocacional. En función de ello, son escasas las investigaciones aplicadas que han resultado fructíferas para el marco general de esta área.

Uno de los puntos cruciales de las investigaciones que tienden a enfatizar el valor predictivo, es el *problema de los criterios,* en concreto la polémica surge en la construcción científica de estos. Veamos, a la instrumentación de las variables predictoras se les señala un elevado nivel de exigencias psicométricas como garantía de su capacidad métrica, y sin embargo, se les suele enfrentar con criterios tan toscos, que en la mayoría de los casos no superarían los requisitos que presidieron la construcción de los predictores. Cuando ocurre esto, y por desgracia sucede demasiado frecuentemente, los resultados suelen ser poco alentadores. Esto sucede con trabajos que toman como criterio, por ejemplo, los resultados de las pruebas de acceso a la universidad; o la predicción del rendimiento escolar, tomando como criterio las calificaciones de los profesores; o el ajuste laboral de los empleados en base al criterio global de adecuación por parte del empleador, etc.

En la accción sobre la realidad, lo más frecuente es partir de instrumentos ya probados y disponibles para su uso y contar con una planificación temporal a la que ajustar su intervención. En suma, el planteamiento del programa debe ser muy previsor y tratar de controlar todo el diseño básico desde el principio, huyendo de improvisaciones o consultas de última hora. Ciertamente que en Psicología de Educación, se suele emplear una estrategia de investigación que se conoce como «Action Research» equivalente a *investigación en la acción* u operativa, que tie-

ne indudables aplicaciones en los programas de intervención y en general en la investigación aplicada. En concreto, se trata de obtener resultados o indicadores parciales a medida que el programa avanza, para ir modificando o reafirmando el diseño básico de la experiencia o programa en curso; es igualmente preocupante el uso por extensión, que a muchos prácticos («practiconer») hacen de esta táctica de investigación, asimilándola a «la rectificación sobre la marcha», que suele atender a criterios no públicos o subjetivos de quien lleva el programa, y cuya validez hay, en principio, que poner en tela de juicio.

Por último en validación de la intervención, hay que hablar de los *estudios de replicación.* Unos vienen de la necesaria prueba de *adaptación transcultural* o por modificaciones en los parámetros poblacionales de programas que tomamos como modelo, otros vienen de la *reiteración del mismo programa* o con muy ligeras modificaciones. En el primer caso, la investigación se conduce como si fuese un estudio de adaptación, mientras que en el segundo caso, se trata de acumular información para fortalecer los aspectos positivos del programa y eliminar los que quedaron dudosos en las primeras pruebas.

Que en todo programa de intervención una parte fundamental, es la *evaluación* del mismo, y que siendo un principio «de libro», sin embargo rara vez se refleja en su realización en nuestro medio. Y la cuestión es de enjundia. No sólo como exigencia formal en este tipo de acciones, sino precisamente porque de *los resultados evaluadores* se pueden alumbrar nuevos conocimientos, replantear las estrategias de intervención utilizadas y calibrar las acciones en todas las fases del proyecto realizado. Otro aspecto que puede pasar desapercibido es que, aunque sólo fuese como una *garantía que el investigador ofrece de su trabajo,* se debería realizar el oportuno estudio evaluador. Nuestra experiencia (Rivas et al 1985; Rivas y Ardit 1985) en ese sentido es meridiana, me refiero al Programa de Asesoramiento Vocacional (Pau-84) que se realizó en la Universidad de Valencia; los resultados de la evaluación del programa por parte de los usuarios (Estudiantes de COU que se planteaban su ingreso en la Universidad), revelaron la oportunidad de las acciones emprendidas, apoyaron la continuidad de este tipo de programas, etc. Quienes tenían la facultad de apoyar la continuidad del programa, no lo hicieron, pero nunca se podrá esgrimir la falta de validez científica del programa, sino otras razones ajenas a los resultados de la evaluación en sí. Estas cosas pueden pasar (aunque no deberían) y el profesional responsable debe ante la comunidad, basar la defensa de sus programas de intervención en datos y resultados fehacientemente comprobados.

Como se observará no estamos contraponiendo las exigencias investigadoras teóricas con las aplicadas. Distinguimos su finalidad, pero mantenemos firmemente que cuando la intervención vocacional se ajusta a patrones científicos públicos y a metodologías contrastables, los resultados obtenidos pueden contribuir a la revisión o al fortalecimiento de la investigación en general, produciéndose, de la relación dialéctica entre Teoría, Metodología y Aplicación que formulara Musso (1972), el verdadero conocimiento científico.

Análisis y tratamiento de los datos vocacionales.

Se dice de un premio nobel de Física que conversando con un psicólogo sobre las fuentes de información científica de sus respectivos campos, se extrañó de las

exigencias que este colega nuestro planteaba a las propias y el físico, en un momento de la conversión, argumentó: «Yo, por el contrario, si pudiera, ¡Naturalmente que preguntaría directamente a los átomos sobre sus acciones!». El dato psicológico, sea cual fuere la procedencia técnica por la que se obtuvo, como fuente de conocimiento científico que es, ha de ser público y susceptible de ser tratado por procedimientos objetivos y comprobables. Identificándonos con Pinillos cuando escribió hace algún tiempo: «Sin datos, no hay ciencia», ello no invalida sino todo lo contrario, la observación anterior del físico, cuando el tema de estudio es el vocacional.

Tómese estas dos referencias en absoluto como una apostilla y no como una disgresión al apartado, y ambas, como necesario y vigente recordatorio en momentos en los que aparecen en la práctica, tendencias de tinte introspeccionista a todas luces desproporcionadas, al socaire de la subjetividad comportamental y como reacción, quizá, a un exceso de cuantificación como equivalente a objetividad científica. También se atisban estos aires en Psicología Vocacional y hacen peligrosa su incardinación en el asesoramiento personal.

Sosteniendo que lo *subjetivo* es la clave del comportamiento humano, ello añade dificultad metodológica y exige técnicas más originales que las que estamos acostumbrados a manejar, pero en absoluto se puede contraponer al estudio científico de los fenómenos vocacionales. Surgen técnicas que originan nuevas formas de obtener datos a partir de la *evaluación subjetiva del comportamiento* (Rivas y Marco 1984) susceptibles de utilizar procedimientos estadísticos acordes a la naturaleza de los datos; en suma, mejoras metodológicas que hace poco tiempo no estaban disponibles. Una premisa importante, es no confundir lo subjetivo con lo idiosincrático, ni la inferencia causal por las regularidades observables, ni la acción conductual con su verbalización. Lo complejo del comportamiento obliga a extremar las exigencias para garantizar el dato psicológico, que como construcción es la base del conocimiento científico. Así desde la reiteración de la comprobación de los indicios para asegurar la solidez de los hechos vocacionales, o la utilización de diseños cuasi experimentales tipo N=1, son requisitos para constatar la consistencia de los hechos y consecuentemente, la relevancia del dato.

Aplicable a cualquier clase de investigación el: «*Analizar los datos de todas las maneras posibles*» que sentenciara Underwood, resulta especialmente recomendable para los estudios exploratorios. Sin embargo el análisis estadístico como tal debe sujetarse al plan de diseño de investigación inicial y partiendo de la significación estadística de los resultados, analizar su relevancia en el contexto teórico en el que se mueve la investigación.

Un peligro muy presente en la actualidad, es el *manejo indiscriminado* de programas estadísticos muy sofisticados, que por su facilidad de uso a través de microordenadores, aparecen sin demasiada justificación en trabajos que «pretenden» ser investigadores por el mero hecho de contar con esta metodología. La consideración multivariada de la conducta vocacional hace necesario el empleo de tal tipo de estadística, mas con excesiva frecuencia se violan la mayoría de restricciones. Dos observaciones queremos hacer a su empleo. Por una, la estadística correlacional únicamente evidencia la existencia de covariaciones entre variables, no aporta ni direccionalidad ni explicación causal; a lo peor la existencia de variables modu-

ladoras actúan de forma espúrea, si no se controlan adecuadamente las notas o aspectos diferenciales de los maestros. Por otra, recordar que el análisis multivariado, exige mediciones que responden al menos, a las escalas de intervalo. Siendo una cuestión bien conocida, es por desgracia demasiado frecuente ver trabajos en los que no se respeta o se da por obvio, etc., la no comprobación de que se cumplen las fuertes restricciones (legalidades) del análisis multivariado, por ejemplo linealidad, homoscedascidad, etc., entre las variables.

Con todo, quede claro que el análisis factorial de correlaciones, no es sólo una técnica de tipo *exploratorio,* sino que en la actualidad se dispone de formulación estadística suficiente, como los programas Lisrel, que permiten su uso como *técnica confirmatoria.*

Una variante cada vez más en alza es el «*path analysis*», que si bien aminora los requisitos a los que aludíamos anteriormente, Cook y Campbell (1979) y Card (1978) son igualmente escépticos, cuando se pretende interpretar la direccionabilidad de los senderos como equivalentes a explicaciones causales; especialmente cuando no se controla la sucesión temporal de eventos, los datos se entrecruzan de forma sectorial y no prevista con antelación en el análisis.

Ciertamente la facilidad de uso y la posibilidad de analizar toda la información de múltiples formas, ayuda y alivia los trabajos en la fase exploratoria. Por ejemplo partir de matrices de correlaciones muy amplias y analizar como primera cuestión el nivel de covariación entre muchas variables, permite discriminar y reducir los indicadores, como una aproximación a la delimitación de áreas de covariación homogénea. Posteriormente se plantearán con menos variables, los correspondientes diseños y análisis más potentes.

Hace algún tiempo, el uso poco ortodoxo de algún tratamiento de datos en nuestra área era comprensible pero desde hace casi dos décadas, los avances de la *estadística no paramétrica por un lado y las taxonomías numéricas* por otro, desarrolladas como exigencias metodológicas de las Ciencias Sociales, nos permite ser estrictos. En concreto, la escala de medida en que está constuido el dato vocacional es la guía primera que debe orientar correctamente el análisis de los datos, en este caso vocacionales. Así por ejemplo, si en muchas ocasiones no podemos pasar de la descripción de los datos, hacerlo con la máxima potencia y legalidad posibles, es hacer avanzar el conocimiento. En concreto me estoy refiriendo a las posibilidades de uso que tienen, por ejemplo, las taxonomías numéricas, el análisis factorial de correspondencias, etc., frente a las limitaciones reales de una estadística multivariada. Nuestra experiencia con las percepciones vocacionales mediante el empleo de *rejillas vocacionales* (Rivas, et. al. 1987) son un buen exponente, y están en la línea que Super (1985) señalara sobre las limitaciones del autoconcepto y los valores vocacionales, y apunta la conveniencia de explorar el mundo de los constructos personales que hace tiempo formulara Kelly adecuándolo al estudio de la conducta vocacional. Los resultados primeros no pueden ser más prometedores; en la línea de investigación de nuestro Departamento, el trabajo de Ardit ya mencionado, a través de la caracterización cognitiva de la conducta vocacional mediante la técnica de rejilla construida a partir de 25 constructos suplidos y seis profesiones elicitadas por el estudiante, dan pie a la caracterización diferencial de seis grupos voca-

cionales y se convierten en las variables de mayor poder clasificatorio en las funciones discriminantes obtenidas en su investigación.

Como fuente de conocimiento, el tratamiento adecuado de la información, permitirá lo que en otras ciencias más avanzadas que la Psicología ha sido posible –y no me estoy refiriendo sólo al carácter acumulativo de la ciencia– sino hacer de las diferentes tácticas investigadoras, formulaciones igualmente válidas para hacer avanzar el conocimiento científico.

REFERENCIAS

ARDIT, I. (1988). *Factores de la conducta vocacional en la toma de decisiones para los estudios universitarios: Contraste empírico de dos situaciones vocacionales diferenciadas.* Tesis doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad (Estudi General) de Valencia.

BORROW, H. (1982). *Man in a word of work.* Washington, N.V.G: A.

BORDEN, F. et. al. (1985). «Vocational behavior and career development», *Journal of vocational behavior 27,* pp. 218-269.

CASTAÑO, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional.* Madrid; Marova.

CRITES, J. O. (1969). *Vocational Psychology,* New York; Mc Graw Hill.

– (1969). «Career counseling: A review of mayor approachs».

– (1981). *Career counseling methods.* New York; Mc Graw Hill.

– (1983). «Research methods in Vocational Psychology» en Walsh y Osipow, capítulo 7, pp. 305-349.

CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1971). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social.* Buenos Aires; Amorrortu.

EDWARD (1974). *Experimental design in psychological research.* New York, Rinehart.

FARMER, H. S. (1985). «Model of career and achievement motivation for women and men». *Journal of counseling psychology,* 32,3, pp. 363-390.

FIEDLER, J. (1978). *Field Research.* San Francisco. Jossey-Bass.

JEPSEN, J. (1985). «Relationship between career development. Theory and practice», Gysbers. *Designing careers.* San Francisco. Jossey-Bass, pp. 135-160.

KERLINGER (1977). *Foundations of behavioral research.* London; Holt, Rinehart & Winston.

LECOMTE, C. (1983). «Conseling psychology in the future: Toward a process for at seassons», Natcons, Canadá, pp. 1-36.

MARTINEZ, J. (1987). *Los intereses vocacionales en la adolescencia. Cuestionario de intereses vocacionales: Preferencias e influjos.* Tesis doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad (Estudi General) de Valencia.

NEFT, WS. (1977). *Work and human behavior.* Chicago; Aldine.

O'NEIL, J. M. et. al. (1980). «Factors, correlates and problems areas affecting decision-making of cross-sectional sample of student». *Journal of counseling psychology,* 27,6, pp. 571-580.

OSIPOW, S. (1983). *Teorías de la elección de carreras.* México, Trillas.

– (1987). «Counseling Psychology: Theorie, research and practice in career counseling». *Annual Review,* 38, pp. 257-278.

OWENS, W.A. (1976). «Background data» en DUNNETTE. *Handbook of industrial and organizational psychology.* Chicago, Rand Nally.

PORRAS, R. (1982). *Diagnóstico psicológico del éxito o del fracaso en los estudios universitarios por programación lineal.* Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

RIVAS, F. (1976). «Teorías vocacionales y su aportación a la orientación». *Revista española de Pedagogía,* 131, pp. 75-106.

– (1982). *Elementos de Psicometría,* Volumen 1. Valencia, Cent. Edit. Servic. Public. Universitarias.
– (1983). «Falacias y realidades de la orientación hacia la Universidad». Ponencia en *Jornadas de Orientación para la Educación y el Empleo,* Valencia: ICE Universidad de Valencia.
RIVAS, F. (1984). «Aproximación a una evaluación del consejo vocacional hacia los estudios universitarios». *Enseñanza,* 2, pp. 183-24.
RIVAS, F. (1988). *Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento.* Madrid; Morata.
RIVAS, F. & ARDIT, I. (1985). «Programa de Asesoramiento Universitario, PAU-84: Análisis y evaluación de una experiencia en la Universidad de Valencia». *Revista de Educación,* 277. pp. 171-199.
RIVAS, F. & ARDIT, I. & ROCABERT, E. et. al. (1985). *Programa de Asesoramiento Universitario (PAU-84).* Trabajo técnico. Universidad de Valencia.
RIVAS, F. & ARDIT, I. & ROCABERT, E. (1987). «Aspectos cognitivos de la conducta vocacional evaluados a través de la técnica de rejilla». Comunicación en el II *Congreso de evaluación psicológica.* Madrid, Septiembre.
RIVAS, F. & IZQUIERDO, P. (1987). «Aproximación a la evaluación de los enfoques vocacionales en la práctica psicológica». Comunicación en el II *Congreso de evaluación psicológica.* Madrid, Septiembre.
RIVAS, F. & MARCO, R. (1985). *Evaluación conductual subjetiva. La técnica de Rejilla.* Valencia; Centro Edit. Serv. Public. Universitarias.
ROCABERT, E. (1987). *La opción universitaria: Un sistema de exploración de la conducta vocacional basado en los intereses y preferencias vocacionales.* Tesis doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad (Estudi General) de Valencia.
THESLEY, H. & HEESACKER, M. (1984). «Vocational behavior career development,1984: A review». *Journal of vocational behavior,* 25, pp. 139-190.
VONDRACEK, F. W.; LENRER, R. L.; SCHULENGERG, E. (1983). «The concept of development in vocational theory an intervention». *Journal of vocational behavior,* 23, pp. 179-202.
WALSH, B. W.; OSIPOW, S. (1983). *Handbook of Vocational Psychology.* Hilsach, LEA.
– (1986). *Advances in Vocational Psychology. Vol. I. Assesment of Interests.* Hillsdale. LEA.
WARNATH, Ch. (1975). «Vocational theories: Direction to nowhere». *Personnell and Guidance Journal,* 53, pp. 422-428.
WILLIAMSON (1965). *Vocational Counseling: Some Historical, Psychological and theoretical perspectives.* New York; Mc Graw-Hill.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN EL BACHILLERATO: UN ENFOQUE SOCIOLOGICO

CRISTOBAL TORRES ALBERO (*)

I. INTRODUCCION

Calidad de la Enseñanza y Bachillerato son términos que, lejos de mostrar un significado inequívoco y preciso, presentan, según autores y momentos, diferentes y cambiantes nociones (**). En efecto, el Bachillerato, configurado históricamente como un ciclo educativo elitista, diferenciado y orientado hacia la Universidad, ha perdido una parte importante de este carácter debido, tanto a los cambios sociales, que provocaron una expansión de la demanda social de educación en los niveles secundarios, como a los cambios legislativos, que se orientaban y orientan a conseguir una enseñanza común y obligatoria hasta edades más avanzadas.

A su vez, el concepto de Calidad de la Enseñanza es una noción ambigua, utilizada con amplios y variados matices. Las ideas y cuestiones que se expresan cuando se habla de ella son, sucintamente, las siguientes: a) una referencia a la eficacia de la transmisión de los contenidos que se imparten. Este proceso medido con los resultados que los alumnos obtienen en los exámenes es ejemplificado mediante el número de suspensos y repetidores. Alrededor de estos indicadores, que muestran la diferencia que el profesor señala entre lo impartido y lo interiorizado por el estudiante, ha girado buena parte de las investigaciones sobre el tema. b) Por otra parte, se refieren al número y al origen social de los alumnos que el sistema educativo absorbe. Especial sentido alcanza esta posición en el ciclo secundario, al ser éste el nivel de transición entre la enseñanza primaria y la universidad y ejem-

(*) Universidad Complutense.

(**) Agradezco a Mercedes Muñoz-Repiso, del CIDE, a Rafael López Linares, de la Inspección Educativa del Estado, al Gabinete de Prensa del MEC y de la CECE, y a las Consejerías de Educación del Gobierno Vasco y de la Generalitat de Cataluña, su colaboración. Dicho agradecimiento es extensivo a Víctor Pérez Díaz, Rafael Pardo Avellaneda y Fernando González Olivares, quienes me orientaron sobre algunas de las ideas del presente artículo. Especial importancia merece la orientación recibida de los artículos del profesor Pérez Díaz sobre la Calidad de la Enseñanza en la Universidad y la Calidad de la Asistencia Sanitaria, ambos en Víctor Pérez Díaz, *El Retorno de la Sociedad Civil.* IEE, 1987. Debo mostrar, por último, mi deuda con Esther Marcos del Castillo y con Mari Carmen Cotillo por su colaboración; y con Juan Manuel Iranzo, por su valiosa e inestimable ayuda. La investigación aquí presentada, fue posible gracias a una ayuda de la Fundación FIES de la CECA.

plificarse en él la desigualdad de oportunidades según la procedencia social. Las reformas que en distintos países han permitido la creación de un tronco común de educación hasta los 16/18 años, se han basado en este argumento. c) Un tercer sentido se orienta hacia el nivel de conocimientos y aptitudes alcanzados al final de los estudios, máxime cuando éstos enlazan con la educación universitaria. En esta línea se encuentran las consideraciones sobre la necesidad de impartir determinados campos del conocimiento o de favorecer la creación de un conjunto de actitudes cívicas en los alumnos. d) Algunos se han ocupado de presentar la cuestión en función de los medios disponibles, de sus posibilidades y deficiencias, suponiendo que una enseñanza con más y mejores recursos materiales y humanos mejoraría la Calidad de la Enseñanza. e) Por último, otros que han reclamado para sí el estudio de esta cuestión han reducido sus planteamientos al «deber ser», estableciendo diseños ideales de lo que sería una enseñanza de calidad (1).

Algunas de estas ideas y orientaciones han aparecido como inconmensurables; otras, sin embargo, han trazado lineas complementarias, pero entre todas nunca han llegado a presentar estudios minuciosos o formular debates serios sobre la Calidad de la Enseñanza en España. Y a ello ha contribuido notablemente la ausencia de series de indicadores que hicieran posible la discusión de todas las posturas. De este modo, se ha caído muchas veces en declaraciones retóricas o afirmaciones carentes de base empírica que, como veremos más adelante, no son tan nuevas.

¿Cómo podemos abordar el problema para aportar alguna nueva idea que clarifique la cuestión? Con los datos disponibles y tratando de hacer frente a las distintas concepciones dadas a ambas cuestiones creo que es pertinente plantear y desarrollar tres tipos de operaciones:

1. Podemos situarnos en una perspectiva que enfatice cuál es la distancia entre los objetivos marcados en las distintas leyes que para regular el Bachillerato se han sucedido y la realidad generada tras su aplicación. Ello nos permitiría salvar las distintas fórmulas que subyacen en la legislación y hacer frente a los distintos contextos generados. Con ello desvelaremos las cuestiones recurrentes que hay en los sucesivos argumentos en los que se han sustentado las diversas reformas.

2. Por otra parte, orientaremos las pesquisas hacia la problemática del descenso del nivel de conocimientos en el Bachillerato. Ni que decir tiene que con los datos disponibles nuestro intento se reducirá a plantear una hipótesis con visos de plausibilidad cuyo máximo logro sería provocar en años venideros un interés por el tema que redundara en un mejor conocimiento del mismo.

3. Por último, intentaré desarrollar algunos argumentos respecto de las expectativas, actitudes y opiniones de los agentes sociales implicados en el sistema educativo.

---

(1) Esta posición, a la que podemos denominar Idealismo Pedagógico aparece en distintas obras; por ejemplo, puede verse en, Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, *La calidad de la educación: exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales.* CSIC. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz. Madrid, 1981.

II. OBJETIVOS Y REALIDADES: LOS CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Los dos rasgos principales que resumen las transformaciones acaecidas en los últimos cincuenta años en este ramo educativo (2) son, por una parte, el crecimiento del número de estudiantes acogidos al Bachillerato que, aun manifestando una tendencia tradicional en este sentido, tuvo una espectacular aceleración en los años 60, conforme las condiciones socioeconómicas del país lo permitían y las expectativas y actitudes de las clases medias lo demandaban; y por otra, la presencia, con distinta intensidad, pero de forma notoria en los últimos años, de una serie de medidas que trataban de lograr unos mínimos educativos y de evitar y/o retrasar las desigualdades sociales ante la educación mediante la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza (con la ampliación progresiva del número de años de escolaridad mínima), la introducción de variantes técnicas en el Bachillerato y, por último, con la generalización de la enseñanza secundaria al introducir ciclos únicos y obligatorios hasta los catorce años (con la Ley General de Educación), y según el

Cuadro 1

Alumnos, profesores y centros de bachillerato

Curso	Total Alumnos	Oficiales	Colegiados	Libres	Total Profesores	En Centros Públicos	En Centros Privados
1940-41	157.707	53.702	104.005	–	–	2.762	–
1951-52	234.633	36.931	141.859	55.843	16.669	3.423	13.246
1959-60	448.311	75.785	228.276	144.250	20.500	4.714	15.786
1969-70	1.371.078	441.229	552.963	376.816	37.626 (1)	9.921	27.705
1978-79	999.479	615.138	363.969	20.372	59.160	34.374	24.786
1982-83	1.117.600	733.582	384.018	–	69.768	44.708	25.060

Curso	Total Centros	Públicos	Privados
1940-41 (2)	1.151	113	938
1951-52 (3)	1.123	119	1.004
1959-60	1.186	119	1.067
1969-70 (4)	3.043	661	2.742
1978-79	2.342	871	1.471
1982-83	2.495	1.033	1.462

(1) Datos de 1968-69.
(2) Datos de 1939-40.
(3) Datos de 1953-54.
(4) Datos de 1970-71.
Fuente: Estadísticas de la Enseñanza en España. INE.

(2) Reducimos nuestra exposición de los cambios observados en el Bachillerato a lo acontecido tras la guerra civil, para no desvirtuar excesivamente los fines del artículo.

actual proyecto en fase de experimentación, hasta los dieciséis. Con ello se ha producido paulatinamente la reducción de un ciclo secundario diferenciado que separaba a los alumnos, según se incorporasen o no a esta vía a una temprana edad.

De acuerdo a las distintas medidas legislativas y a los cambios cuantitativos experimentados en la oferta y demanda del nivel podemos distinguir tres períodos con sus específicos objetivos, realidades generadas y deficiencias mostradas. Algunas de ellas son recursivas y otras singulares; en detalle, son las siguientes:

1. *La Ley de 1938 y la década de los años 40*

El Bachillerato que se instaura por la Ley de 20-IX-1938, una vez constituido el primer gobierno del General Franco y siendo Ministro de Educación Pedro Sáinz Rodríguez, va a caracterizarse por una impronta marcadamente propedéutica y elitista. Así, recibe el nombre de Bachillerato Universitario y se le asigna la misión de formar a las futuras clases dirigentes, distinguiéndolo de otros tipos de enseñanzas medias destinadas a otras clases. Su diseño interno consistía en el inicio de los estudios a los diez años (diferenciando a los niños según su acceso al Bachillerato o su continuación en la Enseñanza primaria), siete cursos con un plan de estudios común, un examen de ingreso y otro selectivo al final –conocido como Examen de Estado– tras el cual se obtenía el Título de Bachiller. Se daba una total separación de la función docente y la examinadora, asignando ésta última a los profesores de la Universidad. En el ánimo de las autoridades existía una preocupación por evitar la práctica del memorismo, afirmándose que «la técnica memorística ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa» (3). De ahí que se pensara en establecer una última prueba final tras los siete cursos, en la que el alumno pudiera mostrar esas condiciones, intentando evitar con la desaparición de exámenes intermedios que el proceso de formación se viera afectado por la más inmediata necesidad de atender a éstos.

La realidad educativa estuvo marcada por un suave crecimiento de los alumnos, aunque los libres ven aumentar rápidamente sus efectivos. La oferta privada, entre la que predominaban los centros religiosos, va a reforzar la posición a lo largo de estos años (escolariza a comienzo de los años 50 a un 80 por 100 del total de matriculados) debido al estancamiento de la oferta pública, que se sitúa en 119 centros frente a los 938 colegios privados. El número de profesores también aumenta ligeramente situándose en una relación en torno a los 10-11 alumnos por profesor. Sin duda, lo más característico de este sistema fue la implantación del Examen de Estado. Los datos del cuadro número 2 muestran, que pese al aumento con los años de la tasa de aprobados, ésta no llegó nunca a la mitad del total de

(3) Véase, Ley de 20-IX-1938 de Reforma de la Segunda Enseñanza, en, Manuel Utande Igualada, *Planes de Estudio de la Enseñanza Media 1787-1964*. MEC, Madrid, 1964, pp. 443 y ss.

Cuadro 2

Resultados del Examen de Estado

Cursos	Matriculados	Aprobados	Aprobados %
1942-43	27.245	9.447	34
1943-44	32.217	10.780	33
1944-45	33.033	10.936	33
1945-46	27.099	10.654	39
1946-47	31.491	13.478	42
1947-48	32.577	13.348	41
1948-49	32.432	13.189	40
1949-50	31.152	12.712	40
1950-51	32.864	13.754	41
1951-52	33.339	14.871	44

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España. INE.

matriculados, indicándonos un fracaso escolar, para quienes conseguían llegar a la prueba, que oscilaba entre algo más de la mitad y de las dos terceras partes de los alumnos.

Con este fondo se va a desatar una polémica en la que se achaca al Bachillerato vigente dos deficiencias principales, una de índole económico-social y otra relativa a los objetivos de la ley no conseguidos. Dentro de esta última podemos señalar los siguientes aspectos: a) contrariamente a las intenciones legales, se estima que se ha reforzado la preparación memorística, no siendo ajeno a esto un Examen de Estado masificado y con pruebas de carácter mecánico (4); b) se le atribuye una sobrecarga de materias teóricas a lo largo de todo el plan de estudios, postergando otros aspectos como la formación de la personalidad o la inteligencia (5); c) se insiste en la gran dificultad práctica que el plan de estudios trae consigo, constatando la diferencia entre los fines propuestos y los alcanzados. En este sentido cobran relevancia las palabras de Ruiz-Giménez al presentar su proyecto de nueva ley para el Bachillerato (6) o la siguiente declaración de Rectores de Univer-

(4) «Lo que nos asegurará cualquier catedrático de Universidad es que los muchachos llegan a ella sabiendo muy poco, con una preparación estrictamente memorística, sin saber discurrir. Dicen que saben más latín. Hoy el latín en la mayor parte de los colegios se reduce a una pura técnica para saber traducir con ayuda de gruesos diccionarios... El ejercicio de redacción está totalmente desvirtuado... Algo parecido pudiéramos decir de las matemáticas...». En Carlos Olmeda, *Las pruebas de acceso a la Enseñanza Superior antes de la LGE (1938-1969).* CIDE. Madrid, 1986, p. 10. Sobre la forma de llevar a cabo las pruebas, puede verse, Víctor García Hoz, *La Educación en la España del siglo XX.* Ed. Rialp. Madrid, 1980, p. 66.

(5) Ruiz-Giménez, Joaquín, Diez Discursos. Publicaciones de Educación Nacional, Madrid, 1954, p. 119.

(6) «Lo cierto es, y la experiencia lo ha demostrado, que los niños no han salido, como resultado de la aplicación de este Plan, con una formación más completa, con un más alto nivel cultural. No voy a

sidad: «Los Rectores que suscriben, consideran de urgencia la revisión de la vigente Ley de Enseñanza Media y creen peligroso el resentimiento de centenares de alumnos que indebidamente llegan al Examen de Estado... El hastío de la Universidad ante el continuo descenso de nivel que se observa en las nuevas promociones, constituye una fuente de conflictos que creemos es deber nuestro hacer presentes a la Superioridad» (7). En esta polémica también se oían voces partidarias del mantenimiento del Bachillerato vigente, alegando que aseguraba una buena selección, preveía el paro intelectual y mejoraba la calidad (8); d) sucintamente se señalan otras circunstancias comunes a los restantes niveles de la enseñanza, entre las que destacan la penuria de medios instrumentales, la inexistencia de una inspección educativa y la necesidad de perfeccionar técnicamente y mejorar económicamente la enseñanza (9).

Entre las críticas de índole económico-social señaladas que van a contribuir decisivamente a la aparición de una nueva legislación destacan la desconfianza de los profesores de Bachillerato al tener asignada sólo la función docente, la orientación única de los estudiantes del Bachillerato hacia la Universidad, la desesperanza de las familias tras el fracaso de sus vástagos a los diecisiete años, la diferenciación en clases sociales de la población escolar infantil y el aumento de los costes de la enseñanza (10).

Con la llegada de Joaquín Ruiz-Giménez, en julio de 1951, al Ministerio de Educación, se produce la primera reforma del Bachillerato tras la Ley de 1938.

2. *De la Reforma de Ruiz Giménez a la publicación del Libro Blanco (1953-1969)*

El nuevo diseño del Bachillerato, resultado de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 y posteriores modificaciones de menor rango, obedecía a la diferenciación del ciclo en dos niveles, el elemental, que englobaba los cuatro primeros cursos, y el superior, que recogía los dos últimos. Con ellos se introdujo el curso Preuniversitario, destinado a quienes fueran a ingresar en la Universidad. Al final de cada período se establecían unas pruebas selectivas llamadas en el Bachillerato, Reválidas, y en el PREU, Pruebas de Madurez. De esta forma se pensó solucionar los problemas que creaba el Examen de Estado. Dicha configuración se encuadra dentro de las ideas que se pretendían rectoras de la Enseñanza Media: a) la intención de lograr «... la extensión del Bachillerato, al menos en su grado elemental, a todos los españoles aptos» (11), creando con fórmulas como el Bachille-

---

repetir los datos que nos han proporcionado quienes se han dedicado a esta investigación: ilustres educadores, y especialmente profesores de Universidad, partícipes en el Examen de Estado o Jueces luego de los estudiantes ya ingresados en las Facultades Universitarias». Ruiz-Giménez, *op. cit.*, p. 123.

(7) Carlos Olmeda, *op. cit.*, p. 10.

(8) *Ibíd.*, pp. 12-14.

(9) Ruiz-Giménez, *op. cit.*, pp. 119, 125 y 128.

(10) Enumeradas por el ministro en su discurso a las Cortes con motivo de la aprobación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (LOEM) en 1953, en Ruiz-Giménez, *op. cit.*, p. 119.

(11) Artículo primero de la LOEM, B.O.E. del 27-II-1953.

rato Técnico vías no propedéuticas; b) un enfásis en la descongestión del plan de estudios asignando «... al nivel elemental los conocimientos más instrumentales y dejando para el superior el período más formativo» con lo que se pretendía que «nuestros niños y nuestros muchachos aprendan tal vez menos cosas, pero las aprendan mejor y que su formación sea más plena, más total» (12); c) mejorar técnicamente el sistema perfeccionando el profesorado y consiguiendo mayores y mejores medios educativos (13).

Junto a estos cambios legislativos la realidad educativa va a caracterizarse por un crecimiento espectacular. En este fenómeno, ininterrumpido desde la segunda mitad de los años 50, podemos distinguir, según la intensidad y el volumen de la oferta estatal, dos períodos: a) Hasta finales de los años 50 el número de estudiantes se duplica, con un destacado aumento de los libres, debido al ligero crecimiento de la oferta privada y al estancamiento de la pública (en 1959-60 existen el mismo número de centros que en 1953-54, 119). El profesorado experimenta un crecimiento muy lento, lo que ocasiona un leve deterioro en la proporción profesor/alumnos, que se establece en 14-15; b) Pero es en la década de los años 60 cuando el incremento adquiere las dimensiones de una auténtica explosión: el total de alumnos se triplica; los alumnos de centros privados aumentan más del doble, los libres más del triple y los oficiales se sextuplican. Con ello se expande por primera vez el sector público multiplicando por seis el número de centros y alumnos mientras que los privados casi se triplican. Esto fue posible gracias a una serie de medidas arbitradas a finales de los años 50 y comienzo de los 60 que permitieron incorporar la opción de estudios nocturnos en el Bachillerato Elemental, así como la aparición de nuevos tipos de centros: los Colegios Libres Adoptados en colaboración con las Corporaciones Municipales, las Secciones Filiales con las que se pretendía llevar la enseñanza media a los suburbios de las grandes ciudades, y las Secciones Delegadas, prolongación de Institutos ya existentes y germen de otros nuevos. La razón básica de la aparición de tal pluralidad de centros, junto al apremio que suponía el incremento del número de estudiantes y la mayor predisposición de la iniciativa estatal, fue el menor coste económico por alumno. Según Pérez Galán (14), mientras que el gasto de inversión por alumno en un Instituto Nacional era de 24.100 pesetas, en las Filiales era de 12.080 pesetas y en las Secciones Delegadas oscilaba entre las 11.171 y las 13.875 pesetas; corrobora este hecho el que en el preámbulo del Decreto de Creación de Secciones Delegadas se declare que con la creación de estos centros «se intenta resolver el problema de la multiplicación de establecimientos de costo reducido en las capitales y localidades de cierta importancia en donde no sea posible de momento erigir Institutos Nacionales» (15). El profesorado, a pesar de que casi se duplica hasta el curso (68-69), no crece a un ritmo tan intenso como el de los alumnos, produciéndose un deterioro de la ratio profesor/alumno sobre todo en los centros estatales donde se sitúa en torno a 36, mientras en los privados sólo sufre un ligero retroceso, llegando a 17-18.

(12) Ruiz-Giménez, *op. cit.*, pp. 123-124.

(13) *Ibídem.*

(14) Pérez Galán, Mariano, *El Bachillerato en España*, p. 314, en Bozal, Valeriano y otros, *La Enseñanza en España*. Ed. Comunicación, Madrid, 1975.

(15) *Ibídem.*

Los datos de las diferentes pruebas selectivas (cuadro número 3) nos indican una fracaso escolar que oscila entre la tercera parte y la mitad del total de matriculados en estas pruebas. La proporción de aprobados, que es mayor en los primeros años de implantación de las pruebas, va perdiendo fuerza y se acerca, a finales de los años 60, a las tasas obtenidas en el Examen de Estado.

Si tenemos en cuenta estas últimas cifras, junto con la creación de centros estatales en peores condiciones materiales y el inferior ritmo de crecimiento de los profesores en relación de los alumnos, se podría concluir que a finales de los años 60 la calidad de la enseñanza había empeorado, a pesar del incremento general de la escolaridad (16).

En este contexto y con Villar Palasí en el Ministerio de Educación se plantea la necesidad de una reforma general de la educación, especialmente en los niveles primario y secundario. En la exposición de las causas de esta necesidad (17) se señala, al igual que ya ocurrió en la reforma anterior, toda una serie de deficiencias atribuidas a la ley de 1953, si bien en esta ocasión la enumeración se amplía a aspectos no considerados en la reforma anterior. Entre las más sustantivas, desde una visión internalista de la calidad de la enseñanza, se señalaban (18): a) el elevado número de alumnos libres que se caracterizan por ser estudiantes incontrolados, desconociéndose el número y condiciones de los centros a los que acuden y de los profesores que les preparan; b) una preparación memorística en lugar de formativa y una polarización intelectualista del plan de estudios, con el resultado de una deficiente enseñanza recibida (19); c) el fracaso de los objetivos del preuniversitario que, tras sucesivas reformas en 1957, 1959 y 1963, se había convertido en un curso más del Bachillerato, sin que hubiera satisfecho las exigencias que llevaron a establecerlo: «la convicción de que la preparación adquirida a lo largo de la Enseñanza media era insuficiente para la Universidad, y en consecuencia, que existía una laguna en la parte del sistema educativo correspondiente a la conexión entre la Enseñanza Media y Superior» (20) y que el Libro Blanco atribuía a la falta de unidad del sistema educativo y a la no asignación a cada ciclo de objetivos y responsabilidades que cumplir; d) la superficialidad en la adquisición de conocimientos y la poca intensidad en el trabajo de los alumnos ante los programas y

(16) Según Amando de Miguel, la tasa de escolaridad en la cohorte de 10-14 años es del 82 por 100 en 1970, frente al 76 por 100 de 1950. Y en la cohorte de 15-19 años es del 22 por 100 en 1970, mientras en 1950 era del 15 por 100. De Miguel, Amando, *Manual de Estructura Social de España*. Ed. Tecnos, Madrid, 1974, p. 446.

(17) Llevada a cabo en la primera parte del libro *La Educación en España. Bases para una política educativa*. (Libro Blanco). MEC. Madrid, 1969; otras publicaciones coinciden en lo básico con su diagnóstico, por ejemplo, *Informe Sociológico sobre la situación social de España*, Fundación FOESSA. Ed. Euroamérica, Madrid, 1970.

(18) Los puntos siguientes son un resumen de la primera parte del Libro Blanco, *op. cit.*

(19) En este sentido apuntan también las declaraciones de Mariano Rubio: «La enseñanza media quizá se lleve el palmarés de mala. Con muy contadas excepciones, los centros de enseñanza media, son incapaces de dar a los alumnos una formación intelectual aceptable. Los estudios están enfocados como un mero ejercicio memorístico. Sobre todo, el castellano y las matemáticas, que deberían formar la base de las enseñanzas, se enseñan, en general, pésimamente». Mariano Rubio *La Enseñanza en el Plan de Desarrollo. Cuadernos para el Diálogo, n.º 7*, abril-1964, p. 5. Citado en Informe FOESSA-70, *op. cit.*, p. 878.

(20) Libro Blanco, *op. cit.*, p. 18.

Cuadro 3

Resultados de las reválidas y pruebas de madurez

	Reválida del Bachillerato Elemental			Reválida del Bachillerato Superior			Prueba de Madurez		
Curso	Matriculados	Aprobados	Aprobados %	Matriculados	Aprobados	Aprobados %	Matriculados	Aprobados	Aprobados %
1953-54	31.152	23.817	76	22.915	14.287	62	–	–	–
1954-55	48.580	33.485	68	26.871	17.642	65	13.689	8.869	64
1955-56	58.819	40.546	68	26.521	19.337	72	15.953	10.355	64
1956-57	67.874	39.229	57	26.394	18.543	70	19.515	12.901	66
1957-58	80.116	43.243	53	31.548	18.170	57	22.616	11.893	52
1958-59	89.032	35.667	49	35.667	20.519	57	22.688	12.888	56
1959-60	100.328	53.751	53	35.853	22.526	62	26.948	11.793	43
1960-61	108.693	59.371	54	36.672	23.570	64	29.783	13.505	45
1961-62	120.545	67.071	55	43.358	26.918	62	31.666	14.349	45
1962-63	124.529	62.059	49	46.138	29.217	63	37.257	18.410	49
1963-64	136.906	71.108	51	46.050	28.213	61	38.680	15.708	40
1964-65	152.161	76.850	50	49.663	31.521	63	47.453	20.337	42
1965-66	157.112	78.956	50	53.994	30.737	56	51.060	21.741	42
1966-67	189.357	95.549	50	66.424	35.702	53	53.549	23.506	43
1967-68	219.254	98.549	44	82.670	44.479	53	–	–	–
1968-69	229.729	102.349	44	96.058	52.843	55	84.030 (1)	33.890 (1)	40 (1)

(1) Datos de 1969-70. Fuente: Estadísticas de la Enseñanza en España. INE.

horarios recargados; e) en el aspecto del profesorado se señalan el aumento de la proporción profesor/alumnos y el descuido en los aspectos de las técnicas docentes y pedagógicas con unas actividades orientadas a la clase magistral; f) se indican una serie de deficiencias referidas a la organización y financiación de los centros que, según el Libro Blanco, afectan casi siempre por igual a los centros estatales y no estatales (21); g) y por último, se señala el fracaso del Bachillerato Técnico frente al General ya que, por ejemplo, en el curso 65-66, los alumnos de esta última opción eran 824.829 frente a los 48.288 del primero.

Entre las críticas de índole social, que se amplían esta vez a consideraciones psicológicas, destacan las que se refieren a la discriminación de los niños a una temprana edad (10 años), las desigualdades sociales en el acceso a los niveles medio y superior y el tránsito brusco y prematuro de la enseñanza primaria a la secundaria; todo ello fruto de una orientación de la Enseñanza que selecciona a unos pocos en vez de ser concebida como un servicio de ayuda y promoción para todos (22).

3. *La ruptura de 1970: de la Ley General de Educación a nuestros días*

Con la llegada de Villar Palasí y su equipo, el sistema educativo español va a experimentar los más profundos cambios acaecidos en él, prácticamente desde el siglo pasado. Si la primera parte de la estrategia del nuevo gabinete consistió en la publicación del Libro Blanco, la segunda fue la elaboración y posterior aprobación de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE) (23). Los principales objetivos educativos que dicha ley establecía eran los siguientes: a) crear una nueva estructura del sistema educativo con la implantación de un Ciclo Unico, obligatorio y gratuito para todos los españoles hasta los 14 años (era la edad límite de la escolarización obligatoria) que integrara tanto la Enseñanza Primaria como los primeros cursos del Bachillerato Elemental, pretendiendo con ello lograr un nivel educativo mínimo para todos los alumnos y garantizar la igualdad de oportunidades educativas, reconociendo el deber del Estado de hacerlo posible; b) revisar los contenidos de la educación, orientándolos más hacia los aspectos formativos y el adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo que a la erudición memorística, estableciendo una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno; c) la innovación pedagógica, centrada en buscar métodos de enseñanza ac-

(21) Entre otros fallos se señalan: la falta de sistema en la actividad educativa, la ausencia de trabajo en equipo (dirección y docentes), la inexistencia de un plan sistemático de orientación personal, escolar y profesional de los alumnos, la desconexión con el entorno social, la carencia de autonomía funcional, la escasez de recursos financieros y la nula participación en la vida común. *Libro Blanco, op. cit.*, pp. 72 y siguientes.

(22) Así, el *Libro Blanco* señala que de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria en 1951, llegaron 27 a ingresar en la Enseñanza Media; aprobaron la Reválida de Bachillerato 18 y 10 el Bachillerato Superior; aprobaron el Preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967. *Libro Blanco*, p. 24.

(23) El texto de la ley así como las principales disposiciones que la desarrollan pueden verse en, *Compendio de Legislación Escolar*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1982.

tiva, tendería a la educación personalizada, y a la adecuada formación y perfeccionamiento pedagógico del profesorado; d) sentar los cauces para la participación y coordinación de los padres de alumnos en los órganos de gobierno de los centros docentes; e) lograr un sistema de educación permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles. Concluía la ley enfatizando la necesidad de esfuerzos para mejorar la calidad y el rendimiento del sistema educativo.

Fruto de esta concepción se diseñó un ciclo unitario, impartido en las escuelas primarias, al que se denominó Educación General Básica (EGB) y en el que se distinguen dos etapas, una primaria desde los 6 a los 10 años, de carácter global, y otra de los 11 a los 13 años, con una diversificación por áreas de conocimiento. Le seguía un Bachillerato denominado Unificado y Polivalente (BUP) como vía diferenciada, de tres años de duración, y en el que se pretendía evitar un carácter excesivamente teórico y academicista. Tras el BUP se introducía un Curso de Orientación Universitaria (COU) que sustituyó al Preuniversitario, y al que se le asignaba los mismos fines que a éste último. Dentro de la reglamentación de los exámenes, desaparecían los selectivos de carácter extraordinario, aunque al final de la EGB se distinguía entre quienes superaban las pruebas ordinarias y obtenían el título de Graduado Escolar, que les daba la posibilidad de acceder al BUP, y quienes al no superarlas recibían el Certificado de Escolaridad con el que sólo podían pasar a la Formación Profesional (FP) –presentada como la gran alternativa al BUP, que había que impulsar. Por último, en el curso 74-75, se introdujo para acceder a la Universidad el requisito de superar unas pruebas de aptitud, de carácter extraordinario, conocidas popularmente como Examen de Selectividad (24).

Con estos objetivos, los esfuerzos en política educativa se centran en conseguir la plena escolarización y gratuidad de la EGB, lográndose ambas metas, y en la mejora de la oferta pública en lo referente a centros y profesorado. Así, por ejemplo, en EGB, la proporción profesor/alumnos en centros públicos desciende de 31 a 26, igualándose con la de los centros privados que siempre había sido ligeramente menor. Similar tendencia se observa en el bachillerato, donde casi se duplica el número de centros estatales y la proporción profesor/alumnos mejora progresivamente en los centros oficiales hasta reducirse a 16, aproximándose con ello a la enseñanza colegiada que se ha mantenido en torno a 14 desde la década de los 70. El descenso del número absoluto de alumnos se debe a la reducción en tres cursos del bachillerato, ya que la tasa de escolarización también mejora notablemente al situarse para el BUP en torno al 40-43 por 100, mientras que por ejemplo en 1968 era del 28 por 100 para el Bachillerato General y de 11 por 100 para el Bachillerato Superior y el Preu (25).

¿Qué sabemos de la Calidad de Enseñanza en el Bachillerato en la actualidad? La mejora en los últimos años de la información disponible nos permite evaluar aproximativamente las condiciones, organización y rendimiento de este ciclo edu-

(24) Pruebas en las que cuenta, a pesar de su carácter extraordinario, hasta en un 60 por 100, la media de las notas del Bachillerato.

(25) Informe FOESSA, 1970, *op. cit.*, p. 61.

cativo. Sabemos que en los últimos años todavía existe una cuarta parte de centros docentes con instalaciones (aulas, número adecuado de laboratorios, bibliotecas, gimnasio, etc.) en condiciones deficientes. Si bien los centros privados aparecen respecto a los estatales en condiciones algo mejores, tanto en equipamiento como en instalaciones físicas (26). El conjunto muestra una clara deficiencia respecto a los Departamentos de Orientación, previstos por la LGE, ya que sólo un 6 por 100 de todos los centros poseen personal orientador cualificado (27).

En el ámbito del profesorado destaca la tendencia a la funcionarización, manifiesta tanto en los criterios de organización como en el reclutamiento de los enseñantes que conlleva, al primar este criterio sobre otros como la racionalidad o la calidad, una serie de deficiencias: así, en el segundo ciclo de EGB, algo menos de la tercera parte de los profesores que imparten las clases no poseen ninguna especialidad a pesar de que es un tramo educativo diversificado y desde que el número de profesores especializados en EGB es superior al total de enseñantes de este segundo ciclo. Algo parecido ocurre en el bachillerato en el que una buena parte de los profesores se ven forzados a impartir materias afines. Estas deficiencias de ajuste son resultado en parte de la variación de las matrículas en las asignaturas optativas, pero sobre todo son debidas a la prioridad concedida en la elección de horarios por parte de los profesores a la antigüedad sobre la concordancia. En el caso del reclutamiento destaca la completa desaparición de los profesores no numerarios, quienes, si en el curso 76-77 constituían el 56 por 100 del total de profesores estatales, frente a un 26 por 100 de numerarios, en 1982/83 son solamente el 1,5 por 100, ascendiendo los numerarios al 86 por 100 (los restantes profesores se encuadran en categorías especiales). Este cambio, fruto de las reivindicaciones de los PNNs para homologarse con sus compañeros funcionarios –mediante el logro de la plaza vitalicia, superando con ello la discriminación patente de un sistema de retribuciones favorable al funcionario, cuyo sueldo primaba por vía de complementos a los que no tenían derecho los no numerarios aún en condiciones de igualdad de trabajo–, y de la posición adoptada por la política ministerial de facilitar concursos restringidos– y con ello evitar los problemas de las presiones colectivas (huelgas, actas sin transcribir, etc.) y sus repercusiones en la opinión pública–, ha afectado a la calidad del profesorado al establecer un más fácil y restringido trasvase de los no numerarios frente a los candidatos libres, a pesar de que los segundos mostraban una mejor formación en los concursos de acceso. Esta es, al menos, la conclusión que se desprende del siguiente párrafo tomado del Informe de la Inspección del Bachillerato: «Puede asegurarse, a partir de informaciones recogidas de los miembros de los tribunales correspondientes, que el nivel de los opositores del turno restringido de profesores agregados es francamente bajo. Así, su rendimiento ante un conjunto de ejercicios realmente cómodo, como el que constituye este tipo de concurso-oposición resulta claramente insuficiente. Por el contrario, las plazas de profesores agregados del turno libre se cubren prácticamente en su totalidad, con mayores garantías sobre la calidad de los aspirantes

(26) Según los distintos Informes sobre el funcionamiento de los centros docentes elaborados por la Inspección del Bachillerato.

(27) Informe del Ministerio de Educación y Ciencia para la OCDE sobre el Sistema Educativo Español, Madrid, 1984, p. 234.

que superan el respectivo concurso oposición» (28). Para ser justos hay que recordar también que los profesores no numerarios contaban, por sus propias obligaciones docentes, con menor disposición de tiempo para preparar estas pruebas, situación aún más incómoda para quienes, por impartir materias afines, se hallaron desconectados en diversos grados, de su propia especialidad. Esta situación ilustra la complejidad concomitante a un sistema presidido por la funcionarización.

Mientras tanto, los alumnos muestran regularmente una proporción de repetidores en torno al 10-15 por 100 en los centros públicos y alrededor del 6 por 100 en los privados, tanto en el último ciclo de la EGB como en el bachillerato, lo que nos sitúa entre los países europeos con una tasa más alta (cuadro número 4). El porcentaje de éxito en el bachillerato, es decir, de alumnos que finalizan sus estudios en los años previstos en relación al total de matriculados en su inicio, es aproximadamente de la mitad de los estudiantes y esta proporción que se aprecia en el actual BUP está muy próxima a la diferencia que existía en los años 60 entre quienes conseguían aprobar el Bachillerato Elemental y los que hacían lo propio en el Superior (29). El resto son los alumnos que, o bien repiten curso, o bien abandonan sus estudios. Sin embargo, los resultados de quienes consiguen llegar a los nudos selectivos del actual diseño son mejores que los que mostraban las revá-

Cuadro 4

Porcentaje de alumnos repetidores del segundo nivel en diversos países europeos (1979)

Países	%
Austria	5
Bélgica	26
España	12
Francia	9
R. F. A.	3
Grecia	6
Italia	7
Holanda	11
Portugal	20
Suiza	4

Tomado de González-Anleo, Juan. «El sistema educativo español». Instituto de Estudios Económicos; Madrid, 1985, p. 159.

Fuente: UNESCO. *Anuario Estadístico.* París, 1982.

(28) Informe de la Inspección de Bachillerato sobre el funcionamiento de los Institutos de Bachillerato. Curso 1981-82, p. 84.

(29) Datos del BUP procedentes del análisis de varias de las recientes cohortes. Informe del MEC a la OCDE. *Op. cit.*, p. 329. La relación es similar a la que se señala en el FOESSA 70 para la segunda mitad de los años 60, ya que estima que de cada 100 matriculados que ingresan en el Bachillerato sólo consiguen, en los años estipulados, el Bachillerato Elemental 60, y el Superior, la tercera parte. Esta tercera parte sería aproximadamente la mitad de quienes obtenían el Elemental. FOESSA 70. *Op. cit.*, p. 874.

Cuadro 5

Resultados de los alumnos que finalizan la EGB

Curso	Alumnos que finalizan EGB	Obtienen Graduado Escolar	%
74-75	473.905	322.306	68
75-76	519.325	338.109	65
76-77	581.476	372.185	64
77-78	619.880	403.710	65
78-79	623.829	390.946	62
79-80	650.093	405.677	62
80-81	648.864	424.744	65
81-82	664.557	442.045	66
82-83	681.647	463.868	68

Fuente: Estadísticas de la Educación en España. INE.

Cuadro 6

Resultados de las pruebas de acceso a la Universidad

	Junio			Septiembre			Total		
Curso	Matriculados	Aprobados	%	Matriculados	Aprobados	%	Matriculados	Aprobados	%
76-77	126.821	98.817	77	55.913	29.015	51	182.734	127.832	69
77-78 (1)	52.823	25.445	48	24.902	10.115	40	77.725	35.560	45
78-79	92.370	70.805	76	43.647	24.381	55	136.017	95.186	69
79-80	99.217	71.963	72	49.290	25.135	51	148.507	97.098	65
80-81	112.279	82.418	73	55.748	30.199	54	168.027	112.617	67
81-82	122.337	89.539	73	56.325	32.960	58	178.662	122.499	68
82-83	121.852	96.895	79	55.421	33.922	61	177.273	130.847	73

(1) Los matriculados en este curso son la última cohorte del sistema educativo anterior a la LGE. Todos ellos han sufrido algún tipo de retraso escolar, puesto que en ese año, teóricamente, nadie debería haber accedido a la Universidad al incrementarse la enseñanza preuniversitaria en un año. Esto explicaría su más baja tasa de aprobado.

Fuente: Estadística de la Educación en España. INE.

lidas de los años 50-60, y mucho mejores que los resultados del Examen de Estado (cuadros números 5 y 6). Los niños que finalizan la EGB consiguen en sus dos terceras partes el título de Graduado Escolar, mientras que las pruebas de Selectividad logran superarlas las tres cuartas partes de los presentados en junio y más de

la mitad de los matriculados en septiembre, con una medida de aprobados algo mayor de las dos terceras partes.

Estos resultados, que en una primera impresión, nos indicarían una mejora del nivel de preparación en quienes llegan al final del ciclo secundario también podrían ser interpretados como un relajamiento de los niveles de exigencia y con ello de un hipotético descenso de la calidad de su formación. Hacia esta cuestión, que constituye una buena fuente de polémica, nos dirigimos en las líneas siguientes.

III. EL DESCENSO DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS: DEBATES Y REALIDADES. ¿QUE SABEMOS DEL PROBLEMA?

Al hilo de las reformas educativas, la generalización del ciclo secundario, su unificación y obligatoriedad, han aparecido en las naciones occidentales donde se han producido estos cambios, una serie de declaraciones, estudios y debates sobre el declive del nivel de conocimientos, enfatizado en las materias que se consideran centrales (lengua, matemáticas, ciencias). El país donde mayor énfasis se pone en ello es, sin duda, los Estados Unidos. Allí han aparecido diversos estudios que dan cuenta del hundimiento en los últimos treinta años de los niveles de conocimiento y aptitud en matemáticas, comprensión, expresión, etc. En el más célebre de estos documentos, A Nation at Risk (30), se da cuenta mediante diversa evidencia cuantitativa y cualitativa del deterioro de la calidad del sistema educativo, especialmente en el tramo secundario de las High Schools. Los autores constatan la caída de los resultados obtenidos en exámenes y pruebas standards, la excesiva flexibilidad del currículum, que permite a los estudiantes construir un plan de estudios que evita las asignaturas cruciales –dando lugar a un «estilo cafetería», en el cual, los aperitivos y postres pueden ser confundidos con los platos principales–, la disminución del tiempo total dedicado a la escuela y en especial a los «primeros platos», las deficiencias en el profesorado y en su formación, la ausencia de exámenes rigurosos y el relajamiento en los niveles de exigencia. En otros países, como Gran Bretaña o Francia, se suceden las polémicas, estudios y declaraciones contradictorias (31). En el caso francés, diversos autores (Prost, Chervel) han señalado que ya existían deficiencias graves en el siglo pasado (32). Otros estudios han comparado los rendimientos de sistemas educativos distintos (clásicos y comprensivos) tomando los datos suministrados por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Resultados (IEA) observando en general que los sistemas comprensivos ofrecen peores calificaciones, si bien al comparar a los estudiantes con mejores notas en ambos sistemas, los resultados obtenidos son muy similares (33).

---

(30) «A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform», The National Commission on Excellence in Education. U.S. Department of Education. Washington, D.C., april, 1983. [Trad. al castellano en el n.º 278 de la *Revista de Educación*].

(31) Una exposición de ellos puede verse en Fernández Enguita, Mariano, *Integrar o Segregar,* Ed. Laia. Barcelona, 1986.

(32) Chervel, André. «La langue en dérouté», *Le Monde de l'Education,* juin 1984 y Prost, Antoine, «Baisse du niveau: les prophetes de malheur», *Le Monde de l'Education,* avril 1984.

(33) Véase, Fernández Enguita, M. *Op. cit.,* pp. 85 y ss.

¿Qué podemos decir sobre la cuestión en España? ¿Han mejorado o empeorado los niveles de conocimientos de nuestros bachilleres en los últimos años? La pregunta, en mi opinión, no admite una respuesta inequívoca y precisa, al no contar con una evidencia fidedigna que recoja todos los aspectos que entraña (nivel general medio, nivel general de los mejores, preparación de los jóvenes que consiguen llegar a la Universidad, variaciones en los niveles de exigencia, en los planes de estudio y en los contenidos de las asignaturas y por último, cambios en los objetivos del ciclo secundario). Si tuviéramos que hacer caso a los resultados de las pruebas selectivas, el nivel medio de conocimientos habría mejorado, ya que el total de presentados y el porcentaje de aprobados es mayor, pero esto no nos indica mucho puesto que las exigencias en las pruebas selectivas podrían haberse relajado (de hecho, así ha ocurrido en parte, amén de haber disminuido su número). Si hacemos caso a las manifestaciones más oídas, nuestros actuales bachilleres muestran una deficiente preparación, pero esto no parece nuevo sino más bien una queja permanente de los profesores universitarios que puede llevarnos a preguntarnos en qué afortunada época ha existido una formación considerada adecuada.

Vistas así las cosas, y con los escasos datos de los que podemos disponer intentaré construir lo que en similares contextos se ha denominado un argumento plausible, es decir, una hipótesis que ante la falta de evidencia empírica suficiente para refutar una proposición, inicie el desbroce empírico y formule un argumento racional, estimulando con ello nuevas investigaciones y debates (34). En este intento orientamos nuestras pesquisas, recopilando el material empírico disponible, en las siguientes direcciones:

1. En primer lugar podemos ver qué se exige que se imparta y aprenda en los planes de estudio. No cabe duda de que estos planes conllevan asignaturas cargadas de contenidos que o no son impartidos o se les presta una atención superficial, y que la diferencia entre lo legislado, lo enseñado y lo que realmente asimila el alumno, existe, aunque no conozcamos su magnitud. Pese a ello, un buen primer paso es considerar los cambios en los planes de estudio y la mayor o menor presencia de las distintas asignaturas, puesto que algo que no figura en el currículum difícilmente va a ser impartido y por tanto llegar al alumno.

En los últimos cincuenta años, se han sucedido en España cuatro planes de estudio en el Bachillerato, además de numerosas reformas de asignaturas o cambios en los cursos preuniversitarios. Esta situación de zarabanda que conlleva proyectos de escasa duración o intentos no consumados no es una novedad. Ya en el siglo XIX abundaron las reformas y los planes de estudios efímeros (35). Pero en nuestra historia más reciente podemos señalar el plan de 1938, el de 1953, modificado ligeramente en 1957, y tras la LGE, el de 1975 que implantó el BUP y el COU, así como las disposiciones sobre el segundo ciclo de la EGB aparecidas en 1971. En la actualidad, con la experimentación de la reforma de las Enseñanzas Medias se ha

(34) A la manera como lo hacen las declaraciones orientativas de Homans. Véase Pérez Díaz, Víctor. *Introducción a la Sociología.* Ed. Alianza Universidad Textos. Madrid, 1980, pp. 158-159.

(35) Puede verse una extensa relación de todos ellos en el libro de Manuel Utande Igualada, *op. cit.* Asimismo puede consultarse sobre el tema la segunda parte del libro de Federico Sanz Díaz, *La Segunda Enseñanza Oficial en el siglo XIX,* Breviarios de Educación, MEC. Madrid, 1985.

diseñado un nuevo plan. Si consideramos los tres planes de mayor duración podemos tener una buena idea de los cambios ocurridos en ellos en los últimos tiempos (cuadros números 7, 8 y 9).

Cuadro 7

Plan de 1938

Asignaturas	Total de horas semanales
MATERIAS COMUNES	
Latín	21
Griego	12
Idioma extranjero (1)	25
Matemáticas	20
Lengua y Literatura española	18
Geografía e Historia	18
Cosmología (2)	14
Filosofía	9
Religión	14
Dibujo y Modelado	14
Gimnasia, Música, Trabajos Manuales	42
Formación Patriótica de la Juventud	7

(1) Incluía dos Idiomas.
(2) Ciencias de la Naturaleza y Física y Química.
Fuente: López Utande, Manuel. *Planes de Estudio de la Enseñanza Media, 1787-1964.* MEC, 1964.

Cuadro 8

Plan de 1957 (Bachillerato) y 1963 (Preuniversitario)

Asignaturas	Total horas semanales (1)
MATERIAS COMUNES	
Lengua y Literatura española	23
Geografía e Historia	21
Ciencias Naturales/Física y Química	20
Matemáticas	15
Idioma extranjero	16
Latín	9
Filosofía	8
Religión	13

Asignaturas	Total horas semanales (1)
Dibujo	9
Educación Física	17
Formación del Espíritu nacional	6
MATERIAS OPTATIVAS (2)	
Latín	15
Griego	14
Matemáticas	15
Física y Química	14

(1) La ley se refería al concepto de Unidad Didáctica, que consistía en 45 minutos de clase teórica y 30 de ejercicios y prácticas.
(2) Una vez realizada la opción, habían de cursarse todas las asignaturas de Ciencias o Letras.
Fuente: López Utande, Manuel, *Planes de Estudio de la Enseñanza Media, 1787-1964*. MEC, 1964.

Cuadro 9

Plan de 1971 (Ciclo Superior de la EGB) y 1975 (BUP y COU)

MATERIAS COMUNES					
Ciclo superior de la EGB		BUP y COU		Ciclo Secundario Completo	
Asignaturas	Total horas semanales	Asignaturas	Total horas semanales	Asignaturas	Total horas semanales
Matemáticas	12	Matemáticas	9	Matemáticas	21
Lenguaje	15	Lengua y Lit. Española	13	Lengua y Lit. Española	28
Idioma extranjero	9	Idioma extranjero	15	Idioma extranjero	24
Ciencias Naturales	9	Ciencias Naturales/Física y Química	10	Ciencias Naturales/Física y Química	19
Ciencias Sociales	9	Geografía e Historia	12	Ciencias Sociales/Geografía e Historia	21
Plástica	6	Latín	4	Latín	4
Religión Etica	6	Filosofía	8	Filosofía	8
Educación Física	6	Religión/Etica	6	Religión/Etica	12
Música	3	Educación Física	6	E.A.T.P.	4
		E.A.T.P.	4	Educación Física	12
		Música	2	Plástica	6
		Dibujo	3	Música	5
				Dibujo	3

MATERIAS OPTATIVAS

En Tercero de BUP		En COU	
Asignaturas	Total horas	Asignaturas	Total horas
Opción A (1)		*Opción A (Obligatorias) (2)*	
Lengua y Lit. Española	4	Literatura	4
Latín	4	Historia Contemporánea	4
Griego	4		
Matemáticas	4		
Opción B (1)		*(Optativas)*	
Lengua y Lit. Española	4	Latín	4
Ciencias Naturales	4	Griego	4
Física y Química	4	Historia del Arte	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
		Opción B (Obligatorias) (2)	
		Matemáticas	4
		Física	4
		(Optativas) (2)	
		Química	4
		Biología	4
		Geología	4
		Dibujo Técnico	4

(1) Se toman tres de las cuatro asignaturas de la opción elegida.
(2) Se cursan las materias obligatorias y dos asignaturas de las materias optativas de la opción elegida.
Fuente: Las Enseñanzas Medias en España. MEC, 1981.

De la comparación destaca en primer lugar la reducción de años del Bachillerato, entendido éste como vía diferencial. Ahora bien, si sumanos los cursos del segundo ciclo de EGB equivalente a los primeros cursos del bachillerato antiguo, este mantiene el mismo número de años, aumentándose incluso en un año la enseñanza primaria. Por otra parte, observamos la creciente facultad de elegir asignaturas, fórmula inexistente en el bachillerato de 1938 pero que aparece en el plan de 1957 en el nivel superior y en el Preu, con la opción entre ciencias o letras, aunque se debiera cursar todas las asignaturas del bloque una vez elegido éste. Sin embargo, es en el BUP actual donde es posible desechar algunas asignaturas de la opción escogida. Estos cambios, empero, se encuentran todavía lejos de los currículums flexibles a los que, por ejemplo, se referían los autores de «A Nation at Risk». Además, pese a la fragmentación del ciclo clásico del Bachillerato y de la ruptura del currículum único, si comparamos el número total de horas lecti-

vas semanales en los siete cursos que componen el tramo secundario (incluyendo el segundo ciclo de la EGB) podemos ver que la única pérdida en asignaturas, otrora consideradas centrales, afecta a las Lenguas Clásicas. Ante este hecho no son de extrañar las protestas de los defensores de las lenguas muertas, argumentando su importancia en distintos aspectos (cultural, enriquecedora del lenguaje, en la disciplina intelectual, etc.) y su progresiva cuasidesaparición de los planes de estudio (36). Pero ésta es la única excepción ya que en el resto de las asignaturas cruciales (Lengua y Literatura Española, Matemáticas, Cïencias Sociales-Geografía e Historia y Ciencias Naturales-Física y Química) en plan de1957 y aun más el ciclo EGB-BUP-COU, presentan un mayor número de horas lectivas comunes a lo largo del ciclo completo. Si a ello añadimos que estas asignaturas disponen de horas opcionales en estos dos planes la diferencia de horario es mayor. Y se incrementa en 1975 con respecto a 1957. Estos datos pondrían en cuestión, salvo en las Lenguas Clásicas, donde se corrobora, la tesis de una «pérdida de peso de las humanidades en los planes de estudios del Bachillerato, con las sucesivas reformas, a costa de la expansión de los contenidos científicos-experimentales y la incorporación de actividades físico-deportivas, artísticas, manuales y tecnológicas» (37). Más bien, entre 1938 y nuestros días ha ocurrido algo distinto, con un incremento de las Humanidades en lo que se refiere a Lengua y Literatura Española y a la Geografía e Historia-Ciencias Sociales, un ligero aumento de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales-Física y Química, un descenso de las materias más lúdicas y una fuerte disminución de las Lenguas Clásicas.

2. Un segundo aspecto consiste en investigar la presencia de pruebas selectivas extraordinarias que nos muestren los rendimientos finales de quienes consiguen llegar a ellas. En el capítulo anterior vimos cómo los resultados habían mejorado con los años. Sin embargo, también podemos constatar unas pruebas extraordinarias progresivamente diluidas y disminuidas a partir de 1970, al ser reemplazadas por exámenes parciales y segundas oportunidades (plasmación práctica del concepto de evaluación continua que introduce la LGE), quedando únicamente como prueba selectiva extraordinaria las actuales pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (38), configuradas estas de una forma más flexible –respondiendo así a la aparición de materias optativas– con un fuerte peso en su resultado de la nota media del bachillerato y con la ausencia de pruebas orales (39).

---

(36) Por ejemplo, Gálvez, M.ª Antonia, *El Latín y el Griego en el BUP*, El País, 15-III-1983, el Informe sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias, Sociedad Española de Estudios Clásicos. Madrid 1984, así como el artículo de Francisco R. Adrados, «Lenguas clásicas, otra vez». El País, 3-II-1987.

(37) García Garrido, J. L., *Con la Reforma de las Enseñanzas Medias, España a la zaga de los países culturalmente avanzados*, ABC, 12-III-1985.

(38) Puede verse la distinta estructuración de las pruebas selectivas anteriores a 1970 en Carlos Olmeda, *op. cit.* En lo referente a las actuales pruebas de selectividad, la normativa básica, ligeramente modificada, se recoge en la Ley 30/1974 de 24 de julio (B.O.E. de 26-VII-1974).

(39) No he considerado la obtención o no del Título de Graduado Escolar como prueba selectiva puesto que no se obtiene mediante evaluación extraordinaria. Ello no significa que no produzca una selección entre quienes lo obtienen y quienes no lo alcanzan; pero ésta se produce no por vía excepcional sino integrada en la organización interna del último curso.

3. Un tercer terreno que iluminar se encuentra en los cambios acaecidos en los contenidos de determinadas asignaturas (sobre todo aquellas consideradas nucleares del plan) que conllevan la disminución o eliminación de los planteamientos tradicionales que las impregnaban. De esta forma han aparecido las denominadas Matemáticas Modernas, la Historia y la Geografía entendidas como Ciencias Sociales, la moderna Lengua y una nueva concepción del aprendizaje del Idioma extranjero y de las Ciencias Experimentales. Estas transformaciones, debidas a una filosofía que ha calado, con diversas intensidades y orientaciones, en la casi totalidad del mundo educativo (40) y que ha considerado necesario renovar materias y contenidos propios de concepciones anticuadas del saber o poco adaptables a las nuevas exigencias de una sociedad cambiante, van acompañadas en ocasiones por la asunción de una concepción pedagógica que define la enseñanza de una forma activa, diferenciada de las maneras tradicionales de transmisión de conocimientos en las escuelas –una relación más estrecha entre profesor y alumno frente a la clase magistral, un aprendizaje basado en la inducción del alumno que en otro definido según reglas y términos marcados por el profesor, etc.– Un resultado de esta concepción sería, según una parte de las argumentaciones críticas a ella, la constatación de la cada vez mayor frecuencia de faltas ortográficas y errores gramaticales –si hace quince años se suspendía la reválida por tener tres faltas de ortografía, ahora de cada cuarenta alumnos de primero de BUP, sólo diez no cometen fallos ortográficos graves y la casi totalidad puntúa deficientemente o no acentúa nunca (41)–. Pero este hecho no es exclusivo del sistema educativo, sino que mejor parece formar parte de un proceso de degradación general (42) que tendría uno de sus mejores ejemplos en la escuela. Por otra parte, está lejos de resultar evidente que los cambios ocurridos en los contenidos y orientaciones conlleven una disminución de los conocimientos, más bien parece que sólo han supuesto una sustitución de temarios considerados anticuados por nuevas formulaciones que no han afectado al núcleo central de las disciplinas básicas (43).

4. Un último argumento a considerar se enraiza con la progresiva implantación de un ciclo único en las Enseñanzas Medias, con la subsiguiente obligatoriedad y generalización de un mayor tramo de la educación secundaria, puesto que al ir unido a la fijación unos objetivos que garanticen un mínimo de conocimientos en todos los niños, intentando con ello eliminar o reducir las diferencias obser-

(40) En este sentido puede citarse la opinión que en 1970 ofrecía alguien poco sospechoso de apoyar cambios educativos radicales: «La idea de que un estudiante debe saber de todo un poco y de nada mucho –que es la nota dominante de nuestros planes de estudios– debe superarse mediante la noción de que la sociedad lo que demanda cada vez más son especialistas eficaces y no «humanistas malogrados», permítaseme esta expresión. Las necesidades de la sociedad moderna no precisan de estudiosos capaces de recitar de memoria la lista de los reyes godos –por tener un ejemplo tópico–», Jiménez Blanco, José. *Tendencias Actuales de la Educación.* Curso de la Cátedra Barree de la Maza. Separata. Santiago de Compostela, 1971, p. 77.

(41) *Suspenso en Ortografía,* El País, 24-XII-1985.

(42) Véase, De Miguel, Amando, *La Perversión del Lenguaje.* Ed. Espasa-Calpe. Madrid, 1985.

(43) Pueden consultarse los temarios del Bachillerato de 1957 en el libro de Manuel Utande, *op. cit.* y del actual Bachillerato en O.M. de 22-III-1975 (B.O.E. de 18-IV-1975, pp. 8049 y ss.); para el segundo ciclo de EGB en la publicación *Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la EGB,* Ed. Escuela Española, S.A. Madrid, mayo de 1983.

vadas en función de variables sociales o individuales, se ha señalado que se produce una nivelación por abajo en los conocimientos impartidos y en los rendimientos exigidos, con el consiguiente cercenamiento de las posibilidades de incrementar el aprovechamiento en aquellos alumnos con mejores aptitudes, máxime cuando no se han arbitrado fórmulas que organicen las clases según el rendimiento de los alumnos. En esta lógica se inscribe el Decreto de Objetivos Mínimos de la EGB de 1972 (44). A su vez, esta normativa, después de más de diez años de vigencia, está lejos de haber conseguido sus objetivos, no ya por los resultados obtenidos al final del segundo ciclo de EGB, sino también en los primeros cursos de la EGB donde sólo un 60 por 100 de los alumnos llega al 42 por 100 de los aprendizajes que debieran alcanzar en el primer ciclo de la EGB (45). Pero pese a la tesis de la nivelación por abajo con la implantación del ciclo superior de la EGB, a la que, en el caso español, sus críticos denominan «la Egebeización del Bachillerato», no estamos seguros de que estos objetivos mínimos estén por debajo del nivel que alcanzaban los estudiantes en los primeros cursos del bachillerato tradicional.

Agotadas nuestras pistas y con el grado de incertidumbre que algunas de ellas nos han transmitido, formularé una hipótesis tentativa basándome en las consideraciones anteriores. Mi conjetura es la siguiente: Si nos referimos al nivel obligatorio, la mejora general parece clara, por cuanto la implantación de la EGB ha permitido que un mayor número de alumnos lleguen a recibir y asimilar (aunque sólo sea en parte) mayores y mejores conocimientos que en épocas pasadas donde el punto de referencia para una buena parte de los niños era la enseñanza primaria. Tampoco creo que la implantación de este ciclo unitario haya afectado especialmente a quienes continúan el bachillerato puesto que éste prácticamente no ha variado en sus niveles de conocimientos impartidos mientras que sigue conservando un núcleo fuerte de cuatro años que, además, es recorrido con un año más de edad. Si por el contrario, nos ocupamos de quienes llegan a las puertas de la Universidad, la respuesta no es tan clara. Teniendo en cuenta que a juzgar por las quejas de los profesores la situación nunca ha sido buena, y si consideramos el aumento del número total de alumnos que consiguen llegar al final del ciclo secundario (46) y la facilitación del tránsito por la progresiva desaparición de las pruebas selectivas, la situación de los últimos diez o quince años se catacterizaría por una mayor percepción de esa discreta situación tradicional. Más concretamente, no es que haya descendido el nivel sin más, sino que junto a los mejores, que siguen llegando, aparecen también los de siempre, los no tan buenos, pero cada vez ambos llegan en números absolutos mayores. Y a ello no es ajena la utilización instrumental de la Educación para conseguir mejores posiciones o mayores remuneraciones. Pero esto no es nuevo, sino algo propio de una sociedad que sin prestar una adecuada atención a los problemas de la calidad de la enseñanza, compite

(44) El País, 4-II-1986.

(45) Maravall, J. M., *La Reforma de la Enseñanza.* Ed. Laia. Barcelona, 1984, p. 87. Maravall hace referencia a un estudio de la Inspección General de la EGB.

(46) Según el *Libro Blanco, op. cit.*, de cada 100 niños que iniciaban la Primaria, sólo cinco conseguían aprobar el Preuniversitario, mientras que de cada 100 muchachos que en 1975 terminaban la EGB, eran 16 los que superaban el COU. Los datos de 1975 son de Fernández Enguita, M., *La Enseñanza Media, encrucijada del sistema escolar,* en Educación y Sociedad, n.º 1, 1983, pp. 55-85.

cada vez con mayor intensidad y cada vez procurando que sea a un coste menor, por lograr movilidad vertical o el mantenimiento del status social y que asigna a la Enseñanza media y superior la función de ser un buen medio para conseguirlo.

En el actual contexto, la necesidad de emprender una operación destinada a conocer cuál es la calidad de nuestros estudiantes y de nuestro sistema educativo, es más apremiante si cabe por cuanto que la reforma de las Enseñanzas Medias actualmente en experimentación –que va a suponer la obligatoriedad y generalización de la educación común hasta los dieciséis años con la reducción de la vía propedéutica a dos años, una mayor flexibilidad en el currículum con el descenso del número de horas recibidas de determinadas asignaturas según la opción elegida y el incremento hasta los dieciséis años de los objetivos mínimos (47)–, va a traer un nuevo aluvión de críticas y réplicas acerca de si con ella empeora o no la calidad de los estudiantes. De momento, las primeras voces críticas ya han aparecido denunciando lo que consideran una infantilización y desnacionalización de la enseñanza, con una trivialización de los objetivos y contenidos y una pérdida de tiempo en beneficio de actividades profesionales ajenas al bachillerato (48). Otros, desde posiciones más próximas a la Reforma también han mostrado su preocupación por una rebaja importante en los contenidos de asignaturas tales como la Historia (49). Mientras tanto, desde el Ministerio se afirma, basándose en los estudios experimentales evaluadores de los resultados de la Reforma, que los rendimientos de los alumnos del nuevo Bachillerato general (14-15 años) son mejores que los de sus compañeros que cursan BUP o FP (50). La polémica está servida, pero un conocimiento profundo y continuado del problema parece todavía lejano.

IV. MOTIVACIONES, EXPECTATIVAS Y ACTITUDES DE LOS AGENTES SOCIALES: LA ELUSION DE LOS PROBLEMAS DE LA CALIDAD

No podemos referirnos a la calidad de una institución sin tener en cuenta que ésta es en buena parte el resultado, tanto en el producto final como en los procesos intermedios, de las conductas de los individuos involucrados en ella. En estas acciones podemos distinguir dos aspectos: los microprocesos que forman la vida cotidiana de los actores en la organización y las dimensiones de las conductas sociales que aun teniendo una vinculación a opciones individuales se ligan a los aspectos estructurales del sistema –expectativas, motivaciones, etc. Con respecto a la primera cuestión, la información es escasa, pero puede ser indirectamente ilustrada mediante la segunda, con la evidencia disponible sobre las actitudes y opiniones de los agentes sociales específicos. Estos se encuentran divididos por diferen-

(47) Véase en *Hacia la Reforma I.* Documentos, MEC, 1985. Más recientemente puede verse «Proyecto para la reforma de la Enseñanza [Propuesta para debate]». MEC, 1987.

(48) Informe sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias, *op. cit.*, pp. 7 y 12.

(49) Conclusiones para el caso de la Geografía e Historia de la Segunda Trobada de Seminaris de Geografía e Historia de Cataluña, en Historia Light, El País, 25-XI-1986. También puede verse el artículo de Julio Valdeón Baruque, «La Historia y la Reforma de las Enseñanzas Medias», en El País, 26-I-1988.

(50) *Comunidad Escolar,* 24-II/2-III de 1986, p. 7.

cias de distinto tipo, pero según su posición de demandantes u oferentes en el sistema educativo pueden ser agrupados y estudiados.

1. *Padres e Hijos: Una demanda y una satisfacción creciente... y poco más*

Los padres han mostrado (cuadro 10) un interés continuo y creciente en que sus hijos obtengan estudios universitarios. Sus aspiraciones se han doblado en quince años y sus expectativas se han triplicado acercándose cada vez más al total de aspiraciones (éstas últimas implicarían un componente más ideal, mientras las expectativas ofrecen una dimensión más próxima a la realidad). Ambas agrupan a bastante más de la mitad de las familias españolas.

Cuadro 10

Aspiraciones y expectativas de realizar estudios universitarios

AÑO	(1) ASPIRACIONES (%)	(2) EXPECTATIVAS (%)
1966 (Amas de casa)	38	21
1969 (Amas de casa)	43	27
1974 (Población adulta)	62	30
1980 (Población adulta)	79	60

(1) Les gustaría que sus hijos realizaran estudios universitarios.
(2) Esperan que sus hijos realicen estudios universitarios.
Fuente: «La Selectividad Universitaria 1979-81» en REIS n.º 24 (1983), p. 228.

¿Cómo explicar este fenómeno creciente? Es comprensible que la mejora social y económica de amplios sectores del país en los últimos veinticinco años, junto a unas módicas tasas académicas, lo expliquen en parte. Sin embargo, esas expectativas no se habrían dirigido tan abrumadoramente hacia la educación superior si no se le concediese a esta el valor de una inversión de la que obtener mejores posiciones sociales. En esta consideración subyace la imagen de que conforme se alcance un mayor nivel educativo se competirá en un tramo más alto del mercado de trabajo con la consiguiente adscripción a mejores status y remuneraciones. Esta valoración –que, teóricamente, no se vería afectada por la crisis económica, sino que incluso la estimularía, al aumentar las dificultades de hallar empleo y con ello orientarles a mejorar sus niveles educativos para competir en el mercado de trabajo con mayores opciones– ha tenido más probabilidades de crecer conforme se ha unificado parte de la enseñanza secundaria y explicaría –junto a las deficiencias en que se mueve la FP– la mayor predilección que muestran padres y alumnos

por el Bachillerato frente a la FP (51). No es de extrañar, por tanto, que las gentes otorguen una extraordinaria importancia a la educación (52) y que prefieran como mejor solución para la enseñanza media una fórmula integrada que les haga más fácil recorrer ese camino (53).

Pero además de mandar a sus hijos a la escuela, conceder una gran importancia a la educación, preferir mayoritariamente fórmulas no clásicas para la enseñanza media y esperar o desear que sus hijos alcancen los niveles superiores, ¿qué más piensan y hacen? Ante todo, los padres muestran una alta satisfacción con la educación que reciben sus hijos. Satisfacción que parece permanente y creciente. Según una encuesta del IOP realizada en Madrid en 1965, un 86 por 100 de las personas que tenían hijos realizando estudios secundarios en la enseñanza oficial se mostraban satisfechos con la enseñanza que recibían. En 1983, según una encuesta de OYCOS, un 88 por 100 se muestra bastante o muy satisfecho, y en 1984, según el CIS, la satisfacción era similar (86 por 100). Esta opinión es ligeramente mayor entre quienes tienen a sus hijos en un colegio privado; en concreto, entre cuatro y diez puntos según las respectivas fuentes (54). A este sentimiento, se une la idea de considerar la enseñanza actual que reciben sus hijos como más completa y mejor a la que recibieron ellos mismos. En el cuadro número 11 podemos ver la regular apreciación que los encuestados hacen de esta cuestión.

Sin embargo, tan favorables opiniones para el sistema educativo no van acompañadas de una alta iniciativa en los centros docentes o de una convicción en su responsabilidad ante el fracaso escolar. A pesar de que los datos son escasos, parece ser que las Asociaciones de Padres de Alumnos, centran sus actividades en cuestiones estra-académicas, disponen de escasos medios y no acogen al más del 10 por 100 de los padres. Su participación en los consejos que preveía la LOECE fue escasa, no superando el 20 por 100 en la mayoría de los casos (55). Achacan, además, la causa del fracaso escolar a otras instancias o actores y con ello parecen olvidar su propia responsabilidad (56). En esta dirección se sitúan las respuestas que

---

(51) Véase en este sentido, Díaz Malledo, J. *Educación y Empleo: Algunas reflexiones sobre la llamada Formación Profesional,* Papeles de Economía Española, n.º 8, 1981. Respecto a las dificultades de encontrar trabajo según la educación alcanzada, la Encuesta de la Población Activa de enero-marzo de 1986, señala una tasa de paro entre los titulados del 16'1 por 100, 17, mientras que la tasa de desempleo general alcanza al 22'1 por 100 del universo considerado.

(52) En 1974, según una encuesta del IOP, el 77 por 100 de los españoles pensaban que la educación era uno de los temas más importantes; y en 1983, según el barómetro n.º 39 del C.I.S., un 63 por 100 respondía que era uno de los más importantes mientras un 30 por 100 estimaba que era importante.

(53) Según una encuesta del C.I.S. de junio de 1982, un 25 por 100 de los entrevistados pensaba que el actual diseño del ciclo medio (BUP y FP) era el adecuado, un 16 por 100 estimaba que lo mejor sería un ciclo unificado entre los 14 y 18 años, mientras que un 27 por 100 creía que sería más acertado establecer un ciclo único hasta los 16 años y otros dos años separados según el punto de destino.

(54) El dato de la empresa OYCOS se publica en *La Actualidad Docente,* n.º 67 de abril-1983. El dato de 1984 corresponde al barómetro n.º 48 del C.I.S. de julio de 1983.

(55) El País, 22-IV-1986. *Suplemento de Educación.* Sobre las APAS, los informes de la Inspección de Bachillerato sobre el funcionamiento de los centros ofrecen esa impresión.

(56) Según los datos de la encuesta del C.I.S., «Educación y Enseñanza», de 1982, el 50 por 100 de los encuestados pensaban que la culpa era de todos los integrantes del sistema, un 11 por 100 que era del sistema abstracto, un 18 por 100 que de los propios alumnos, y un 7 por 100 que de los profesores. Sólo un 1 por 100 para el BUP y un 2 por 100 para la EGB creían en su propia responsabilidad ante el fracaso escolar. Creo que los datos pueden ser explicables a la luz de la teoría de la Disonancia Cognitiva

Cuadro 11

Opinión de los padres sobre la Enseñanza

1980 (1) En su opinión, ¿los alumnos salen hoy del colegio mejor, igual o peor preparados que cuando usted salió?

MEJOR, 66 por 100
IGUAL, 12 por 100
PEOR, 7 por 100
NS/NC, 12 por 100

1980 (1) Y, según usted, ¿sus hijos u otros estudiantes que conozca estudian más, igual o menos de lo que estudiaba usted a sus edades?

MAS, 55 por 100
IGUAL, 19 por 100
MENOS, 10 por 100
NS/NC, 14 por 100

1982 (2) ¿Cree usted que en líneas generales la educación primaria y media actuales son mejores que antes de la reforma de 1970?

ES MEJOR AHORA, 50 por 100 en EGB y 46 por 100 en BUP.
ES IGUAL, 15 por 100 en EGB y 14 por 100 en BUP.
ES PEOR, 7 por 100 en EGB y 7 por 100 en BUP.
NS/NC (*), 29 por 100 en EGB y 34 por 100 en BUP.

(*) El alto peso de este ítem podría ser explicado por el universo de la encuesta que comprende a la población a partir de los 14 años.

1984 (3) En general, ¿diría usted que el tipo de educación que reciben sus hijos en la escuela o colegio comparada con la que recibió usted cuando tenía su edad es?

MUCHO MEJOR, 33 por 100
BASTANTE MEJOR, 49 por 100.
MAS O MENOS IGUAL, 12 por 100.
BASTANTE PEOR, 3 por 100.
MUCHO PEOR, 1 por 100
NS/NC, 3 por 100.

(1) Muestra de 24.998 personas de 18 y más años.
(2) Muestra de 3.192 personas de 14 y más años.
(3) Muestra de 2.461 personas de 18 y más años.
Fuente: Banco de Datos del C.I.S.

dan cuando son preguntados por los principales problemas que tiene la escuela a la que asisten sus hijos (57).

como una forma de evitar el coste emocional entre el extraordinario interés concedido a la educación, los resultados obtenidos por sus hijos y su escasa participación en las tareas educativas más sustantivas. Lo más fácil es transferir los problemas al resto de los colectivos o al sistema en abstracto. Véase, Festinger, León, *Teoría de la Disonancia Cognitiva*. IEP. Madrid, 1975.

(57) Mencionan como primer problema la falta de medios (24 por 100) y la falta de disciplina (22 por 100) mientras que el desinterés de los padres sólo alcanza el 3 por 100 de las respuestas. Aun pre-

¿Y de sus hijos qué sabemos? Conforme han aumentado las expectativas de sus padres y se ha logrado la escolarización común y obligatoria, su acceso a la enseñanza secundaria y superior ha aumentado considerablemente. Si en 1960 sólo la cuarta parte de los jóvenes entre 15 y 20 años eran estudiantes, en 1982, son el 60 por 100, mientras que entre los muchachos de 15 y 16 años alcanza al 75 por 100. Y más de la mitad de ellos cursan BUP o COU (58). Las desigualdades sociales ante la educación, aun manteniendo altos diferenciales, han disminuido sensiblemente y en la actualidad, por ejemplo, hasta una tercera parte de los hijos de los trabajadores agrícolas se encuentran en los niveles post-obligatorios, si bien la proporción supera el 70 por 100 entre las clases medias y altas (59).

Sobre su comportamiento se escuchan voces, a menudo y desde distintos ángulos, denunciando una pérdida de interés de los alumnos que estaría en relación, en unos, en la proliferación de subculturas juveniles, y en otros, en una pérdida de utilidad de los estudios ante un panorama restringido de empleo y la escasa conexión de sus estudios con el mundo laboral. Los datos de rendimiento en pruebas selectivas pueden contradecir esta sensación para quienes consiguen alcanzar esos niveles. Pero creo más pertinente considerar una actitud permanente de distanciamiento entre los intereses inmediatos de los jóvenes, inmersos en el tráfago de la adolescencia, y la cultura y conocimientos enciclopedistas que ofrece la enseñanza secundaria. Muy a menudo ello deriva en distanciamiento, aburrimiento, e inhibición y esto parece que sea común tanto al pasado como al presente, pese a las mejoras pedagógicas alcanzadas (60). Ello se ve agravado al mostrar la población española en general, incluidos los jóvenes, una predisposición cultural muy baja y

---

guntados por un segundo problema, las respuestas que citan el desinterés de profesores, alumnos o achacable a malos profesores, se sitúa ligeramente por encima del desinterés de los padres (10 por 100). Datos del barómetro del C.I.S. n.º 48 (19-VII-83).

(58) Según las Encuestas de la Juventud, un 60 por 100 de los jóvenes entre 15 y 20 años cursan BUP o COU, y un 10 por 100 el segundo ciclo de EGB. Véase Banco de Datos del C.I.S. y el *Informe Sociológico sobre la Juventud Española.* 1960-82. Fundación Santa María. Ediciones S.M. Madrid, 1984, pp. 17, 25, 56 y 60.

(59) *Ibíd.* Por otra parte, en 1970, casi un tercio de los alumnos de Universidad son hijos de profesionales liberales y cuadros superiores, cuando estos no constituyen más que el 3,3 por 100 de la población activa masculina, mientras que los hijos de los obreros cualificados, quienes son casi un tercio de la misma población, representan aproximadamente el 7 por 100 del total de alumnos. En 1979, sin embargo, la tercera parte de los aspirantes a ingresar en la Universidad pertenecen a las cinco categorías profesionales inferiores que suponen el 64 por 100 de la población activa, mientras que el 29 por 100 de los aspirantes son hijos de las cinco capas más favorecidas socialmente, que suman el 7 por 100 de la población activa. La relación, que ha mejorado, todavía muestra unas claras desigualdades sociales. Véase *La Selectividad Universitaria 1979-81,* en Revista Española de Investigaciones Sociológicas n.º 24. X-XII de 1983.

(60) Véase, si no, la opinión de uno de nuestros mejores intelectuales: «... comprendí muy claramente lo que estaba sintiendo en mi interior desde largo tiempo atrás: que en nuestras famosas escuelas secundarias austriacas estábamos perdiendo el tiempo miserablemente, aun cuando nuestros profesores eran bastante instruidos y se esforzaban con ahínco por hacer de nuestras escuelas las mejores del mundo. Que gran parte de sus enseñanzas eran aburridas en extremo –horas y horas de tortura sin esperanza– no era nuevo para mí. Salí de allí inmunizado: nunca desde entonces he sufrido de hastío», Popper, K., *Búsqueda sin término.* Tecnos. Madrid, 1977, p. 43. Sobre el tema en la actualidad en España puede verse el libro de Alberto Moncada, *El Aburrimiento en la Escuela,* Ed. Plaza y Janés. Barcelona, 1985, especialmente, la última parte, que recoge las entrevistas mantenidas en distintos colegios de Madrid.

detectarse en los estudiantes, sobre todo entre los que cursan BUP, una alta influencia familiar (61).

Pero aun así, los jóvenes creen mayoritariamente que los estudios les van a ser útiles para encontrar un empleo (76 por 100) además de ofrecerles perspectivas de tener éxito en la vida (58 por 100) y aunque es dominante la idea de que cuando acaben sus estudios tendrán dificultades para colocarse (76 por 100) sólo la mitad dejaría sus estudios a cambio de un buen empleo (cuadro número 12). De estos resultados podría extraerse la siguiente división de la juventud en relación con los estudios: a) aquéllos que persuadidos de la utilidad de éstos prefieren continuarlos hasta su finalización, estimando que cuanto más altos sean más probabilidades tendrán de encontrar mejores trabajos, dándoles con ello un carácter instrumental (62); b) y quienes piensan, al hilo de las dificultades percibidas y de su más bien escaso interés en continuar sus estudios,en aceptar la salida más cercana representada por conseguir un buen empleo. Esta opción ha aumentado en los últimos años, según las distintas Encuestas a la Juventud, y afectaría más a quienes provienen de orígenes sociales más humildes y/o han interiorizado con mayor fuerza las recientes subculturas juveniles que muestran una preferencia por mensajes y canales alejados del sistema educativo (63).

Pero a pesar de todo, los estudiantes muestran una satisfacción con la enseñanza recibida en general, que además ha ido aumentando progresivamente. Si entramos en detalle, los únicos temas donde la satisfacción no es mayoritaria, aunque también ha mejorado, es en las actividades culturales extra-académicas y en su participación en la gestión de los centros (ver cuadro número 13).

2. *Los Oferentes: la carrera por la seguridad, la expansión y la defensa de los intereses*

A) El Profesorado (64).

Conforme crecía el sistema educativo, los docentes han visto cómo se incrementaba su número y pasaban a depender mayoritariamente del Estado, logran-

---

(61) Según una encuesta del Ministerio de Cultura, en 1980, el 35 por 100 de los jóvenes de 13 años declaraba no leer libros o cuentos prácticamente nunca, un 24 por 100 lo hacía un día a la semana, varios días un 28 por 100 y todos los días un 12 por 100. MC, *Los hábitos culturales de la población española.* Madrid, 1980.

Por otra parte, según una encuesta del C.I.S. de abril de 1984, el 43 por 100 de los estudiantes de BUP señalan la influencia familiar como causa de su elección, mientras que para el total de estudiantes la media se sitúa en el 24 por 100.

(62) No es de extrañar, por tanto, que empiece a verse un universitario más competitivo en relación a los estudiantes de los años 60 y 70, que centra sus preocupaciones en obtener un buen expediente académico, un título y los conocimientos profesionales suficientes que le faciliten el posterior acceso a un puesto de trabajo. Ver El País, 17-VI-1986.

(63) Véase, en Fundación Santa María, *op. cit.* Un estudio cualitativo sobre los abandonos y su gestación puede consultarse en De Francisco, Pablo y Taboada, Juan G. *Los abandonos en el BUP y COU durante el curso 1981-82 en Madrid capital.* INCIE, 1982. Sobre el tema de las subculturas juveniles véase Gil Calvo, Enrique, *Los depredadores audiovisuales.* Tecnos, Madrid, 1985

(64) Nuestros datos sobre el profesorado se limitan a quienes trabajan en centros públicos debido a

Cuadro 12

Opiniones de los estudiantes

1982/ (1) ¿Crees que los estudios que estás realizando o piensas realizar te ofrecen muchas perspectivas de tener éxito en la vida?

MUCHAS PERSPECTIVAS, 11 por 100.
BASTANTES PERSPECTIVAS, 47 por 100.
POCAS PERSPECTIVAS, 35 por 100.
CASI NINGUNA O NINGUNA, 5 por 100.
NS/NC, 2 por 100.

1982/ (1) ¿Crées que tendrás dificultades para colocarte cuando acabes tu carrera o tus estudios?

MUCHAS, 34 por 100.
BASTANTES, 42 por 100.
POCAS, 19 por 100
NINGUNA, 3 por 100.
NS/NC, 2 por 100.

1982/ (1) Si ahora te dieran a elegir entre un buen empleo, en donde ganaras un buen sueldo, o seguir estudiando hasta concluir tus estudios o especialidad, ¿qué es lo que probablemente harías?

TOMAR EL EMPLEO, 59 por 100.
SEGUIR ESTUDIANDO, 38 por 100.
NS/NC, 3 por 100

1984/ (2) ¿Dejarías de estudiar si te ofrecieran un buen empleo?

SI, 47 por 100.
NO, 46 por 100.
NS/NC, 7 por 100.

1984/ (2) ¿Consideras que los estudios que haces te serán muy útiles, bastante útiles, poco o nada útiles a la hora de buscar un empleo?

MUY UTILES, 26 por 100.
BASTANTE UTILES, 50 por 100.
POCO UTILES, 18 por 100.
NADA UTILES, 3 por 100.
NS/NC, 2 por 100.

(1) Muestra de 3.654 jóvenes entre 15 y 20 años.
(2) Muestra de 2.000 jóvenes entre 15 y 17 años.
Fuente: Encuesta a la Juventud. Banco de Datos de C.I.S.

que la información disponible se reduce a una encuesta del CIDE-CIS de 1984 al profesorado no universitario en estos centros. Una exposición y comentario de los resultados puede verse en *Revista de Educación n.º 277*. Madrid, V-VIII de 1985.

Cuadro 13

Satisfacción de los jóvenes con la Enseñanza

GRADO DE SATISFACCION GENERAL DE LOS JOVENES CON LA ENSEÑANZA RECIBIDA (1)

	1977 (%)	1982 (%)
Muy Satisfecho	12	26
Algo Satisfecho	42	49
Poco Satisfecho	31	12
Nada Satisfecho	13	5
NS/NC	2	2
	(N = 2.216)	(N = 2.228)

GRADOS DE SATISFACCION CON DIVERSOS ASPECTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Aspectos de la enseñanza	1975 (2) %	1977 (1) %	1982 (1) %
Número de profesores	74	67	83
Dedicación del profesorado	55	42	65
Competencia científica del profesorado	57	46	66
Competencia pedagógica del profesorado	45	35	55
Relación personal profesor-alumno	40	39	56
Relación con los compañeros	82	84	87
Participación de los estudiantes en la gestión de los centros	27	24	40
Equipamiento escolar	41	37	50
Actividades culturales extra-académicas	31	24	39
Programas y textos	51	47	58
Utilidad práctica de la enseñanza	58	51	65
Reglamentos y normas del centro	52	34	55
	(1.740)	(2.216)	(2.228)

(1) Población entre 15 y 20 años.
(2) Población entre 15 y 25 años.
Fuente: *Informe sociológico sobre la Juventud en España (1960-82).* Fundación Santa María. Ediciones S.M. Madrid, 1984.

do estos últimos, la plaza de funcionario, no sin antes llevar a cabo movilizaciones y acciones reivindicativas.

En este contexto aparecen satisfechos con su trabajo en general (80 por 100), aunque en los profesores de BUP y COU la satisfacción es algo menor (71 por 100). Este sentimiento es incluso mayor en los aspectos internos del trabajo: segu-

ridad en el empleo, vacaciones, relaciones con los alumnos y colegas, libertad para organizar las tareas en el aula y lugar de residencia; y menor en los aspectos más externos: los salarios y el prestigio social. En el caso de los profesores de bachillerato la satisfacción en los últimos alcanza sólo una tercera parte del total. Aun así, los profesores de centros públicos piensan que, comparados con sus compañeros de la enseñanza privada, su situación es mejor en cuanto a los salarios, la libertad para organizar el trabajo y, sobre todo, la seguridad en el empleo, mientras que en las restantes cuestiones opinan que su situación es semejante.

Las razones que declaran que les llevaron a la enseñanza son predominantemente de tipo vocacional, mientras que los motivos relacionados con problemas económicos o imperativos laborales son menores (un 23 por 100 del total de profesores y un 14 entre los de BUP y COU).

Pero la general satisfacción con su trabajo no es extensible a su formación, especialmente en las cuestiones pedagógicas. En cuanto a la formación de contenidos que recibieron, los docentes se hallan divididos, ya que, si bien son más (44 por 100) quienes piensan que fue buena, un 38 por 100 estima que fue regular y un 17 por 100 la califica de mala. Aun así, lo que peor valoran es su formación pedagógica, sobre todo entre los profesores de BUP y COU (un 55 por 100 cree que fue mala y sólo un 12 por 100 considera que ha sido buena). Las opiniones entre los profesores de EGB está más dividida, al ser un 37 por 100 los que creen que fue mala, un 24 por 100 quienes piensan que fue buena y un 38 por 100 los que estiman que fue regular.

A pesar de la negativa valoración de la formación que recibieron, los profesores no creen, como podemos ver en el cuadro número 14, que en ellos estén los problemas más importantes de la escuela, sino que prefieren señalar como tales, la escasez de medios económicos (como principal problema), la falta de interés de padres y alumnos y la baja preparación de estos últimos. Por supuesto que estas respuestas podrían constituir una pista interesante en estudios de microprocesos, pero también nos dan cuenta de la ausencia de una tensión profesional que situara su propia acción (central dentro del proceso educativo) como responsable en parte, ya por activa, ya por pasiva, de la inhibición educativa. Desde esta perspectiva, sus opiniones se parecen mucho a las respuestas dadas por los padres en relación a las causas del fracaso escolar.

B) Los Empresarios: Enseñanza Pública y Privada

En su actuación podríamos señalar dos frentes: en el primero, caracterizado por la expansión, los éxitos han sido notables, al ofrecer un servicio progresivamente ampliado y mejorado en sus aspectos más cuantitativos (centros, profesores, plazas escolares, edad obligatoria de escolarización, etc); pero incluso aquí se detectan lagunas como las escasas dotaciones destinadas a material didáctico (65),

(65) De las 65.000 pesetas y 93.000 pesetas de coste medio por alumno y año en EGB y BUP-COU respectivamente, ni siquiera 600 pesetas se dedican a material didáctico en los centros públicos. El País, 12-XI-1985.

Cuadro 14

Encuesta a profesores no universitarios de Centros Públicos en 1984

¿CUALES SON, A SU JUICIO LOS DOS PROBLEMAS MAS IMPORTANTES CON QUE TIENEN QUE ENFRENTARSE LAS ESCUELAS?

Primer Problema	Profesor de EGB (%)	Profesor de BUP-COU (%)	Total (%)
Falta disciplina	16	7	13
Drogas	3	4	3
Faltan medios económicos	40	50	43
Faltan buenos profesores	2	2	2
Falta interés profesores	3	6	4
Falta interés padres	21	8	18
Falta interés estudiantes	7	15	9
Baja preparación estudiantes	1	4	2
Indisciplina de los estudiantes	1	–	–
Otros	1	1	1
Ninguna	1	–	–
NS/NC	4	4	5
Segundo Problema			
Drogas	1	–	1
Falta de medios económicos	5	4	5
Falta buenos profesores	2	1	2
Falta interés profesores	2	4	3
Falta interés de los padres	27	10	21
Falta interés de los estudiantes	31	27	21
Baja preparación de los estudiantes	13	36	22
Indisciplina de los estudiantes	9	6	8
Otras	9	11	9
Ninguna	–	–	–
NS/NC	–	1	1
	(2.271)	(725)	(3.423)

Fuente: Encuesta CIDE 84, a profesores no universitarios de centros públicos. Tomado de *Revista de Educación n.º 277*, V-VII 1985, pp. 282.

o el estancamiento del porcentaje asignado al Ministerio de Educación en los Presupuestos Generales del Estado (66).

Sin embargo, en el capítulo de la calidad, la atención ha sido muy diferente. El Estado, atento sobre todo a la expansión del sistema, no ha mostrado ni energía,

(66) Si en 1970, era del 13,7 por 100 y en 1979 del 17,3 por 100, en 1984 vuelve a ser del 13,4 por 100 según datos del Informe del MEC a la OCDE, 1984 *op. cit.*, p. 79.

ni predisposición, para impulsar un programa de control y mejora de la calidad del sistema educativo (67), como por ejemplo ha ocurrido en los Estados Unidos, con la creación de una Comisión Nacional sobre la Calidad de la Educación, que junto a otras instituciones similares de ámbito público o privado, han sido capaces de analizar sus problemas y ofrecer soluciones; en menor medida, otro tanto ha ocurrido en Francia (68). Esta característica parece común a la enseñanza privada quien, desde la creencia de que imparte una enseñanza de mayor calidad (69), ha centrado sus principales acciones y energías en la negociación de las sublevaciones estatales o en el enfrentamiento con el Estado para garantizar una gestión sin interferencias en el ideario propio del Centro.

3. *La sociedad civil: la lucha por el modelo de enseñanza*

En este marco de enseñanza pública y privada, empresarios, padres de alumnos, partidos políticos y sindicatos se han visto involucrados en una batalla por la definición de las relaciones entre Estado y Escuela Privada. Tras la aprobación de la Constitución de 1978, donde se llegó a un pacto escolar gracias a la ambigüedad del artículo en este tema (artículo 27), la serie de conflictos por intereses distintos ha sido continua, tanto en las cuestiones fundamentales –la aprobación de las Leyes Orgánicas que desarrollaban la Constitución provocaron sendos Recursos Previos de Inconstitucionalidad– como en otras menores (70), y con distintas intensidades en los más variados lugares (71). A estos conflictos han dedicado sus mayores esfuerzos y en ellos, junto a la defensa de sus modelos educativos y sus distintos intereses, todos han enfatizado su intención de hacer constar que tras sus

---

(67) Véase, por ejemplo, las siguientes líneas: «... en el quinquenio 78-82 se invirtieron 2.884 millones de pesetas en el perfeccionamiento del profesorado a través de los ICE y en actividades gestionadas a través de la Subdirección de Perfeccionamiento del Ministerio. Sin embargo, no se ha dispuesto tan siquiera de información adecuada acerca de la eficacia de estos programas, al haberse trazado las acciones sin planes serios de evaluación». Maravall, J. M. *Op. cit.*, p. 77.

(68) Véase un resumen de esas investigaciones *(A Nation at Risk, Action for Excellence, America's competitive Challege y Educating Americans for the 21st Century)* en el *Suplemento de Educación* del New York Times, 13-XI-1983. Ultimamente ha aparecido *What Works. Research about Teaching and Learning. U.S. Deparment of Education, 1986,* donde se explicita una serie de recomendaciones a padres, alumnos y profesores para mejorar la enseñanza. En Francia se inició una acción similar con las propuestas del socialista J. P. Chevenement durante su cargo al frente del Ministerio de Educación, de garantizar plenamente unos mínimos (las cuatro reglas) en la enseñanza primaria y aumentar la calidad secundaria.

(69) Véase, por ejemplo, *La Actualidad Docente,* n.º 67 de abril de 1983. Aunque se aportan distintos datos (preferencias de padres, diferencias de fracaso escolar, resultados de selectividad) que insisten en ello, no existe un conocimiento corroborado. Algunos de ellos son discutibles y otros no consideran el origen social distinto de los alumnos o muestran diferencias poco relevantes. Por ejemplo, en los resultados de la Selectividad (REIS n.º 24, *op. cit.,)* de 1981 sólo existen cinco puntos de diferencia a favor de los centros privados religiosos respecto a los estatales, mientras que los privados seglares están dos puntos por debajo de los estatales. Con todo, la afirmación contraria también dista de ser considerada con certeza, y la necesidad de estudios más profundos es patente. Una buena pista para iniciar la búsqueda sería preguntarse por qué la clase dirigente española, incluida la que aboga por un sistema público lleva, mayoritariamente, a sus hijos a centros privados. Ver El País, 27-XI-1984.

(70) Por ejemplo, los conflictos Iglesia-Estado por la «Guerra de los Catecismos».

(71) Véase, por ejemplo, la denominada Batalla Jurídica en torno a disposiciones ministeriales del más variado tipo, emprendida por la CECE, la FERE y la CONCAPA. ABCE, 18-II-1986.

propuestas se hallaba el deseo de lograr una mejora de la calidad de la enseñanza. No obstante, como acabamos de ver, el comportamiento real de los agentes dista bastante de estar orientado por los mismos ideales que sus declaraciones retóricas.

Una última llamada de atención cabe hacerla sobre los intelectuales. Unos, los más radicales, han olvidado esta cuestión al centrarse o bien en estudiar las desigualdades sociales observadas en la escuela o bien en lanzar argumentos de raíz externalista, identificando las llamadas a mejorar la calidad con el aumento de las desigualdades y con los intereses del sistema capitalista en general y de la moderna industria en particular. Otros, los más conservadores, han denunciado descensos en los niveles de los conocimientos o trivializaciones de lo enseñado sin preocuparse de estudiar los niveles anteriores del sistema educativo o iniciar estudios para corroborar la certeza de sus afirmaciones. El resto les ha observado y apenas si ha mostrado interés en el tema. Entre todos, poco han hecho por establecer las bases de un debate o suscitar investigaciones serias.

V. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas anteriores hemos analizado tres cuestiones que aunque referidas a dimensiones diferentes del Bachillerato, mantienen entre sí el vínculo de fondo de los problemas de la calidad en este tramo educativo. En una primera orientación, tratando de reconstruir el reciente proceso histórico al que se ha visto sometido, hemos constatado dos rasgos centrales: a) la expansión cuantitativa del ciclo, producida en una parte por una demanda social educativa que crecía conforme mejoraban las condiciones socioeconómicas y se ligaban a ellas las expectativas populares de estudios superiores, y en otra por los cambios legislativos que han unificado un tramo de Bachillerato tradicional, tratando con ello de garantizar unos mínimos educativos y de disminuir las desigualdades sociales ante la educación; b) la existencia de una crisis constante en los temas sustantivos de la Calidad de la Enseñanza. Crisis que se hace evidente por la recurrencia a similares argumentos a la hora de defender las sucesivas reformas: deficiente formación de los alumnos, reducción de la enseñanza al memorismo, superficialidad de los conocimientos, deficiencias en la formación del profesorado, escasez de recursos de los centros, etc.

Ante la combinación de ambos rasgos se hace comprensible que los problemas de la calidad de la enseñanza se hayan hecho más visibles en los últimos años. En efecto, la expansión del sistema en sus distintos componentes (alumnos, profesores, ciclos de escolaridad comunes y obligatorios, etc.) ha provocado, junto a una mejora de los mínimos educativos de la generalidad, una mayor percepción de los problemas sustantivos de la calidad. No es ajeno a esto el progresivo relajamiento de los controles y cortes selectivos.

En este contexto histórico es donde hay que situar el actual proceso de la Reforma de las Enseñanzas Medias. Sus argumentos están orientados hacia la necesidad de aumentar los años de escolarización, a evitar o disminuir en la educación las desigualdades sociales y a lograr una mejora de la calidad del sistema educati-

vo. Coincide en ello con anteriores reformas, especialmente con la instrumentada por la LGE, haciendo especial hincapié en llevar a la práctica aquellas propuestas de esta ley referidas al currículum y al método activo de la enseñanza, que no se cumplieron. Con ello, ha alertado la sensibilidad de quienes ya en su día consideraron un error estas orientaciones.

Toda innovación presenta aspectos positivos por un incremento de preocupaciones y energías dirigidas a cambiar un sistema que se considera deficiente. Pero esto no debe hacernos olvidar que mejorar un sistema educativo en términos de calidad sólo es posible si los agentes sociales implicados en él centran sus conductas en esta tarea. Y ésto, según hemos visto en el anterior apartado dista de ser una realidad. Las conductas de dichos agentes han estado dirigidas hacia otras cuestiones más relacionadas con los aspectos externos del sistema educativo: lograr la entrada de sus hijos en el «ascensor social» que suponen los estudios medios y superiores, conseguir que el trayecto les resulte más fácil, obtener la seguridad de un puesto de trabajo; y todo ello eludiendo la conciencia de su propia responsabilidad en las deficiencias observadas. En sus aspectos más generales, dichas conductas han estado centradas en garantizar la oferta educativa o en definir el modelo educativo utilizando argumentos referidos a la calidad, cuestión que han descuidado en sus ámbitos propios de responsabilidad.

Ante esta situación sugiero la necesidad de encaminar la atención hacia las preocupaciones de la calidad, planteando para ello investigaciones amplias y debates públicos que persigan un mejor conocimiento de la situación. El objetivo a conseguir es evitar que las polémicas sobre la Calidad de la Enseñanza se reduzcan a lo que han sido hasta ahora: declaraciones retóricas sin una base conmensurable. Y una buena oportunidad para ello se ha iniciado ya con la publicación por parte del MEC, del «Proyecto para la reforma de la Enseñanza [Propuesta para el debate]».

Considero estos debates e investigaciones imprescindibles; al igual que estimo necesario lograr cambios de orientación en las conductas de los agentes sociales, puesto que de lo contrario, en un período de diez a quince años podemos volver a encontrarnos ante una nueva reforma que plantee los mismos problemas que ahora pretenden resolverse con similares argumentos. El peligro que corremos, en caso contrario, es el de limitarnos a tomar, una vez más, la misma medicina.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

SOBRE EL RENDIMIENTO INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA (*)

M. A. GOBERNA Y J. T. PASTOR (**)

RESUMEN

Tras la discusión de los conceptos relevantes y fuentes documentales se concluye la posibilidad de analizar el rendimiento investigador de los establecimientos universitarios de ciencias sociales y humanidades. El análisis estadístico de los datos permite apreciar los rasgos generales del comportamiento investigador de las Facultades de Derecho, Filosofía y Letras y de Ciencias Económicas y Empresariales. Entre las conclusiones obtenidas destacan, entre otras, la muy significativa relación lineal entre el volumen de publicaciones y el número de profesores en el centro, así como la inapreciable influencia del tamaño de este último en el rendimiento; se analizan, asimismo, la problemática de las Universidades de reciente creación y la diferente productividad de los tres tipos de Facultades. El trabajo concluye sugiriendo medidas administrativas que permitirían extender este tipo de análisis al conjunto de los centros universitarios con suficiente fiabilidad, así como afinar el análisis al incorporar criterios de calidad en la evaluación del rendimiento investigador.

SOBRE EL RENDIMIENTO INSTITUCIONAL DE LOS CENTROS UNIVERSITARIOS

La Ley de Reforma Universitaria (1) establece que a la Universidad española «corresponde el servicio público de la educación superior mediante la docencia, el estudio y la investigación». El desarrollo legislativo posterior especifica (2) que «al

---

(*) Este artículo está basado en la memoria final del proyecto «Elementos para la Planificación de la Universidad de Alicante», realizado entre 1986 y 1987 con financiación de la Excma. Diputación Provincial de Alicante.

(**) Profesores del Departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad de Alicante.

(1) Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto (B.O.E. 1-9-1983).

(2) Real Decreto 898/1985 de 30 de abril sobre régimen del profesorado universitario, Art. 9.º, apartado 10.º (B.O.E. 19-6-1985).

menos un tercio de la misma (se refiere a la jornada del profesorado) quedará reservada a tareas de investigación».

Parece evidente que, como toda organización, la Universidad española debería proceder a la evaluación continua de su eficiencia en orden a la satisfacción de sus objetivos, que deben detallarse con mayor precisión. Así, por ejemplo, Yorke (1986) distingue las siguientes áreas de rendimiento institucional para las Universidades, sintetizando las taxonomías de Lindsay (1981), Antia (1976) y Cameron (1978).

1. Logro de objetivos oficiales.
2. Adquisición de recursos.
3. Calidad y progreso del profesorado.
4. Planes de estudio.
5. Calidad y progreso de los estudiantes.
6. Clima del campus.
7. Investigación y asesoramiento.
8. Gestión institucional.
9. Relación con organismos externos.
10. Capacidad de apertura al medio.
11. Reputación de la institución.

Tal y como señala acertadamente Cameron (1984), las universidades y, en general, todas las instituciones, «precisan darse cuenta de dónde su actuación se sitúa por debajo de los niveles aceptables».

Para llevar a cabo este control se requiere la realización de trabajos estadísticos, en todos los establecimientos universitarios, tendentes a la evaluación del rendimiento en aquellas áreas. Sería importante, además, que la metodología aplicada fuese uniforme (muestreo, cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos), al objeto de facilitar las comparaciones.

Existe en España una experiencia desigual en cada una de las once áreas relacionadas por Yorke. Sin pretensión de exhaustividad, la siguiente tabla recoge alguno de los trabajos empíricos que se han realizado:

Area(s)	Referencia(s)
1, 3	Aparicio et al. (1982), Gómez et al. (1982).
4	Alonso (1984).
5	Herrero e Infestas (1980), Escudero et al. (1981), Jiménez (1983), Escudero (1985,1986), UPC (1984), González (1986), Latiesa (1986), Infestas (1986).
1, 4, 5	Alonso (1982).
7	Alonso et al. (1985), Méndez et al. (1985).
11	Instituto Gallup (1987).

Algunos autores, como Escudero (1986) e Infestas (1986), se plantean la necesidad de abordar el problema de la medición del rendimiento de los centros universitarios desde una perspectiva más general, pero se limitan a señalar la dificultad

de tal empeño. En las referencias correspondientes al área n.º 5 se analiza el rendimiento académico en distintas Universidades. Según Escudero (1986) la tasa de abandono oscila entre el 15 por 100 y el 35 por 100, aunque en muchos casos tales abandonos encubren una reorientación del estudiante hacia otra carrera; repiten curso entre el 7 por 100 y el 22 por 100 de los matriculados y, por último, terminan sus estudios entre el 16 por 100 y el 60 por 100, de quienes empezaron. La gran variabilidad de las tasas de unos centros a otros exige análisis detallados, buscando la comparación entre centros homólogos. También se ha comprobado que el interés por los estudios y la expectativa de éxito profesional decaen generalmente a lo largo de la carrera. De la bibliometría –aspecto básico del área número siete– nos ocuparemos más adelante. En cuanto a la referencia correspondiente al área número once, muestra que tenían una buena opinión de la Universidad –en su conjunto– el 35 por 100 de los españoles en 1985; un año después sostenían la misma opinión, tan sólo, el 19 por 100 de los encuestados. He aquí un dato preocupante.

Mención aparte merece el célebre «Documento número tres» de la SEUI (1986), que proporciona las líneas para la configuración de las plantillas de profesores de las Universidades españolas en el horizonte de 1992. En efecto, puesto que la plantilla docente de cada universidad (o, si se prefiere, de cada uno de los centros) condiciona la promoción de su profesorado actual, debe entenderse que el criterio aplicado lleva implícita una determinada valoración del rendimiento de los establecimientos universitarios. Desde este punto de vista procede la Administración como lo haría un empresario avícola al distribuir el personal entre sus granjas: tratando de equilibrar las proporciones entre polluelos almacenados y cuidadores. Y lo peor de todo es que esta zafia filosofía del rendimiento será aplicada dentro de las propias Universidades, de acuerdo con la recomendación del propio documento (SEUI [1986, pp. 24 y ss.]) aceptada interesadamente por muchos (no en vano los ratios alumnado/profesorado favorecerán notablemente –en comparación con los sistemas educativos de nuestro entorno– a las enseñanzas tecnológicas, sociales y humanísticas, siendo el área de las ciencias naturales la más perjudicada). Esperamos que este trabajo contribuya modestamente a impulsar una discusión acerca de cuáles deban ser los índices del rendimiento universitario. La productividad investigadora debería ser, en nuestra opinión, tenida muy en cuenta.

LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA

No es fácil, desde luego, medir la actividad investigadora en la Universidad cuando todavía se polemiza acerca del contenido y límites del término. Por si ello fuera poco, hay que añadir el recelo de una parte del profesorado a ver evaluado su rendimiento, como acertadamente constatara un vicerrector de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid: «Yo soy profesor de una Universidad que se caracteriza quizá por el peso de la importancia que tiene en ella la investigación, a pesar de no ser de las más grandes; y, sin embargo, cuántas reticencias a evaluaciones y análisis de los resultados de la investigación, con cuánto escepticismo se miran a veces los intentos de estimular esta actividad y qué tremenda frustración para profesores que, trabajando lo indecible, con obstáculos e incompren-

siones, consiguen resultados razonables y un equipo de investigadores que funcione, y se encuentran con que sus colegas menos responsables tienen la misma consideración académica y, desde luego, monetaria, y encima no tienen ninguno de sus problemas» (López [1984]).

Los dos obstáculos señalados explican sobradamente la pobreza de los esfuerzos hasta ahora consagrados a medir el rendimiento investigador de los centros universitarios españoles.

Afortunadamente, la mayor conciencia social –el fenómeno es internacional– de la importancia económica de la investigación ha hecho que las administraciones públicas y organismos internacionales se hayan preocupado por la medición de la investigación desde el triple punto de vista del esfuerzo económico («inputs»), de los resultados («outputs») y del rendimiento obtenido (OCDE [1980], Sirilli [1979] y CF/FUE [1985]).

Obviamente, antes de medir hay que precisar qué es lo que se mide en cada caso. Para I. Muñoz (CF/FUE [1985], p. 46), «se distinguen tres tipos de I + D: *Investigación básica* (o fundamental), *Investigación aplicada* y *desarrollo experimental*, consistiendo la investigación básica en trabajos de tipo teórico o experimental encaminados a adquirir nuevos conocimientos acerca de los fundamentos de los fenómenos, sin que se haya previsto una aplicación particular de los mismos. La investigación aplicada es también investigación original, pero está dirigida hacia un objetivo de tipo práctico y el desarrollo experimental comprende los trabajos sistemáticos, basados en conocimientos existentes, adquiridos mediante investigación o experiencia y dirigidos a la producción de materiales nuevos, establecimiento de nuevos procesos, sistemas, o mejoras de los ya existentes». La misma autora indica que el desglose es dificultoso, pues, frecuentemente, las mismas personas simultanean los tres tipos de actividades. Esta opinión se ve corroborada por la enorme oscilación en los porcentajes del gasto total en I + D dedicados a investigación básica dentro de la Universidad, según países (42 por 100 en Italia, 62 por 100 en EE.UU. y casi un 100 por 100 en RFA, Francia y Reino Unido) y que sólo es explicable por la aplicación de diferentes criterios de clasificación. Este problema, no obstante, es de escasa importancia, si se acepta I + D como sinónimo de investigación, de acuerdo con las tendencias actuales. Más relevante es delimitar externamente las actividades de I + D, sobre todo en el área de ciencias sociales, que es la que mayores dificultades suscita. La normativa de OCDE (1980) es, a este respecto, bastante clara: el trabajo estadístico rutinario no debe incluirse en I + D, pero sí el uso de la estadística para llegar a ciertas conclusiones. Lo mismo ocurre, según A. Pulido (CF/FUE [1985], p. 126) en los campos político y económico, no pudiendo considerar I + D los estudios de seguimiento, análisis y valoración de actividades, por más que den lugar a informes cuyo título podría sugerir lo contrario. Así, por ejemplo, resultaría difícil clasificar este trabajo dentro de I + D o extramuros; por lo dicho hasta aquí sería más acertado lo segundo.

Una vez perfilado el concepto de actividad investigadora deberemos ocuparnos de la medición de los resultados en la Universidad Española. Prescindiremos, por tanto, de toda referencia a los «inputs» financieros. En SGCU (1986, p. 81) podrá encontrar el lector interesado datos estadísticos acerca de los gastos en

I + D, por campos científicos, y que se remontan a 1976; los únicos datos que aparecen desagregados por universidades y tienen carácter reciente (ibídem, pp. 78-79) son los relativos a las ayudas de la CAICYT (distribución del fondo general de ayuda universitaria en 1983). No resulta sencillo introducir estos datos en un modelo evaluador, por cuanto la distribución de estas ayudas está condicionada por la productividad investigadora anterior de los equipos solicitantes. L. Rodríguez ha discutido en profundidad (ibídem, pp. 131-140) la actual penuria informativa en este campo, concluyendo la necesidad de emplear la metodología propuesta en OCDE (1980) (o en Sirilli [1979], pues ambas son básicamente coincidentes) para «dar sentido a las cifras y datos que se utilizan, y facilitar la comparación nacional e internacional de las mismas»; sin olvidar el desarrollo de un «mínimo de contabilidad analítica».

LA MEDICION DE LA PRODUCCION INVESTIGADORA EN LA UNIVERSIDAD

Cuando se trata de medir la producción en I + D de un país, los mejores índices son la *balanza tecnológica,* el *comercio exterior de alta tecnología* y las *patentes* (en SGCU [1986, pp. 147-154] puede encontrar el lector las series cronológicas correspondientes a España, hasta 1982). Descartados para nuestro fin los dos primeros por su índole macroeconómica, presenta el tercero un problema insalvable: no existe en nuestro país un examen de novedad; de ahí que sean aceptadas el 95 por 100 de las patentes solicitadas. De alguna forma, este producto, natural en las escuelas técnicas, adolece del mismo defecto que la «literatura gris» de la que nos ocuparemos más adelante. Desconocemos, por otro lado, la existencia de estadísticas fiables que permitan comparar centros de enseñanza técnica entre sí desde este punto de vista.

Por lo que respecta a los restantes campos científicos no parecen existir mejores índices que los basados en *referencias* y *publicaciones.* La ventaja de utilizar las referencias de los autores como índice de medida de la producción científica estriba en que reflejan la calidad del producto investigador y dos inconvenientes (de desigual importancia): en primer lugar, el retraso –del orden de cinco años desde que se redacta– con el que generalmente se producen las referencias; en segundo lugar, la dependencia del índice respecto de la base de datos elegida. Así, el célebre Science Citation Index recoge datos procedentes de un exiguo rango de revistas especializadas (eso ocurre, al menos, en muchas áreas de conocimiento), siendo especialmente escasa la presencia de revistas publicadas fuera de los EE.UU. Esta objeción tendría menor importancia si la administración educativa manifestase su intención de recurrir a esta fuente para medir la producción científica de los investigadores españoles en ciencias exactas y naturales, médicas y –quizás– agrarias, fijando un horizonte de no menos de cinco años para la puesta en marcha del plan (lo que permitiría a los investigadores enviar sus artículos a las revistas más adecuadas). No parece válido argumentar en contra de este índice que provocaría la decadencia de las revistas nacionales: la mayor parte de ellas publican actualmente los subproductos de las investigaciones de buen nivel, o los primeros trabajos de los más jóvenes, generalmente extraidos de su tesis doctorales (véase al respecto lo que se afirma en (Méndez et. al. [1985]).

No parece haber más alternativa que construir índices basados en las publicaciones. Dos son, básicamente, las fuentes disponibles:

1. Los inventarios de producción científica del ISOC (CSIC).
2. Las memorias de investigación de las universidades.

Los documentos más recientes en el primer apartado son los ya mencionados Alonso et. al. (1985), relativo a las ciencias sociales y humanidades, y Méndez et. al. (1985), relativo a la producción «científica», publicados ambos en 1985 y recogiendo datos de años anteriores. Del primero nos serviremos en la próxima sección; comentaremos ahora brevemente el contenido del segundo y expondremos las razones que impiden su utilización para construir índices del rendimiento investigador de los centros «científicos» y técnicos.

El documento en cuestión contabiliza la presencia de las Universidades españolas (sin desglose por centros) en el trienio 1982-84 en las siguientes bases de datos bibliográficos internacionales: Chemical Abstracts (Química), Excerpta Médica (Ciencias médicas, incluyendo aplicaciones de la biología y de la química), Biosis (biología, bioquímica y temas afines), CAB (agricultura y aplicaciones de la biología química), INSPEC (dedicada a la física, aunque recoge también aportaciones relacionadas con la química y la ingeniería); COMPENDEX se refiere a la ingeniería, pero existe una amplia aportación de las Facultades de Ciencias. Las investigaciones acerca de los alimentos se recogen en FSTA y las relativas a fármacos en Int. Pharm. Abstracts.

De la relación anterior se deduce el solapamiento entre bases de datos (muchas revistas son referenciadas varias veces por este criterio y los artículos en ellas publicados sumados repetidas veces). Pero lo más grave es, sin duda, la falta de desglose por centros y el olvido de sus plantillas.

En el Indice Español de Ciencia y Tecnología se recensan 280 revistas publicadas en España, 52 de ellas editadas por Universidades españolas. De ellas, sólo 15 son referenciadas en alguna ocasión por las bases de datos internacionales antes mencionadas. Podría servir como base para medir la producción nacional en ciencia y tecnología pero sigue faltando en el documento el desglose por centros y datos relativos a las plantillas. No debe olvidarse tampoco que las bases internacionales de datos muestran la loable tendencia de los científicos españoles a publicar en revistas extranjeras (con mayor difusión y un proceso de selección más riguroso, generalmente) aunque existan campos científicos que apenas se asoman al exterior, según muestra la Tabla 1 (datos extraídos de Méndez et al. [1985]). La proposición anterior se ve reforzada cuando se comparan aquellas cifras con el número de los investigadores en los diversos campos, de acuerdo con la Tabla 2 (datos extraídos de SGCU [1986]).

La segunda fuente informativa, las memorias de investigación de ciertas Universidades españolas, también merece ser comentada, por cuanto nos serviremos de ella como una herramienta auxiliar en nuestro análisis.

Señalemos, para empezar, que hemos podido trabajar con una muestra reducida de tales memorias, facilitadas por el Rectorado de la Universidad de Alicante y,

Tabla 1

Artículos publicados en revistas extranjeras según las bases de datos

Base	1982	1983	1984	Total trienio	N.º autores/ artículo
Chemical Abstracts ..	1.090	1.390	1.718	4.198	3,2
Excerpta Médica	597	582	481	1.660	3,8
CAB	167	194	242	603	3
BIOSIS	432	628	771	1.831	3,2
INSPEC	440	441	526	1.407	2,2
COMPENDEX	196	225	366	787	2,8
Int. Pharm. Abst.	20	30	52	102	3
FSTA	10	23	17	50	3

Tabla 2

Evolución del profesorado universitario que participa en actividades de I + D

	1982	1983
Ciencias exactas y naturales	4.045	4.252
Ingeniería y tecnología	3.581	3.491
Ciencias médicas	3.653	3.802
Ciencias agrarias	854	916
Ciencias sociales y humanidades	7.199	7.662
TOTAL	19.332	20.123

en algún caso, por las propias Universidades (nos preguntamos si la pobre respuesta recibida por la solicitud que hicimos a todos los vicerrectores de investigación se debe a la inexistencia de tales memorias o a otras causas). De entre ellas, se han considerado útiles aquellas que facilitan el cómputo de la producción y del profesorado de los centros. Dispusimos, finalmente, de información útil respecto de las siguientes Universidades: Autónoma de Madrid (1986, a, b, c), Córdoba (1983), Málaga (1982), Navarra (1986) (de titularidad privada), Sevilla (1985) y UNED (1985). También tuvimos a nuestra disposición los listados de ordenador con las publicaciones declaradas por los departamentos de la Universidad de Alicante durante los últimos años (la última memoria publicada [1985] no proporcionaba suficiente información desagregada).

Estas memorias adolecen, en general, del defecto de estar elaboradas sobre datos declarados por los departamentos, incluyendo publicaciones de divulgación o meros informes que son manifiestamente ajenos a las actividades I + D. Se in-

cluye, en segundo lugar, mucha «literatura gris»: trabajos inéditos (que suelen denominarse «technical reports» o «preprints»), comunicaciones en congresos (que se limitan a describir brevemente las conclusiones de otras publicaciones o sus mismos resúmenes («abstracts»), escritos publicados en revistas no especializadas (y carentes de proceso de selección), etc. Nos ocuparemos próximamente de evaluar las dimensiones del «fraude» propiciado por la indefinición de los criterios que deberían regir las declaraciones de los Departamentos.

BASES PARA EL ANALISIS DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

No parece existir, hoy por hoy, documento mejor elaborado que el informe del ISOC acerca de la producción científica de la Universidad Española en Ciencias Sociales y Humanidades (Alonso et. al. [1985]), que registra artículos, monografías y libros publicados en el bienio 1983-84 cuyos firmantes son profesores de la Universidad, cualquiera que sea su categoría profesional. Se basa el informe en los fondos de diversos organismos, incluyendo 418 revistas nacionales, los libros catalogados en «Libros españoles en venta ISBN 1983-84» del Instituto Nacional del Libro Español, y otras fuentes que se describen minuciosamente. Por lo que se refiere a las publicaciones en el ámbito internacional, recurrieron los autores del informe a una amplia lista de Bases de Datos Internacionales. De entre las limitaciones del documento –que en absoluto lo invalidan– cabe mencionar la movilidad del profesorado durante el bienio de referencia, las publicaciones compartidas (que pueden hacer que aparezca una misma publicación contabilizada en más de un centro, bien es verdad que tan sólo se registra un 15 por 100 de escritos con más de un firmante) y el retraso con el que, en ocasiones, tiene lugar la publicación de artículos aprobados. Se trata, en suma, de un admirable trabajo de documentación, a la vista de las dificultades encontradas, incluyendo la falta de colaboración de muchas Universidades (que hemos podido comprobar) y la pobreza de las estadísticas oficiales (SGCU [1986] no pasa de ser un sumario de tablas agregadas con pocas indicaciones metodológicas).

Así, pues, nuestro elemento fundamental de trabajo lo constituirán las tablas acerca de la producción de los centros universitarios estatales de ciencias sociales y humanidades, es decir, 25 facultades de Derecho, 25 de Filosofía y Letras (habiéndose agrupado, en caso necesario, aquellas –de una misma Universidad– cuya denominación responde a especialidades de dichas facultades, como geografía e historia, filología y ciencias de la educación), 17 de Ciencias Económicas y Empresariales, 5 de Psicología, 3 de Ciencias de la Información y una de Ciencias Políticas y Sociología. Dada la índole estadística del trabajo nos limitaremos a analizar los tres primeros tipos de Facultad, pues las otras tres muestras son excesivamente reducidas. Más en concreto, interesa responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Que relación existe entre el número de profesores y el volumen de publicaciones correspondiente? Cabe esperar una relación monótona (a más profesores mayor número de publicaciones), pero ¿es necesariamente lineal?

   De hecho, puesto que los Departamentos más numerosos suelen estar mejor dotados (mejores hemerotecas, por ejemplo) podría esperarse un per-

fil convexo a partir de cierto punto. Por otro lado, si en las Facultades con profesorado escaso la carga burocrática relativa es mayor, no sería sorprendente encontrar un perfil cóncavo en el tramo inicial. En apoyo de esta hipótesis puede argüirse también la necesidad de alcanzar una masa crítica de investigadores en un mismo tema para que pueda desarrollarse debidamente esa línea de investigación.

2. Las Universidades de reciente creación suelen arrancar con un escaso número de profesores numerarios, muchos no doctores y deficientes instalaciones (heredadas generalmente del colegio universitario que actuó de nodriza). Todo parece indicar que su productividad investigadora debería ser baja, pero ¿es así realmente?
3. Las Facultades de Filosofía y Letras parecen ser menos productivas (en términos cuantitativos) que las de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales. Pero, ¿es así realmente o es un fenómeno debido al azar?
4. ¿Cuál es la fiabilidad de los datos reflejados en las memorias de investigación de las Universidades? Con más precisión, se trata de evaluar cuál es la parte de «literatura gris» que se introduce en ellas.

PROFESORADO Y VOLUMEN PUBLICADO

Las gráficas 1, 2 y 3 representan las publicaciones registradas en cada centro frente al número de profesores del mismo, para Facultades de Derecho, Filosofía y Letras y Ciencias Económicas y Empresariales. En los tres casos se aprecia una tendencia lineal corroborada posteriormente por el análisis de regresión. En efecto, el modelo lineal ajustado a las Facultades de Derecho explica nada menos que el 91 por 100 de la variación del volumen de publicaciones (Tabla 3), siendo dicho modelo:

N.º de publicaciones = −14,52 + 0,82 x N.º de profesores,

que representa una recta con ordenada en el origen negativa (lo que indica que en los centros más pequeños la producción bibliográfica suele estar por debajo de lo esperado, cambiando la tendencia al alcanzar los 70 profesores, aproximadamente). La linealidad está, sin embargo, fuera de discusión.

En el caso de las Facultades de Filosofía y Letras la explicación alcanzada (del 70 por 100) se traduce –gráficamente– en una mayor dispersión de la nube alrededor de la recta de regresión, cuya ecuación es (Tabla 4):

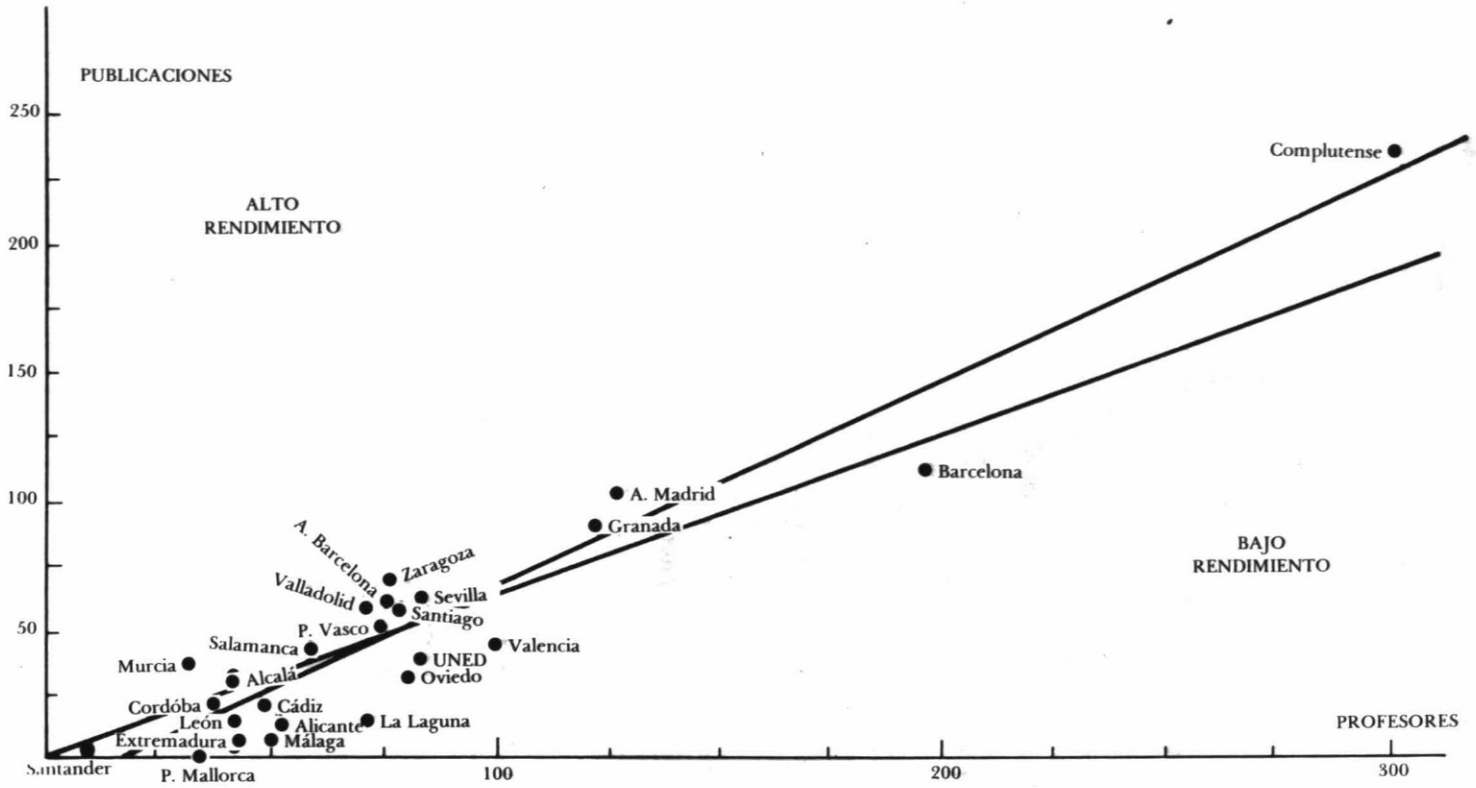
N.º de publicaciones = 18,77 + 0,44 x N.º de profesores.

La tendencia lineal también parece clara (obsérvese el estadístico F), y en la dispersión debe influir el carácter heterogéneo de este tipo de Facultades que, como ya se ha dicho, agrupan especialidades muy diferenciadas (en muchos casos verdaderas Facultades independientes) cuya implantación es, además, no uniforme.

Las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales presentan, por último, una dispersión intermedia, por cuanto el coeficiente de determinación es

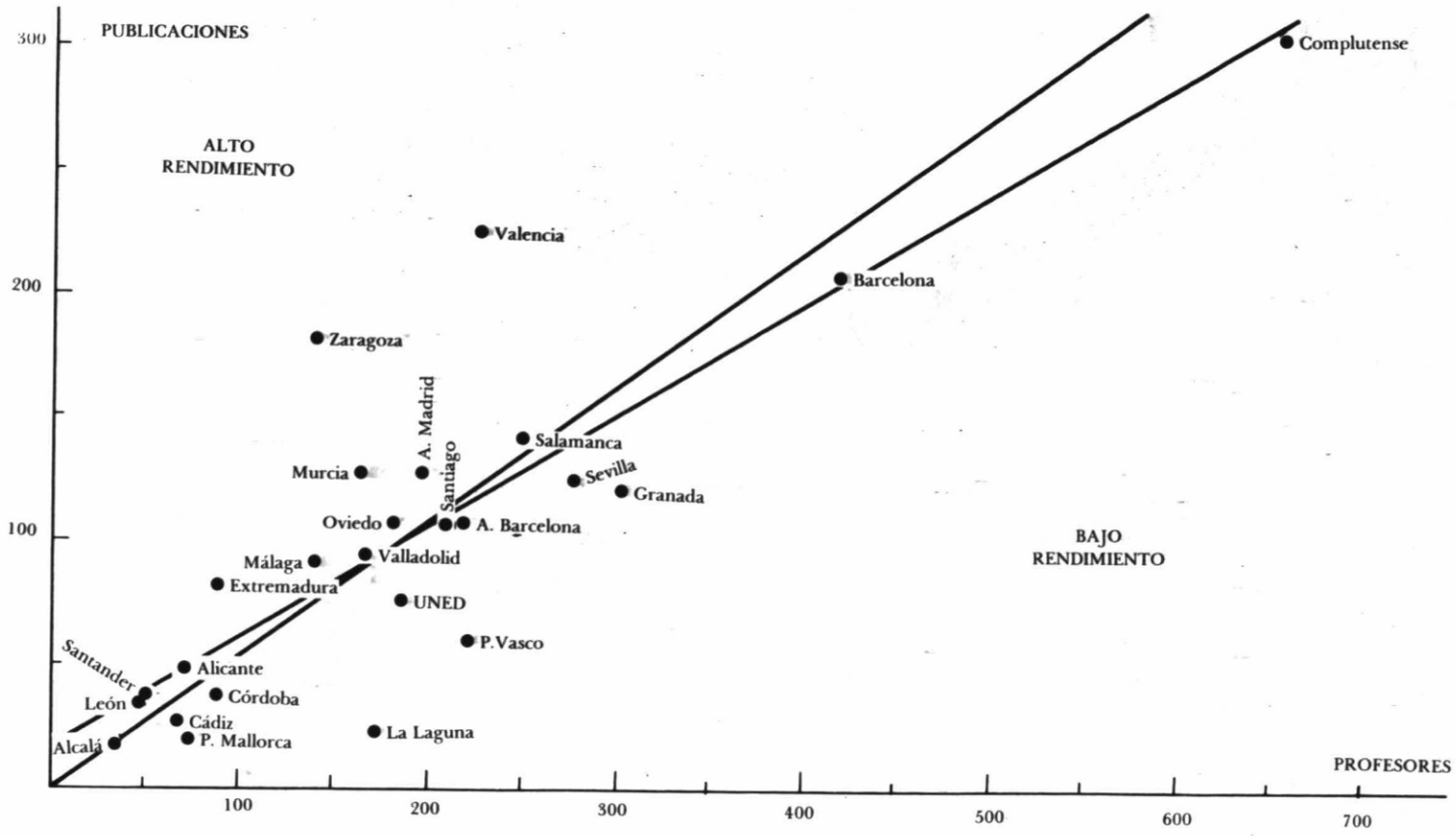
GRAFICA 1

Facultades de Derecho



GRAFICA 2

Facultad de Filosofía y Letras



GRAFICA 3

Facultades de ciencias económicas y empresariales

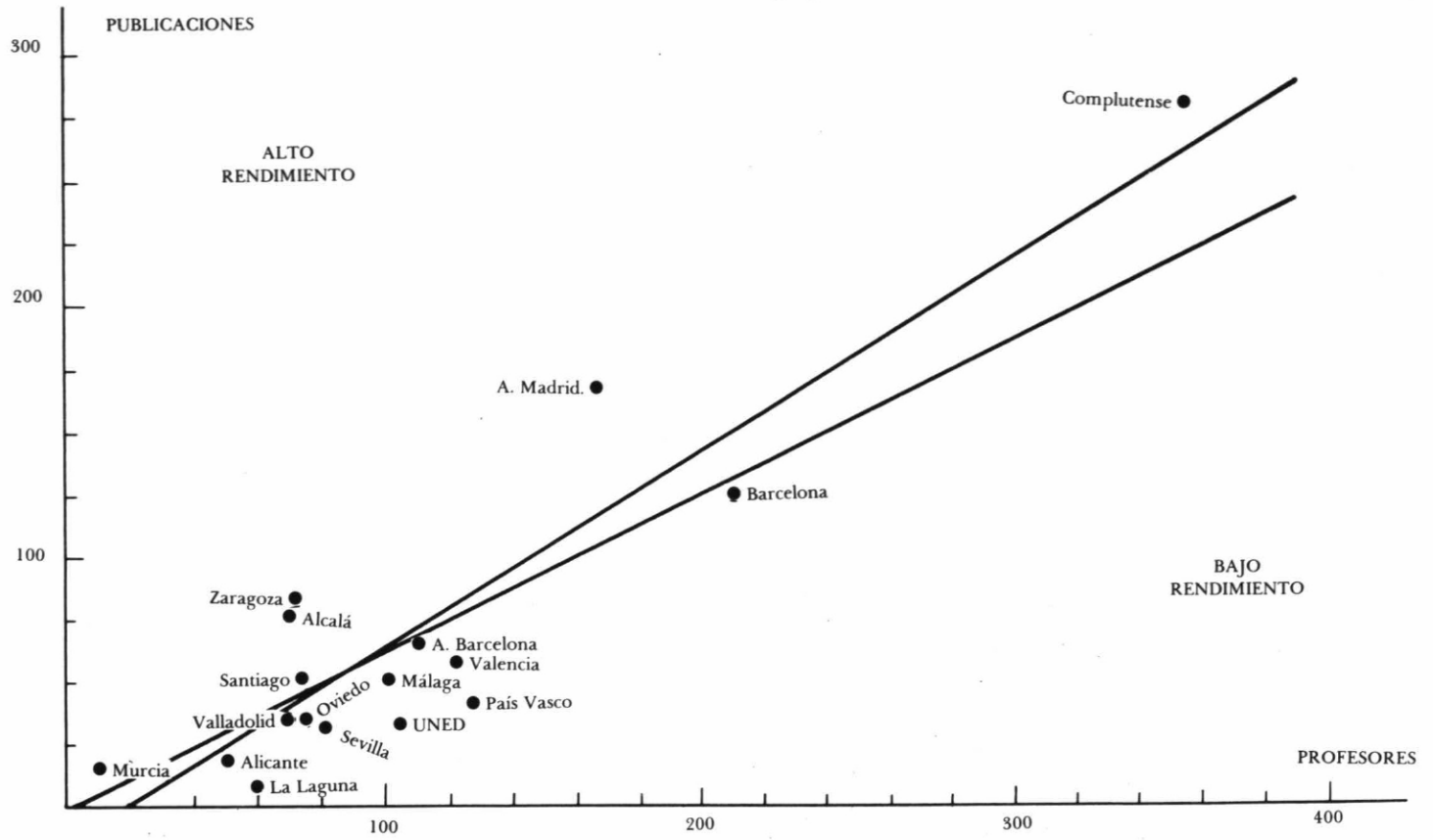


Tabla 3

Modelo de regresión para las Facultades de Derecho

1. COEFICIENTES DE CORRELACION Y DETERMINACION

Multiple R	0.9534	STD. Error of Est.	15.5815
Multiple R-Square	0.9089		

2. ANALISIS DE LA VARIANZA

	Sum of squares	DF	Mean square	F Ratio	P (Tail)
Regression	55732.5156	1	55732.5156	229.555	0.0000
residual	5584.0547	23	242.7850		

3. MODELO LINEAL AJUSTADO

Variable	Coefficient	STD. Error	STD. Reg Coeff	T P (2 Tail)		Tolerance
Intercept	−14.51707					
Prof 3	0.81930	0.05408	0.953	15.151	0.0	1.00000

Programa utilizado: BMD P1R.

Tabla 4

Modelo de regresión para las facultades de Filosofía y Letras

1. COEFICIENTES DE CORRELACION Y DETERMINACION

Multiple R	0.8393	STD. Error of Est.	38.8092
Multiple R-Square	0.7044		

2. ANALISIS DE LA VARIANZA

	Sum of Squares	DF	Mean Square	F Ratio	P (Tail)
Regression	82535.5000	1	82535.5000	54.799	0.0000
residual	34641.6367	23	1506.1580		

3. MODELO LINEAL AJUSTADO

Variable	Coefficient	STD. Error	STD. Reg Coeff	T P (2 Tail)		Tolerance
Intercept	18.76950					
Prof 3	0.43856	0.05924	0.839	7.403	0.0000	1.00000

Programa utilizado: BMD P1R.

R^2 = 0,83, siendo el modelo lineal ajustado por mínimos cuadrados el siguiente (véase Tabla 5):

N.º de publicaciones = −14,90 + 0,77 x N.º de profesores.

También en este caso el signo de la ordenada en el origen parece detectar, como en Derecho, el hándicap del escaso tamaño.

Tabla 5

Modelo de regresión para las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales

1. COEFICIENTES DE CORRELACION Y DETERMINACION

Multiple R	0.9120	STD. Error of Est.	28.4008
Multiple R-Square	0.8317		

2. ANALISIS DE LA VARIANZA

	Sum of Squares	DF	Mean Square	F Ratio	P (Tail)
Regression	59786.4531	1	59786.4531	74.121	0.0000
residual	12099.0469	15	806.6030		

3. MODELO LINEAL AJUSTADO

Variable	Coefficient	STD. Error	STD. Reg Coeff	T	P (2 Tail)	Tolerance
Intercept	−14.89548					
Prof 3	0.76990	0.08943	0.912	8.609	0.0000	1.00000

Programa utilizado: BMD PIR.

Las rectas de regresión dividen el plano en dos regiones. La superior contiene a los centros con un rendimiento superior al esperado, ocurriendo lo contrario con la inferior. A las tres gráficas se ha agregado una recta por el origen que corresponde a la productividad media (ratio entre volumen publicado y número de profesores) para la muestra total. Los centros que se encuentran por encima y por debajo son aquellos cuya productividad es superior e inferior a la media, respectivamente. Existen pues, en cada caso, tres regiones: la que está por encima de ambas rectas corresponde a los centros de alto rendimiento, cualquiera que sea el criterio empleado; lo contrario ocurre con la región por debajo de ambas rectas; la estrecha región limitada por ambas rectas corresponde a aquellos centros cuya evaluación es positiva o negativa (ambas cosas débilmente) según cuál sea el criterio empleado.

Teniendo en cuenta lo dicho podrá el lector valorar sin dificultades el rendimiento de cada centro. Destaca así el excelente rendimiento, durante el bienio

que nos ocupa, de las Facultades de Derecho de Murcia, de Filosofía y Letras de Zaragoza y Valencia y, por último, de Ciencias Económicas y Empresariales de Zaragoza, Alcalá de Henares y Autónoma de Madrid, Universidad esta última de alto rendimiento en los tres casos. No convendría valorar las Facultades diminutas (Derecho de Santander, Filosofía y Letras de Alcalá y Ciencias Económicas y Empresariales de Murcia) por su extremada sensibilidad a los errores de registro.

Para afinar más la valoración del rendimiento de un centro determinado puede recurrir el lector a su distancia (medida en vertical) a la recta de regresión o resíduo (cuyo signo indica si tiene un rendimiento superior o inferior al esperado), o bien a la productividad del centro (ratio volumen de publicaciones registradas/número de profesores). La Tabla 6 proporciona las productividades y residuos de los 67 centros. Conviene dividir el residuo entre el número de profesores causantes y comparar la productividad del centro con la productividad media, que es de 0,63 para las Facultades de Derecho y de Ciencias Económicas y Empresariales, mientras que la de las Facultades de Filosofía y Letras es de 0,54.

Tabla 6

Productividades y residuos por Facultades

	DERECHO		FILOSOFIA Y LETRAS		ECONOMICAS Y EMPRESARIALES	
	PROD.	RES.	PROD.	RES.	PROD.	RES.
U. Alcalá de Henares	0.7273	10.47	0.5000	−16.56	1.169	40.85
U. Alicante	0.2264	−16.91	0.6806	−1.346	0.3725	−5.369
U. Autónoma Barcelona	0.8378	15.89	0.4886	−7.815	0.5536	−9.333
U. Autónoma Madrid	0.8306	15.92	0.6563	23.03	0.9940	52.09
U. Barcelona	0.6138	−24.33	0.4929	4.034	0.5829	−24.55
U. Cádiz	0.5000	−0.8094	0.3425	−25.78	–	–
U. Complutense Madrid	0.8133	12.73	0.4522	−9.783	0.7837	19.81
U. Córdoba	0.7143	10.84	0.4318	−19.36	–	–
U. Extremadura	0.1951	−11.07	0.9222	24.76	–	–
U. Granada	0.7647	8.020	0.4027	−29.46	–	–
U. La Laguna	0.2429	−25.83	0.1395	−70.20	0.2400	−11.60
U. León	0.3171	−6.074	0.6471	−8.136	–	–
U. Málaga	0.1961	−17.27	0.6312	8.393	0.5200	−10.09
U. Murcia	0.8788	16.48	0.7410	31.43	1.889	24.97
U. Oviedo	0.3924	−19.21	0.6099	12.41	0.4800	−6.847
U. País Vasco	0.6338	1.347	0.2928	−51.13	0.3095	−43.11
U. Palma de Mallorca	0.1667	−8.978	0.3333	−26.35	–	–
U. Salamanca	0.6349	2.901	0.5317	4.712	–	–
U. Santander	0.6250	12.96	0.6538	−7.575	–	–
U. Santiago Compostela	0.7763	11.25	0.5142	−2.745	0.6618	7.542
U. Sevilla	0.7317	7.334	0.4485	−16.06	0.3580	−18.47
U.N.E.D.	0.4217	−18.48	0.4270	−20.83	0.3048	−33.94
U. Valencia	0.4900	−18.41	0.9693	102.2	0.4628	−22.26
U. Valladolid	0.8732	18.35	0.5556	0.1831	0.5286	−1.997
U. Zaragoza	0.9324	22.89	1.289	102.0	1.179	42.31

LAS UNIVERSIDADES DE RECIENTE CREACION ANTE LA INVESTIGACION

Al margen de la recientísimamente creada Universidad de Castilla-La Mancha (a la que no se incluye, obviamente, en este trabajo), hay un grupo de Universidades, creadas en 1979, cuyo comportamiento en el terreno investigador podría verse afectado por las deficiencias estructurales antes señaladas. Tales Universidades son, según la SGCU (1986), las de Alcalá de Henares, Alicante, Cádiz, León y Palma de Mallorca (la Politécnica de Canarias es irrelevante en este estudio, obviamente). Se trata de contrastar la hipótesis nula (las Facultades de universidades de reciente creación se comportan de modo similar a las restantes) frente a la hipótesis alternativa unilateral (la Facultades del primer grupo tienen un comportamiento sensiblemente peor).

Se han considerado con tal fin los tres tipos de Facultades, en previsión de un comportamiento diferenciado desde el punto de vista de la productividad. Se forman entonces dos grupos de Facultades, en atención a la antigüedad de la Universidad correspondiente. Como uno de los grupos es de tamaño reducido, 5, nos ha parecido conveniente recurrir a la prueba de Mann-Whitney (versión no paramétrica del análisis de la varianza con un solo criterio). La probabilidad crítica es inferior al 5 por 100 tan sólo en Derecho, siendo superior al 30 por 100 en los otros dos tipos de Facultad (véase Tabla 7). Resumiendo: sólo entre las Facultades de De-

Tabla 7

Comparación de la productividad de facultades creadas antes y después de 1979

1. Derecho	Group	Frequency	Rank Sum
	1 Nuevas	5	37.0
	2 Antiguas	20	288.0

Mann-Whitney Test Statistic = 22.00. Level of significance = 0.0571
Using normal Two-Tail aproximation

2. Filosofía y Letras	Group	Frequency	Rank Sum
	1 Nuevas	5	58.0
	2 Antiguas	20	267.0

Mann-Whitney Test Estatistic = 43.00. Level of significance = 0.6344
Using normal Two-Tail approximation

3. Económicas y Empresariales	Group	Frequency	Rank Sum
	1 Nuevas	2	20.0
	1 Antiguas	15	133.0

Mann-Whitney Test Stastic = 17.00. Level of significance = 0.7656
Using normal Two-Tail approximation

Programa utilizado: BMD P3S.

recho se aprecia una diferencia significativa entre las productividades de Universidades anteriores y posteriores a 1979. A falta de análisis más profundos, habría que concluir que las Facultades de Derecho son más sensibles que las de Filosofía y Letras y Ciencias Económicas y Empresariales a las deficiencias estructurales, aunque tampoco puedan excluirse otras interpretaciones del fenómeno.

COMPARANDO LA PRODUCTIVIDAD POR TIPOS DE CENTRO

Ya se ha dicho que las Facultades de Filosofía y Letras son menos productivas –aparentemente– en su conjunto que las de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales. Se trata ahora de determinar si puede atribuirse al azar la diferencia apreciada. Se han formado tres grupos de centros con la muestra de 67 que estamos estudiando y se ha efectuado un análisis de la varianza (Tabla 8). La conclusión es la misma, tanto si se supone que la varianza es la misma en los tres grupos (prueba de Fisher) como si se asume lo contrario (pruebas de Welch y de Brown-Forsythe): no existe ninguna evidencia a favor de que la productividad de las Facultades de Filosofía y Letras sea significativamente menor que la de otros grupos de Facultades.

Tabla 8

Análisis de la varianza para comparar la productividad de los tres tipos de Facultades

1. ANALISIS DE LA VARIANZA CUANDO SE SUPONEN IGUALES LAS VARIANZAS DE LOS GRUPOS

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F Value	Tail Probability
Between Groups	0.1203	2	0.0601	0.67	0.5138
Within Groups	5.7206	64	0.0894		
Total	5.8409	66			

2. CONTRASTE DE LA HIPOTESIS DE IGUALDAD DE LAS VARIANZAS

Levene's Test for Equal Variances	2,64	3.07	0.0534

3. ANALISIS DE LA VARIANZA SIN SUPONER LA IGUALDAD DE LAS VARIANZAS

Welch	2,35	0.41	0.6657
Brown-Forsythe	2,35	0.58	0.5672

Programa utilizado: BMD P7D.

El resultado anterior puede ser cuestionado bajo la argumentación, muy razonable, de que la productividad podría depender no sólo del tipo de centro, sino de la Universidad (esta relación está clara en algunos casos: todos los centros de la

Universidad Autónoma de Madrid tienen un rendimiento alto y todos los centros de la Universidad de La Laguna lo tienen bajo). Hemos considerado pues las 17 Universidades en las que existen los tres tipos de Facultad y separado la muestra de 51 centros en bloques de tres, de acuerdo con la Universidad a la que pertenecen. La prueba de Friedman realizada (Tabla 9), diseño no paramétrico con dos factores, conduce a la misma conclusión que antes: no existe diferencia significativa entre las productividades de los tres tipos de Facultad. En otras palabras, tiene sentido comparar entre sí las productividades de Facultades cualesquiera de Derecho, Filosofía y Letras y de Ciencias Económicas y Empresariales.

Tabla 9

Prueba de Friedman para comparar la productividad de los tres tipos de Facultades

Variable	Rank Sum
1. Productividad F. de Derecho	38.0
2. Productividad F. de Filosofía y L.	20.5
3. Productividad F. Económicas	33.5

Friedman Test Statistic = 1.68. Level of significance = 0.4325
Assuming chi-Square distribution with 2 degrees o freedom.

Programa utilizado: BMD P3S.

SOBRE LA FIABILIDAD DE LAS MEMORIAS DE INVESTIGACION

Es evidente que las memorias de investigación son elaboradas en base a las publicaciones declaradas por los propios Departamentos y se han señalado las causas de discrepancia con las registradas por el ISOC: se incluyen trabajos que no pueden ser considerados I + D, junto con mucha «literatura gris». Se trata ahora de evaluar este fenómeno comparando ambas fuentes en los pocos casos en que ha sido posible. Hay que advertir que las Memorias de Investigación incorporan trabajos aprobados (y todavía no publicados) que, obviamente, serían registrados por el ISOC en un período posterior. Sin embargo, el informe del ISOC acerca del bienio 1983-84 también incluye publicaciones que, habiendo sido aprobadas con anterioridad, ya no aparecen en las Memorias de Investigación consultadas. Como ambos fenómenos son de signo contrario sus efectos pueden considerarse muy atenuados.

La deseada comparación es posible en el caso de las Universidades de Sevilla (datos de 1983), UNED (datos del curso 1985/84) y Alicante (datos de 1983 y 1984). En los dos primeros casos se ha estimado la producción durante el bienio como el doble de la correspondiente a los datos de un año.

La Tabla 10 muestra la parte de las publicaciones declaradas por los Departamentos que han sido localizadas en las bases de datos, oscilando la fiabilidad entre el 50 por 100 de Filosofía y Letras de la UNED y el 22 por 100 de la misma Facultad de Alicante. También globalmente, de las tres Universidades comparadas, es la UNED la más fiable y la de Alicante la que lo es menos. Esta última observación permite apreciar la autocrítica de las declaraciones departamentales cuando a las mismas les espera publicidad (recordamos que los datos de Alicante se almacenan en un banco de datos interno a efectos de baremación para el reparto de fondos de ayuda a la investigación; así se explica que ciertos profesores incluyan artículos en la prensa diaria local sin rubor alguno).

Tabla 10

Porcentaje de publicaciones registradas sobre las declaradas

	UNIVERSIDAD		
FACULTAD	Sevilla	UNED	Alicante
Derecho	35%	45%	25%
Filosofía y Letras	25%	50%	22%
Económicas	28%	36%	26%

CONCLUSIONES

Creemos haber demostrado que es posible, en las circunstancias actuales, analizar el rendimiento investigador de los centros universitarios (aunque la nueva estructura departamental obligaría a modificar la metodología). Dos son, básicamente, las fuentes utilizables:

1. *Rastreo en bases de datos*

Debería dotar la Administración de mejores medios al ISOC y urgir a éste a extender a los diferentes campos científicos la metodología utilizada en la elaboración de (Alonso et al. (1985), mucho más interesante que la de Méndez et al. (1985), aunque deba reconocerse la mayor dificultad del rastreo de publicaciones en el ámbito internacional. Los datos así obtenidos deberían, por otra parte, ser objeto de un análisis estadístico que tuviese en cuenta la evolución en el tiempo de la actividad investigadora (series cronológicas) y, previamente, corrigiese la distorsión provocada por las publicaciones compartidas (fenómeno de escasa incidencia en el campo de las ciencias sociales y humanidades, donde son compartidas el 10 por 100 de las publicaciones en Derecho, el 14 por 100 en Filosofía y Letras y el 19 por 100 en Ciencias Económicas y Empresariales), cuyo olvido puede provocar el desarrollo de una picaresca que, de hecho, ya existe.

Para hacerlas totalmente fiables debería el Ministerio de Educación elaborar un catálogo de revistas y series bibliográficas de investigación (los libros suelen ser mero vehículo de divulgación ya que su publicación responde, sobre todo, a criterios comerciales), con validez en cierto período de tiempo, de tal forma que fuese de público conocimiento que sólo podrían declararse los trabajos aceptados para su publicación en revistas (que necesariamente requieren un proceso de selección) de dicho catálogo. Las ventajas de este procedimiento serían múltiples: se podría trabajar con datos muy actuales al no tener que esperar a su publicación y permitiría asignar un índice de importancia a las revistas y series en función de su calidad. Esto último haría posible medir la actividad investigadora de los profesores (individualmente) y, como sumas, la de los Departamentos y centros.

Como el plan que se propone puede parecer utópico, terminaremos con un esbozo de construcción de baremo para un área de conocimiento (cuando una revista aparezca baremada en más de un área se le asignaría la puntuación del área que se la diera mayor). El plan consta de 6 etapas.

Etapa 1. Elaboración de un censo inicial de las revistas periódicas del área y áreas afines, sin olvidar las series bibliográficas en que aparezcan habitualmente las actas de los congresos. La clasificación se haría por países, en el caso de las revistas, y por editoriales, en el caso de las actas. En lo sucesivo hablaremos de revistas censadas, para simplificar.

Etapa 2. Remisión a *todos* los profesores funcionarios del área de conocimiento del censo inicial, para que añadan todas aquellas revistas y series en las que hayan anteriormente publicado, piensen hacerlo en un futuro, o bien aparezcan artículos de interés (en el caso de que no aparezcan en el censo inicial). Se solicitará al mismo tiempo, que se indiquen las 10 revistas que, en su opinión, son las más importantes.

Etapa 3. Elaboración del censo definitivo.

Etapa 4. Remisión, a los editores en jefe de las 30 revistas (en publicación actualmente) más puntuadas en la etapa 2, de un cuestionario en el que se solicita la asignación a cada una de las revistas censadas (excepto la propia), del calificativo que, en su opinión, merece, a elegir entre los siguientes:

- Muy importante (8 puntos).
- Importante (6 puntos).
- Poco importante (4 puntos).
- Irrelevante pero conocida (2 puntos).
- Absolutamente desconocida (1 punto).

El cuestionario iría acompañado de una carta explicativa, con expresa indicación del objetivo perseguido (se habla de importancia general, no en el estricto marco del área concreta), y el ruego de requerir la opinión de colegas próximos, en el caso de desconocimiento (por si la revista en cuestión estuviera dedicada a temas afines). Obviamente, esta colaboración debería estar retribuída adecuada-

mente, incluyéndose un plazo de tiempo para la recepción de la respuesta. Si, cerrado el plazo, no se hubieran recibido, al menos, 25 respuestas, el cuestionario sería enviado a los editores jefes de las siguientes revistas, hasta disponer de un número de respuestas no inferior a 25.

Etapa 5. Suma de las puntuaciones obtenidas por cada una de las revistas; la puntuación media de cada revista (cociente de la suma por el número de cuestionarios cumplimentados), redondeada al número entero más próximo, sería el índice correspondiente a la revista en cuestión. Este índice sería definitivo si es superior a la unidad. Ejemplo: si una revista sumó 37 puntos, a través de 26 cuestionarios cumplimentados, como 37/26 = 1,42, el índice provisional de la revista sería 1.

Etapa 6. Es de temer que casi todas las revistas españolas tuvieren índice 1 (entre otras razones por emplear idiomas de reducida difusión en el ámbito científico internacional). De nuevo se remitiría un cuestionario a todos los profesores funcionarios del área, rogándoles la puntuación, con arreglo al mismo criterio anterior, de aquellas revistas (nacionales y extranjeras) cuyo índice provisional fuese 1. Si la máxima suma de las puntuaciones (entre todas las revistas), es Pm, y una revista determinada tuviese una suma igual a P, el índice definitivo que se le asignaría sería P/Pm, redondeado en décimas. Ejemplo: si una revista recibió 235 puntos y la máxima puntuación alcanzada fue de 407, el índice definitivo asignado a esa revista sería de 0,6, obtenido al redondear 235/407 = 0,57.

Con la Etapa 6, el baremo habría quedado completado.

REFERENCIAS

ALONSO, J. (1982), *Adecuación oferta y demanda de trabajo para licenciados y adecuación formación universitaria-formación requerida en la empresa,* ICE Universidad Autónoma de Madrid.

–. (1984), «Educación-empleo. Datos para una adecuación necesaria», *Revista de Educación* 273, pp. 129-137.

ALONSO, E., et. al. (1985), *La producción científica de la Universidad española en ciencias sociales y humanidades, 1983-1984,* Instituto de Información y Documentación en ciencias sociales y humanidades, CSIC, Madrid.

ANTIA, J. M. (1976), «Critical success factors in polytechnic performance», *Educational Administration 5, pp. 14-32.*

APARICIO, J. J., TEJEDOR, J. y SANMARTIN, R. (1982), *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: un estudio para la evaluación de los cursos de la enseñanza superior,* ICE Universidad Autónoma de Madrid.

CAMERON, K. (1978), «Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education», *Administrative Science Quarterly* 23, pp. 603-632.

– (1984), «Assessing institutional ineffectiveness: a strategy for improvement», en Scott, R. A. (ed.), *Determining the effectiveness of campus services* (New directions for Institutional Research, n.º 41), San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 67-83.

CENTRO DE FUNDACIONES/FUNDACION UNIVERSIDAD EMPRESA (1985), «Medición de las actividades científicas y técnicas: En torno al manual de Frascati», *Cuadernos Universidad-Empresa 21,* Madrid.

ESCUDERO, T. (1985), «Aproximación al estudio del fracaso escolar en la Universidad Española», en *Fracaso Escolar*, Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo, Diputación General de Aragón, Zaragoza, pp. 416-436.
– (1986), «Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario», en M. Latiesa (ed.), *Educación y Rendimiento Académico en la Universidad*, CIDE, Madrid, pp. 187-204.
– et. al. (1981), *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales*, ICE Universidad de Zaragoza.
GOMEZ, C., et. al. (1982), C. et. al. (1982), *Análisis de las competencias del profesorado de la Universidad Politécnica de Valencia*, ICE Universidad Politécnica de Valencia.
GONZALEZ, R. M. (1986), «Un método para el análisis del fracaso escolar universitario: estudio piloto», en M. Latiesa (ed.), *Educación y Rendimiento Académico en la Universidad*, CIDE, Madrid, pp. 167-185.
HERRERO, S. e INFESTAS, A. (1980), *El rendimiento académico en la Universidad*, ICE Universidad de Salamanca.
INFESTAS, A. (1986), «El rendimiento académico de la Universidad. La influencia de factores extrauniversitarios», en M. Latiesa (ed.), *Educación y Rendimiento Académico en la Universidad*, CIDE, Madrid, pp. 382-397.
INSTITUTO GALLUP (1987): «El prestigio de las instituciones», *Seminario Epoca 99*, febrero de 1987, pp. 48-50.
JIMENEZ, C. (1983), «Evaluación del rendimiento en la UNED», *Revista Española de Pedagogía 162*, octubre-diciembre.
LATIESA, M. (1986), «Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid –Análisis de la deserción Universitaria», en M. Latiesa (ed.), *Educación y Rendimiento Académico en la Universidad*, CIDE, Madrid, pp. 399-441.
LINDSAY, A. (1981), «Assessing institutional performance in higher education: a managerial perspective», *Higher Education 10*, pp. 687-706.
LOPEZ, C. (1984), «Universidad e investigación», *Revista de Educación* 273, pp. 83-97.
MENDEZ, A., et al. (1985), *La producción científica de la Universidad española recopilada por las bases internacionales de datos bibliográficos en el trienio 1982-1984*, Instituto de Información y documentación en ciencia y tecnología, CSIC, Madrid.
OCDE (1980), *Manuel de Frascati*, Centro para el Desarrollo Tecnológico e Industrial, Madrid.
SECRETARIA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACION (1986), *Proyecto de plantillas universitarias*, MEC, Madrid, marzo 1986.
SECRETARIA GENERAL DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1986), *Dossier de Estadísticas Universitarias. Datos actuales*, MEC, Madrid, julio 1986.
SIRILLI, G. (1979), *Manual de Estadística sobre las Actividades Científicas y Tecnológicas*, UNESCO.
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID (1986a), *Memoria de Investigación, curso 1983-84, de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, Ediciones de la UAM, Madrid.
– (1986b), *Memoria de Investigación, curso 1983-84, de la Facultad de Medicina*, Ediciones de la UAM, Madrid.
– (1986c), *Memoria de Investigación, curso 1983-84, de la Facultad de Ciencias*, Ediciones de la UAM, Madrid.
UNIVERSIDAD DE ALICANTE (1985), *Memoria-Guía de Investigación*, ed. por U. de Alicante, Alicante.
UNIVERSIDAD DE CORDOBA (1983), *Informe científico 1981-1982*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.
UNIVERSIDAD DE MALAGA (1982), *Memoria-Guía de Investigación de la Universidad de Málaga*, ed. por la U. de Málaga, Málaga.
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (1986), *Memoria de Investigación, curso 1984-1985*, ed. por la U. de Navarra, Pamplona.
UNIVERSIDAD DE SEVILLA (1985), *Memoria de Investigación: Publicaciones, 1983*, Secretariado de Publicaciones de la U. de Sevilla, Sevilla.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA (1985), *Anuario de Investigación, Curso Académico 1983-84*, MEC, Madrid.
UNIVERSITAT POLITECNICA DE CATALUNYA (1984), *Dades Estadistiques y de gestió*, Servei de Publicacions de la UPC.
YORKE, D. M. (1986), «Indicadores del logro institucional. Algunas consideraciones teóricas y empíricas», en M. Latiesa (ed.), *Educación y rendimiento académico en la Universidad*, CIDE, Madrid, pp. 207-230.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LENGUA DEL HOGAR VERSUS LENGUA DE INSTRUCCION (*)

IGNASI VILA (**)
INES DE GISPERT (**)

En la actualidad nadie es ajeno a la importancia de las relaciones entre lengua y enseñanza. En el proceso educativo, niños y niñas adquieren habilidades, técnicas y conocimientos que responden a la experiencia socio-histórica que la humanidad ha acumulado a lo largo de su evolución, convirtiéndose en una de las fuentes más importantes de la actividad consciente de hombres y mujeres. Pero, la enseñanza se vehicula mediante el lenguaje, de forma que los aspectos implicados en su comprensión y producción son un buen indicador en relación al éxito o fracaso escolar. Difícilmente, un escolar que accede al aprendizaje de la lecto-escritura con un bagaje semántico pobre o que no comprenda que la grafía tiene significado, puede interiorizar y automatizar adecuadamente dicha técnica. Sin embargo, la enseñanza se apoya fundamentalmente en su uso correcto, de donde las relaciones entre lengua y enseñanza se convierten en decisivas en relación a las expectativas escolares.

Esta cuestión cobra enorme importancia en algunas zonas del Estado Español. En el ámbito de Euskadi, Galicia y Países Catalans que tienen una lengua propia, además del castellano, la ley plantea como objetivo el dominio de ambas lenguas al finalizar la EGB. Ciertamente la consecución de dicho objetivo se plantea de forma diferente en cada territorio en función del número de hablantes, infraestructura educativa, etc. Sin embargo, tanto Euskadi como Catalunya se enfrentan a un problema semejante: la existencia de numerosos niños y niñas que como lengua del hogar tienen el castellano, debiendo adquirir el euskera o el catalán como segunda lengua a lo largo de la escolaridad. Inicialmente, el tratamiento consistió en la incorporación de una asignatura específica en el currículum escolar que se impartía durante tres horas como mínimo a lo largo de toda la escolaridad. Sin embargo, dicho sistema distaba mucho de cumplir el objetivo, mientras que modelos paralelos de enseñanza bilingüe aparecían como mucho más poderosos en rela-

(*) Una primera versión fue presentada como comunicación en el IV Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada celebrado en Córdoba en abril de 1986.

(**) Universidad de Barcelona.

ción al objetivo previsto por la ley (SEDEC, 1983; EIFE, 1985). Por eso, la difusión de la enseñanza bilingüe ha sido un objetivo de la política educativa de los Gobiernos Autónomos en los últimos años.

En este contexto aparecen numerosas preguntas que deben ser contestadas. ¿Qué presencia debe tener la lengua materna del escolar en la enseñanza? ¿Qué relación debe establecerse entre la lengua del niño y la segunda lengua? ¿Qué métodos deben utilizarse en relación a la enseñanza de lenguas?, etc. La tradición pedagógica ha mantenido que el mejor medio para la instrucción es hacer coincidir la lengua del hogar con la lengua de la escuela. El criterio de la «lengua materna» fue defendido con fuerza, en 1928, por los representantes de algunas minorías lingüísticas (Catalunya, País de Gales, etc.), en la conferencia de Luxemburgo, porque veían amenazadas su lengua y su cultura por la política lingüística seguida por los Estados-Nación que hacían de la lengua oficial un factor de «unidad nacional». Esta posición se convirtió en un axioma, cuando, en 1951, un grupo de expertos convocados por la UNESCO, elevaban las conclusiones de la conferencia de Luxemburgo a principio educativo. En ese momento existían muy pocos trabajos que avalaban dicho principio (los propios trabajos de la Conferencia de Luxemburgo y el experimento de Ilo-Ilo desarrollado en Filipinas), pero el axioma tenía una fuerza moral incuestionable ya que estaba dirigido hacia las propias minorías lingüísticas, a los países recién descolonizados y a las comunidades de emigrantes que comenzaban ya a proliferar, especialmente en Estados Unidos.

Sin embargo, no siempre la práctica pedagógica ha respetado este principio. En algunos casos y por diversos motivos, los enseñantes han impulsado programas escolares que suponen un cambio de lengua del hogar en la escuela. Este es el caso, por ejemplo, en el Estado Español, de las ikastolas que nacieron como escuelas destinadas a enseñar en euskera a los niños y niñas euskaldunes, pero pronto aceptaron niños y niñas de habla castellana.

El impulso más importante para estos programas, conocidos con el nombre de inmersión, provino de Canadá. En este país, un grupo de investigadores desarrollaron un conjunto de trabajos destinados a conocer los componentes específicos del déficit que la literatura en boga proclamaba para los bilingües. Lambert y sus colaboradores no sólo no confirmaron sus expectativas, sino que, por el contrario, sus bilingües se mostraron superiores a los monolingües en numerosas tareas tanto verbales como no verbales. En este contexto, un grupo de padres de habla inglesa se dirigieron a la Universidad McGill de Montreal con el objeto de que Penfield y Lambert diseñaran un programa que posibilitara el aprendizaje del francés a sus hijos, dado el fracaso de su enseñanza como asignatura. Así nació el primer programa de inmersión en la enseñanza bilingüe. Hasta aquel momento, los programas bilingües habían estado dirigidos hacia las minorías étnicas y lingüísticas, enfatizando el acceso a la lecto-escritura mediante la aproximación de la lengua materna, para posteriormente incorporar la segunda lengua. Sin embargo, Penfield y Lambert diseñaron un programa que comportaba un cambio de lengua del hogar a la escuela; es decir, los escolares de habla inglesa en la familia se escolarizaban exclusivamente en francés y, una vez dominada la lecto-escritura en ese idioma, aprendían a leer y escribir en inglés. Posteriormente, ambas lenguas deve-

nían vehiculares, de manera que al final de la escolaridad las asignaturas se dividían al 50 por 100 según las lenguas.

La evaluación de este diseño se realizó a lo largo de todos los cursos escolares, comparándolo con un grupo de escolares de habla inglesa que recibían enseñanza exclusivamente en inglés. Los resultados confirmaron las expectativas, obteniendo el grupo bilingüe puntuaciones más elevadas en las distintas pruebas que abarcaban el conjunto de la temática escolar que el grupo monolingüe. Las consecuencias no se hicieron esperar y este tipo de programa se generalizó en el Canadá y en otros países, ofreciendo las distintas evaluaciones resultados semejantes. Puestas así las cosas, la psicolingüística se enfrentaba con un dilema ¿por qué un cambio de lengua hogar-escuela comporta desventajas académicas, cognitivas y lingüísticas a determinados grupos de niños y niñas, mientras que para otros escolares supone ventajas académicas, cognitivas y lingüísticas? La primera respuesta provino del propio Lambert. Este autor interpretó sus investigaciones según un modelo socio-psicológico. Lambert distinguió entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. En el primer caso se encontrarían los individuos que seguían programas de inmersión de forma voluntaria, todos ellos, en general, pertenecientes a grupos etnolingüísticos de gran prestigio. En esta situación, los escolares añadirían una nueva lengua sin que la suya resultase perjudicada. Mientras que en el caso de los grupos etnolingüísticos de bajo prestigio, el bilingüismo empujaría a una experiencia sustractiva. En este caso (cuando el medio denigra unos determinados valores socioculturales, atribuyendo valores «superiores» a una lengua y a una cultura de mayor prestigio), la adquisición de una segunda lengua se haría en detrimento de la lengua materna, provocando su sustitución por la lengua de mayor prestigio.

La distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo es coherente con los resultados obtenidos en la enseñanza bilingüe. Los programas de inmersión, tanto en Canadá como en otros países, se dirigen a grupos lingüísticos de elevado prestigio (en general, anglófonos) que, por diferentes motivos, están interesados en la adquisición de una segunda lengua de forma voluntaria. Mientras que los resultados positivos obtenidos mediante la aproximación de la lengua materna concuerdan en general, con programas dirigidos bien a grupos de inmigrantes que constituyen ghettos en las grandes ciudades, bien a grupos étnicos que durante años han visto denigrada su lengua y su cultura (caso de los indios en USA). Sin embargo, existen resultados que no encajan en este cuadro. Por ejemplo, en USA se han desarrollado programas de inmersión dirigidos a grupos de habla inglesa, pero de nivel socio-cultural bajo, justamente con el objetivo de paliar diferencias en la propia lengua. Igualmente, los escolares con algún trastorno del lenguaje, no sólo no experimentan un fracaso especial en los programas de inmersión, sino que obtienen mejores resultados que los mismos escolares en programas de mantenimiento de la lengua materna. Ambos ejemplos muestran las insuficiencias de las tesis de Lambert que inciden, fundamentalmente, en factores sociológicos y actitudinales, por otra parte bien fundados y, a veces, decisivos, pero que no explican cómo se añade o sustrae competencia lingüística y, por tanto, qué margina los factores lingüísticos que son los que, en última instancia, explican las relaciones entre la lengua del hogar y la segunda lengua.

Cummins (1979), basándose en un modelo, apoyado por la psicolingüística, que presupone la existencia de una competencia subyacente común a la destreza en dos lenguas, a diferencia de otros modelos que proponen el almacenamiento independiente de cada una de las lenguas, hipotetiza que «el nivel de competencia en L_2 que un niño bilingüe alcanza es parcialmente una función del tipo de competencia que ha desarrollado en L_1 en el momento en que comienza la exposición intensiva a la L_2» (Cummins, 1979:233). En resumen, alcanzando un umbral mínimo en la L_1, la experiencia en una u otra lengua puede promover el desarrollo de la competencia subyacente a ambas.

Esta hipótesis, apoyada en numerosas investigaciones, reconcilia los resultados obtenidos en programas bilingües de mantenimiento de la lengua materna con los programas de inmersión dirigidos a niños y niñas de lengua mayoritaria. En el primer caso es obvio; en el segundo, los escolares mantienen su propia identidad, no ven amenazada su lengua y su cultura, recibiendo además ésta un apoyo importante tanto en el hogar como en el entorno. En definitiva, la hipótesis puede reformularse de la siguiente forma: «en la medida en que la instrucción en L_x es efectiva en promover competencia en L_x, la transferencia de esta competencia a L_y ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la L_y (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender L_x» (Cummins, 1981:29). Así, el modelo de «competencia subyacente común», en vez de presentar como contradictorios los resultados de los programas de inmersión y de enseñanza mediante la lengua materna, los explica.

Sin embargo, no todos los problemas quedan resueltos con la hipótesis de interdependencia. De hecho, una teoría sobre la educación bilingüe debe explicar por qué los resultados escolares son, a veces, independientes del uso oral de la lengua; es decir, por qué niños y niñas que aparentemente hacen un buen uso oral de una lengua fracasan en sus tareas escolares cuando se escolarizan en esa lengua. En cierta forma, éste es uno de los problemas más frecuentes entre las minorías lingüísticas. A pesar de acceder a la escuela con un cierto nivel oral de la lengua oficial, sin embargo, obtienen peores resultados que si se les incorpora a un programa de mantenimiento de su propia lengua (indios en USA, chicanos, hijos de emigrantes en países europeos, etc.).

Sin duda, la respuesta debe referirse al mayor o menor conocimiento de la lengua, planteando la cuestión de la competencia lingüística. La distinción chomskiana entre conocimiento particular que todo hablante-oyente posee de la propia lengua y de los medios para utilizarla (competencia) y el acto particular de interpretar o producir un enunciado en función de esa competencia (realización), fue decisiva para el desarrollo de la psicolingüística. No obstante, en Comsky, esta distinción se refiere inicialmente a los aspectos sintácticos y, posteriormente, a los semánticos y fonológicos. Los trabajos iniciados en los años 60, según esta perspectiva, reconocieron dos aspectos que no estaban incluidos en las primeras formulaciones chomskianas. En primer lugar, evidenciaron las relaciones entre lenguaje y desarrollo cognitivo y, en segundo lugar, afirmaron los aspectos funcionales implicados en la actividad lingüística. Por eso, el concepto de competencia lingüística, hoy en día, remite al concepto de competencia comunicativa. Aunque definirla no

es una tarea fácil, ni menos ardua, que intentar establecer un conjunto de universales lingüísticos.

Los trabajos más interesantes, en relación al tema que discutimos, sobre la competencia lingüística provienen del esfuerzo por medir y evaluar el lenguaje. Algunos autores han establecido un sinfín de factores referidos a aspectos sintácticos, pragmáticos, fonológicos, etc., mientras que Oller (1979), por ejemplo, defiende la existencia de un factor único subyacente a la competencia lingüística en general. Canale (1981) adopta una posición intermedia y establece cuatro aspectos diferenciados. Comienza su discusión distinguiendo entre competencia comunicativa, entendida como el conocimiento subyacente, consciente o inconsciente, de las reglas de comunicación, y comunicación actual entendida como el uso de ese conocimiento en actos reales de comunicación. Si bien la distinción se asemeja a la diferenciación chomskyana entre competencia y realización, se distingue de ella en que el uso comunicativo del lenguaje no es visto como la manifestación de un sistema idealizado de conocimiento, sino como un proceso en curso de negociación y evaluación del significado que, en definitiva, es un producto de procesos interactivos muy complejos. Por eso, una teoría de la competencia comunicativa debe incluir tanto el conocimiento para comunicar como la habilidad para hacerlo, aunque «esta noción de habilidad –cómo de bien uno realiza su conocimiento en situaciones actuales– requiere una distinción entre capacidades subyacentes (competencia) y sus manifestaciones en situaciones concretas (comunicación actual)» (Canale, 1981:6).

En este marco teórico propone cuatro componentes para la competencia comunicativa:

a) *competencia gramatical:* comporta el dominio del código lingüístico, tanto verbal como no verbal. Incluye el conocimiento del vocabulario, de las reglas de formación de las producciones, de la pronunciación, de la semántica, etc.

b) *competencia sociolingüística:* supone el dominio apropiado tanto del significado como de la forma, de las emisiones producidas o comprendidas en diferentes contextos sociolingüísticos que depende de factores contextuales como el estatus de los participantes, los propósitos de la interacción, así como las normas o convenciones de la interacción.

c) *competencia discursiva*: implica el dominio de cómo combinar significados y formas gramaticales para conseguir un texto unificado bien en el habla, bien en la escritura. La consecución de un texto unificado se refiere a los mecanismos de coherencia (relaciones entre los distintos significados en un texto) y cohesión (uso de pronombres, elipsis, conjunciones, etc., para unir estructuralmente las producciones y facilitar la interpretación del texto).

d) *competencia estratégica*: comporta el dominio de estrategias comunicativas verbales y no verbales que tienen como objetivo compensar las rupturas comunicativas y animar la efectividad de la comunicación, como, por ejemplo, hablar despacio, acentuando la pronunciación.

Los niños y niñas monolingües desarrollan habilidades en estos cuatro aspectos antes de acceder al contexto escolar. De hecho, la opinión clásica es que a los

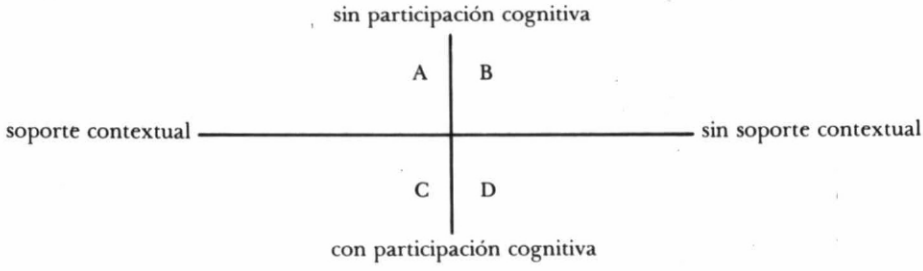
seis años los individuos ya dominan lo fundamental del instrumento lingüístico, sin embargo, esto es falso porque el acceso a la lecto-escritura, por ejemplo, supone la posibilidad de dominar otras habilidades en relación al lenguaje. El estudio del desarrollo de estas habilidades revela la solidaridad del desarrollo cognitivo y del desarrollo lingüístico, de forma que, por ejemplo, el acceso a los diferentes niveles de la conciencia metalingüística se convierte en decisivo para la adquisición de la lecto-escritura o el insight designativo deviene uno de los pilares de la conceptualización. Con ello queremos señalar que los niños y niñas monolingües muestran un desarrollo progresivo de su competencia lingüística en el que se implican tanto factores cognitivos como factores lingüísticos. Sin embargo, los escolares que acceden al conocimiento de una segunda lengua no tienen por qué progresar en ella de la misma forma que los escolares monolingües. En primer lugar, algunas habilidades relacionadas con la competencia comunicativa, tal y como es descrita por Canale, son independientes de un código lingüístico determinado (por ejemplo, los gestos), no así los aspectos culturales elaborados por la comunidad que lo emplea. En segundo lugar, algunas de las habilidades lingüísticas implicadas en la competencia comunicativa dependen del desarrollo cognitivo alcanzado, mostrándose semejantes e independientes del código lingüístico concreto que se esté aprendiendo (por ejemplo, la conciencia metalingüística). Justamente, estos últimos aspectos, implicados en el dominio de habilidades como la lecto-escritura, se relacionan directamente con el éxito o fracaso escolar, independientemente, por ejemplo, de cómo pronuncie el escolar una lengua determinada.

Arnau (1985) evaluó un programa de inmersión en el cinturón industrial de Barcelona, mostrando que los buenos resultados escolares se explicaban mediante tres factores. El factor 1 explicaba el 51 por 100 de la variación de los resultados. Este era un factor saturado de componentes lecto-escritores y de conocimiento lingüístico conceptual (vocabulario oral y escrito). El factor 2, explicativo de un 21 por 100 de la varianza, estaba saturado fundamentalmente de componentes lógico-matemáticos. Finalmente, el factor 3 hacía referencia a los aspectos orales de la lengua (expresión y comprensión oral). Es decir, siguiendo nuestro razonamiento, existiría un factor, de enorme importancia para la explicación de los resultados, cargado o saturado de habilidades lingüístico-conceptuales o lingüístico-cognitivas.

Cummins (1981) propone que la competencia comunicativa, tal y como ha sido definida por Canale y para el tema que nos ocupa, debe conceptualizarse según dos desarrollos. El primero se relaciona con el soporte contextual disponible para codificar o decodificar un mensaje. Los extremos se designan como comunicación con soporte contextual y sin soporte contextual, distinguiéndose porque en uno de los participantes pueden negociar el significado y el lenguaje recibe para su comprensión el apoyo de gestos, señales paralingüísticas, etc., mientras que en el otro, el éxito de la interpretación del mensaje depende exclusivamente del conocimiento del lenguaje, siendo éste con el que se relacionan gran parte de las actividades escolares. El segundo expresa un contínuo en el que un extremo representa el conjunto de tareas y actividades comunicativas en el que las herramientas lingüísticas están automatizadas (reconocer una palabra en un texto), mientras que en el otro se incluyen las que requieren una participación cognitiva al no estar automatizadas (interpretar un texto).

FIGURA I

Alcance de soporte contextual y grado de participación cognitiva en tareas comunicativas



(reproducido de *Cummins*, 1981).

El objetivo de la instrucción escolar es desarrollar habilidades para manipular e interpretar textos sin soporte contextual y que requieren una participación cognitiva (cuadrante D) (Arnau, 1985). Pero, las investigaciones sobre la adquisición de habilidades tanto orales como escritas que implican el uso del lenguaje sin soporte contextual presuponen que éstas se interiorizan y se desarrollan sólo si se adquieren inicialmente en contextos con soporte contextual. Paradójicamente, la única forma de acceder al dominio del instrumento lingüístico en situaciones sin soporte contextual comporta el aprendizaje de su uso desde situaciones con soporte contextual (Smith, 1979; Wells, 1981; Bruner, 1982; Krashen, 1982). Por último, siguiendo a Vigotski (1934), las capacidades cognitivas se ven «catalizadas» gracias a la interiorización de símbolos y signos que, siendo adquiridos en la regulación social, devienen en reguladores de la propia conducta. Es decir, el aprendizaje del uso del lenguaje se muestra decisivo en relación al desarrollo cognitivo.

Este planteamiento nos permite otra aproximación en relación a los resultados contradictorios obtenidos en la enseñanza bilingüe. En general, los niños y las niñas de lengua minoritaria que asisten a programas de cambio de lengua hogar-escuela se incorporan a programas de submersión. Estos escolares asisten a clases en las que una buena parte del alumnado tiene como lengua propia la lengua de la escuela, además, cuando acceden a la escolaridad, en general, acostumbran a tener un cierto dominio oral de la lengua de la escolaridad. Por ello, los enseñantes tienden a asumir que estos escolares «ya» conocen la lengua y que pueden seguir con normalidad el curso de las tareas escolares. Incluso si no la conocen o la conocen poco, se tiende a considerar que el contacto social con el resto de los escolares suple rápidamente el déficit en la segunda lengua. Sin embargo, estos escolares de lengua minoritaria, probablemente, son capaces de negociar el significado del mensaje lingüístico en situaciones sin soporte contextual y, al no existir un apoyo específico a su desarrollo lingüístico, el fracaso escolar encuentra el campo abonado al ser incapaz el niño o la niña de decodificar adecuadamente el lenguaje que se emplea en el aula en relación a tareas que necesitan ser comprendidas exclusivamente desde el lenguaje. Por el contrario, los escolares que asisten a programas

de inmersión se enfrentan a unos educadores que parten de la idea de que el niño y la niña no conocen la lengua vehicular de la escuela. En consecuencia, todas sus energías se dirigen a desarrollar un amplio abanico de actividades comunicativas encaminadas al aprendizaje de la segunda lengua. Desarrollo lingüístico y soporte contextual quedan entrelazados, posibilitando el acceso al tratamiento de textos sin soporte contextual. Ciertamente, ello implica que el profesorado sea bilingüe para que la comunicación no quede interrumpida cuando el niño emplea su propia lengua o que se trabaje, fundamentalmente, al inicio, la comprensión.

Siguiendo la hipótesis de interdependencia lingüística, no es extraño que los escolares de minorías lingüísticas, incorporados a programas de submersión, no desarrollen habilidades lingüísticas ni en su propia lengua, ni en la segunda, quedando abocados a un semilingüismo que tiene influencias negativas en su desarrollo cognitivo y personal. Mientras que los escolares que siguen programas de inmersión, situados en contextos relacionados directamente con un aprendizaje del uso del lenguaje, desarrollen altas habilidades lingüístico-cognitivas en su propia lengua y en la segunda, viendo catalizado su desarrollo global en un sentido positivo.

La profundización en el estudio de la enseñanza bilingüe posibilita, hoy en día, reformular la incorporación de lenguas extranjeras en el contexto escolar, en el sentido de una enseñanza enriquecedora. En el Estado español existen ejemplos elocuentes que deben evaluarse y generalizarse en la medida de lo posible. Sin embargo, en esta comunicación nuestro objetivo se centra en el resolución de los problemas planteados por las disposiciones legales en determinadas comunidades del Estado. En este sentido, nuestra primera propuesta consiste en garantizar la posibilidad de recibir la enseñanza en la propia lengua. Las razones son varias. En primer lugar, porque ello sólo se cumple para los niños y niñas de habla castellana. Aún son miles los escolares, por ejemplo, de habla gallega o euskaldun, que no tienen la posibilidad de recibir la enseñanza en su propia lengua. En segundo lugar, porque el éxito de los programas de cambio de lengua hogar-escuela presuponen la voluntariedad en la asistencia. En estas breves notas no hemos aludido a los aspectos actitudinales implicados en la educación bilingüe. Unicamente resaltaremos que uno de los aspectos decisivos en relación al éxito de los programas de inmersión comporta que el escolar (y en este caso, su familia) no vea amenazada su lengua y su cultura por el hecho de estudiar en una segunda lengua. Por eso, estos programas deben ser voluntarios, implicando, en consecuencia, la posibilidad de renunciar a dicho derecho. La segunda propuesta hace referencia al tipo de programas bilingües que deben animarse desde la Administración. El mejor medio para introducir una segunda lengua, sea ésta la que sea, en la enseñanza es mediante los programas de inmersión, siempre cuando se cumplan las condiciones relatadas. En consecuencia, vale más gastar las energías políticas económicas y educativas en promover programas de inmersión que en diseñar modelos complicados que supuestamente respetan la lengua materna de los escolares. Evidentemente, esta segunda propuesta comporta la adecuación de los objetivos escolares, situando las actividades lingüísticas en un lugar preferente, así como la formación permanente del profesorado para que esté a la altura de las nuevas condiciones planteadas. La experiencia que se sigue en Catalunya, en la que más de 65.000 niños y niñas siguen programas de inmersión, es un buen ejemplo.

REFERENCIAS

ARNAU, J. Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: Una revisión de la problemática general. En M. Sigüan (Ed.) *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares.* Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985.

BRUNER, J. S. *Child's talk. Learning to use language.* New York: Norton, 1982.

CANALE, M. From communication competence to communicative language pedagogy. En J. Richards & R. Schmidt (Eds.) *Language and Communication.* New York: Longman, 1981.

CUMMINS, J. «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research,* 1979, *49,* 222-251.

– The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En *Schooling and language minority students: A theoretical framework.* Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, 1981.

EIFE. La enseñanza del euskera. Influencia de los factores. En M. Sigüan (Ed.) *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares.* Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon, 1982.

OLLER, J. W., Jr. *Language test at school.* London: Longman, 1979.

SEDEC. Cuatro años de catalán en la escuela. Factores y resultados. En M. Sigüan (Ed.) *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español.* Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1983.

SMITH, F. *Reading without nonsense.* New York: Teachers College Press, 1979.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pléyade, 1977. (1.ª ed. en ruso, 1934).

WELLS, C. G. *Learning though interaction.* Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EL MALTRATO ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES MALAGUEÑOS

JOSE A. GALLARDO CRUZ (*)

1. SUMARIO

En este estudio empírico se intenta sondear la calidad de las relaciones entre los maestros y alumnos en E.G.B., con la intención de comprobar la existencia o ausencia de maltratos físicos y emocionales en nuestra comunidad educativa. Como hipótesis derivadas, se analiza el posible maltrato diferencial que puede darse entre las características propias de los sujetos de Formación Profesional que han constituido la muestra.

Los datos obtenidos confirman algunas hipótesis: los varones fueron más agredidos que las hembras y los alumnos, sin tener en cuenta el sexo, que obtuvieron el Certificado de Escolaridad (fracaso escolar), recibieron más maltratos que aquellos otros que terminaron su Básica con el Graduado Escolar. Finalmente, los castigos físicos aparecieron con más frecuencia en la Primera Etapa de E.G.B.; en cambio, el maltrato emocional fue más usual en el Ciclo Superior.

2. PALABRAS CLAVES: Maltrato infantil, agresiones físicas directas e instrumentales y maltrato emocional.

3. INTRODUCCION

Autores como FONTANA (1979), FEIGELSON (1979) y KEMPE, R. y KEMPE, H. (1979), especialistas en el estudio del maltrato infantil, han podido comprobar que el abuso familiar, en muchos casos, era motivado por errores que cometían los hijos en cualquier tipo de aprendizaje. Si éstos eran enuréticos, hiperactivos, llorones, irritables, etc., los castigos corporales propinados por sus padres iban encaminados a conseguir un fin: enseñarle comportamientos determinados, impuestos por los progenitores. Esta es una de las causas por las que MARCOVICH (1981) ha considerado este método disciplinario como una manifestación más de una «sociedad

(*) Universidad de Málaga.

enferma», que permite e incluso fomenta, en la educación de los hijos, todo tipo de violencias.

Es importante precisar e insistir que la esencia de la familia es el amor, y éste impedirá los malos tratos. La familia educa, promueve y pone de relieve valores de la vida en sociedad, y debe ser defendida para que su ámbito sea el idóneo para capacitar al niño a esperar con serenidad y a construir con alegría (OSORIO, 1981). Sin embargo, en algunas familias, este comportamiento se acerca mucho a la utopía y los hijos son educados a base de golpes, sufriendo todo un cúmulo de maltratos que pueden producir situaciones lamentables (GALLARDO, 1987a, 1988).

Este tipo de educación punitiva no quedó circunscrita al medio familiar, sino que saltó a todas aquellas instituciones que, de alguna manera, acogían a la población infantil. Una de ellas es la escuela. Esta institución, al convertirse en una especie de prolongación del seno familiar, ha utilizado todo tipo de agresiones con aquellos alumnos que no cuadraban con los esquemas que tenía la comunidad educativa. Hace varias décadas, la violencia corporal era práctica habitual en muchas escuelas del mundo occidental. Un ejemplo de ello es el que nos describe WATTENBERG (1975): en los colegios públicos de Detroit, los castigos físicos no solamente eran aceptados, sino aplicados; e incluso, los profesores, estaban tan organizados que, en los pleitos promovidos por los padres, estaban representados por abogados que apoyaban las acciones de los docentes.

Aunque hoy día ha disminuido su frecuencia, todavía se emplea como un método disciplinario para encauzar al alumno (TORO, 1981). Por lo visto, STACKPOLE (1984) nos revela que en 47 estados de U.S.A., aún existen leyes que permiten el castigo corporal, convirtiéndose éste en un currículo oculto que interfiere la trayectoria del aprendizaje futuro del niño. En esta misma línea, encontramos a FRIEDMAN (1976) que considera el maltrato escolar como un obstáculo estimulante de unas interferencias en las relaciones profesor/alumno, quebrantando el desarrollo normal de su aprendizaje.

CRYAN (1981) está convencido de que su uso es un abuso y reconoce que los maestros, como cualquier otro profesional, se enfadan y agreden a los alumnos con dificultades en el aprendizaje; sin embargo, éstos deberían comprender que la mayoría de las actitudes y habilidades manifestadas por los discípulos, son reflejos de su inmadurez psicoafectiva.

El maltrato generado por los docentes no se circunscribe solamente a la violencia física, desencadenada por una crisis, sino que el abuso psicológico, más sutil y difícil de localizar, es empleado con mayor frecuencia en las aulas, convirtiéndose en verdaderos dardos que convulsionan el equilibrio emocional del niño (SKINNER, 1970). Uno de los contrasentidos pedagógicos que generan un maltrato emocional son las astucias o trampas que disfrazan una de las más feroces agresiones que contribuyen como ninguna al fracaso escolar y profesional del niño (BARYLKA, 1981). Incluso, LYNCH (1984) opina que los maltratos más usuales en la escuela, además del verbal, la negación de comunicación y los actos físicos (los acosos, los abusos sexuales, etc.), son los producidos por la combinación de los anteriores. Todos ellos, sigue afirmando, causan unos prejuicios psicológicos lo suficientemen-

te graves como para originar la destitución de los docentes que intencional o negligentemente hacen uso de ellos. Muchos autores sostienen, entre ellos TORO (1984), que el castigo escolar está muy unido al autoritarismo docente y cuando aquél se hace sistemático provoca en el alumno, primero, una ansiedad que tiene efectos acumulativos pudiendo interferir su aprendizaje y rendimiento académico; segundo, unas respuestas agresivas hacia el medio educativo que le ha sido coercitivo; tercero, un concepto negativo de sí mismo que da lugar a sentimientos de inferioridad o de inseguridad, y en cuarto lugar, un aprendizaje por observación porque el maestro le está enseñando a usar la violencia.

Aunque ningún país reconoce la realidad del maltrato escolar, existen testimonios de que su presencia es bien patente. En España, sabemos poco de este asunto. Sin embargo, su presencia, pero no su intensidad, se manifiesta por las denuncias que han hecho los padres, por las noticias periodísticas, por los comentarios de los propios alumnos y de algunos padres que no se han atrevido a denunciar el caso por temor a las posibles represalias, llevadas a cabo por un profesor determinado (GALLARDO, 1987 b). Por esto, queremos comprobar si este maltrato existe en el medio aular. Como hipótesis derivadas veremos si se produce un maltrato diferencial entre sexos, rendimiento escolar y entre zonas geográficas.

4. EL METODO

4.1. *Sujetos y diseño*

Obtener información, en nuestro país, de los maltratos causados por la comunidad escolar, es una de las tareas más difíciles de conseguir por la poca o nula participación de los docentes, y en el caso de que se pudiera encuestar a la población escolarizada, por temor a posibles represalias, sus respuestas distarían mucho de la realidad. Por esto, se adoptó una estrategia mediante la cual se obtendría información, aplicando una prueba a aquellos alumnos malagueños, matriculados en centros distintos de E.G.B. De las dos poblaciones existentes: estudiantes de Bachillerato y de Formación Profesional (F.P.), nos decidimos por los segundos porque, en ellos, los problemas de comportamiento y los fracasos escolares son más evidentes, pues pueden optar a este nuevo nivel con el Graduado Escolar o con el Certificado de Escolaridad.

De todos los cursos que componen el currículo de F. P., nos interesamos únicamente por los alumnos recién incorporados a los centros matriculados en *Primer curso del Primer Grado*, porque tienen mayores posibilidades de recordar su experiencia en E.G.B. Estos alcanzaron, en el curso académico 1985/86, la cifra de 6241, inscritos en centros públicos y privados, ubicados en Málaga y su provincia. Según la tabla de ARKIN y COTON (en BUGEDA, 1970), el número mínimo de sujetos que ha de tener la muestra, para un margen de error del 5 por 100, es de 378 estudiantes.

Se tomaron como unidades de muestreo las distintas clases o aulas, elegidas aleatoriamente. La mayoría de los centros de la provincia están representados en la muestra, porque acogen a una amplia magnitud de jóvenes que estudiaron la

Básica en pueblos más pequeños, consiguiendo con ellos una representación de las principales comarcas malagueñas. Todos aquellos centros que impartían indistintamente enseñanzas de E.G.B. y F.P. fueron descartados de antemano por el posible rechazo, hacia el cuestionario, manifestado por la dirección.

En la *tabla n.º 1,* vienen detallados los centros y las especialidades de la muestra. Esta alcanzó una cifra de 483 sujetos (270 varones y 213 hembras) de 14 a 18 años con una edad promedio de 15,3 años. Considerando el detalle de que alumnos matriculados en Institutos Politécnicos capitalinos, estudiaron la Básica en pueblo, o a la inversa, se pudo ubicar en la *tabla n.º 2* la cantidad definitiva de sujetos que estudió E.G.B. en zona rural o urbana. Con la variable rendimiento construimos la *tabla n.º 3,* en donde podemos apreciar que el 39,33 por 100 de la muestra obtuvo el Certificado de Escolaridad. La tabla siguiente, la *n.º 4,* nos pone de manifiesto el volumen tan enorme de jóvenes que estudiaron la Básica en colegios públicos.

4.2. *Procedimiento*

El instrumento utilizado, para sondear la existencia de los malos tratos en el aula, fue el cuestionario. Este comprende tres partes:

- la primera, incluye aquellas preguntas mediante las cuales se obtienen los datos personales: sexo, edad, centro, especialidad elegida en F.P., tipología de la escuela y calificación final obtenida en E.G.B.;
- la segunda, abarca las agresiones observadas, y
- la tercera, las agresiones recibidas de los profesionales de la enseñanza.

En estos dos últimos módulos, he diferenciado dos tipos de agresiones: las emocionales y las físicas. En éstas, distinguimos dos tipos: las directas, originadas cuando el profesor agrede con cualquier parte de su cuerpo, y las instrumentales que, como su propio nombre indica, son producidas con objetos que manipulan los maestros, como varas, reglas, etc.

Está elaborado esencialmente con preguntas cerradas que versan sobre cuestiones concretas y precisas. Sin embargo, a través de aquellas que exigen respuestas cualitativas, pudimos percibir la opinión, actitud, motivos y significados de los encuestados. La experiencia fue llevada a cabo en los centros de F.P. durante los meses de enero y febrero de 1986.

Con el banco de datos obtenido, en donde enumeramos las variables que van a ser consideradas, conseguimos todas las calificaciones de la muestra. Algunas de ellas fueron transformadas en porcentajes para averiguar si había diferencia significativa.

5. RESULTADOS Y DISCUSION

Los resultados obtenidos se van a desarrollar siguiendo el presente esquema:

5.1. *Las agresiones observadas*

En términos globales, podemos admitir a la vista de los datos, en la *tabla n.º 5,* que 452 sujetos de la muestra (93,58 por 100), fueron simples espectadores de las agresiones que recibieron sus compañeros por parte de sus maestros a lo largo de E.G.B., destacándose el hecho de que los varones presenciaron más episodios punitivos.

Para averiguar si los alumnos habían visto más violencias en ciudad o en pueblo, confeccionamos la *tabla n.º 6* y comprobamos que no existió diferencia significativa entre la ubicación geográfica de los centros y la visualización de las mismas, siendo ésta una de las hipótesis iniciales que no se ha confirmado.

Veamos ahora si encontramos niveles de significación (n.s.) –en la *tabla n.º 7*– distintos, entre los varones y las hembras que han estudiado la Básica, teniendo en cuenta los distintos medios geográficos. Observando los porcentajes, comprobamos que son muy altos, independientemente del sexo y la ubicación geográfica. Según los valores alcanzados, los varones de ciudad percibieron más agresiones que los de pueblo y más que las hembras capitalinas. Estos resultados requerirían estudios posteriores, para averiguar el porqué de estas diferencias que, muy bien, pudieran estar relacionadas con una educación más competitiva recibida por los varones.

Si nos preguntamos con qué frecuencia vieron esos 452 sujetos cualquier tipo de violencia física en el ambiente escolar, descubrimos en la *tabla n.º 8* que en un alto porcentaje de ellos fueron observadas con una incidencia bastante alta. De estas cifras se desprende fácilmente la tabla siguiente, en donde queda patente la frecuencia según si el grupo es de varones o de hembras. Es importante precisar que los totales de esta *tabla n.º 9,* reflejan el número de sujetos que han visto agresiones sin tener en cuenta ninguna tipología. En ésta apreciamos cómo el número de sujetos –en los dos sexos– y el porcentaje van aumentando a medida que aumentan las frecuencias, dándose en los chicos una mayor polarización de los datos en las más altas. Es elocuente comparar los resultados entre los que vieron la agresión una vez al año y los que la percibieron todos los días.

Se consultó a la muestra que nos diera opinión acerca de cómo eran sus compañeros; es decir, cuáles eran aquellas actitudes más sobresalientes que, de alguna manera, podrían exasperar los ánimos de los profesores. Los resultados están recogidos en la *tabla n.º 10,* cuyo total coincide con el número de elecciones efectuadas. Según el parecer de los encuestados, los alumnos menos dotados intelectualmente y los que originaban problemas de disciplina, eran los que con

mayor frecuencia recibían maltratos físicos. Los 18 sujetos que señalaron «otras tipologías», especificaron que el pasotismo escolar y la pobreza (falta de recursos económicos familiares) fueron, por lo visto, variables favorecedoras de cualquier tipo de agresión.

Respecto al comportamiento y rendimiento de los alumnos, hemos descubierto que los maestros pierden los estribos fácilmente cuando sus discípulos no tienen un buen aprovechamiento escolar. En la *tabla n.º 11* se detallan los porcentajes de unas categorías que originan violencias. El 10 por 100 de los sujetos, que utilizó la alternativa «otras categorías», quiso expresar libremente otras fuentes de agresión. Una de ellas es la referida al rendimiento académico, como la negativa a realizar ejercicios en casa. los olvidos intencionados de los cuadernos, las malas calificaciones obtenidas en los controles, el no saber hacer los ejercicios del día, etc. Otras, en cambio, se relacionaban con los problemas de comportamiento escolar, como comer bocadillos en clase, reirse o dibujar a destiempo o el encararse a un profesor demasiado impulsivo o exigente. Respecto a este último punto, algunos encuestados observaron no sólo enfrentamientos verbales, sino físicos en donde el maestro o el alumno, según el caso, salieron mal parados.

Dentro de las agresiones, he diferenciado dos tipologías importantes: las físicas y emocionales. Dentro de las primeras –como ya maticé– he distinguido otras dos: las físicas directas e instrumentales. A la vista de los datos, de aquellos alumnos que afirmaron haber visto episodios violentos: el 89,02 por 100 (430 sujetos), observó las directas; un 51,75 por 100 (250 encuestados) las agresiones instrumentales y un 79,29 por 100 (383 jóvenes) fue espectador de las emocionales que recibieron sus compañeros de E.G.B.

5.1.1. *Las agresiones físicas directas* como tortazos, pellizcos, capones, tirones de orejas, etc., que fueron observados, están recogidos claramente en la *tabla n.º 12,* teniendo en cuenta las etapas en donde se percibieron. Para averiguar si existen diferencias significativas entre etapas y sexos, construimos la *tabla n.º 13* en donde apreciamos que estas agresiones son más frecuentes en la Primera Etapa, posiblemente porque en el Ciclo Superior, al tener más edad los niños, los maestros se reservan, muy mucho, de agredir a un alumno; y si lo hacen, corren el riesgo de mantener con ellos un enfrentamiento. Sin embargo, estas afirmaciones se relativizan, al haber un alto número de sujetos que observaron estos hechos en ambas etapas.

Algunos alumnos de la muestra, sin hacer distinción sexual, fueron valientes al completar el cuestionario. Reflejaron unas determinadas «escenas» o «cuadros», muy lamentables, que protagonizaron los profesores a lo largo de E.G.B. Los ataques físicos observados pasivamente, comprendían: empujones, patadas, zancadillas, puñetazos en la cabeza, golpear la cabeza contra el encerado hasta originar hemorragia nasal, puñetazos en la nariz, tirar al niño al suelo y pisarle el cuello, cogerlo por el brazo y arrastrarlo hasta la puerta de la clase para expulsarlo, presionar el pecho contra el respaldo de la silla y quitarle momentáneamente la respiración, acorralarle contra la esquina de una pared, cogerle por las orejas hasta que los pies no toquen el suelo, etc. Una alumna narra el caso de un compañero que por temor a saltar el aparato, en clase de Educación Física, le empujó el maes-

tro, con tan mala fortuna que le tuvieron que coser varios puntos de sutura. Este último suceso puede considerarse accidental, pero los hechos anteriores –aunque no expongan gravemente la salud del niño–, no deberían de tolerarse; ya que están realizados con premeditación por docentes que se descontrolan fácilmente. Sabemos que la violencia genera violencia: algunos jóvenes han narrado episodios recíprocos entre alumnos y profesores, intercambiándose una serie de golpes. Aunque cueste creerlo, estos acontecimientos fueron contemplados por 95 (19,66 por 100) alumnos de la muestra que contestaron a la pregunta «otras agresiones».

5.1.2. *Las agresiones instrumentales.* Son aquellas mediante las cuales el maestro se ayuda con un instrumento para cometer el castigo corporal. Las cifras están expuestas en la *tabla n.º 14.* Con la lectura de estos datos, observamos cómo la mayoría de los sujetos se polarizaron en las dos etapas, y un pequeño número de individuos señalaron haber visto esta agresión, en ambas. Este detalle es muy importante porque no oscure las aseveraciones resultantes de la *tabla n.º 15:* en primer lugar, parece que este tipo de violencia es más típica en la Primera Etapa, tanto para los varones como para el grupo de hembras; y en segundo lugar, por lo visto, el grupo de varones ha observado con más frecuencia este tipo de castigo que las muchachas, en la Primera Etapa. Gracias a las indicaciones que iban anotando algunos alumnos en la pregunta «otras agresiones», se pudo comprobar que la vara y la regla no fueron los únicos instrumentos utilizados por los docentes para castigar físicamente a sus discípulos. También las proyecciones –los objetos arrojadizos– fueron agresiones que, pasivamente, observaron 56 alumnos de la muestra. Estos objetos utilizados como proyectiles son los de uso común en la propia escuela y los he clasificado en una escala, según su robustez y contundencia. La totalidad ve desde aquellos que he considerado leves –papeles, lapiceros, bolígrafos, tizas, etc.– hasta los más graves –sillas o mesas–, pasando por aquellos otros que pueden hacer un daño relativo, como carteras, libros y borradores.

5.1.3. *Las agresiones emocionales* estarán constituidas por aquellos insultos que los profesores dirigen a los alumnos que presentan problemas en el comportamiento y en el aprendizaje. Si las violencias físicas pueden manifestar una lesión externa, las emocionales –aún siendo más graves– pasan desapercibidas para cualquier profesional de la Psicología. Por este motivo se suelen manifestar, a largo plazo, cuando un alumno con una personalidad frágil abandona sus estudios porque llega a identificarse –a lo peor– con aquellos insultos que le proferían los maestros.

En honor de la verdad, es importante resaltar que, a veces, las violencias físicas recibidas por los niños, se transforman en verdaderas agresiones emocionales. Es decir, una agresión física genera automáticamente la presencia de otra emocional: algunos alumnos de más edad no se enojan con el maestro por el abuso en sí, sino por la risa colectiva que manifiestan sus propios compañeros del aula. La *tabla n.º 16* nos muestra el número de varones y hembras que descubrieron este maltrato en la escuela. Deteniéndonos un poco en ella, podemos examinar que esa ofensa emocional se da en las dos etapas, con inclinación hacia la Segunda. Para confirmar esta proposición, hemos elaborado la *tabla n.º 17.* A la vista de los

resultados, podemos sostener que existe una fuerte diferencia significativa entre las dos etapas. Es decir, tanto los varones como las hembras, dijeron que estos maltratos los vieron con más frecuencia en la Segunda Etapa. Efectivamente, si en la Primera Etapa eran usuales las agresiones físicas directas e instrumentales, en el Ciclo Superior parece que los docentes prefieren insultar más que agredir. Sin embargo, tenemos que ser precavidos en este caso, pues existe un número considerable de sujetos que señalaron –*tabla n.º 16*– haber visto estos ataques verbales en las dos etapas. Esta circunstancia hay que tenerla en cuenta ya que puede enturbiar un poco estas afirmaciones.

Setenta (14,49 por 100) sujetos de la muestra expusieron no solamente los insultos sino también aquellas acciones que, he considerado, pueden ocasionar daño emocional. Después de leer con detenimiento toda una pirámide de insultos que los maestros formularon ante sus alumnos, el lector podría escandalizarse. Particularmente, me cuesta trabajo admitir que un profesor utilice palabras mal sonantes dentro de un recinto escolar. Ante esto, hemos pensado que algunos alumnos resentidos, que completaron el cuestionario, lo utilizaron como un medio de venganza hacia la comunidad escolar y han escrito cosas que no han oído. Si esto hubiera sido así, no habría aparecido en capital y en pueblo, por lo que podemos asegurar que los docentes dijeron esas desagradables palabras.

Algunos vituperios, que he recogido, son muy embarazosos y jamás deberían escucharse en una escuela. En algunos centros, donde apliqué la prueba, los adolescentes me preguntaron si podían escribir «con todas las letras» esas palabras mal sonantes. Mi respuesta fue afirmativa y gracias a ella pude comprobar que, excepto blasfemias, los maestros recorrieron toda la escala.

Un tema muy delicado es el abuso sexual. Solamente me voy a limitar a relatar los dos casos más graves. Uno de ellos está narrado por una adolescente de provincias, en donde un profesor citaba a las alumnas después de las clases y, mediante excusas, «... actuaba con sexo»; por lo visto, las amenazaba en el caso de que hablasen...; fue descubierto porque una de ellas no se sometió. El otro caso, el más directo, fue referido por una estudiante de Málaga capital en donde un profesor casado, dejó embarazada a una alumna de Octavo de E.G.B. Al considerar estos dos casos como independientes, podemos aseverar que representa una frecuencia del 0,4 por 100; es decir, el 4/1000. Cifra muy alta para un delito demasiado grave.

5.2. *Las agresiones recibidas*

Es el segundo punto importante de nuestro trabajo empírico, mediante el cual averiguaremos el número de sujetos de la muestra que han sido agredidos. Es importante subrayar que 382 sujetos de la muestra –que representan el 79,08 por 100– afirmaron haber recibido ataques de sus maestros. Si contemplamos la *tabla n.º 18,* aseguramos que los varones fueron más agredidos que las hembras a lo largo de la Básica. Una de las causas de que esto ocurra así podría estar en la mayor inquietud y rebeldía de los varones, frente a la sumisión manifestada por las hembras.

Veamos ahora si hay diferencia significativa entre la agresión recibida y la ubicación rural y urbana; con esta finalidad construimos la *tabla n.º 19.* Observando estos valores, aseveramos que no influye la ubicación geográfica para que haya mayor maltrato escolar, por lo que nuevamente esta hipótesis no se ha confirmado. Con la *tabla n.º 20,* apreciamos que los varones recibieron de sus maestros más ataques físicos, tanto en pueblo como en ciudad.

En términos globales, la frecuencia con que recibieron esos castigos, está detallada en la *tabla n.º 21,* que desdoblada en función del sexo, se ha transformado en la *tabla n.º 22.* Si nos fijamos en ella podemos señalar, haciendo unos cálculos elementales, que el 43,32 por 100 de los varones de la muestra afirmó haber recibido estos tratos muy esporádicamente (año/mes). En cambio, el 41,84 por 100 de los muchachos tuvo que soportar estas acciones punitivas más frecuentemente (semana/día). Con las hembras ocurre lo mismo, si el 45,06 por 100 admitió haberlas soportado muy tardíamente (año/mes); el resto (26,28 por 100) sufrió con más asiduidad (semana/día) estas acometidas.

A estos 382 sujetos que habían recibido agresiones por parte de sus profesores, se les preguntó por la causa que originó el incidente con su maestro; es decir, qué estaban haciendo en ese preciso momento para que se desencadenara la agresión. En la *tabla n.º 23* viene especificada las etiologías que señalaron los alumnos que fueron agredidos. Adviértase nuevamente, que los totales resultantes son muy elevados porque cada sujeto podía elegir varias respuestas. Examinando los datos, apreciamos que las causas más votadas por los varones fueron las de no estudiar las lecciones y las frecuentes distracciones en clase. En cambio, las muchachas señalaron estos dos móviles y uno más: hablar en el aula.

Otro punto a considerar en este trabajo es el referente al rendimiento escolar; por eso en la *tabla n.º 24* hemos relacionado la recepción de agresiones con la titulación obtenida al concluir los estudios de E.G.B. La finalidad de esta comparación es encontrar una diferencia significativa entre los que obtuvieron el Graduado (éxito escolar) y el Certificado (fracaso escolar). A la vista de los datos, sostenemos que los estudiantes que obtuvieron Certificado, fueron más agredidos que los que concluyeron felizmente la Básica. Esto nos hace pensar, una vez más, que el maestro utiliza la agresión cuando el niño no aprende, no estudia. Si retrocedemos a la *tabla n.º 23,* esta proposición queda confirmada por los mismos encuestados, cuando señalan como causa primera de agresión no estudiar las lecciones.

Para contrastar el sexo y la titulación, hemos elaborado la *tabla n.º 25,* en donde comprobamos cómo los varones y las hembras que obtuvieron Certificado de Escolaridad, recibieron más actos punitivos que sus compañeros/as, los cuales terminaron con éxito la Básica. Por otro lado, todos los varones que consiguieron Graduado o Certificado, tuvieron que soportarlas más que sus compañeras que alcanzaron esas mismas titulaciones.

5.2.1. *Las agresiones físicas directas* que recibieron algunos alumnos de la muestra están reflejadas en la *tabla n.º 26.* El dato más revelador es que 80 varones y 23 hembras recibieron este maltrato a lo largo de toda la E.G.B. Si esto se pudiera de-

mostrar con otros trabajos de investigación, indicaría que algo no funciona bien en nuestras escuelas.

Los resultados obtenidos en la *tabla n.º 27* nos insinúan que existe una diferencia significativa entre ambas etapas. Es decir, que los sujetos, sin distinción de sexo, recibieron más estas acciones en la Primera Etapa, lo cual nos hace pensar nuevamente que esta agresión es propia de los primeros años de E.G.B. Sin embargo, también cabe comentar que los varones recibieron más ataques directos en el Ciclo Superior que sus compañeras.

5.2.2. Las agresiones físicas instrumentales. Las cifras de estos actos punitivos están especificadas en la *tabla n.º 28,* en la que vemos como la mayoría de los sujetos se encuentran en las dos Etapas, y sólo una minoría, señalaron haber recibido esta agresión en ambas. Esta apreciación es importante tenerla en cuenta porque, en esta caso distinto del anterior, no interfieren las afirmaciones desprendidas de la *tabla n.º 29,* cuyos resultados son bastantes similares a los obtenidos en las agresiones observadas: es decir, este tipo de maltrato fue recibido más, en ambos sexos, en la Primera Etapa. Y dentro de ésta, los varones fueron los que las recibieron más.

5.2.3. *Las agresiones emocionales* recibidas por algunos alumnos de la muestra están registradas en la *tabla n.º 30.* En ella apreciamos que, tanto en el grupo de varones como en el de las hembras, este maltrato psicológico es típico de la Segunda Etapa. La *tabla n.º 31* nos confirma la proposición anterior, aunque tenemos que volver a recalcar que esta afirmación se «nubla» un poco porque hay un determinado número de sujetos que señalaron haber recibido este abuso en ambas etapas.

6. CONCLUSIONES

Con el sondeo efectuado a los alumnos de F.P., hemos pretendido tomar la temperatura a la enseñanza impartida en las escuelas, describiéndose aquellos incidentes que han recibido y/o visto algunos alumnos. Al no existir investigaciones previas sobre el tema, nos vemos imposibilitados en contrastar estos porcentajes –a veces, elevados– obtenidos en la muestra. Sin embargo, a la vista de ellos, podemos afirmar que, para una determinada tipología de niños, existe un maltrato impartido por los docentes en los centros de E.G.B. Tanto en pueblo como en ciudad, se manifestó un maltrato escolar, destacándose el hecho de que los varones fueron más agredidos que las hembras a lo largo de sus estudios en la Básica.

Otro detalle a destacar es el referente al rendimiento escolar. Por lo visto, los alumnos, sin discriminación sexual, que obtuvieron Certificado de Escolaridad fueron más agredidos que aquellos que alcanzaron el Graduado. Este resultado, nos refleja que la frustración sufrida por los docentes es muy grande, cuando los alumnos no progresan.

Si centramos nuestra atención en las etapas, descubrimos que las acciones punitivas directas e instrumentales, en ambos sexos, las recibieron fundamentalmente en la Primera Etapa de E.G.B. Esta tendencia quizá esté causada por que los maestros «se aprovechan» de las edades de sus alumnos que, por ser pequeños, no replican. En cambio, el maltrato emocional es más usual en la Segunda Etapa (confirmado por todos los que vieron y recibieron este tipo de agresión).

TABLA 1

Descripción de la muestra

Centros	Alumnado de la muestra	Total de alumnos de Primero F.P. del Centro	Porcentaje respecto al Centro	Porcentaje respecto al total muestra	Especialidades
1.	18	360	5	3,72	Imagen y Sonido
2.	27	252	10,71	5,59	Jardín de Infancia
2.	14		5,55	2,89	Automoción
3.	24	397	6,04	4,96	Reforma
3.	24		6,04	4,96	Marítimo/Pesquera
4.	28	465	6,02	5,79	Hostelería
5.	30	124	24,19	6,21	Administrativo
6.	22	263	8,36	4,55	Administrativo
7.	29	293	9,89	6	Sanitaria
7.	24		8,19	4,96	Metal
8.	29	289	10,03	6	Automoción
9.	20	137	14,59	4,14	Electricidad
10.	21	65	32,30	4,34	Administrativo
11.	25	194	12,88	5,17	Administrativo
12.	32	329	9,72	6,62	Sanitaria
13.	35	80	43,75	7,24	Electrónica
14.	26	75	34,66	5,38	Administrativo
15.	34	118	28,81	7,03	Administrativo
16.	21	166	12,65	4,34	Delineación
	483	3.607	13,07	100	= TOTALES

1. I.P.F.P. «Jesús Marín»
2. I.P.F.P. «Guadaljaire»
3. I.P.F.P. «Mare Nostrum»
4. I.P.F.P. «Francisco Franco»
5. Universidad Laboral.
6. I.P.F.P. Alhaurín El Grande.
7. I.P.F.P. Ronda
8. I.P.F.P. Vélez Málaga.
9. I.P.F.P. Archidona
10. I.P.F.P. A'lora.
11. I.P.F.P. Arroyo de la Miel.
12. Escuela P. «Sta María Angeles»
13. Centro de F.P. «Autesel»
14. Centro F.P. «Galatea»
15. Centro F.P. «Madre Sacramento»
16. Centro F.P. «San Fco. Javier»

TABLA 2

Ubicación de los centros donde estudiaron la E.G.B.

	Número	Porcentaje
Pueblo	222	45,96
Capital	261	54,03
Totales	483	100

TABLA 3

Titulación conseguida por la muestra

Titulación	Número	Porcentaje
Graduado Escolar	293	60,66
Certificado Escolar	190	39,33
Totales	483	100

TABLA 4

Tipología de centros de E.G.B.

	Número	Porcentaje
Colegio Público	395	81,78
Colegio Privado Religioso	52	10,76
Colegio Privado no Religioso	36	7,45
Totales	483	100

TABLA 5

Varones y hembras que observaron agresiones

	Número	Total muestra	Porcentaje	Z	n.s.
Varones	258	270	95,55	2,007	0,5
Hembras	194	213	91,07		
Totales	452	483			

TABLA 6

Ubicación geográfica de los que vieron abusos

	Número	Total muestra	Porcentaje	Z	n.s.
Pueblo	207	222	93,24	0,27	
Ciudad	245	261	93,86		
Totales	452	483			

TABLA 7

Ubicación de centros por sexos

	Número	Total muestra	Porcentaje	Z n.s.
Varones	N = 139 (93,52)	N = 131 (97,70)	1,672	05
Hembras	N = 83 (92,77)	N = 130 (90)	0,69	
Z	0,32	2,60		
n.s.		05		

TABLA 8

Frecuencia vista de la agresión

	Número	Porcentaje muestra
Una sola vez al año	47	9,73
Una sola vez al mes	76	15,73
Semanalmente	149	30,84
Todos los días	180	37,26
Totales	452	93,58

TABLA 9

Frecuencia de la agresión vista, según sexos

	Varones		Hembras	
	Número	Porcentaje Muestra	Número	Porcentaje Muestra
Una sola vez al año ...	18	6,66	29	13,61
Alguna vez al mes	36	13,33	40	18,77
Semanalmente	99	36,66	50	23,47
Todos los días	105	38,88	75	35,21
Totales	258	95,55	194	91,07

TABLA 10

Tipologías de los alumnos

	Número	Porcentaje
Hacia los más revoltosos	314	33,76
Hacia los más torpes	219	31,29
Hacia los más chulos	214	23,29
Hacia los más débiles	93	10
Otros	18	1,93
Totales	930	100

TABLA 11

Categorías de alumnos agredidos

	Número	Porcentaje
Estaban hablando en clase	307	23,03
No sabían la lección	277	23,49
Estaban distraídos en clase	255	21,62
Molestaban a los compañeros	222	18,82
Otros	118	10
Totales	1.179	100

TABLA 12

Agresiones directas vistas, según etapas

	Varones		Hembras	
	Número	Porcentaje Muestra	Número	Porcentaje Muestra
Primera Etapa	65	24,07	65	30,51
Segunda Etapa	37	13,70	33	15,49
Ambas	150	55,55	80	37,50
Totales	252	93,33	178	83,56

TABLA 13

Abusos directos, según etapas y sexos

	Primera E.	Segunda E.	Z	n.s.
Varones	N = 270 (24,07)	N = 270 (13,70)	3,08	05
Hembras	N = 213 (30,51)	N = 213 (15,49)	3,69	05
Z	1,58	0,55		
n.s.	–	–		

TABLA 14

Agresiones instrumentales vistas, según etapas

	Varones		Hembras	
	Número	Porcentaje Muestra	Número	Porcentaje Muestra
Primera Etapa	105	38,88	59	27,69
Segunda Etapa	20	7,40	18	8,45
Ambas	41	15,18	7	3,28
Totales	166	61,48	84	39,43

TABLA 15

Las agresiones instrumentales, según etapas y sexos

	Primera E.	Segunda E.	Z	n.s.
Varones	N = 270 (38,88)	N = 270 (7,4)	8,69	05
Hembras	N = 213 (27,69)	N = 213 (8,45)	5,17	05
Z	2,58	0,42		
n.s.	05			

TABLA 16

Las agresiones emocionales vistas

	Varones		Hembras	
	Número	Porcentaje Muestra	Número	Porcentaje Muestra
Primera E.	33	12,22	31	14,55
Segunda E.	90	33,33	80	37,55
Ambas	95	35,18	54	25,35
Totales	218	80,74	165	77,46

TABLA 17

Agresiones emocionales, según sexo y etapas

	Primera E.	Segunda E	Z	n.s.
Varones	N = 270 (12,22)	N = 270 (33,33)	5,86	05
Hembras	N = 213 (14,55)	N = 213 (37,55)	5,41	05
Z	0,75	0,96		
n.s.				

TABLA 18

Varones y hembras que recibieron agresiones

	Número	Total muestra	Porcentaje	Z	n.s.
Varones	230	270	85,18		
Hembras	152	213	71,36	3,71	05
Totales	382	483			

TABLA 19

Agresión recibida, según zona

	Número	Total muestra	Porcentaje	Z	n.s.
Pueblo	175	222	78,82		
Ciudad	207	261	79,31	0,27	
Totales	382	483			

TABLA 20

Abusos recibidos, según zona y sexo

	Pueblo	Ciudad	Z	n.s.
Varones	N = 139 (84,89)	N = 131 (85,49)	0,138	
Hembras	N = 83 (68,67)	N = 130 (73,07)	0,69	
Z	2,86	2,47		
n.s.	05	05		

TABLA 21

Frecuencia de los asaltos recibidos

	Número	Porcentaje Muestra
Una sola vez al año	107	22,15
Una sola vez al mes	106	21,94
Semalmente	92	19,04
Todos los días	77	15,94
Totales	382	79,08

TABLA 22

Frecuencia, según sexos

	Varones		Hembras	
	Número	Porcentaje Muestra	Número Muestra	Porcentaje
Una sola vez al año ...	52	19,25	55	25,82
Una sola vez al mes ...	65	24,07	41	19,24
Semanalmente	68	25,18	24	11,26
Todos los días	45	16,66	32	15,02
Totales	230	85,18	152	71,36

TABLA 23

Tipología de alumnos

	Varones		Hembras	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Estaban distraidos en clase ...	125	30,78	68	26,05
Estaban hablando en clase ...	45	11,08	77	29,50
No sabían la lección	126	31,03	85	32,56
Molestaban a los compañeros	63	15,51	12	4,59
Otras causas	47	11,57	19	7,27
Totales	406	100	261	100

TABLA 24

Titulación de los sujetos agredidos

	Número	Total muestra	Porcentaje	Z	n.s.
Graduado	218	293	74,40	3,15	05
Certificado	164	190	86,31		
Totales	382	483			

TABLA 25

Titulación y sexo de los agredidos

	Graduado	Certificado	Z	n.s.
Varones	N = 147 (81,63)	N = 123 (89,43)	1,79	05
Hembras	N = 146 (67,12)	N = 67 (80,59)	2,02	05
Z	2,85	1,69		
n.s.	05	05		

TABLA 26

Agresiones físicas directas recibidas

	Varones		Hembras	
	Número	Porcentaje Muestra	Número	Porcentaje Muestra
Primera etapa	88	32,50	78	36,61
Segunda etapa	41	15,18	20	9,38
Ambas	80	29,62	23	10,79
Totales	209	77,40	121	56,80

TABLA 27

Agresiones físicas directas recibidas, según edad y sexos

	Primera E.	Segunda E.	Z	n.s.
Varones	N = 270 (32,59)	N = 270 (15,18)	4,75	05
Hembras	N = 213 (36,61)	N = 213 (9,38)	6,69	05
Z	0,92	1,90		
n.s.			09205	

TABLA 28

Agresiones físicas instrumentales recibidas

	Varones		Hembras	
	Número	Porcentaje Muestra	Número	Porcentaje Muestra
Primera Etapa	95	35,18	36	16,90
Segunda Etapa	18	6,66	8	3,75
Ambas	24	8,88	4	1,87
Totales	137	50,74	48	22,53

TABLA 29

Agresiones instrumentales, según zona y sexos

	Primera E.	Segunda E.	Z	n.s.
Varones	N = 270 (35,18)	N = 270 (6,66)	8,14	05
Hembras	N = 213 (16,90)	N = 213 (3,75)	8,14	05
Z	4,49	1,41		
n.s.	05			

TABLA 30

Agresiones emocionales recibidas

	Varones		Hembras	
	Número	Porcentaje Muestra	Número	Porcentaje Muestra
Primera Etapa	43	15,92	23	10,79
Segunda Etapa	60	22,22	49	23
Ambas	52	19,25	23	10,79
Totales	155	57,40	95	444,60

TABLA 31

Agresiones emocionales, según zona y sexo

	Primera E.	Segunda E.	Z	n.s.
Varones	N = 270 (15,92)	N = 270 (22,22)	1,86	05
Hembras	N = 213 (10,79)	N = 213 (23)	3,36	05
Z	1,63	0,20		
n.s.				

REFERENCIAS

BARYLKA, R. (1981): «Sistemas pedagógicos y agresión. Inclusión de los derechos humanos infantiles en los libros de texto». En MARCOVICH, J. (Ed.): *El niño maltratado. Identificación y prevención.* Editores Mexicanos, México.

BUGEDA, J. (1970): *Manual de técnicas de investigación social.* Espejo. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

CRYAN, J. (1981): «Corporal punishment in the schools: Its use is abuse». Paper presented at *Coll. of Education and Allied Professions,* 50 p.

FEIGELSON, N. (1979): *Un niño ha sido golpeado. La violencia contra los niños, una tragedia moderna.* Diana, México (Versión original: *A child is being beaten.* Rinehart and Winston, Nueva York, 1975).

FONTANA, V. (1979): *En defensa del niño maltratado.* Pax-México, México (Versión original: *Somewhere a child is crying. Maltreatment-Causes and Prevention.* Macmillan, Nueva York, 1973).

FRIEDMAN, D. (1976): «Corporal punishment in the schools-Discipline or abuse?». Paper presented at *Annual Meeting of American Psychological Association,* 12 p.

GALLARDO, J. A. (1987a): «Los malos tratos, tema obligado en la Escuela de Padres». En I Jornadas Andaluzas de Escuelas de Padres. Servicio de Publicaciones del I. C. E., Sevilla, pp. 129-137.

– (1987b): «El maltrato escolar». En *Revista Investigación en la Escuela,* 3, pp. 71-79.

– (1988): *Malos tratos a los niños.* Narcea, Madrid.

KEMPE, R. y KEMPE, H. (1979): *Niños maltratados.* Morata, Madrid (Versión original: *Child abuse,* Open Books Publishing, Ltd., Londres, 1978).

MARCOVICH, J. (1981): «Problemática en México». en MARCOVICH, J. (Ed.): *El niño maltratado. Identificación y prevención.* Ediciones Mexicanas, México.

LYNCH, P. (1984): «Psychological abuse children: Implications for malpractice and dismissals of teachers». Paper presented at *Annual Meeting of American Educational Research Association,* p. 18.

OSORIO y NIETO, C. (1981): *El niño maltratado.* Trillas, México.

SKINNER, B. F. (1970): *Tecnología de la enseñanza.* Labor, Barcelona (Versión original: *The technology of teaching.* Appleton Century-Crofts, Nueva York).

STACKPOLE, J. (1984): «Corporal punishment in schools». En *Pediatrics,* 73, 2, p. 258.

TORO, J. (1981): *Mitos y errores educativos.* Fontanella, Barcelona.

– (1984): «Mitos y errores en educación». En AVIA, M. y Otros (Eds.): *La psicología como ciencia.* Ayuso, Madrid.

WATTEMBERG, W, (1975): «To punish or to punish: The Administrator's Dilema». Paper presented at *Annual Meeting of American Educational Research Association,* 10 p.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

APRENDER A PENSAR

ERIK DE CORTE (*)

Durante una conferencia que presentó en Bruselas en febrero, el Profesor Danzin del Club de Roma, identificó tres problemas principales de los sistemas escolares de hoy en día (refiriéndose principalmente a los sistemas educativos de occidente):

1. La abundancia de conocimientos, que da lugar al crecimiento de los programas y a la dificultad de elegir.

2. El anacronismo: docentes formados hace veinte años deben enseñar a jóvenes en una perspectiva de futuro, de aquí a veinte años.

3. La inadaptación: la escuela ya no es la única fuente de conocimiento, y los jóvenes muchas veces ya no ven la relación entre lo que aprenden en la escuela y lo que ocurre en su medio.

En estas circunstancias la tarea esencial de la escuela es ciertamente enseñar a los alumnos a aprender, a pensar, a resolver problemas.

A pesar de que en un grupo de docentes se puede en general rápidamente estar de acuerdo en la importancia del objetivo «aprender a pensar», hay menos unanimidad en lo que respecta a las dos cuestiones siguientes: 1. ¿qué significa aprender a pensar? y 2. ¿cómo se puede influenciar la adquisición de esta capacidad de un modo sistemático, es decir, a través de la enseñanza?. En esta conferencia yo trataré de contribuir a responder estas importantes preguntas basándome para ello en los resultados de investigaciones científicas realizadas sobre todo en los últimos diez a quince años.

Antes de retornar las preguntas planteadas, me parece útil precisar mi concepción de la noción «aprender» y hacer algunas precisiones metodológicas.

(*) *Centre for Instructional Psychology*. Universidad de Lovaina. (Bélgica).

1. LA NOCION DE «APRENDER»

Una definición bastante común de aprender sostiene que es un proceso que produce resultados más o menos duraderos y gracias a los cuales nuevas potencialidades de comportamiento se forman, y otras ya existentes se modifican. Este proceso se desarrolla gracias a una interacción con el medio.

Esta definición es ciertamente correcta y útil, pero en mi opinión es, sin embargo, insuficiente. Si bien la definición admite que aprender es un proceso, no dice nada referente a la naturaleza de ese proceso, sino que se conforma con describir el resultado, concretamente un cambio en las disposiciones comportamentales de los alumnos.

Un aporte importante de la psicología europea en este aspecto, es que ha contribuido a precisar la naturaleza del proceso de aprendizaje. Una concepción común es que se trata de un desarrollo cualitativo en las estructuras comportamentales del individuo (Van Parrezen, 1969). Esta definición requiere probablemente una cierta explicación.

Supongamos que se da a un grupo de alumnos el siguiente problema: «4 lapiceros cuestan N$ 60; ¿cuánto cuestan 8 lapiceros?».

Luego de un tiempo constatamos que la mayoría de los alumnos han hallado la solución exacta; es decir, cuya buena prestación es igual. Pero probablemente habrá en el grupo por lo menos dos maneras diferentes de resolver el problema.

– El grupo A, ha aplicado servilmente la regla de tres (reducción a la unidad) como un truco automático.

- 4 lapiceros cuestan N$ 60
- 1 lapicero cuesta 60/4
- 8 lapiceros cuestan 60/4 x 8.

El grupo B resolvió el problema en las proporciones: 8 = 2 x 4; entonces el resultado es 60 x 2.

Si bien la performance de los dos grupos es la misma, es evidente que la forma por la cual esta prestación fue alcanzada es bien diferente en los dos grupos. Consideramos la prestación o la performance como un comportamiento en el sentido amplio de la palabra, y a la manera por la cual se llega a esta prestación como la estructura de ese comportamiento.

Dado que nuestros dos grupos de alumnos han alcanzado el comportamiento de forma diferente, se puede afirmar que al finalizar el proceso de aprendizaje han comprendido y aprendido una estructura comportamental diferente. Pero esto tiene una implicación importante, concretamente que en los dos grupos de alumnos el desarrollo del proceso de aprendizaje, es decir, los estadios recorridos entre la situación de partida y la situación final, también ha sido diferente. Al comienzo el docente ha intentado, probablemente, lograr que los alumnos comprendan el método de resolución. Luego de esta fase inicial ha habido un desarrollo en

la estructura comportamental del Grupo A que resulta en la aplicación de la regla como una receta, muchas veces privada de toda comprensión; mientras que en el otro grupo ha sido, por así decirlo, profundizada aún más.

En otros procesos de aprendizaje, se produce un desarrollo semejante en las estructuras comportamentales. Tomemos por ejemplo, el aprendizaje de la dactilografía. Al principio el alumno debe recordar la posición de cada letra en el teclado; al final del proceso de aprendizaje, reacciona automáticamente ante cada letra con el golpe exacto, sin la intervención de una actividad consciente.

Antes mencioné como una cuestión central de esta conferencia, qué significa «aprender a pensar». Teniendo en cuenta la concepción de aprendizaje descrita puedo ahora plantear esta pregunta: ¿cuáles son los tipos de estructuras comportamentales que se debe perseguir en los alumnos con el fin de optimizar su capacidad para resolver problemas?

Cuando se halla una respuesta satisfactoria a esta pregunta, se puede uno preguntar entonces: qué pasos son necesarios, qué proceso debe ponerse en marcha para lograr esas estructuras comportamentales de un modo eficaz.

2. ALGUNAS PRECISIONES METODOLOGICAS

Me parece útil mencionar aquí otros desarrollos que ocurrieron durante los años setenta en la investigación sobre la psicología del pensamiento (De Corte, 1980).

1. El estudio de los procesos del pensamiento siempre ha ocupado un lugar importante en la investigación psicológica. Sin embargo las investigaciones llevadas a cabo muchas veces no han sido pertinentes del punto de vista de la enseñanza, debido al hecho de que en su gran mayoría los investigadores utilizaban en sus estudios tareas y problemas más o menos artificiales, y en todo caso «vacíos del punto de vista del contenido», es decir, tareas que diferían considerablemente de los problemas escolares (por ejemplo, puzzles de diferentes clases, tales como la Torre de Hanoi). La evolución en la psicología cognitiva en el último decenio ha tenido como consecuencia el hecho de que últimamente las investigaciones están más orientadas hacia problemas reales, es decir, problemas que son tomados de dominios que son ricos del punto de vista de contenido, y que se asemejan mucho más a los problemas escolares.

2. Segunda precisión: Sobre todo también en este dominio del estudio del pensamiento las técnicas cualitativas de investigación son actualmente, activamente aplicadas.

Por ejemplo: – la retrospección, es decir, después de que un alumno ha dado su respuesta a un problema, se le pide que explicite el procedimiento seguido para obtener esa respuesta.

– La resolución en voz alta, es decir, se le pide al alumno que diga en voz alta todo lo que hace y piensa *mientras* busca la solución de un problema dado, (esto requiere cierto entrenamiento).

– La entrevista individual en la que se presenta un problema, se le dan diferentes tareas o se hacen preguntas críticas que pueden revelar ciertos aspectos del proceso de resolución del problema. (En esta técnica se puede insertar la resolución en voz alta).

En nuestras propias investigaciones hemos aplicado sistemáticamente estas técnicas cualitativas. Esto deriva de nuestro punto de vista en lo que se relaciona con el estudio de los procesos de aprendizaje, particularmente la orientación hacia el descubrimiento de estructuras comportamentales de los alumnos, que están en la base de sus performances observables exteriormente. Para descubrir estas estructuras comportamentales que se desarrollan muchas veces a nivel mental, se hace necesario aplicar estas técnicas cualitativas cuyo propósito es exteriorizar ciertos aspectos del comportamiento que no son normalmente observables exteriormente.

Como ilustración de este enfoque yo describo con un poco más de detalle la técnica tal como la hemos aplicado en algunos estudios cuyo propósito es obtener una mayor comprensión de los procesos cognitivos que se desarrollan en los alumnos durante el primer año de escuela primaria en la resolución de problemas aritméticos (De Corte & Verschalfield, 1987a). A estos niños les planteamos problemas aritméticos elementales tales como: «Daniel tiene 5 bolitas; Luisa tiene 3 bolitas; ¿cuántas bolitas tienen ambos en total?». En un estudio planteamos ocho problemas de este tipo a 30 niños durante una entrevista individual cuya duración aproximada es de 45 minutos y que es registrada en videotape. La entrevista comprende las siguientes fases en lo que respecta a cada problema:

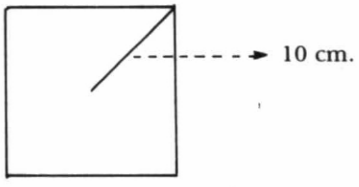
- leer la letra del problema.
- restituir la letra del problema (decirlo nuevamente).
- resolver el problema.
- explicar y justificar el procedimiento de resolución.
- escribir una expresión numérica adecuada.
- materializar el problema utilizando muñecos y bloques.

Les aseguro que la aplicación de esta técnica nos ha producido un conjunto de datos extremadamente ricos sobre el comportamiento de los alumnos. El análisis de estos datos es una tarea interesante pero laboriosa. Añado que otros investigadores aplican una técnica muy similar con alumnos de enseñanza secundaria y con estudiantes universitarios.

3. LAS ESTRUCTURAS COMPORTAMENTALES EN RELACION CON EL PROCESO DE RESOLUCION DE PROBLEMAS

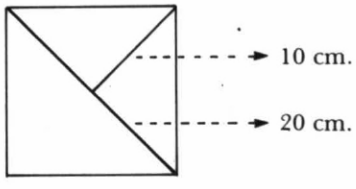
Quiero ahora tomar la pregunta formulada antes: ¿cuáles son los tipos de estructuras comportamentales que se debe perseguir en los alumnos con miras a la optimización de sus capacidades de resolución de problemas? Para llegar a una respuesta a esta importante pregunta voy a partir de un ejemplo tomado de la enseñanza de matemáticas.

Supongamos que planteamos a un grupo de alumnos de cuarto (o quinto) año de la escuela primaria (eventualmente a un grupo del principo de enseñanza secundaria) la siguiente tarea:



Calcular la superficie
de este cuadrado

Probablemente una cantidad de alumnos no encuentre la solución y es posible que hagan el siguiente comentario: para calcular la superficie debería saber el lado del cuadrado. Esto demuestra que para esos alumnos la tarea representa un problema, es decir, una situación en la que no son capaces de dar inmediatamente la respuesta o de llevar a cabo la acción apropiada para lograr la solución. Probablemente parte de esos alumnos lograría la solución si el problema fuese planteado del siguiente modo:



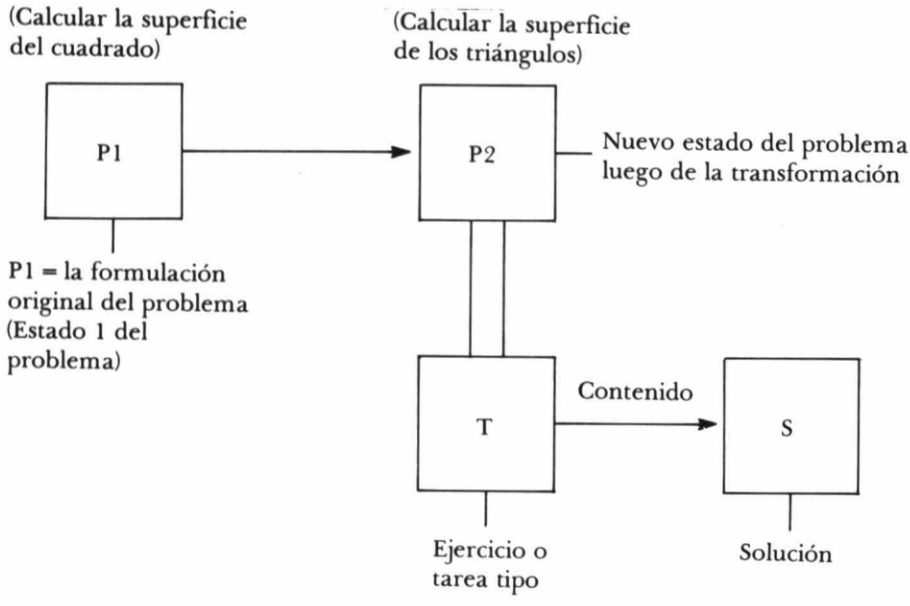
La explicación para este estado de cosas es que en esta nueva presentación de la tarea ellos reconocerían inmediatamente un ejercicio familiar o conocido, concretamente «calcule la superficie de dos triángulos». Llamamos a este tipo de ejercicios familiares *una tarea tipo*, es decir, una tarea a la que –situación opuesta a un problema– pueden inmediatamente dar una respuesta o para la que conocen inmediatamente un procedimiento para llegar a la solución.

Los alumnos que no logran resolver la tarea original, se encuentran en esta situación, porque no reconocen un ejercicio-tipo en la tarea y además no logran transformar el problema de tal modo que se convierta en un ejercicio-tipo. Posiblemente la mayoría de ellos hubiesen encontrado la solución si el docente hubiese dicho: «Traten de dividir el cuadrado de tal modo que sea fácil calcular la superficie». Este consejo o esta ayuda por parte del profesor sugiere cómo reducir o transformar el problema en un ejercicio tipo.

Además el ejemplo dado demuestra que la transformación de un problema en un ejercicio tipo no da a la vez la resolución íntegra. Para hallar la solución es aún necesario aplicar el concepto de triángulo y la fórmula para calcular la superficie de un triángulo. Expresado de un modo más general: luego de haber reducido el

problema a una tarea tipo el alumno aún debe aplicar un aspecto (eventualmente, diferentes aspectos) del contenido o de la materia del dominio en cuestión.

Podemos reducir ahora el proceso de resolución del problema dado como ejemplo en el siguiente esquema, en el que se pueden distinguir dos fases del proceso.



– El problema original («calcule la superficie del cuadrado») es transformado de tal modo que se obtiene el estado 2 del problema («calcule la superficie de dos triángulos»); en este estado 2 el alumno reconoce una tarea tipo.

– La transformación del problema resulta entonces en una tarea tipo, pero aún no se ha hallado la solución del problema. Para ello el alumno debe aplicar sus conocimientos de la materia, concretamente en el ejemplo, los conocimientos sobre la noción de triángulo.

Un aspecto del esquema aún debe ser precisado, concretamente las operaciones que intervienen en la transformación del problema del estado 1 al estado 2. Hablamos a este respecto de métodos de resolución o métodos heurísticos para el análisis y la transformación de problemas.

Estos criterios heurísticos pueden ser muy generales:

Por ejemplo: – Es útil analizar un problema cuidadosamente, precisando en detalle la solución a ser hallada y los pasos necesarios para obtenerla.
– Tratar de dividir un problema complejo en varias etapas e intentar resolver estas etapas en una secuencia adecuada.
– Si la solución debe satisfacer diferentes criterios, es a menudo útil

poner al principio uno o varios criterios entre paréntesis (para construir una frase que comprenda diferentes partes, comience por la esenciales: sujeto y verbo).

Existen también heurísticos más específicos, es decir, aquellos cuyo dominio de aplicación es más estrecho, por ejemplo, a una cierta rama o un cierto tipo de problemas.

Por ejemplo: – En el ejemplo anterior, cuando se debe calcular la superficie de una forma geométrica se intenta dividir la figura en varias de forma conocida cuyas superficies puedan ser halladas fácilmente.
– Es a menudo útil representar los datos de un problema bajo la forma de un dibujo o de un esquema.

Como resultado de nuestros análisis hemos entonces descubierto dos tipos de estructuras comportamentales que son importantes en relación a la resolución de problemas.

1. Estructuras comportamentales que constituyen métodos de resolución o heurísticos. Podemos definirlos como estrategias inteligentes y sistemáticas para encarar un problema. Aunque estos heurísticos no garantizan que los estudios hallarán la solución de un problema, aumentan considerablemente la probabilidad de que lo logren.

La función de estos heurísticos es la de transformar el problema en tareas tipo, es decir, tareas que el alumno puede resolver inmediatamente aplicando conocimientos de la materia.

2. Estructuras comportamentales que consisten en poder manejar y aplicar sus conocimientos de nociones, reglas y principios que constituyen el contenido de las diferentes ramas. La función de esas estructuras comportamentales es, de acuerdo con el ejemplo anterior, sobre todo la de comprender la resolución del ejercicio tipo obtenido como resultado de la transformación del problema. Yo quisiera por lo demás señalar que por razones didácticas el ejemplo reseñado es bastante simple y es evidente que a menudo nos encontramos con problemas más complejos que exigen varias fases de transformación y la aplicación de varios aspectos del contenido de la materia.

Es entonces necesario acotar aún dos aspectos esenciales al análisis global del proceso de resolución de problemas descrito antes. Lo antedicho podría sugerir que para mí el conocimiento de los contenidos de un dominio no juega más que un rol en la segunda fase del proceso de resolución de un problema, y que no influye la primera fase de transformación del problema. Pero no es así, lo contrario es cierto. Los conceptos y los principios adquiridos son también importantes en la primera etapa, ya que determinan la representación inicial del problema que hace el alumno.

Esto ha sido bien demostrado recientemente en investigaciones americanas en las que se comparó a expertos y novatos en física en relación a la manera de abordar y resolver problemas (Glaser, 1984, 1987). En algunos de estos estudios se trató particularmente de obtener una mayor comprensión de la representación inicial

que los sujetos estudiados se hacían de ciertos problemas de física. Por ejemplo, en un estudio se pidió a un grupo de expertos y a uno de novatos que clasificaran una serie de problemas de mecánica en categorías basándose en la semejanza en lo que respecta al procedimiento a seguir para resolver esos problemas. Los problemas fueron tomados de un manual americano clásico para la enseñanza de física; los novatos eran estudiantes candidatos en física que ya habían seguido un curso de mecánica por un semestre. Se constató que los expertos concibieron los problemas desde el principio en términos de las leyes fundamentales necesarias para resolverlos, por ejemplo, la ley de la conservación de energía o la segunda ley de Newton; por el contrario los novatos tenían una representación basada en aspectos superficiales, muchas veces exteriores de la presentación de los problemas, por ejemplo, se trata de un problema de plano inclinado. Se habla en este sentido, de una representación científica por parte de los expertos, y de una representación ingenua por parte de los novatos. Esto implica que aquellos que estén más avanzados en una cierta materia tendrán a menudo una representación inicial de un problema diferente de la de quienes estén menos avanzados, es decir, debido a que tienen un mayor conocimiento del contenido, aquellos que estén más avanzados tendrán una representación que será un mejor punto de partida para la aplicación de una transformación adecuada al problema. En términos del esquema del mismo modo que es necesaria una transformación adecuada del problema para percibir, en el estado P2 del mismo, los puntos de contacto con el contenido, es también necesario tener en el estado P1 una representación inicial apropiada para notar que un cierto procedimiento heurístico es aplicable.

Estos últimos comentarios dan entonces lugar a una precisión en lo que respecta a la función de la segunda categoría de estructuras comportamentales, concretamente las estructuras comportamentales que se relacionan con el contenido no tienen solamente la función de lograr la resolución de los ejercicios tipo, sino también la de contribuir al desarrollo de un representación inicial que sea adecuada y apropiada en vista de la solución del problema.

En nuestas propias investigaciones hallamos también pruebas que apoyan la importancia del rol del conocimiento conceptual en el proceso de resolución de problemas. Se trata de un estudio longitudinal sobre la resolución de problemas aritméticos simples con treinta niños de primer año de escuela primaria (De Corte & Verschaffel, 1987a). Los problemas diferían entre sí en lo relacionado con su estructura semántica: había problemas de cambio, de combinación y de comparación. La tabla en la transparencia (ver cuadro1) de un ejemplo de cada categoría y muestra también que al comienzo del año escolar el grado de dificultad de los tres problemas fue muy diferente. Sin embargo, los tres podían ser resueltos con la misma operación, concretamente la suma de los dos números dados, pero su estructura semántica era diferente. Esto nos muestra que la resolución de problemas aritméticos (aun tan sencillos como estos) exige más que el dominio de las operaciones aritméticas (o el cálculo numérico); los niños deben también disponer de los conocimientos conceptuales necesarios para comprender y representarse los problemas de un modo adecuado. En este caso en particular deben haber adquirido el esquema cognitivo que se halla en la base de las diferentes categorías de problemas: el esquema de cambio, de combinación y comparación.

Cuadro 1: Número de respuestas correctas en tres problemas de estructura semántica diferente

(De Corte & Verschaffel, 1987a)

Problema semántica	Estructura Correctas (N=30)	N.º de Respuestas
1. Pedro tiene 3 manzanas, Ana tiene 7 manzanas. ¿Cuántas manzanas tienen juntos?	Combinación; Cantidad total desconocida.	26
2. Pedro tenía una cierta cantidad de manzanas. El le dió 3 manzanas a Ana. Ahora tiene 5 manzanas, ¿Cuántas manzanas tenía antes?	Cambio; Cantidad inicial desconocida.	12
3. Pedro tiene 3 manzanas. Ana tiene 6 manzanas más que Pedro. ¿Cuántas manzanas tiene ella?	Comparación; cantidad comparada desconocida.	5

Por otro lado encontramos en el mismo estudio pruebas más directas en favor de la importancia de los esquemas congnitivos. El análisis cualitativo de los errores demostró que son el resultado de una representación inexacta del problema construída por los alumnos. Esta representación a su vez se debía muy a menudo al poco dominio del esquema semántico que se halla en la base de un cierto problema. Consideramos por ejemplo el siguiente problema de combinación: «Pedro tiene 3 manzanas. Ana también tiene algunas manzanas. Pedro y Ana juntos tienen 9 manzanas en total. ¿Cuántas manzanas tiene Ana?» Algunos alumnos no lograron resolver este problema, porque interpretaron incorrectamente la frase «Pedro y Ana juntos tienen 9 manzanas en total»; creyeron que se trataba de un nuevo conjunto de manzanas que Pedro y Ana tenían en común aparte de las manzanas que tenía cada uno individualmente (ver también De Corte & Verschaffel, 1985).

El segundo aspecto a señalar se relaciona con una tercera categoría de estructuras comportamentales que, aparte de los métodos heurísticos y conocimientos de contenido, juegan un rol en los procesos de resolución de problemas, concretamente las capacidades metacognitivas (Flawell, 1979). Entre estas capacidades metacognitivas podemos además distinguir, por un lado los conocimientos que una persona tiene sobre su propio funcionamiento congnitivo (por ejemplo conocer los límites de la memoria de trabajo a corto plazo), y por otro las capacidades de organización, de gestión y de ejecución de sus propios procesos de pensamiento y

aprendizaje (por ejemplo elaborar previamente un plan de una estrategia de resolución; controlar el desarrollo de un proceso de resolución; verificar y evaluar la situación hallada; reflexionar sobre un proceso de resolución ejecutado).

4. UNA INVESTIGACION SOBRE LA POSIBILIDAD DE ENSEÑAR UN METODO HEURISTICO

En la práctica de la enseñanza uno a menudo se lamenta del hecho de que los estudiantes son incapaces de resolver problemas. Por ejemplo, esto nos sucede en relación con los problemas de aritmética, de física, de química, pero también en lo que respecta a la lectura de diferentes tipos de textos.

Considerando esta situación del punto de vista de la teoría desarrollada antes, nosotros nos hemos preguntado si esto no se debe al hecho de que ciertas estructuras comportamentales y particularmente los métodos heurísticos no reciben la atención suficiente en nuestra enseñanza. Creo que los docentes están principalmente orientados hacia los contenidos y al enseñar esos contenidos ciertamente aplican toda una serie de métodos de resolución que quedan sin embargo implícitos y por ello no son muchas veces del todo conscientes; por ser especialistas en su rama los utilizan espontáneamente. Sin embargo las tareas dadas a los alumnos muestran que esos mismos docentes esperan que éstos sean capaces de aplicar los métodos de resolución sin haber recibido instrucción sistemática en relación con esos procedimietnos heurísiticos. Creo que esperar esto no es realista. Si se quiere que los alumnos aprendan los métodos de resolución es necesario, explicarles durante la enseñanza y mostrarles que esos métodos son útiles y aplicables para comprender y resolver diferentes problemas.

Es por otra parte una hipótesis de nuestro proyecto de investigación sobre los procesos de aprendizaje de resolución de problemas, que la enseñanza sistemática de los heurísticos dará lugar a una optimización de las capacidades de los alumnos a este respecto. Daremos ahora un breve resumen de uno de esos estudios (De Corte & Somers, 1982).

El estudio fue llevado a cabo con estudiantes del final de la escuela primaria (En Bélgica, sexto año), pero creo que los resultados son también significativos para la enseñanza secundaria. En la primera parte de esta experiencia se reunieron los datos cualitativos y cuantitativos sobre el comportamiento de los alumnos durante el proceso de resolución de problemas aritméticos en dos clases.

Los resultados cuantitativos confirmaron las afirmaciones sobre la capacidad de los alumnos en este aspecto. En la clase experimental se registró solo un 47 por 100 de respuestas exactas, y un 58 por 100 en la clase de control.

El análisis de los protocolos de respuestas de los alumnos y los datos cualitativos de la clase experimental reveló que las faltas no se debían principalmente a errores de cálculo o a la aplicación incorrecta de ciertas fórmulas, sino en primer lugar a faltas importantes en las estrategias de resolución de problemas aplicadas por los niños, sobre todo en el plano del análisis sistemático de los problemas y en lo que concierne a la verificación o al control del resultado obtenido.

Se ha planteado la hipótesis de que esas faltas estratégicas pueden ser superadas a través de una instrucción adecuada. Para verificar esta hipótesis, se llevó a cabo un experimento formativo. Se aplicó un programa de instrucción durante dos semanas en la clase experimental. El objetivo del programa era el de enseñar a los alumnos un método para resolver problemas en el que la estimación de la solución antes de proceder a las operaciones aritméticas fuera el componente esencial. Estamos de acuerdo con la suposición de que la estimación de la solución cumpliría una función heurística en el proceso de resolución, en el sentido de que la acción de estimar incita al alumno a analizar sistemáticamente el problema y verificar la solución hallada.

El método enseñado consta de cinco etapas:

1. Leer atentamente el problema;
2. estimar la solución;
3. elaborar la solución;
4. hacer una prueba y comparar la solución con el resultado estimado;
5. escribir la solución.

Al final del programa de enseñanza se hizo un post-test a la clase experimental, así como el grupo de control. Los datos de este experimento formativo apoyan la hipótesis: los resultados de la clase experimental en el post-test son significativamente mejores comparados con el pre-test; en el grupo de control los resultados de los dos tests tienen igual nivel.

Dado que se trata de una investigación de poca envergadura se debe ser prudente en lo que respecta a la generalización de los resultados. Sin embargo, estos resultados, así como los de otras investigaciones, alimentan la esperanza de poder mejorar la capacidad de los alumnos para resolver problemas a través de la enseñanza de un modo sistemático de los métodos heurísticos. Por otro lado esto no implica una subestimación de la importancia de aprendizaje de los contenidos; nosotros ya habíamos mencionado los datos obtenidos en otras investigaciones que demuestran el rol de los conocimientos conceptuales. Es por ello que abogamos por un equilibrio en la enseñanza, en relación a las diferentes categorías de las estructuras comportamentales que hemos distinguido en nuestra teoría sobre el proceso de resolución de problemas (ver también Mckeachie, 1987; para un estudio más detallado ver: Segal, Chipman & Glaser, 1985; Chipman, Segal & Glaser, 1985).

5. UNA INVESTIGACION SOBRE LA POSIBILIDAD DE MEJORAR LAS CAPACIDADES METACOGNITIVAS

En los Estados Unidos, Brown y Palinesar (1984) llevaron a cabo una experiencia para estudiar la posibilidad de mejorar a través de una intervención intencional la comprensión de un texto, así como el control del lector sobre esa comprensión, con 24 «lectores débiles» de séptimo año (aproximadamente 13 años). Tomaron dos grupos experimentales y dos grupos de control (6 alumnos en cada grupo). Los dos grupos experimentales diferían en lo que respecta al método de instrucción: enseñanza recíproca ver sus instrucción directa.

La enseñanza recíproca se desarrolló bajo la forma de un diálogo entre el docente y los alumnos, siendo la intención el hacer que los alumnos adquirieran cuatro estrategias, concretamente, resumir un texto, formular preguntas sobre el texto, pedir aclaraciones y hacer predicciones sobre la continuación del texto. En la instrución directa el docente mostraba a los alumnos cómo se podía encontrar en el texto la respuesta a ciertas preguntas, ya sea directamente o a través de la combinación de ciertos elementos del texto.

La fase de instrucción ocupó media hora durante veinte días. Los alumnos fueron testados antes, durante, inmediatamente después y finalmente ocho semanas después de la intervención; se incluían tests de generalización y de transferencia. Los resultados del estudio son muy positivos, sobre todo en el grupo de «enseñanza recíproca».

- La calidad de los diálogos mejoró de un modo espectacular.
- Durante el período de intervención los resultados de los test mejoraron a diario.
- Los resultados del test de generalización mostraron que estos alumnos aplicaban las estrategias en el estudio de textos de otros dominios de contenido (el porcentaje de respuestas correctas aumentó de 20 a 60).
- Los alumnos también experimentaron avances significativos en el test de transferencia.

Esta primera experiencia tuvo lugar en una situación experimental que no corresponde a la realidad diaria de la enseñanza. Teniendo en cuenta el éxito obtenido, se efectuó una segunda experiencia en una situación real, es decir, con docentes «reales» y en clases normales. Los resultados obtenidos fueron comparables con los de la primera investigación.

6. APRENDER A PENSAR Y LA INFORMATICA

Existen dos argumentos principales a favor de la introducción de computadoras en la enseñanza, especialmente a favor de enseñarle a los alumnos a programarlas:

1. La necesidad de familiarizar a los jóvenes con esta tecnología nueva.

2. La hipótesis de que aprender a programar contribuye al desarrollo de sus capacidades cognitivas y metacognitivas, y en particular a promover las capacidades de resolución de problemas. Además se suponen que estas capacidades adquiridas en el aprendizaje de la programación se transfieren a otros dominios de contenido.

En el marco de un proyecto de estudios en mi centro de investigación hemos hecho un inventario y un análisis de prácticamente todas las investigaciones importantes relacionadas con la hipótesis antes formulada (De Corte & Verschaffel, 1986; De Corte & Verschaffel, 1987b). Esto nos llevó a la conclusión de que los datos disponibles no confirman esta hipótesis optimista, aunque no hay datos que la contradigan. Además el análisis de las investigaciones llevadas a cabo reveló facto-

res que pueden explicar por qué los alumnos no logran los resultados positivos esperados:

1. El tiempo dedicado al aprendizaje de la programación (30 a 40 horas, en promedio) es insuficiente para adquirir un nivel de competencia satisfactorio en esta compleja actividad.

2. En estos estudios se aplicó por lo general el método de descubrimiento personal, reduciendo las intervenciones del docente al mínimo.

Teniendo en cuenta estas críticas, creo que la hipótesis sobre los efectos positivos de la experiencia con computadoras merece ser sometida a nuevas investigaciones. Pero opino que estos nuevos estudios no deben ser efectuados principalmente en relación con la programación como tal, sino utilizando principalmente programas didácticos integrados en el currículo habitual de la escuela. Hay varios argumentos en favor de este punto de vista, uno de los más importantes es el de que ni es posible ni es necesario que los alumnos se conviertan en expertos de programación durante la enseñanza primaria y secundaria general. Los tipos de programas didácticos que tengo en mente son por ejemplo programas de tratamiento de texto y de bases de datos, pero también entornos de aprendizaje y micro-mundos basados en un lenguaje de programación como Logo. En este momento hay varios proyectos de investigación de este tipo en curso, especialmente en relación con las matemáticas, que aparentan llevar a resultados positivos. Nosotros justamente hemos comenzado un proyecto de este tipo, en el que introducimos ocho microprocesadores Philips MSX2 en una clase de sexto año en escuela primaria con 24 alumnos. Intentamos desarrollar en colaboración continua con el docente un entorno de aprendizaje poderoso y eficaz, es decir, un entorno en el que se combinan amplias ocasiones para la exploración activa y personal de las tareas de aprendizaje por parte de los alumnos, con intervenciones sistemáticas y estructuradas por parte del docente orientadas explícitamente hacia la adquisición y transferencia de conceptos de base y de habilidades para pensar. En lo que respecta a los dominios de contenidos, trabajamos con Logo en la enseñanza de las matemáticas y con un sistema de base de datos en materias como la biología y la geografía. Creo que este modo de utilizar el ordenador puede contribuir a promover las capacidades intelectuales superiores, pero es al mismo tiempo tan eficaz como aprender a programar, a los efectos de familiarizar a los jóvenes con la nueva tecnología.

REFERENCIAS

CHIPMAN, S. F., SEGAL, J. W. & GLASER, R. (Eds.) (1985), *Thinking end learning skills: Research and open questions.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

DE CORTE, E. (1980). Cognitive psychologie en orderzoek van onderwijsleer-processen in de Verinigde Staten. In *Liber Amicorum Prof. Dr. J. Nuttin.* Leuven: Universitaire Per Leuven.

DE CORTE, E. & SOMERS, R. (1982). Estimating the outcome of a task as heuristic strategy in arithmetic problem solving: a teaching experiment with sixth graders. *Human Lear ning: A Journal of Practical Research and Applications. 1,* pp 105-121.

DE CORTE, E. & VERSCHAFFEL, L. (1985). Beginning first graders unit representation of arithmetic word problems. *Journal of Mathematical Behavior, 4,* pp. 3-21.
– (1986). Effects of computer experience on children's thinking skills. *Journal of Structural Learning. 9,* pp. 161-174.
– (1987a). Children's problem-solving skills and processes with respect to elementary arithmetic word problems. In E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.). *Learning and instruction. European research in an international context. Vol. 1.* Leuven/Oxford: Leuven University Press/ Pergamon Press.
– (1987b). *Logo: A vehicle for thinking. Project: Computers and thinking,* Report no. 3). Leuven: Center for instructional Psychology, K. U. Leuven.
FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist. 34* 906-911.
GLASER, R. (1984). Education and thinking. The role of knowledge. *American Psychologist. 39* 93-104.
– (1987). Learning theory and theories of knowledge. In E. De Corte, J. G. L. C. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.), *Learning and instruction. European research in an international context.* Vol. 1. Leuven/Oxford: Leuven University Press/Pergamon Press.
MCKEACHIE, W. J. (1987). The new look in instructional psychology: Teaching strategies for learning and thinking. In E. De Corte, J. G. L. C. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.), *Learning and instruction. European research in an international context.* Vol. 1. Leuven/Oxford: Leuven University Press/Pergamon Press.
PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction 1,* pp. 117-175.
SEGAL, J. W., CHIPMAN, S. F. & GLASER, R. (Eds.) (1985). *Thinking and learning skills: Relating instruction to basic research.* Hillsdale, J. J. Erlbaum.

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

LOS RETOS AFRONTADOS: TENDENCIAS EN LA FORMACION DEL PROFESORADO 1975-1985

GUY NEAVE (*)

INTRODUCCION

Vista con la ventaja que proporciona la perspectiva, la década de 1975-1985 aparece como un período de consolidación y reevaluación. En lo que respecta a la formación del profesorado, durante ella se produjo la consolidación de unas reformas que, aunque previstas y en algunos casos iniciadas en los años sesenta y principios de los setenta con el fin de reforzar, en parte, la reforma estructural de la enseñanza secundaria, empezaron a dar su fruto entonces. Sin embargo, el optimismo de los sesenta no se ha mantenido. Entre 1975 y 1977 empezó a resquebrajarse el amplio consenso entre autoridades públicas, profesores y padres que había sostenido el empuje de la reforma a lo largo de los quince años anteriores. Algunos autores ven en esto el final de la concordia «neo-keynesiana», del convencimiento de que el progreso social y económico podría garantizarse mediante un amplio cambio en el sistema educativo. En su lugar, el desempleo juvenil y la persistencia de unas desigualdades firmemente arraigadas en el sistema social que, al parecer, la reforma educativa por sí sola no es capaz de erradicar, propiciaron un nuevo clima político y, lo que no es menos importante, unas teorías sociales para sostenerlo. Naturalmente, existen diversas opiniones acerca de la velocidad con la que se produjo esta pérdida de confianza en el cambio educativo. Es indudable que, en muchos casos, no se puede admitir un juicio válido sobre las reformas de los años sesenta, porque no se les dio tiempo suficiente para ejercer todos sus efectos. Pero esa es una cuestión secundaria comparada con el precedente histórico que sentaron. En cualquier caso, bajo la presión de acontecimientos inmediatos –la crisis del petróleo de 1974 y los indicios cada vez más claros del declive demográfico en muchos países, aunque desde luego no en todos– se inició a partir de 1977 una reevaluación fundamental de las prioridades en general y, más concretamente, en el ámbito de la formación del profesorado.

La consolidación y la reevaluación observadas no son simplemente aspectos complementarios uno del otro. Representan asimismo una cierta continuidad en el tiempo, al ser el primero el resultado de esfuerzos anteriores y dando lugar el segundo a una perspectiva que, con toda seguridad, inspirará el debate público y la discusión más allá incluso de la década actual. Al mismo tiempo, no obstante, son elementos contradictorios que han marcado un hito en la historia reciente de la política educativa. Así pues, es importante conocer los elementos que contribuyeron a la continuidad y los que propiciaron el cambio, en la perspectiva de la evolución observada entre 1975 y 1985. En resumen, an-

(*) Universidad de Londres.

tes de analizar las tendencias existentes en el ámbito concreto de la formación del profesorado, es importante examinar el contexto económico, social y demográfico en el que se situaban la opinión pública y sus representantes y que, en definitiva, creó el marco externo que daría forma al desarrollo de la formación del profesorado en dicho período. Dicho sucintamente, ¿qué retos tuvo que afrontar el profesorado a lo largo de esos años?

Factores de continuidad

Entre los retos heredados de épocas anteriores sobresale la creciente demanda de una «educación secundaria ampliada». La continuidad de esta tendencia puede juzgarse por las estadísticas relativas a los (entonces) nueve Estados miembros de la Comunidad Europea: entre 1970/71 y 1980/81, la proporción de jóvenes de 16 años que realizaban estudios no obligatorios a tiempo completo pasó del 49,8 por 100 al 60,5 por 100 en los chicos y del 47,5 por 100 al 64,9 por 100 en las chicas (1). Así, lo que había sido hasta entonces la experiencia de una importante minoría, se convirtió, a mediados de la década que nos ocupa, en la experiencia de una mayoría igualmente importante. Desde luego, el momento exacto en el que se llegó al «punto de inflexión» varía de un país a otro, pero el principal reto explícito en las reformas de los años sesenta y principios de los setenta, que siguió siendo determinante para los cambios en la formación del profesorado, fue la presión ejercida por los numerosos alumnos que llegaban a la educación secundaria superior y la consiguiente diversificación de las aptitudes, intereses y motivaciones. El comienzo de la crisis económica, que supondría un cambio decisivo para el futuro de la profesión docente, sirvió también para acelerar y profundizar el proceso de diversificación de las necesidades educativas y curriculares que debían satisfacerse a este nivel de enseñanza en los sistemas educativos nacionales, ya que, a falta de algo mejor, jóvenes que en épocas anteriores habrían entrado en el mercado de trabajo permanecían ahora en la escuela.

(1) *«Statistiques de l'enseignement», EUROSTAT 2/82*, Luxembourg, 1982, Office Statistique des Communautés Européennes.

Un segundo aspecto del proceso de «diversificación» se observa en la enseñanza preescolar, en gran medida a causa de la incorporación del concepto de «educación compensatoria» para determinados grupos de niños considerados particularmente desfavorecidos. Introducido en Inglaterra a raíz del informe Plowden, este ejemplo concreto es ilustrativo de un principio de aplicación bastante amplia que, aunque apareció a comienzos de los años setenta, se generalizó más a lo largo de la década. Se trata de lo que podríamos denominar la «fragmentación» del alumnado en grupos objetivos o grupos de interés específicos. En lugar de introducir reformas dirigidas de forma general a niveles o a grupos de edad determinados, la política educativa ha tendido progresivamente a orientar las reformas hacia las necesidades de categorías de alumnos claramente definidos: los minusválidos, los hijos de los trabajadores migrantes, los niños de las zonas céntricas de las ciudades, las niñas y las personas sin calificaciones. Aunque estas tendencias pueden considerarse un reflejo de la necesidad de determinar con mayor precisión la asignación de recursos escasos en épocas de crisis económicas, son también, desde el punto de vista de sus consecuencias en la formación del profesorado, un reflejo de otro factor: el creciente nivel de especialización, que se revela como una de las principales características de la formación del profesorado en esta época.

Un tercer factor de continuidad cuyos orígenes se remontan a una época anterior al período que nos ocupa se refiere a los requisitos exigidos al profesorado: en general, resulta cada vez más necesario disponer de una formación didáctica y pedagógica de carácter formal y sistemático para poder dedicarse a la docencia o para optar a un puesto de ese carácter. Naturalmente, existen excepciones a esta tendencia. Italia, por ejemplo, todavía no ha impuesto este requisito a los profesores de la enseñanza secundaria, aunque ello es objeto de vivos debates. Esta evolución puede contemplarse desde distintos ángulos: como una mejora en la formación de «calidad» (es la postura que adoptan en general las autoridades públicas) o, desde la perspectiva del propio profesorado, como un factor más para justificar su exigencia de que se reconozca plenamente su estatus profesional.

Factores del cambio

Junto a estos elementos de continuidad que enlazan el período comprendido entre 1975 y 1985 con épocas anteriores, existen otros que constituyen una ruptura con el pasado, y cuya influencia se ha mantenido en los últimos 10 años, entre los cuales cabe citar los tres siguientes: la recesión económica iniciada en 1974 y las medidas de austeridad que la acompañaron; el descenso demográfico que se hizo claramente visible en todos los sistemas educativos a finales de los años setenta, con las posibles excepciones de Grecia, Irlanda y Portugal (2); y por último, la aplicación de una situación radicalmente distinta de la de épocas anteriores, marcada por una disminución de la demanda de personal docente que daría paso muy pronto a un claro excedente de profesores.

El comienzo de la década 1975-1985 supuso, al menos para la mayoría de los países europeos de la OCDE, un cambio radical en lo que se refiere al gasto público en educación: en 1975, la proporción del producto nacional bruto destinada al gasto en educación alcanzó su nivel máximo (3), pero empezó a disminuir a partir de entonces de forma sostenida; el caso de Italia es la única excepción de esta situación general. La explicación habitual de las presiones ejercidas sobre la financiación de la enseñanza enlaza tres cuestiones conexas: en primer lugar, la necesidad de orientar el gasto público hacia otras áreas para hacer frente a las consecuencias sociales de la crisis económica, en particular al desempleo; en segundo lugar, la oportunidad que brindaba la disminución de la población para justificar la desviación de los fondos hacia fines distintos de la educación; y en tercer lugar, una cuestión más ambigua pero no menos significativa dado que afectaba a la atmósfera reinante y, por tanto, a la forma de definir las prioridades, la aparente pérdida de confianza en la capacidad del sistema educativo para hacer frente a las tareas que le habían encomendado en épocas de presupuestos boyantes y de mayores facilidades.

El segundo elemento que distingue a esta década de la anterior es la velocidad creciente con que va disminuyendo el alumnado a partir de 1975, y antes en algunos casos (como Finlandia), disminución que va calando progresivamente en los distintos niveles de los sistemas de enseñanza. Ya en 1978, el número de alumnos matriculados en la enseñanza primaria había comenzado a descender con relación al nivel alcanzado en 1970 en Bélgica, Francia, la República Federal de Alemania, Italia, Luxemburgo y el Reino Unido (4). En cambio, en la enseñanza secundaria inferior y superior, el número de alumnos siguió aumentando bajo el efecto combinado de la llegada de grupos de edad muy poblados a ese nivel de estudios y, en el caso de la enseñanza no obligatoria, del crecimiento de la tasa de permanencia, que mantuvo temporalmente un balance positivo.

La tercera tendencia que tuvo consecuencias directas para las prioridades establecidas en materia de formación del profesorado fue el paso de una situación caracterizada en muchos países por un déficit de profesorado, a otra de claros excedentes. En parte, esta evolución puede considerarse como el resultado de la expansión experimentada por la educación superior que dejó de ser una institución de élite para convertirse en una institución de masas. Esta importante generación de titulados, tanto universitarios como procedentes de centros de formación del profesorado, cuya ambición y preparación les predisponía a esperar un puesto de trabajo, desbordó con mucho la capacidad de absorción de los sistemas escolares. Se calcula que, en 1974, la oferta de profesores dispuestos a enseñar en las escuelas secundarias en Italia superaba a la demanda en un 6 por 100; a medida que avanzaba la década, un fenómeno parecido se iba produciendo en todas partes. En 1979,

(2) *The Impact of demographic change on education system in the European Community.* Bruxelles, 1981. EURYDICE, p. 1.

– Hervé Le Bras, *Child and Family: demographic developments in the OECD countries.* París, 1979, OECD.

(3) «*Educational developments, and problem of resource deployment*», Document ED (83) 6, París, 1983, OECD, pp. 20-21.

(4) «*Measures taken by Member States in response to the demographic crisis*». Document 5436/84 EDUC 18, Bruxelles, 1984. Directorate General V, Commission of the European Communities, p. 5.

la oferta de profesores de enseñanza primaria en los Países Bajos superaba a la demanda en un 31 por 100.

Una cuarta tendencia, resultante de las restriciones de financiación, fue una disminución paralela de la contratación de profesorado. En Francia y en el Reino Unido, esta tendencia se observó ya en el curso 1976-77 en el caso de la enseñanza primaria. En Irlanda, Italia y los Países Bajos, la contratación de profesores a ese nivel se estabilizó. A finales de la década, pocos países escaparon ya a la disminución del número de puestos disponibles y al aumento del «desempleo docente». En Austria y en la República Federal de Alemania, las dificultades para encontrar empleo son particularmente apreciables en la enseñanza primaria y secundaria inferior. Existen indicios, no obstante, de que este problema es menos grave de lo que parecía en un principio: dada la posibilidad de que la tasa de natalidad muestre signos de recuperación, es probable que, en el transcurso de los próximos cinco o diez años, surja un nuevo déficit de profesores de enseñanza primaria y de secundaria inferior. En Irlanda existe una alta tasa de desempleo en la docencia, aunque al parecer obedece más a presiones económicas que al descenso demográfico. En Noruega, las perspectivas de empleo de los profesores que acaban de concluir su preparación son bastante inciertas; en cuanto a Finlandia, se estima que el desempleo del profesorado es de alrededor del 2 por 100. Sin embargo, esto no son sino detalles. La conclusión principal, independientemente de que disminuya la contratación o de que aumenten las reservas de profesores en países que, por ejemplo, no han reducido el número de plazas disponibles para formación del profesorado, es sencillamente la siguiente: durante la década 1975-1985 se ha producido un colapso generalizado del sector de empleo más importante para quienes finalizan la enseñanza superior, es decir, el propio sistema educativo.

Para el historiador, puede que sea importante considerar si la recesión económica que acompañó en este período provocó un cierto distanciamiento entre la opinión pública y la profesión docente en sí, como sostienen algunos (5), sirvió tan solo para aumentar la creciente preocupación por la incapacidad de las reformas introducidas en las estructuras de los sistemas educativos para erradicar las antiguas desigualdades. Tampoco ahora podemos evaluar con certeza la medida en que los ataques lanzados por los elementos más radicales de la profesión docente contra los errores anteriores en tales reformas contribuyeron a la inquietud de que se hicieron eco los poderes públicos. Aún así, es evidente que se produjo un claro abandono de los objetivos de igualdad. En lugar de ello, se hizo hincapié entonces en el mantenimiento de la «calidad». Esa nueva preocupación ética o moral que subyace a la política educativa actual podría interpretarse como un abandono de las grandes ambiciones de otra época, pero tiene otras connotaciones no menos importantes para la formación del profesorado. En esencia, las reformas estructurales de la enseñanza secundaria, y principalmente las que implicaban iniciativas, con o sin éxito, encaminadas a establecer la escuela secundaria integrada, no siempre consideraban que los cambios de contenido en la formación del profesorado fueran una cuestión fundamental. Se pensaba que la igualdad se podía conseguir modificando los patrones *organizativos*, uniendo físicamente las distintas vías, caminos o tipos de escuela que las teorías anteriores sobre la inteligencia y el progreso social habían mantenido separadas o en paralelo. Se asumía, pues, que era probable garantizar los objetivos de igualdad sin necesidad de introducir cambios en la formación del profesorado. Esta convicción no se confirmó una vez que la prioridad básica de la política educativa empezó a girar en torno al mantenimiento y la defensa de la calidad. Muy al contrario, «el mantenimiento de la calidad» fue lo que dio todo el protagonismo a la formación del profesorado, a su organización, a los caminos de acceso a la misma y, por último, en orden pero no en importancia, a su disponibilidad más allá de una formación inicial.

Existen varias razones que explican este protagonismo. En primer lugar, el exceso de licenciados procedentes tanto de las universi-

(5) «*Educational development and the problems of resource deployment*», *op. cit.*, p. 7.

dades como de los centros de formación del profesorado, unido al menor número de puestos disponibles, permitía prestar mayor atención a la selección de los candidatos más aptos, una opción rara vez abierta en la época en que la demanda sobrepasaba a la oferta. Así pues, no es de extrañar que la intervención de los poderes públicos para hacer más rigurosa la selección sea una de las características más destacadas de los últimos diez años. En segundo lugar, los cambios en la estructura profesional, el paulatino reconocimiento de sus repercusiones en la economía, en el empleo y en la educación, en resumidas cuentas, el nacimiento de una sociedad en la que el conocimiento, la transmisión y el tratamiento físico del mismo sustituyen a los productos manufacturados como principal generador de la renta nacional, todo ello confería una importancia especial a los cambios en el contenido de la formación del profesorado, bien para hacerlos socialmente aceptables, bien para desarrollar las capacidades y habilidades que dichas transformaciones exigían. En tercer lugar, la contratación masiva de profesores jóvenes durante la década de los sesenta y principios de los setenta, junto con los niveles mínimos de contratación de los años siguientes, dio origen a una situación caracterizada, cuando menos, por un clima de inquietud. Quienes ocupan hoy un puesto en la enseñanza, o al menos la mayoría de ellos, todavía estarán enseñando dentro de veinte años. Este estado de cosas tiene implicaciones inmediatas para la renovación, el cambio y el ajuste de los currículos, precisamente en el momento en que dicho cambio resulta más necesario para satisfacer las necesidades sociales y educativas de una sociedad de «alta tecnología». En el pasado, la forma habitual y establecida de introducir tales cambios consistía en readaptar los programas de estudio de los jóvenes que accedían a la docencia y el nivel de rendimiento. El cambio incremental descansaba pues en gran medida, aunque no exclusivamente, en la entrada de «sangre joven». En resumen, la renovación se realizaba a través de quienes entraban en el mundo de la docencia.

Al disminuir el número de profesores contratados y en formación, el objetivo de proporcionar a quienes finalizaban sus estudios las aptitudes que se les exigirían en el mundo laboral introduciendo reajustes en los programas de formación iniciales, por necesarios que fueran, no resultaba suficiente. La lección que se podría haber extraído de la expansión de los años sesenta, aunque si lo fue o no debe permanecer en el terreno de las conjeturas, es que incluso esta estrategia basada en las «entradas» tiene sus límites. La contratación masiva no impidió el posterior «desajuste» entre habilidades, calificaciones, y un mercado de trabajo cambiante. No obstante, en una economía mucho más mudable y, desde luego, mucho menos previsible, ese ajuste es precisamente uno de los objetivos principales aunque no el único. Las autoridades públicas han respondido a este complejo problema, que constituye otra tendencia característica de los diez últimos años, intensificando la oferta de programas de perfeccionamiento del profesorado, programas cuya finalidad puede resumirse en dos epígrafes: primero, actualizar los conocimientos en áreas o disciplinas concretas y, segundo, reciclar al personal existente con objeto de reasignarles o de permitir que busquen por sí mismos puestos en áreas insuficientemente dotadas.

Este es el contexto de la década 1975-1985. Se ha expuesto la situación a grandes rasgos, haciendo notar los factores de continuidad e identificando los elementos de cambio. No obstante, las tendencias provienen del detalle. De este aspecto más sutil y detallado nos ocuparemos a continuación.

Enseñanza Preescolar

Una de las principales tendencias a largo plazo, cuyos orígenes se remontan a mediados de la década de los sesenta, ha sido la integración de la formación del profesorado en el cauce general de las actividades universitarias, eliminando de ese modo tanto la compartimentalización institucional como la aparente diferencia de estatus derivada de la no pertenencia a la universidad. La incorporación a la universidad, la formalización de la preparación y su asentamiento sobre unas bases científicas formales son parte de la larga relación de cambios mediante los cuales la

enseñanza dejó de ser una cuestión de aprendizaje, de alumnos que aprenden del ejemplo de un profesor individual, orientándose en su lugar hacia la capacitación formal, la homologación y la racionalización de lo que anteriormente había sido un cuerpo de conocimiento empírico de carácter comunitario. Este proceso de «incorporación» tiene distintas etapas. La primera consistió, históricamente, en la creación de escuelas de profesores de nivel análogo al de la enseñanza secundaria superior. La segunda se refiere a la creación de instituciones especiales de nivel postsecundario para estudiantes procedentes de las escuelas secundarias superiores. La tercera cubre la vinculación y la incorporación formal definitiva al ámbito de la universidad, en sentido estricto.

Este cambio organizativo era, a su vez, reflejo de otros cambios, algunos de ellos específicamente relacionados con la teoría del desarrollo infantil, otros asociados a las nuevas pautas de empleo. En lo que se refiere a los primeros, la importancia fundamental de los primeros años de la infancia y de los conocimientos y habilidades adquiridos entonces para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje posterior es una realidad que nadie pone en duda ya. En cuanto a los últimos, el mayor número de familias con dos sueldos y la vuelta de las mujeres al mercado de trabajo han propiciado el desarrollo de las guarderías, incrementando con ello la necesidad de un mayor nivel de formación, de reconocimiento profesional y de remuneración en este «subgrupo» concreto del cuerpo docente.

Sin embargo, estas pautas de desarrollo organizativo no son uniformes ni dentro de cada país ni entre países distintos. Lo que sí es indudable es que, a todos los efectos, esta reorganización se ha completado ya prácticamente en lo que se refiere a la formación del profesorado de enseñanza secundaria. En cambio la formación del profesorado de preescolar ha tendido a permanecer durante bastante más tiempo en el molde de «aprendizaje». Aunque determinados países –Austria, la República Federal de Alemania e Italia– tratan de impartir esa formación en establecimientos con una categoría análoga a la de escuelas secundarias superiores, la tendencia general apunta claramente a situar a la enseñanza preescolar bajo los auspicios de la universidad. Entre los ejemplos de esta «reasignación de responsabilidad» se encuentra Grecia: en virtud de la Ley 1268/82, la formación del profesorado de preescolar dejó de impartirse en centros específicos de dos años de duración para trasladarse a departamentos educativos dependientes de la universidad.

Algo similar ocurrió en Finlandia cuando en 1977 la responsabilidad de la formación del profesorado de guarderías, que recaía anteriormente en las autoridades encargadas de los asuntos sociales, pasó al National Board of Education (Consejo Nacional de Educación), asignándose parte de la formación a las Unidades de Formación de Profesorado de la universidad. Cambios similares (aunque de carácter más formal) en la formación del profesorado de preescolar, que ha pasado a depender de centros con categoría de institutos de enseñanza superior, se han dado en Turquía, donde, con la Ley de Educación 2547 de 1982, esta responsabilidad se transfirió de las escuelas secundarias superiores de formación profesional femenina a institutos superiores de arte y educación. Algo parecido ha ocurrido en Portugal, donde la formación preescolar pasó a depender de las escuelas normales y posteriormente, en 1985, se convirtió en responsabilidad de las escuelas superiores de formación del profesorado.

La transferencia de la responsabilidad institucional no es la única forma de integración institucional: situar los requisitos de acceso en niveles superiores del sistema de formación del personal docente es una expresión de la «reconversión» de la formación del profesorado preescolar; una segunda expresión de este fenómeno es la ampliación de la duración de los estudios. Ambos procesos se dieron en Noruega con la Ley de Formación del Profesorado de 1973, que establece para este profesorado los mismos criterios de admisión que los previstos para los demás sectores de la formación del profesorado, al tiempo que amplía a tres años la duración de la formación.

El tiempo necesario para obtener un certificado de aptitud para enseñar en escuelas

primarias está, evidentemente, sujeto a importantes variaciones. No obstante, otra característica general especialmente digna de mención se refiere a la prolongación de la duración de la formación en este campo. En Bélgica y en Finlandia los cursos se han ampliado de dos a tres años; en 1988, entra en vigor la Ley griega de 1982, la duración de estos estudios pasará de dos a cuatro años. Medidas parecidas pueden observarse igualmente en Austria. En 1982, la 7.ª Enmienda a la Ley de Organización Escolar convertía los centros intermedios de formación del profesorado de escuelas maternales en escuelas superiores de cinco años; esta reforma entrará en vigor en septiembre de 1985.

No obstante, el proceso general de mejora del nivel de formación del profesorado de preescolar no se limita tan solo a modificaciones de la adscripción institucional o de la duración de los estudios, sino que implica asimismo una definición más precisa del contenido de los cursos y currículo. La Ley de Formación del Profesorado noruega de 1973 fijaba con detalle los contenidos, objetivos y programas de organización de las materias a estudiar. Otros países, aunque esta tendencia, por importante que sea, está menos generalizada, han adoptado medidas encaminadas a dar prioridad a determinadas áreas del currículo. Así, en Dinamarca, se concede especial importancia al desarrollo de las ciencias naturales, de la enseñanza correctora y de la enseñanza de la lengua materna, siendo esta última prioritaria en Bélgica, donde se hace hincapié además en la enseñanza de las matemáticas.

Globalmente considerados, estos desarrollos indican que la formación del profesorado de la etapa preescolar, hasta ahora comparativamente marginal, está experimentando un alto grado de formalización, y que su contenido y la estructura de los cursos se van acercando cada vez más a los de la enseñanza primaria. Para saber si esto le ha restado autonomía en lo que se refiere a métodos y enfoques, sería necesario un estudio comparativo más detenido.

Enseñanza primaria

Los cambios que se han apuntado en relación con la formación del profesorado de preescolar son también perceptibles en la enseñanza primaria: la adscripción de los institutos de formación a las universidades en Irlanda, la vinculación parcial entre las «écoles normales» y la universidad para la formación del profesorado de escuelas primarias en Francia y la ampliación de la duración de los cursos de cuatro a seis semestres en Austria, así como actuaciones similares en Finlandia (donde se ha pasado a cinco años), Francia (de dos años tras el «Baccalauréat» a tres en 1979, seguidos en 1986 por dos años de estudios en la universidad), Irlanda (cursos de dos años ampliados a tres en 1975) y en Luxemburgo (de dos a tres en 1983); también en determinadas partes de Suiza, donde la formación profesional se lleva a cabo en escuelas normales, el período de formación se ha ampliado de cuatro a seis años. Análogamente, en Portugal, el período de formación pasó de dos a tres años en 1976, seguido en 1985 de la implantación de cursos de tres años en escuelas de enseñanza superior.

A pesar de las diferencias en cuanto al tipo de centro en el que se imparte la formación del profesorado de primaria, que puede ir desde el modelo más tradicional de «escuelas de profesorado» de nivel secundario superior en Suiza e Italia hasta la integración plena en Departamentos universitarios de enseñanza en Finlandia, los principales aspectos del cambio parecen residir en dos áreas: la primera, el grado de coordinación en lo que respecta a la formación entre el nivel inferior (las escuelas de preescolar) y el nivel superior (la enseñanza secundaria inferior); la segunda, el punto en el que se debe introducir una mayor especialización por disciplinas. El cambio en materia de coordinación consistiría en una forma de «permeabilidad» entre tipos de formación y calificaciones anteriormente «compartimentadas». En cuanto a la especialización, este cambio podría considerarse como parte de un prolongado debate que reaparece periódicamente acerca de si el currículo disciplinar de la escuela secundaria debería influir más sobre la educación primaria o si, por el contrario, la ética «centrada en el niño», natural en las escuelas primarias, debe hacerse extensiva a la enseñanza secundaria.

Aunque ninguna de estas cuestiones se limita necesariamente a aquellos países en los

que se acoge en un mismo centro de enseñanza básica a alumnos que, en otros tiempos, habrían sido asignados a escuelas primarias o secundarias inferiores, lo cierto es que tienden a ser más patentes allí donde existen tales estructuras. En Suecia, la reforma de 1985 relativa a la formación del profesorado de escuelas primarias, que imparten los nueve cursos que deben seguir los alumnos de entre 7 y 16 años ilustra bien estas dos tendencias. Con su entrada en vigor (prevista para el otoño de 1988) desaparecerá la estratificación del profesorado de enseñanza de primera etapa, de etapa intermedia y de etapa superior. Esta organización, que refleja más bien antiguos modelos escolares, será sustituída por dos programas generales, uno para abarcar los cursos 1 a 7, y el otro los cursos 4 a 9. La característica esencial de esta reforma consiste en que reforzará la formación de base disciplinar en los niveles inferiores y, al mismo tiempo, la contrarrestará en el nivel superior mediante un enfoque bastante más amplio de la enseñanza habitual de base disciplinar que se imparte desde los 12 años. La transformación de la formación del profesorado de primaria que se introdujo en los Países Bajos en 1985 ha de considerarse como espejo de las reformas suecas. La reforma holandesa integró la enseñanza del profesorado de preescolar y de primaria, realizando de hecho una «coordinación desde abajo», y, al mismo tiempo, modificó los programas de estudio de manera que todos los estudiantes pudieran enseñar todas las materias, entre ellas la música, la pintura y la educación física.

Este énfasis en la polivalencia podría parecer poco usual, pero debe considerarse de hecho como la expresión última del profesorado de enseñanza general, que aún sigue predominando a este nivel. No obstante, existen indicios de que la formación del profesorado va tomando una orientación más centrada en materias específicas. En Inglaterra y Gales, entre los criterios enunciados en la Circular 3/84 había uno que estipulaba que los profesores de primaria deberían responsabilizarse de un aspecto del currículo. Los cambios introducidos en las zonas francoparlantes de Bélgica, aunque mucho menos específicos, iban también encaminados a aumentar el contenido académico de las materias a impartir por el futuro personal de las escuelas primarias.

A pesar de que la mayor especialización por materias sólo resulta visible por ahora en una minoría de países, se trata de una novedad importante. No podemos saber aún si este cambio surge en respuesta a las exigencias de la opinión pública de una mayor rendición de cuentas, estableciendo perfiles por materias que son más fáciles de evaluar, o si sus motivos se inspiran en la necesidad de adaptarse a las transformaciones de la economía a largo plazo. En cualquier caso, se trata de un intento real de aumentar el rendimiento de los alumnos en cualquier materia dada.

Al parecer, sólo Francia y España han adoptado iniciativas encaminadas a conseguir una mayor selección para el acceso a los estudios de formación del profesorado de primaria. No obstante, aún queda por resolver la cuestión de cómo y en qué condiciones se admite a los aspirantes a esa formación. En algunos países como Dinamarca, Finlandia y Suecia, el Gobierno decide anualmente el número de plazas disponibles en todos los sectores de la educación superior. De ese modo, las que se adjudican a los distintos niveles del sistema escolar se determinan dentro de este marco general. En otros, el control sobre el número de plazas reservadas para la formación inicial queda en manos del Ministerio de Educación. Este es el sistema que se emplea en Chipre, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Portugal y el Reino Unido. Dicho sistema permite controlar el número de futuros profesores en la etapa de acceso. En otros, entre los que se encuentra Francia y la República Federal de Alemania, el control tiende a ejercerse en la etapa de finalización de los estudios, mediante exámenes de estado u oposiciones, como es también el caso de Italia.

Resumiendo, existen dos sistemas principales de control de calidad que, aún cuando se deleguen en ocasiones a nivel institucional, tienden no obstante a ejercerse de forma centralizada a pesar de la descentralización formal que puede caracterizar, en determinados casos, a algunos sistemas. Y, aunque no sea una novedad privativa de esta década en particular, el hecho de que los gobiernos estén

prestando mayor atención al control de la oferta de profesorado, bien para reducirla, bien para aumentar el número de plazas disponibles (como ocurre en el Reino Unido), corrobora la impresión de que la intervención pública se ha vuelto más acusada.

Enseñanza secundaria inferior

Tradicionalmente, la formación del profesorado de las escuelas secundarias inferiores se distinguía por centrarse en la formación por materias, en contraste con el énfasis general en el alumnado propio del sector primario. Además, la estructura a menudo compleja de los distintos tipos de escuela (unas de enseñanza general, otras técnicas y, a menudo, una tercera categoría orientada a la formación profesional) exigía un sistema más diferenciado en la formación docente. De ahí que la relativa homogeneidad en la formación del profesorado diera paso a una diversidad de sendas, condiciones de acceso y aptitudes que tenía su correspondencia en las diferencias de dotación de profesorado y prioridad de dichas escuelas. En algunos países también se hace perceptible otra distinción, que aparece en la estructura de la formación docente a este nivel. La formación tiende a ser «consecutiva», es decir, se basa en el estudio académico de una disciplina o disciplinas concretas en la universidad, y se contrapone a lo que a menudo se conoce como el modelo «concurrente», en el que se incluyen la formación pedagógica y didáctica y las prácticas que, por tanto, forman parte integrante del plan de estudios global. De ahí que el modelo dominante de formación docente para la enseñanza secundaria se apoyara en el modelo «consecutivo», mientras que la formación para la enseñanza primaria se basaba en el sistema «concurrente». El sistema consecutivo de formación del profesorado a nivel secundario inferior es el que se emplea en Chipre, Francia, Grecia, Islandia, Irlanda, Portugal y el Reino Unido.

Sin embargo, una serie de cambios han contribuido a difuminar las líneas que separan a los profesores que reciben una formación de tipo general de los que se forman en asignaturas concretas, al igual que las que separan la formación para la enseñanza secundaria, antes basada en el modelo consecutivo y que ahora se va orientando hacia el modelo concurrente. El más notable de dichos cambios ha sido el que ha tenido lugar en los países escandinavos en la escuela primaria para alumnos de entre 7 y 16 años, que ha acabado con la compartimentación entre enseñanzas primarias y enseñanza secundaria inferior. Algunas de las consecuencias que esto ha tenido para la formación del profesorado ya han sido citadas en el epígrafe anterior, siendo una de ellas la ampliación al nivel secundario inferior de la formación docente de tipo general. El segundo cambio ha sido la tendencia a ajustar la formación a los cursos o grupos con los que el profesorado tendrá que trabajar, en lugar de prepararle para ejercer determinados tipos de escuela, medida que siguió a la reforma de los primeros años de la enseñanza secundaria inferior y que implicaba clases «de transición» u «orientativas» en vez de cauces o sendas impermeables a los que el alumno individual estaba irremisiblemente abocado desde el comienzo de los estudios secundarios. Esos cambios se pueden observar, por ejemplo, en el «año puente» (Brugjaar) de los Países Bajos o en la reagrupación de distintos tipos de escuelas en un solo nivel (*Skundar I*, para grupos de edad de 12 a 16 años, en la República Federal de Alemania). Desde luego, en este último país las calificaciones a veces guardan relación también con el tipo de escuela, situación ésta que refleja la distinta estructura de la educación secundaria en los diferentes Länder.

No obstante, existe un tercer modelo que no distingue entre formación del profesorado para escuelas secundarias inferiores y superiores. Entre los países a los que corresponde esta situación se encuentra Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Portugal, Turquía y el Reino Unido. En parte, puede que esto sea un reflejo del hecho de que, a pesar de los cambios de estructura y de grupos de edad, la formación del profesorado no ha salido del molde antiguo. Por otro lado, también es el resultado de los cambios en la política educativa. En Turquía, por ejemplo, tras los cambios introducidos en la Ley de Enseñanza Superior 2547 de 1982, los profesores de las escuelas secundarias tanto de la primera etapa como

de la segunda son titulados universitarios que han seguido estudios de cuatro o cinco años.

Otro cambio que ayuda a eliminar las diferencias entre las «modalidades» de formación que predominaban en el pasado en la formación del profesorado de enseñanza primaria y secundaria es la extensión a este último de la estructura de programas «concurrentes», como puede verse en Austria, Bélgica, Dinamarca, los Países Bajos, Suecia y Suiza. Una vez más, se trata de una situación que obedece, por un lado, a lo que anteriormente se ha denominado «permeabilidad», es decir, la extensión a los niveles superiores de los enfoques que anteriormente se identificaban con las escuelas primarias, y, por otro, a la pervivencia de patrones de formación del profesorado que vienen de antiguo y que se basan en la existencia de tipos paralelos de escuela (académica y de formación profesional) en el nivel secundario inferior. La distinción que se hace en Suiza entre el *Realschullebrer* y el *Sekundarlehrer* puede ser un ejemplo claro de lo anterior: aunque ambos se preparan durante tres años en un centro independiente de enseñanza superior o en una institución adscrita a una universidad, el primero enseña en escuelas secundarias inferiores de corte sumamente orientado a lo profesional, y el segundo lo hace en las escuelas que dan acceso a la educación secundaria superior. En Bélgica, siempre ha existido diferencia entre la modalidad de formación para escuelas primarias y secundarias inferiores, por un lado, y la formación del profesorado para escuelas secundarias superiores por el otro. La primera siempre se ha basado en el modelo concurrente, mientras que la última se apoya en el modelo consecutivo.

Mirándolo bien, a este nivel de la formación del profesorado, el principal embate de las reformas tiende, a subrayar dos aspectos. El primero, el fortalecimiento de la especialización y, el segundo, la intensificación del elemento didáctico en la preparación formal. Si el primero de estos aspectos resulta contradictorio para algunos a la luz de lo que se ha señalado acerca de la «despenalización» a este nivel, debería recordarse que esta tendencia parece limitarse a algunos países escandinavos. En Bélgica (con las reformas de 1984/85) se hizo hincapié en ambos aspectos, mientras que en Chipre los debates actuales giran en torno a si la enseñanza de métodos debería intensificarse e impartirse antes de acceder a la enseñanza y no como en la actualidad a lo largo del primer año de prácticas. En Portugal se ha adoptado un enfoque distinto que, no obstante, apunta en la misma dirección, y que supuso, por un lado, el desarrollo de cursos de grado específico (licenciaturas) para la enseñanza, destinados a aquellas personas que reciben formación inicial para enseñar en escuelas secundarias y, por otro, un mayor interés por mejorar el aspecto práctico mediante la formación en el puesto de trabajo. El objetivo estratégico de este último cambio, que se ha ido introduciendo progresivamente entre 1980 y 1984/85, es el de desarrollar las calificaciones académicas básicas y sentar las bases para una formación continua del profesorado dentro de la escuela. Un interés similar por el elemento profesional se puede observar en los cambios que se introdujeron en Francia en 1985 y que entrarían en vigor el año siguiente. Además del requisito de dos años de estudios universitarios (en lugar de uno como antes de 1982), estos cambios suponen una reestructuración de la capacitación profesional en torno a una materia «principal» y a una materia «secundaria» y un mayor protagonismo del papel desempeñado por las universidades. En Suecia, la Ley parlamentaria de 1985, que trata de la formación del profesorado destinado a las escuelas primarias polivalentes en las que se estudian nueve cursos, hacía asimismo hincapié en el aspecto didáctico.

Enseñanza secundaria superior

Aunque muchos países no hacen distinción entre enseñanza secundaria superior e inferior en la estructura de la formación del profesorado, la configuración habitual de la formación a este nivel se basa en el estudio de materias especializadas en la universidad (o en un centro considerado de categoría análoga como los institutos universitarios de arte de Austria), seguido de un período de iniciación teórica o de formación de tipo práctico. Dentro de este marco general existen variaciones, la primera de las cuales es la duración de los estudios, que viene determinada por el

nivel de titulación académico exigido. Esta última va desde el B.A./B.Sc. (licenciado en filosofía y letras o en ciencias, respectivamente) de Inglaterra, Gales e Irlanda, que dura de tres a cuatro años, pasando por los ocho o diez semestres de la República Federal de Alemania, hasta el Magister o los estudios de nivel doctoral de Austria y Suiza. Dado que estas dos últimas titulaciones están menos estructuradas en lo que se refiere al período de tiempo en el que se deben obtener, el período total de formación tiende a ser algo más prolongado en estos dos países.

Análogamente, aun cuando el número de materias que están llamados a enseñar los que siguen este tipo de formación tiende a ser más limitado (lo habitual en la enseñanza secundaria inferior son dos años), también esto varía. En Francia, Italia, los Países Bajos y el Reino Unido, entre otros, los enseñantes de escuelas secundarias superiores tienen a su cargo una asignatura. Sin embargo, en Noruega, se especializan en dos materias y en Suecia y Suiza pueden hacerse cargo de entre dos y tres asignaturas. Otra variante de este sistema de «calificación para varias materias» se da en el caso de Turquía, donde los licenciados en física, química y biología reciben una capacitación que les permite enseñar asimismo ciencias sociales.

Aunque es posible establecer la misma distinción entre la formación del profesorado de tipo «consecutivo» y la de tipo «concurrente», a este nivel (y para los países que no distinguen entre enseñanza secundaria superior e inferior, esto aún sigue siendo válido) quizás sea más útil añadir otra categoría. Se trata de la noción de formación profesional de una sola fase frente a la multifase. El modelo concurrente, que funciona a este nivel en Bélgica y que se ha propuesto tanto en Dinamarca (aunque principalmente para las ciencias humanas) como en Suecia, puede considerarse como de fase única. Se trata de una alternativa a la que se puede optar a lo largo de los estudios académicos, generalmente hacia el final de éstos. No obstante, en algunos países la formación se divide en dos fases bien diferenciadas. En la República Federal de Alemania, por ejemplo, las dos fases están marcadas por el primer y el segundo *Staatsexamen*, entre los cuales existe un período de formación práctica que dura entre 18 y 24 meses. Este sistema implica un largo período de «control de calidad»; hay que decir, no obstante, que dicho sistema lleva implantado mucho tiempo y no es una novedad que se haya producido en este período.

Otra incidencia, aunque menos acusada, se refiere al centro en el que se imparte la formación profesional a este nivel. En la gran mayoría de casos, la responsabilidad recae sobre los Departamentos de educación de las universidades que trabajan en colaboración con las escuelas. Aún así, existen tres casos en los que la iniciación profesional es responsabilidad directa de las autoridades locales que contratan a los profesores recién titulados: se trata de Austria, de Suiza, y de Inglaterra y Gales.

La cuestión principal que subyace a la formación profesional a este nivel puede resumirse como un movimiento hacia un enfoque más fundamentado, en el que entran en juego una serie de elementos distintos, pero complementarios, el primero de los cuales gira en torno a la importancia concedida a la teoría frente al aspecto práctico de la formación inicial. En Bélgica, la estructura del sistema de formación de profesores para el nivel secundario superior no ha experimentado ningún cambio. No obstante, la mayoría de las universidades han intensificado el elemento didáctico en la formación del profesorado. Sin embargo, se tiene la sensación de que hay que reforzar el «elemento profesional». En Islandia, Noruega y Turquía son visibles los ejemplos de ese reforzamiento. En Islandia, desde 1978, se exige por ley un año de preparación para la enseñanza, además de la titulación académica formal. En una propuesta que el gobierno presentó al Parlamento noruego en 1985 se solicitaba que se pusiera mayor énfasis en la preparación pedagógica de carácter práctico de los candidatos a profesores de escuelas secundarias superiores, mediante la ampliación en un año del período de formación. En Turquía se dio un paso análogo en junio de 1982, cuando el Consejo de Educación Superior estableció los «principios nacionales para la formación del profesorado». En España, las reformas actualmente en estudio conceden prioridad plena a la formación tanto profesional como docente. Aun-

que dichas prioridades no se limitan únicamente a la formación del profesorado para el área secundaria superior, el ejemplo español ilustra de forma clara la tendencia a vincular la preparación inicial con los problemas concretos que surgen en la escuela.

No obstante, el reforzamiento de los aspectos didáctico y pedagógico presenta una serie de dificultades, bien por lo que se refiere a su ubicación exacta en la estructura global de los cursos, un tema que está siendo objeto de debate en Finlandia, bien por lo que respecta al deseable equilibrio entre ambos. Este último punto se está estudiando activamente en Suecia.

Hay un segundo elemento que contribuye al movimiento general hacia un «enfoque fundamentado», que está menos relacionado con la estructura de los programas que con las vinculaciones entre los centros de formación del profesorado y el sistema escolar o la comunidad en la que va a trabajar el futuro titulado, y que queda claramente ilustrado por los recientes cambios introducidos en los Países Bajos y en el Reino Unido. En ambos casos, forma parte de un programa más amplio de cambios en la formación del profesorado, encaminado principalmente a elevar su «calidad» mediante el desarrollo de nuevos sistemas de control de calidad; en los Países Bajos esta tarea será competencia de todo el sector universitario (6); en el Reino Unido, se hará más hincapié en cursos individuales de formación inicial del profesorado.

El difícil objetivo de las reformas introducidas en los Países Bajos consiste en enlazar el estudio de la enseñanza, que ha sido hasta ahora un campo de estudio en gran medida autónomo y teórico dentro de las universidades, con las exigencias del sistema escolar. Los principales aspectos de estas reformas son una reestructuración de la formación del profesorado y una reducción de los estudios de licenciatura de seis a cuatro años (esto último forma parte de una estrategia global iniciada en 1982 que divide los estudios universitarios en dos ciclos (*Twee Fasen wet*) y que introdujo un período de capacitación para la enseñanza de un año). Los planes actuales conceden una enorme importancia a la formación en el proceso de trabajo. Por lo menos seis meses del curso de capacitación (de un año de duración) se dedicará a realizar prácticas en escuelas secundarias. Además, el gobierno tiene previsto establecer límites al número de plazas disponibles para la formación en cada materia.

Las reformas inglesas que siguieron al Libro Blanco de 1983 sobre la «Calidad de la Enseñanza» tienen una finalidad similar: mejorar la adecuación entre formación, calificaciones y programas de enseñanza. La importancia que se ha concedido al «enfoque fundamentado» se pone de manifiesto en algunos de los criterios fijados por el Council for the Accreditation of Teacher Education (Consejo para la Acreditación de la Formación del Profesorado), organismo creado en 1984. Uno de estos criterios es que en la selección de los aspirantes a una plaza en los centros de formación del profesorado deberían intervenir también profesores con experiencia y práctica. Otro de ellos señala que los formadores de profesores que vayan a especializarse en pedagogía deben contar con una experiencia reciente y satisfactoria en escuelas secundarias.

En esencia, las reformas introducidas en la formación del profesorado para escuelas secundarias superiores reflejan en parte la creciente diversidad en el bagaje y la aptitud de los alumnos que llegan a este nivel. En parte, reflejan también la necesidad de satisfacer las nuevas habilidades y competencias que exige una sociedad basada en la «alta teconología». En la práctica, estas prioridades han orientado la formación del profesorado en dos direcciones: en primer lugar, han intensificado el elemento profesional de la formación y, en segundo lugar, han reforzado los vínculos con la comunidad escolar. Tanto si esa respuesta es resultado de la reglamentación o de las directrices de la política oficial como si lo es de la iniciativa individual de determinadas instituciones, ambas representan una importante reordenación de prioridades. Esta reordenación plantea una serie de problemas, entre ellos, la forma de establecer un nuevo

(6) Guy Neave, *«On the road to Silicon Valley? The changing relationship between higher education and government in Western Europe»*, European Journal of Education, vol. 19, N.º 2, 1984, p. 117.

equilibrio en el control del contenido de la formación del profesorado. Se podría afirmar que, en el pasado reciente, ese contenido venía determinado principalmente por factores intrínsecos al sistema de la enseñanza superior que, como tales, formaban parte de un fenómeno perceptible en otras partes, por el que la formación del profesorado trataba de guardar correspondencia con los criterios disciplinares que se daban en otras áreas académicas en vez de con las exigencias de un sistema de capacitación profesional. La inversión de esta tendencia, el establecimiento de criterios objetivos encaminados a restablecer los vínculos entre el contenido de la formación del profesorado y las exigencias del sistema escolar también se pueden considerar, naturalmente, como parte de una tendencia más amplia existente en la enseñanza superior, que ha ido cobrando fuerza a lo largo de la década, a la que muchos autores se han referido como la «profesionalización de la enseñanza superior». Las presiones externas para «devolver la formación del profesorado a las aulas» suscitan cuestiones enormemente delicadas, sobre todo por el movimiento que se ha iniciado para forjar a la formación del profesorado un espacio dentro de la universidad utilizando los métodos más tradicionales de la comunidad universitaria, como el desarrollo de un cuerpo teórico y la intensificación de las actividades. Puede que el problema más espinoso, especialmente en los países en los que la formación se apoya en programas de carácter integrado o concurrente, sea lograr coordinar las disciplinas que están académicamente definidas con los elementos que se definen fuera del ámbito académico (de los cuales la formación del profesorado es el más visible), sin convertir a estos últimos en elementos marginales.

Enseñanza de formación profesional

La distinción entre enseñanza general y académica, por una parte, y enseñanza técnica y de formación profesional, por la otra, es una de las características sobresalientes de los sistemas educativos de Europa Occidental en contraposición con los Estados Unidos o con la enseñanza politécnica que se encuentra en el bloque de la Europa del Este, aunque el desarrollo de la *Arbeitslehre* y de la *Betriebspraktika* en la República Federal de Alemania apunta a la «difuminación» de barreras que se habían considerado hasta ahora impenetrables. Actuar como instrumento para el desarrollo de habilidades profesionales específicas y por tanto como vínculo principal a corto plazo entre la enseñanza y la economía: aquí es donde se dan las presiones más directas a favor del cambio.

El sector técnico y de formación profesional, allí donde tenga una base institucional independiente de la enseñanza académica, como es el caso de Austria, Bélgica, Francia, la República Federal de Alemania, Irlanda, Luxemburgo, los Países Bajos y Suiza, puede considerarse como un «sistema educativo dentro de un sistema educativo». Se distingue por sus condiciones de acceso, que son específicas y distintas, por las calificaciones que otorga, y, a menudo, también por el tipo de centros en que se forma el profesorado. Otra característica específica de este sector es la multiplicidad de los tipos de formación que se imparten en él. Algunas de estas características, aunque no necesariamente todas, se han mantenido en los sistemas basados en la enseñanza secundaria superior integrada. En Dinamarca, por ejemplo, existen todavía múltiples formas de acceso y tipos de titulación, y la preparación para obtener el diploma de profesor de formación profesional es competencia de un organismo específico y descentralizado; el State Institute for Educational Studies for Teachers in Technical and Commercial Colleges (Instituto estatal de estudios educativos para profesores de escuelas comerciales y técnicas). Una última característica, evidente pero no por ello menos importante, es que este sistema se basa en gran medida en la captación de futuros estudiantes de profesorado con una sólida experiencia práctica de índole comercial e industrial en el campo en el que más adelante enseñarán. La experiencia artesanal es uno de los requisitos previos que se exigen en Chipre; en Austria, la formación práctica de los capataces se caracteriza por la confianza en lo que podría llamarse «una tradición artesana».

El curso general de la reforma apunta en dos direcciones: la primera, visible en Finlan-

dia, Irlanda, Suecia y Suiza, se refiere a la ampliación del contenido de la enseñanza general en la preparación del profesorado de formación profesional. En Irlanda, un sistema centrado en un tronco común de materias ha constituido la base de la formación de este profesorado desde 1975, mientras que en Suiza, tras la aparición de un informe especializado denominado «Formando a los profesores del mañana», publicado en 1975, se implantó una práctica análoga para garantizar el equilibrio entre teoría y práctica.

La segunda tendencia detectada en la formación del profesorado de formación profesional y técnica es el esfuerzo por conseguir un equilibrio entre la especialización, por un lado, y el establecimiento de núcleos comunes, por el otro. Mientras que la República Federal de Alemania, con sus 439 ramas de preparación para la formación profesional trata de establecer más núcleos comunes, en Francia, los Países Bajos y el Reino Unido se intenta reforzar el nivel de especialización. En Francia, una de las prioridades principales es aumentar el número de estudiantes que optan por el «Baccalauréat profesional», y, al mismo tiempo, conseguir un mayor reconocimiento de los estudios de formación profesional transformando las escuelas de formación profesional en centros de enseñanza general («lycées»). Para ello, habrá que reorganizar tanto el contenido de la formación como la selección inicial de los futuros profesores de formación profesional, para establecer una equivalencia real con las prácticas habituales de selección y formación de los profesores de enseñanza general del sector secundario superior. En los Países Bajos se realizan también importantes esfuerzos a través de diversos elementos. La primera fase de la reforma introducida en este país supuso una reorganización de la formación a tiempo parcial en materias técnicas, que se redujo a una sola materia de contenido más amplio que aunaba la teoría y la práctica.

La segunda fase, iniciada en 1981, reducía la duración del programa de cinco a cuatro años, y situaba la formación más en línea con la experiencia práctica anterior. Por otra parte, en 1979 se llevó a cabo una revisión cuyo resultado fue el establecimiento del primer curso a *tiempo completo* para profesores de materias técnicas en Eindhoven. El nuevo sistema prevé un período de aprendizaje industrial y viene a sustituir el modelo anterior, en el cual los futuros profesores recibían la formación a tiempo parcial permaneciendo así activos en su primer empleo. La situación en el Reino Unido, aunque estructuralmente distinta por cuanto no existe un sistema paralelo de escuelas de formación profesional, muestra que se está poniendo un considerable énfasis en el desarrollo del elemento profesional, inyectándolo en todas las áreas del currículo, al igual que en el reforzamiento de los vínculos entre la escuela y la industria.

A la vista de las reformas descritas, no es de extrañar que muchos países tengan grandes dificultades para encontrar profesores suficientes con experiencia en las áreas pertinentes. Los campos de la ingeniería mecánica y eléctrica y las materias técnicas en general presentan la misma importancia en lo que se refiere a la adaptación al cambio para la industria que para el sistema educativo. Y quienes podrían convertirse en profesores en áreas clave están igual de solicitados, y a menudo mejor retribuidos, por la industria. En Francia, parece existir una gran escasez de especialistas en matemáticas y ciencias en la industria técnica; hay un número insuficiente de ingenieros electrónicos y mecánicos en Autria y Finlandia. En Bélgica y en los Países Bajos existen parecidas dificultades en todos los sectores técnicos sin excepción. En Gran Bretaña e Irlanda las carencias más acusadas parecen estar centradas en las áreas de tecnología de la madera, del metal y de la construcción, en la artesanía y el diseño.

Educación especial

Una de las características de la década 1975-1985 ha sido la creciente atención prestada a la enseñanza para niños con deficiencias y minusvalías. Los principales puntos de debate parecen referirse al nivel hasta el cual es deseable que estos jóvenes se integren en el cauce ordinario del sistema educativo o hasta qué punto es razonable que se creen centros especiales para ellos. La evolución en este ámbito indica que los modelos de formación del profesorado se dividen en tres gran-

des categorías. La primera de ellas es la introducción de la educación especial como parte integrante de los programas generales de formación del profesorado tanto de primaria como de niveles más avanzados. Entre los países que han adoptado ese enfoque se encuentran Dinamarca, Finlandia, Grecia, Noruega, Suecia y el Reino Unido. Grosso modo, este enfoque corresponde a los países cuya política actual consiste en integrar a esos alumnos en el cauce ordinario de las actividades escolares en la medida de lo posible.

La segunda categoría, aunque a veces se superpone con la primera, es la creación de cursos especializados en la formación inicial que permitan obtener una titulación específica. En algunos casos (Irlanda puede considerarse como ejemplo típico de esta evolución), los requisitos de acceso son los mismos para los profesores de educación especial que para los profesores de enseñanza primaria y secundaria. Existen además mecanismos especiales de acceso para titulados, con clases de jornada completa y con una duración de un año. Algo parecido ocurre en China, donde se ha creado una rama optativa de un año dentro de un programa de tres, tras haberse ampliado en 1985 el papel de la Academia de Pedagogía. En Portugal, la formación inicial se encuentra en fase de transición y se va a reestructurar para integrarla en los programas que se imparten habitualmente en la enseñanza politécnica superior. En Suiza, la formación en este campo dura entre dos y tres años, y pueden acceder a ella directamente los candidatos que terminan los estudios de Gymnasium (los dos ciclos de bachillerato), o los que ya son profesores de escuelas primarias o secundarias. Actualmente, las autoridades suizas están tratando de mejorar la colaboración entre cantones en este terreno. En los centros de formación del profesorado de Turquía, se reforzó hace tres años una rama de estudios específica en este ámbito con la implantación en una universidad de cursos de especialización.

El tercer modelo sitúa la formación del personal docente en el contexto de la formación continua del profesorado y requiere una titulación y una experiencia previas como profesor en ejercicio. En algunos países, este sistema es el complemento de una introducción general al tema que se sigue durante el período de formación inicial. En la República Federal de Alemania, se precisa una formación complementaria, cuya duración es de hasta ocho semestres, tras la obtención de la titulación anterior. En Dinamarca, la formación de educación especial consiste en 175 horas anuales en cursos de perfeccionamiento que proporcionan una calificación especial para ocuparse de alumnos con minusvalías graves. En Suecia existe un sistema similar, con cursos que duran de uno a dos años, aunque es probable que se someta a una revisión próximamente. El Reino Unido, por su parte, tiene previsto adoptar este modelo en el futuro.

Formación continua del profesorado

Hemos señalado ya en este análisis que uno de los desarrollos más destacables de la década ha sido el aumento de la formación continua del profesorado. A medida que decrece el número de nuevos profesores que acceden al ejercicio de la profesión, como ha ocurrido en la mayoría de los países en los cinco últimos años de la década, los cambios en los cometidos, conocimientos, habilidades y calificaciones exigen una expansión masiva en este terreno. Algunos países han puesto en marcha amplios programas de formación continua del profesorado. En Dinamarca, por ejemplo, alrededor del 30 por 100 del personal docente de centros preescolares asisten cuando menos a un curso anualmente, mientras que, debido a la limitación de plazas, sólo el 20 por 100 de los profesores de la Folkesskole consiguen tomar parte cada año en cursos a tiempo parcial. Otros países, no menos ambiciosos, están multiplicando sus instalaciones y medios con objeto de acoger anualmente a un porcentaje importante de su personal docente. Italia ha marcado su objetivo anual de participación en el 30 por 100 de todo el profesorado. Parecidas prioridades se pueden observar en Francia, donde las cifras objetivo de participación en cursos de formación continua se han fijado, para 1988, en 320.000 profesores para el sector primario y 300.000 para el secundario. Los compromisos presupuestarios correspondientes a este

apartado se han más que triplicado entre 1982 y 1986, habiendo alcanzado los 220.000 francos en ese último año. Asimismo, en los Países Bajos, está previsto que unos 40.000 profesores reciban este tipo de formación.

Las cifras hablan por sí mismas, y muestran con claridad la enorme prioridad que todos los gobiernos conceden a este aspecto de la formación del profesorado, pero la expansión de esta iniciativa implica la creación de una nueva organización y de nuevos modelos de coordinación entre las autoridades centrales, la administración local o municipal y el profesorado, para poner rápidamente en marcha dichos programas. Por otra parte, existen grandes diferencias en cuanto al carácter de la formación continua del profesorado. En algunos países es totalmente obligatoria, como en el caso de la República Federal de Alemania y Grecia. En otros, determinados elementos son obligatorios o se puede decretar que lo sean, mientras que otros son optativos; así ocurre en Austria, Bélgica, Finlandia, Luxemburgo, los Países Bajos, Noruega y Suiza. En Italia y Portugal la formación continua del profesorado no es obligatoria, pero se considera algo así como un deber. En los restantes países es optativa.

A estas disparidades se suman las amplias diferencias en cuanto al tiempo que se dedica a actividades de formación continua. Algunos países asignan, o tienen la intención expresa de hacerlo, un número fijo de días al año para todos los profesores. Esta es la práctica que se sigue en Bélgica, Finlandia, Liechtenstein, Noruega y Suecia, aunque tales actividades tienen una duración relativamente corta, de entre uno y tres días: uno de los objetivos de la política educativa francesa es destinar una semana anual por profesor a esta finalidad. En Suecia, son cinco los días que se reservan para seminarios destinados al profesorado, que son obligatorios. A estos seminarios se añaden cursos de formación continua optativos, que se llevará a cabo en horas de trabajo durante un período de unos tres días, a los que pueden asistir todos los profesores de los distintos niveles.

Aunque algunos países disponen de estructuras adecuadas, otros se están dedicando actualmente a perfeccionar los medios existentes, estableciendo modelos de cooperación más estrechos y creando nuevos organismos que se ocupen de facilitar cursos aplicados de formación continua del profesorado. El diseño de nuevos modelos de cooperación entre la administración y las asociaciones de profesores que permitan aumentar el margen de iniciativa en estos últimos constituye el objetivo principal de las acciones que se están llevando a cabo en España, donde, tras la promulgación del Real Decreto 2112/84, de noviembre de 1984, se han creado varios Centros de Profesores. Actualmente existen unos 52, y está previsto crear otros 22. Una responsabilidad análoga de desarrollo a nivel regional es la que se ha encomendado al Instituto Regional Italiano de Investigación, Experimentación y Enseñanza. En Suiza, donde la formación continua del profesorado figura entre los objetivos de la política educativa desde principios de los años setenta, los esfuerzos por aplicar principios de coordinación, son igualmente destacables; este tipo de formación es responsabilidad cantonal. Fruto de la cooperación entre cantones son el Centro Suizo de Formación Continua para profesores de secundaria y el Instituto Pedagógico Suizo de Formación Profesional. En Portugal se están haciendo los preparativos para transferir la responsabilidad de la formación continua del profesorado a las autoridades regionales. Parecida finalidad tuvo la creación del Comité Asesor Central para la Formación Continua del Profesorado de Noruega creado en 1979, encargado de coordinar las actividades de las autoridades nacionales y las regionales. En Chipre, esta función la asume la Academia Pedagógica.

La creación de nuevos organismos que se encargen de la organización plantea, a su vez, el tema del tipo de relación que debe existir entre el gobierno central y el local. El modelo de Austria, Francia, Grecia, Italia y Portugal es el del control central con un grado variable de descentralización. La región o incluso subregión constituye la base de las operaciones, mientras que la Administración central sigue teniendo la iniciativa económica y determina las áreas prioritarias a nivel nacional. No obstante, en los últimos años, ha surgido una tendencia clara a delegar en las autoridades locales los aspectos de financiación y de asigna-

ción de prioridades; los países nórdicos son el ejemplo más ilustrativo de este fenómeno. En Finlandia, Noruega y Suecia, la organización de las actividades de formación continua del profesorado es competencia bien de las autoridades educativas locales (es el caso de Noruega y Suecia), bien las juntas escolares municipales (en Finlandia). Se observa también un cierto grado de delegación en el aspecto financiero. En Gran Bretaña, la planificación de la formación continua del profesorado recae sobre las autoridades educativas locales, que son quienes proporcionan empleo a la mayor parte del profesorado. A raíz de la publicación en 1985 del Libro Blanco «Mejores Escuelas», el gobierno se ha impuesto la tarea de mejorar la capacidad de formación de las autoridades locales y de fomentar dicha formación, que se considera una prioridad nacional. La nueva política se pondrá en práctica mediante la concesión de una nueva subvención a las autoridades locales, subvención que se divide en dos partes: la primera se destinará a áreas consideradas prioritarias a nivel nacional, y la segunda se asignará al gobierno local para que éste la emplee como estime conveniente. Este sistema tiene dos objetivos fundamentales: conseguir que las autoridades locales introduzcan mejoras en sus actividades de planificación, y hacerlas claramente responsables de la organización de la formación continua del profesorado en lo que se refiere a los profesores que dependen de ellas. Hasta cierto punto, se puede considerar que este nuevo sistema forma parte de una tendencia de sentido opuesto al de las anteriormente citadas. Sin embargo, estas medidas no desposeen a las autoridades locales de la responsabilidad básica de la formación continua del profesorado. Está previsto que este nuevo modelo de financiación de la formación continua del profesorado entre en funcionamiento en 1987/88.

La importancia estratégica de la formación continua del profesorado como instrumento de renovación del currículo, para actualizar los conocimientos y, cuando menos, para evitar que siga aumentando el desfase entre cambio económico y respuesta educativa, se puede deducir analizando las prioridades que la política educativa asigna a estas actividades; dichas prioridades pueden clasificarse en dos categorías: las relacionadas directamente con disciplinas determinadas y las que se refieren a problemas de carácter general. Al examinar las materias específicamente citadas como áreas de prioridad absoluta, se comprueba, como era de esperar, que las consecuencias de las nuevas tecnologías de la información ocupan el primer lugar, seguidas muy de cerca por las matemáticas. Entre las áreas temáticas citadas figuran también la tecnología, las ciencias, las lenguas vivas y la geografía, aún siendo indudablemente significativas, parecen tener una importancia de segundo orden. En las prioridades para hacer frente a problemas de carácter general, en cambio, la unanimidad es menor. Seis países se refirieron de forma explícita a la cuestión de cómo abordar los problemas de una «sociedad multicultural», cinco plantearon el tema de la administración de la enseñanza, y tres se refirieron a la orientación y al asesoramiento. Esto no quiere decir que no existan otras prioridades ni que, por ejemplo, cuestiones que no ocupan un lugar prioritario en determinados países no despierten interés o preocupación en ellos. Lo que indica un sondeo preliminar como el presente, en cambio, es la naturaleza de las prioridades *absolutas* que han sido expresamente mencionadas en los informes nacionales.

De las áreas temáticas citadas se desprende que la naturaleza de la formación continua del profesorado ha variado a lo largo de la década que estamos analizando. De ser una actividad secundaria, dirigida a apoyar lo que podría denominarse un cambio incremental, ha pasado a ocupar un lugar fundamental para la *aceleración* del cambio y del «ajuste fino» de la respuesta de la enseñanza a las transformaciones industriales, laborales y sociales. En términos cuantitativos, probablemente sea correcto señalar que en un buen número de países el nivel de participación en este tipo de actividades de formación inicial. Naturalmente, se puede objetar que un curso de una semana no puede compararse en ningún sentido con uno o dos años de formación inicial a tiempo completo. Aún así, es importante que se desarrollen procedimientos que permitan establecer una equivalencia entre la asistencia en ambos sectores, aunque sólo sea para

mostrar hasta dónde llega este cambio cuantitativo.

Con todo, el éxito en el desarrollo de la formación continua del profesorado como parte habitual y necesaria de la carrera docente depende de múltiples factores, algunos de los cuales ya se han puesto de relieve en informes nacionales. Hasta cierto punto, para conseguir un nivel de participación satisfactorio es necesario disponer de suficientes profesores suplentes. Otro elemento que según las autoridades de determinados países, influye en la participación es el número en que se realizan dichos cursos, si se celebran en vacaciones o durante el curso escolar, pero también el tipo de compensación que se recibe (económica o en tiempo libre). En cualquier caso, es evidente que si el objetivo de la política educativa es el «mantenimiento de la calidad» en un momento en el que muchos de los vínculos y separaciones tradicionales entre la escuela y el mercado de trabajo están cambiando, el peso principal de esta tarea recaerá inevitablemente sobre las actividades de formación continua del profesorado.

CONCLUSION

Iniciamos este análisis general con una distinción entre los elementos de continuidad que vinculan la década actual con épocas anteriores y las fuerzas desencadenantes del cambio durante los diez años comprendidos entre 1975 y 1985. Ahora sólo resta hacer un resumen y establecer una relación clara de cuáles fueron los retos y de la forma en que se les ha hecho frente.

El primero de dichos retos puede contemplarse como la conclusión de un proceso que estaba en marcha ya antes de 1975. Se trata de la ampliación de la preparación profesional de carácter formal que se está haciendo extensiva a todos los niveles de la educación nacional. La «profesionalización» de la formación inicial del profesorado de preescolar y de educación especial es un ejemplo de lo anterior. En las áreas en las que esta preparación formal ya estaba organizada con anterioridad a 1975 (por ejemplo, en los niveles primario y secundario inferior), hemos asistido a lo largo de esta década a la prolongación del período de formación en algunos casos y a la intensificación del elemento académico en otros. En cambio, en la enseñanza secundaria superior, el factor de cambio más destacable ha sido el esfuerzo por adoptar un «enfoque fundamentado», es decir, por establecer una correspondencia más estrecha entre el contenido de la formación inicial y las habilidades pedagógicas y didácticas que, en principio, se exigirán al profesor en el aula. En el terreno de la enseñanza de formación profesional, se tiende claramente a una mayor coordinación en lo que hasta ahora ha sido un sector muy fragmentado. En algunos casos, esta coordinación exigía un reforzamiento de las habilidades prácticas en el aula; en otros, se trataba de realizar mayores esfuerzos para elevar el nivel de especialización exigido a quienes se preparan para enseñar en este sector. Finalmente, se han examinado el nuevo papel y la enorme importancia de la formación continua del profesorado.

Estos restos se han presentado en muchos países en un momento de dificultades presupuestarias, y ha habido que hacerles frente en ese contexto. Por otra parte, este período ha venido marcado por importantes reducciones en la contratación; a la vista de la reestructuración generalizada que se está produciendo en la actualidad, los gobiernos y la propia profesión docente han de responsabilizarse de llevar a cabo los ajustes que sean necesarios en materia de habilidades y calificaciones dentro de los recursos con los que cuentan, tanto económicos como humanos. Esta tarea no será fácil y, como hemos visto, la expansión de la formación continua puede ser un medio adecuado para llevarla a cabo.

Con el paso de los años y a su debido tiempo, lo que una vez fueron retos pasan a formar parte del curso inevitable y natural de los acontecimientos. Los que se abordaron satisfactoriamente en un período determinado se convierten en prácticas aceptadas en el siguiente. Así pues, puede que el reto más importante en todos los campos de la actividad humana, entre ellos es la formación del profesorado, consista simplemente en recordar que lo que hoy son hechos incuestionables fueron ayer problemas muy controvertidos y polémicos. El reto que recibe una respuesta satisfactoria se convierte en la práctica establecida.

INFORMES Y DOCUMENTOS

EQUIPAMIENTO Y UTILIZACION DE MEDIOS AUDIOVISUALES
ENCUESTA A PROFESORES (*)

I. INTRODUCCION

Esta investigación fue realizada por AREA, Gabinete de Estudios y Aplicaciones, S. A., por encargo del Centro de Investigación y Documentación (CIDE) y finalizada en junio de 1986.

A. OBJETIVOS

Los objetivos eran los siguientes:

1. Identificar las variables más explicativas en las dificultades de uso del material didáctico, especialmente de los medios audiovisuales.

2. Aportar información e ideas que ayuden a la racionalización del gasto público en el equipamiento de los centros de enseñanzas Básica y Medias.

La hipótesis de la que se partió fue que el material didáctico se encuentra infrautilizado por diversos motivos, entre los que cabría señalar:

- La forma de distribución;
- la conservación: peculiaridades de cada medio, reparaciones, etc.;
- las dificultades de integración en el aula;
- las dificultades de integración en los programas escolares.

De alguna manera, lo que se pretendía no era sólo saber con qué medios se cuenta y si son usados o no, sino, sobre todo, las causas que inciden sobre esto último, y, en su caso, la propuesta de procedimientos alternativos para alcanzar un mayor rendimiento.

B. METODOLOGIA

El planteamiento inicial consideraba como *universo* todos los centros privados y públicos comprendidos en el territorio en el que la gestión de la enseñanza es competencia directa del Ministerio de Educación y Ciencia –el llamado «territorio MEC»– (con exclusión de Ceuta y Melilla), en los que se impartieran clases de 8.º de Educación General Básica (EGB) ó 1.º de Bachillerato (BUP) o Formación Profesional (FP), de forma que todos los entrevistados fueran profesores en alguno de estos cursos.

Desde el momento en que no fue posible contar con la participación en el estudio de los centros privados, el universo se redujo a 3.621 centros. La *muestra*, compuesta por 240 centros, de los que serían entrevistados el director y otros dos profesores, fue estratifica-

(*) El informe de esta investigación ha sido realizado por Juan Carlos de Pablos Ramírez. Servicio de Investigación del CIDE.

da por regiones, tamaño del hábitat y del centro (número de aulas), por el método de cuotas; los profesores, a su vez, fueron distribuidos por áreas.

La muestra supuso sobre el universo un error de muestreo global de 6,1 por 100, con un 95 por 100 de confianza. La submuestra necesaria para cada nivel educativo tiene un error común del 10,2 por 100, el mínimo posible, dado el tamaño total de la muestra, y arrojó esta distribución: EGB, 88; BUP, 77 y FP, 75.

Además del director, en cada centro se entrevistaba a dos profesores de áreas diferentes. Por eso, se estableció una agrupación de materias o asignaturas, por la coincidencia en el uso de ciertos materiales educativos. Se hicieron 4 bloques y para cada uno de ellos, un cuestionario diferente:

1. Ciencias Sociales: Lengua, Literatura, Arte e Historia.
2. Ciencias Naturales: Ciencias, Física y Química.
3. Idiomas y Música.
4. Gimnasia y Deportes.

Las unidades lectivas semanales de cada uno de estos grupos, sumando las de 8.º de EGB, 1.º de FP y de BUP, en porcentajes, representan lo siguiente: primer área, 39 por 100; segunda, 24 por 100; tercera, 22 por 100; cuarta, 15 por 100.

La distribución de la muestra debía respetar también esta proporcionalidad.

A la hora de realizar los bloques se pensó en la representatividad de las submuestras correspondientes, a la vez que en el uso de materiales didácticos similares por parte de los profesores, lo que obligó a dejar de lado –aunque muchas veces son los mismos profesores quienes las imparten– asignaturas como Matemáticas, Etica y Religión, Enseñanzas Artísticas, y Técnico-Profesionales (EATP) y Dibujo, que, evidentemente, también permiten el uso de medios audiovisuales.

El *diseño metodológico* se realizo en *dos fases*, de forma que en la primera se entrevistaron 150 centros de las siguientes comunidades autónomas: Asturias, Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla-León, Extremadura, La Rioja, Murcia y Navarra. El resto de los centros quedó para la segunda fase, que comprendía Madrid y Castilla-La Mancha.

Sin embargo, una vez concluida la primera parte de la investigación, se observó la necesidad de insistir más en los aspectos cualitativos, lo que, unido a una especial problemática que se señala más adelante, aconsejó una modificación tal en la metodología, que casi podría hablarse de dos investigaciones distintas: una primera, de carácter cuantitativo, sobre el equipamiento en general, y una segunda, cualitativa y centrada en los medios audiovisuales.

Es preciso advertir que las condiciones de representatividad de ambos estudios, a juicio del equipo investigador, pueden considerarse válidas y ser generalizadas a menos para el territorio en el que la enseñanza es aún competencia directa del propio Ministerio de Educación y Ciencia, esto es, el área objeto de la investigación.

Parece aconsejable, por tanto, la separación, al menos en esta exposición, de ambos trabajos, aunque sería sin duda de gran interés el intento de conexión entre los resultados de la primera con los de la segunda fase.

II. PRIMERA FASE

A. METODOLOGIA. CUESTIONARIOS

La encuesta fue realizada entre enero y marzo de 1986. Comprendió 152 centros del «territorio MEC», con exclusión de Madrid y Castilla-La Mancha.

En total se realizaron 457 entrevistas: 152 a directores y 305 a profesores. La distribución de estos, según las áreas indicadas más arriba, fue la siguiente:

1. Ciencias Sociales	117
2. Ciencias Naturales	80
3. Idiomas y Música	66
4. Educación Física	42

Cada uno de los grupos tuvo que responder a un cuestionario expresamente elabora-

do para él, aunque con objetivos comunes y un gran número de preguntas iguales.

El más amplio de todos era el de los *directores*, compuesto por 56 cuestiones que abarcan un total de 120 variables, comprendiendo los siguientes temas:

1. Datos generales: fecha de inauguración del centro, número de alumnos y de profesores, de aulas, etc.

2. Equipamiento didáctico en general: elementos con que cuenta el centro, su suficiencia o no, material necesario, qué no se usa y por qué, etc.

3. Biblioteca: este tema constituyó un apartado específico, con ocho preguntas.

4. Medios audiovisuales: adecuación a la enseñanza, eficacia, problemática.

5. Proceso de equipamiento: procedimientos, papel de las asociaciones de padres de alumnos (APAs), mantenimiento. Incluye algunas preguntas sobre la política del MEC respecto a la distribución del material didáctico y sobre posibles mejoras y sugerencias.

6. Superficies y salas especiales: metros cuadrados de los diversos espacios: aulas, zonas al aire libre, laboratorios, sala de música, salón de actos, seminarios, gimnasio, etc.

7. Varios: comprende una serie de datos referentes a edades –del director y los profesores–, a su antigüedad en el trabajo, así como referentes al municipio y a la región.

Las encuestas para los *profesores* tienen todas los siguientes apartados:

1. Dedicación: número de horas de clase, de alumnos, etc.

2. Material didáctico en general: suficiencia o no del material disponible, mantenimiento, etc, y cuestiones específicas para cada subgrupo, en relación con los instrumentos que le son propios.

3. Medios audiovisuales: adecuación, comodidad de uso, problemática.

4. Proceso de equipamiento: opinión sobre la política del Ministerio y sugerencias para su mejora.

B. RESULTADOS

A continuación se ofrece una serie de tablas con las respuestas a algunas de las cuestiones planteadas. Por el contenido de este informe, se han seleccionado sólo aquellas que hacen referencia directa a los medios audiovisuales, aunque también se recogen algunas sobre material didáctico en general.

Algunas tablas han sido elaboradas reuniendo en una sola las respuestas de los cuatro grupos de profesores. En algunos casos no se han incluido los datos por niveles (EGB, BUP, FP) por quedar reducidos a una cifra muy pequeña o no significativa.

Tabla 1

Directores. Opinión sobre la suficiencia del equipamiento didáctico del Centro (%)

		NIVEL		
	TOTAL	E.G.B.	B.U.P.	F.P.
N.	152	62	47	43
Sí	8,6	19,4	0	2,3
No	75,7	66,1	85,1	79,1
Regular	15,1	14,5	14,9	16,3

Tabla 2

Directores. Material que falta en el Centro. Base no o regular de la Tabla 1

		NIVEL		
	TOTAL	EGB	BUP	FP
N.	138	50	47	41
De todo	29,0	36,0	19,1	31,7
Mat. lab. ciencias	32,6	34,0	42,6	19,5
Vídeo	29,0	26,0	34,0	26,8
Mat. esp. talleres	21,0	8,0	8,5	51,2
Mat. deportivo	20,3	20,0	27,7	12,2
Libros	12,3	14,0	17,0	4,9
Mat. base aparatos	9,4	12,0	6,4	9,8
Ordenador	9,4	12,0	8,5	7,3
Fotocopiadora	5,8	10,0	4,3	2,4
Proyector	2,9	4,0	2,1	2,4
Retroproyector	2,9	4,0	2,1	2,4
Equipo musical	2,9	6,0	2,1	–
Magnetofones	2,2	4,0	2,1	–
Mat. lab. Idiomas	2,2	2,0	4,3	–
Equipos megafonía	1,4	2,0	2,1	–
Cámara de cine	1,4	–	4,3	–
Máquinas escribir	1,4	–	4,3	–
Mapas	0,7	2,0	–	–
Proyector opacos	0,7	–	2,1	–

Tabla 3

Directores. Grado de suficiencia de diversos elementos didácticos (%)

		NIVEL		
	TOTAL	EGB	BUP	FP
N.	152	62	47	43
MAT. LAB. FISICA				
No existe	10,5	17,7	–	11,6
Suficiente	31,6	33,9	25,5	34,9
Insuficiente	55,9	48,4	70,2	51,2
MAT. LAB. QUIMICA				
No existe	8,6	14,5	–	9,3
Suficiente	32,2	35,5	29,8	30,2
Insuficiente	56,6	48,4	66,0	58,1
MAT. LAB. C. NATURALES				
No existe	13,8	17,7	4,3	18,6
Suficiente	25,7	30,6	21,3	23,3
Insuficiente	57,9	50,0	70,2	55,8

EQUIPO GIMNASTICO	TOTAL	EGB	BUP	FP
No existe	29,6	37,1	10,6	39,5
Suficiente	17,1	24,2	12,8	11,6
Insuficiente	53,3	38,7	76,6	48,8
EQUIPO DEPORTIVO				
No existe	30,3	38,7	14,9	34,9
Suficiente	17,1	27,4	8,5	11,6
Insuficiente	52,0	33,9	74,5	53,5
ORDENADOR				
No existe	42,8	80,6	12,8	20,9
Suficiente	18,4	8,1	27,7	23,3
Insuficiente	38,8	11,3	59,6	55,8
MAGNETOFONOS				
No existe	11,8	9,7	4,3	23,3
Suficiente	24.3	25,8	25,5	20,9
Insuficiente	63,8	64,5	70,2	55,6
PROYECTOR DIAPOSITIVAS				
No existe	3,9	4,8	–	7,0
Suficiente	38,8	41,9	38,3	34,9
Insuficiente	57,2	53,2	61,7	58,1
RETROPROYECTOR				
No existe	22,4	33,9	12,8	16,3
Suficiente	34,9	48,4	31,9	18,6
Insuficiente	41,4	17,7	55,3	60,5
TELEVISOR				
No existe	48,7	69,4	27,7	41,9
Suficiente	27,6	14,5	40,4	32,6
Insuficiente	23,0	16,1	39,9	23,3
VIDEO				
No existe	56,6	82,3	27,7	51,2
Suficiente	24,3	12,9	36,2	27,9
Insuficiente	18,4	4,8	34,0	20,9
EQUIPO DE CINE				
No existe	40,1	45,2	34,0	39,5
Suficiente	36,8	38,7	29,8	41,9
Insuficiente	23,7	17,7	36,2	18,6

Tabla 4

Directores. Material que se utiliza menos (%)

		NIVEL		
	TOTAL	EGB	BUP	FP
N.	152	62	47	43
Retroproyector	21,1	24,2	19,1	18,6
Equipo de cine	17,8	9,7	25,5	20,9
Tocadiscos	14,5	11,3	12,8	20,9
Mat. lab. Física	9,9	11,3	4,3	14,0
Mat. lab. Química	8,6	9,7	–	16,3
Proyector diaposit.	7,2	14,5	2,1	2,3
Mat. lab. C. Naturales	5,9	8,1	–	9,3
Magnetófonos	5,3	6,5	2,1	7,0
Televisor	4,6	8,1	4,3	–
Vídeo	3,3	3,2	4,3	2,3
Equipo gimnásticos	2,6	1,6	4,3	2,3
Equipo deportivo	2,0	1,6	4,3	–
Ordenador	2,0	1,6	4,3	–

Tabla 5

Todos. Nivel de adecuación de la enseñanza de los equipos audiovisuales (%)

	DIREC-TORES	C. SOCIA-LES	C. NATU-RALES	IDIO-MAS	GIMNA-SIA
N.	152	117	80	66	42
Muy adecuados	85,5	93,2	88,8	97,0	88,1
No son efectivos	0,7	6,0	7,5	3,0	7,1
Depende	13,2	0,9	1,3	–	4,8
No sabe	0,7	–	1,3	–	–

Tabla 6

Todos. Por qué son efectivos los medios audiovisuales (%)

	DIREC-TORES	C. SOCIA-LES	C. NATU-RALES	IDIO-MAS	GIMNA-SIA
N.	130	109	71	64	37
Facilitan la ense-ñanza/aprendizaje	47,0	23,0	21,1	6,3	83,8
Fuerza de la imagen	45,4	37,6	33,8	6,3	5,4
Buen complemento	24,6	25,7	42,3	40,6	43,2
Motivan y amenizan	10,0	23,8	22,6	43,8	16,2
Imprescindibles en el área	–	14,7	–	45,3	–
Otros	9,2	–	16,9	1,6	–

Tabla 7

Todos. Problemas en relación con los medios (%)

	DIREC-TORES	C. SOCIA-LES	C. NATU-RALES	IDIO-MAS	GIMNA-SIA
N.	152	117	80	66	42
No existen	19,1	17,9	32,3	30,3	33,3
Prob. de integ.	42,1	48,7	36,3	37,9	21,4
Robos o gamberrismo	38,2	47,0	36,3	31,8	14,3
Prob. metodológicos	16,4	13,7	8,8	1,6	4,8
Difícil manejo	9,9	7,7	8,8	6,1	4,8
Prob. mantenimientos	32,2	24,8	21,3	10,6	11,9
Exigen mucho tiempo	21,1	26,6	16,3	12,1	14,3
Otros	11,2	8,5	8,8	12,1	30,9

Tabla 8

Todos. Si a los alumnos les gusta usar los medios audiovisuales (%)

	DIREC-TORES	C. SOCIA-LES	C. NATU-RALES	IDIO-MAS	GIMNA-SIA
N	152	117	80	42	42
Sí	97,4	94,9	97,5	95,5	90,5
No o depende	2,6	3,5	2,5	4,5	4,8

Tabla 9

Directores. Si a los profesores les gusta usar los medios audiovisuales (%)

		NIVEL		
	TOTAL	EGB	BUP	FP
N.	152	62	47	43
Sí	63,8	62,9	66,0	62,8
No	4,6	6,5	4,3	2,3
Depende	32,2	30,6	29,8	37,2

Tabla 10

Directores. Por qué a los profesores no les gustan los medios audiovisuales (%)
Base no o depende de la tabla 9

	TOTAL	NIVEL		
		EGB	BUP	FP
N.	56	23	16	17
Depende del profesor	50,0	47,8	62,5	41,2
Depende asignatura	21,4	17,4	25,0	23,5
Problemas de tiempo	14,3	17,4	18,8	5,9
No están habituados	12,5	13,0	12,5	11,8
Depende del material	7,1	4,3	6,3	11,8
Difíciles de manejar	7,1	13,0	6,3	–
Falta de espacio	7,1	4,3	6,3	11,8
Otras	1,8	–	6,3	–

Tabla 11

Todos, menos directores. Comodidad de uso de los medios audiovisuales (%)

	C. SOCIALES	C. NATURALES	IDIOMAS	GIMNASIA
N.	117	80	66	42
Son cómodos	65,0	80,0	66,7	88,1
Son enojosos	8,5	6,3	7,6	–
Depende	26,5	13,8	24,2	7,1
No sabe	–	–	3,0	4,8

Tabla 12

Todos, menos directores. Si los profesores reciben material adecuado para el área (%)

	C. SOCIALES	C. NATURALES	IDIOMAS	GIMNASIA
N.	117	80	66	42
Sí	26,5	22,5	21,2	21,4
No	73,5	76,3	78,8	78,6

Tabla 13

Profesores de Ciencias Sociales. Material didáctico que se echa de menos (%)

		NIVEL		
	TOTAL	EGB	BUP	FP
N.	117	48	41	28
Tiene suficiente	16,2	14,6	19,5	14,3
De todo	4,3	6,3	–	7,1
Libros y revistas	33,3	37,5	29,3	32,1
Mapas y atlas	29,1	27,1	34,1	25,0
Falta diapositivas	27,4	35,4	22,0	21,4
Mat. audiovisual	25,6	22,9	22,0	35,7
Videocassettes	10,3	6,3	17,1	7,1
Vídeo	8,5	6,3	12,2	7,1
Proyector	7,7	8,3	7,3	7,1
Cintas cassettes	5,1	4,2	7,3	3,6
Proyector opacos	5,1	2,1	7,3	7,1
Magnetófonos	4,3	2,1	7,3	3,6
Diccionarios	4,3	2,1	2,4	10,7
Retroproyector	3,4	2,1	7,3	7,1
Instalaciones	3,4	4,2	2,4	3,6
Material moderno	2,6	4,2	–	3,6
Discos	1,7	–	2,4	3,6
Tocadiscos	1,7	–	2,4	3,6
Ordenador	0,9	–	–	3,6
Otros	8,1	2,1	12,1	10,7

Tabla 14

Profesores de Ciencias Naturales. Material didáctico que se echa de menos (%)

		NIVEL		
	TOTAL	EGB	BUP	FP
N.	80	30	26	24
Tiene suficiente	17,5	13,3	11,5	29,2
Mat. básico C. Nat.	60,0	56,7	50,0	75,0
Mat. Lab. en gral.	33,8	46,7	19,2	33,3
Microscopios	18,8	6,7	42,3	8,3
Falta laboratorio	17,5	36,7	3,8	8,3
Mat. básico Química	13,8	13,3	15,4	12,5
Col. minerales	8,8	–	19,2	8,3
Libros	12,5	6,7	23,1	8,3
Esqueletos	10,0	6,7	15,4	8,3
Figuras geométricas	10,0	10,0	7,7	12,5
Mat. óptico	7,5	–	23,1	–
Diapositivas	7,5	3,3	11,5	8,3
Mat. eléctrico	5,0	3,3	3,8	8,3
Audiovisuales	5,0	3,3	3,8	8,3
Balanzas precisión	3,8	3,3	7,7	–
Vídeo	3,8	–	11,5	–
Retroproyector	1,3	–	–	4,2
Ordenadores	1,3	–	3,8	–
Otros	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabla 15

Profesores de Idiomas. Material didáctico que se echa de menos (%)

		NIVEL		
	TOTAL	EGB	BUP	FP
N.	66	28	16	22
Tiene suficiente	4,5	3,6	12,5	–
De todo	10,6	14,3	–	13,6
Magnetófonos	34,8	32,1	31,2	40,9
Audiovisuales	34,8	35,7	37,5	31,8
Libros	28,8	17,9	37,5	36,4
Diapositivas	24,2	32,1	18,8	18,2
Laboratorio Idiomas	19,7	7,1	25,0	31,8
Cintas cassette	16,7	14,3	18,8	18,2
Vídeo	16,7	14,3	25,0	13,6
Proyector	13,6	3,6	25,0	18,2
Discos	6,1	7,1	6,3	4,5
Diccionarios	6,1	3,6	6,3	9,1
Retroproyector	4,5	–	18,8	–
Instrumentos music.	4,5	10,7	–	–
Tocadiscos	3,0	–	12,5	–
Láminas	1,5	3,6	–	–
Cintas de vídeo	1,5	–	6,3	–
Caja china	1,5	3,6	–	–
Equipo audición	1,5	3,6	–	–
Mat. humano	1,5	–	6,3	–

Tabla 16

Profesores de Gimnasia. Material didáctico que se echa de menos (%)

		NIVEL		
	TOTAL	EGB	BUP	FP
N.	42	11	14	17
Tiene suficiente	4,8	9,1	–	5,9
De todo en general	31,0	27,3	21,4	41,2
Bancos	54,8	54,5	50,0	58,8
Canastas	40,5	27,3	42,9	47,1
Balones	31,0	36,4	50,0	11,8
Colchonetas	28,6	9,1	50,0	23,5
Aparatos gimnasio	28,6	27,3	42,9	17,6
Falta gimnasio	19,0	45,5	7,1	11,8
Espaldaderas	19,0	27,3	21,4	11,8
Plinto	11,9	27,3	14,3	–
Aros anillas	11,9	18,2	14,3	5,9
Cuerdas	11,9	18,2	7,1	11,8
Audiovisuales	7,1	–	7,1	11,8
Material deportivo	4,8	–	–	11,8
Profesorado espec.	4,8	–	–	11,8
Potros	2,4	9,1	–	–

C. CONCLUSIONES

Las conclusiones extraídas de los datos obtenidos en la encuesta también abarcaron el equipamiento en general y se recogen a continuación.

1. De 152 directores entrevistados, el 75 por 100 afirma que el equipamiento didáctico del centro no es suficiente para sus necesidades. A éstos pueden añadirse los 23 directores –que hace un total del 90 por 100– que contestan «regular, a medias» respecto a la suficiencia de ese equipamiento. Los centros de FP y BUP muestran una insatisfacción mayor que los de EGB, que parece más relacionada con las características profesionales de sus profesores que con una menor dotación relativa. También es menor la insatisfacción en los centros más modernos.

2. Casi la totalidad de los directores entrevistados (94 por 100) y porcentajes similares de profesores reprueban la política de distribución de material didáctico practicada por el MEC. La gran mayoría opina que el material que recibe el centro en general, así como para cada área en particular, no es el apropiado a las necesidades didácticas. Parece opinión comúnmente compartida la de que el Ministerio no conoce bien las necesidades de los centros y, en consecuencia, se reclama una cierta capacidad consultiva y decisoria. Se pide «más autonomía» y «más coordinación y contacto con los centros».

3. Dos terceras partes de los centros tienen dificultades para el abastecimiento de material fungible básico. Esto excluye sistemáticamente la posibilidad de destinar fondos a la adquisidión de material de reposición o de mantenimiento de los equipos, con el agravante de que aún no existe un canal definido para solicitar al Ministerio este tipo de material.

4. El material para los laboratorios de Ciencias (Física, Química y Ciencias Naturales), el vídeo, el equipamiento deportivo y los libros son, por este orden, los elementos que más echan en falta los directores de los centros, tal y como se recogió en pregunta de respuesta espontánea. Esta relevancia del vídeo, en cuanto elemento de demanda, no aparece, sin embargo, en las entrevistas con los profesores, si exceptuamos a los de Idiomas, e incluso en este caso hay muchos otros aparatos o materiales más reclamados.

5. Por áreas, los profesores de Gimnasia son los más insatisfechos y los que señalan mayores carencias de material didáctico: balones, bancos, colchonetas. Una tercera parte manifiesta carecer de todo tipo de material. Los profesores de Idiomas echan de menos libros y medios audiovisuales en general y magnetófonos en particular. Los de Ciencias Sociales señalan la carencia de libros, revistas, mapas y materiales audiovisuales, especialmente diapositivas. Los profesores de Ciencias Naturales, desean, sobre todo, un mejor equipamiento de los laboratorios.

6. Existe un acuerdo casi unánime, de carácter positivo, sobre la utilidad y eficacia de los medios audiovisuales. Las principales razones aducidas son la mejora de la enseñanza/aprendizaje y la fuerza de la imagen. El uso de los medios como complemento y su valor motivador tambien son señalados. Prácticamente la mitad de los profesores de Idiomas y Música consideran que no podrían enseñar sus asignaturas sin los medios audiovisuales.

7. Los profesores más entusiastas respecto a su comodidad de uso son los que menos utilizan estos medios (Gimnasia y Ciencias), que, a su vez, opinan que los problemas de los audiovisuales no son más importantes que los de cualquier otro material. Por otro lado, los profesores de Idiomas y de Ciencias Sociales son los que muestran haber comprobado mejor la eficacia de los medios audiovisuales. También aparece la discrepancia en las razones de la eficacia de los medios: para los directores, facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje. El resto de los profesores, excluidos los de Gimnasia, destacan menos esta función a favor de otras, complementarias y motivadoras.

8. El principal problema lo constituye la integración del medio del proceso de enseñanza/aprendizaje, seguido de los derivados de robos y gamberrismo y también de la falta de tiempo. Como se verá más adelante, la encuesta más cualitativa de la segunda fase sitúa

estos problemas de forma diferente, según criterios de uso real. Por niveles, los centros de EGB son los que consideran que el uso de los audiovisuales ocasiona más problemas que el de otros medios.

9. El ordenador es mencionado espontáneamente como elemento necesario por 18 de los 152 directores entrevistados. Sin embargo, los profesores no lo señalan. No queda clara la utilidad que los directores pretenden dar al ordenador: si están pensando principalmente en necesidades administrativas o en las educativas.

* * *

Una vez estudiados los resultados del trabajo de campo, el equipo investigador apreció que con la primera fase, tal y como había sido planteada en un principio, no se respondía a los objetivos propuestos. Era preciso modificar la investigación para poder acercarse a ellos, al menos en la segunda fase. Las dos causas principales de esta falta de aproximación a los objetivos iniciales fueron:

1. El carácter excesivamente cuantitativo de las cuestiones, que no permitía aportar datos sobre el uso de los medios audiovisuales y acerca de por qué eran preferidos unos u otros.

2. Lo que en su momento se denominó como «efecto Ministerio». Aunque se encargó la realización de la encuesta a la empresa AREA, se comprobó que los directores y los profesores veían en este estudio una intervención demasiado directa del propio Ministerio de Educación y Ciencia. Al tratarse de material didáctico y equipamientos, las respuestas están sesgadas: se tiende a decir que los materiales disponibles se utilizan más de lo que ocurre en la realidad, ante el posible riesgo de que sean excluidos de los suministros del MEC, o se minimizan las dificultades. Se observa una inclinación a hablar de la necesidad de ciertos medios –como el vídeo o el ordenador– medios que, como se apreció más tarde en la segunda fase, no son bien conocidos y son más deseados por su novedad, que por su eficacia comprobada.

III. SEGUNDA FASE

A. METODOLOGIA. CUESTIONARIOS

La segunda fase abarcó 96 centro públicos de EGB, BUP y FP de las Comunicades Autónomas de Madrid y Castilla-La Mancha. En este caso se decidió prescindir de las entrevistas a los directores, realizando la encuesta a dos profesores por cada centro. Se hicieron en total 196 entrevistas.

La distribución de los centros ha sido la siguiente: EGB, 32; BUP, 33 y FP, 31.

Por áreas, la distribución es: Ciencias Sociales, 75 entrevistas; Ciencias Naturales, 71; Idiomas y Música, 38; y Gimnasia, 12 entrevistas.

El cuestionario para las entrevistas fue el mismo para todos los profesores, modificándose tan sólo las preguntas relacionadas con los medios didácticos de cada área.

Los temas del cuestionario son: elementos didácticos más apreciados por los profesores; materiales que no se usan y sus causas; elementos considerados relevantes: (retroproyector, proyector de diapositivas, vídeo, magnetófono, materiales específicos de Ciencias y ordenador). En total, 14 preguntas.

Se trataba, en esta ocasión, de evitar el mencionado «efecto Ministerio» detectado en la primera fase y que sesgaba los resultados –más o menos voluntariamente– hacia una imagen de carencia de material y de aprovechamiento máximo del existente. Mediante la estructura del cuestionario –con gran número de preguntas abiertas– se intentó contrarrestar esa tendencia, a fin de conseguir una visión cercana a la realidad de uso de los aparatos.

Resulta difícil saber hasta qué punto se consiguió esa veracidad buscada: es perfectamente posible que la utilización de algunos o de todos los elementos didácticos sea menor de lo que resulta en la encuesta.

Pero –y aquí está el principal aporte del trabajo– si se ponen en relación unos elementos con otros, se descubren las preferencias y

los rechazos de los profesores hacia los diversos medios de forma clara y unívoca. Con los datos obtenidos no se puede saber, por ejemplo, cuantos retroproyectores están abandonados, o cuál es la media de horas que dedica un profesor de Química al laboratorio, pero sí se ofrece una explicación de las causas por las que un aparato deja de usarse o se hace de forma insuficiente.

B. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES PREFERIDOS

Varias preguntas del cuestionario están destinadas a conocer el material educativo más valorado por el profesor.

Los resultados de la pregunta abierta muestran una preferencia masiva por el *vídeo* (60 por 100) y el *proyector de diapositivas* (52 por 100). Estas preferencias son de índole diferente, pues la segunda está fundamentada, generalmente, en una experiencia de uso, mientras que la primera sólo lo está en una tercera parte de los casos. Las respuestas que mencionan el vídeo parecen estar, pues, motivadas por el deseo de influir, a través de la encuesta, en el envío de los aparatos a los centros.

El *retroproyector* aparece muy lejano (22 por 100). Carecen de él la mitad de los profesores que lo consideran imprescindible. Mencionan el *ordenador* tan solo el 4 por 100 de los entrevistados.

Con la excepción esperable en el caso de los profesores de Gimnasia, se da una coincidencia notable entre los recursos que aparecen como más deseados. Por áreas, los elementos preferidos son: libros y revistas (81 por 100 de Ciencias Sociales), el material de laboratorio (65 por 100 de Ciencias Naturales), el magnetófono (100 por 100 de Idiomas y Música) y las colchonetas y balones (100 por 100 de Gimnasia).

Sólo un 6 por 100 menciona espontáneamente la pizarra como un material didáctico que compraría, probablemente porque la gran mayoría considera que la pizarra es un elemento indiscutible en el aula, del que sería impensable carecer.

En las Tablas 17 a 20 se recogen las respuestas que superan un 10 por 100, por áreas.

Tabla 17

¿Qué cinco cosas compraría si no tuviera nada? Ciencias Sociales. 75 entrevistas.

(Números absolutos)

Bibliografía	61
Proyector de diapositivas	55
Vídeo	49
Diapositivas	45
Mapas históricos	32
Mapas	31
Retroproyector	27
Mapas físicos	18
Periódicos y revistas	12
Material reprográfico	12
Magnetófono	10
Cintas para vídeo	8
Atlas	7
Proyector de cine	7

Tabla 18

¿Qué cinco cosas compraría si no tuviera nada? Ciencias Naturales. 71 entrevistas.

(Números absolutos).

Material de laboratorio	34
Proyector diapositivas	32
Vídeo	29
Diapositivas	26
Microscopios	26
Colección de Minerales	22
Material de Química	20
Reactivos	19
Laboratorio	12
Balanzas	12
Lupas	11
Material eléctrico	11
Retroproyector	9
Material de Física	8
Pizarra	9
Ordenador	6
Modelos anatómicos	6
Material de óptica	6

Tabla 19
¿Qué cinco cosas compraría si no tuviera nada?
Idiomas. 38 entrevistas.
(Números absolutos)

Magnetófono	38
Vídeo	30
Material de lectura	22
Audiocassettes	17
Proyector de diapositivas	13
Libros de texto	9
Laboratorios de Idiomas	7
Retroproyector	7
Videocassettes	6
«Posters»	6
Periódicos y revistas	5
Tocadiscos	5
Juegos y material complementario	4
Mapas y láminas	4
Lapiceros y pizarras	4
Discos	3

Tabla 20
¿Qué cinco cosas compraría si no tuviera nada?
Gimnasia. 12 entrevistas.
(Números absolutos)

Colchonetas	12
Balones	11
Adecuación lugar de clase	4
Aros	4
Combas	4
Canastas-Porterías	4

Por otra parte, y centrándose en cuatro elementos (vídeo, proyector de diapositivas, magnetófono y retroproyector), se pedía al profesor que señalara los dos más útiles en su asignatura. De nuevo vuelve a aparecer el deseo del vídeo, unido a la escasa valoración del retroproyector. Los resultados se recogen en la Tabla 21.

Tabla 21

Respuesta a la pregunta «De estos cuatro elementos, ¿cuáles cree que son los dos más útiles en su asignatura?»

N.	Total	% Vertic.	C. Social.	C. Natural.	Idiomas.	Gimnasia.
Vídeo	163	83,16	59	60	33	11
Proyector diapositivas	117	59,69	55	55	4	11
Magnetófono	52	26,53	6	–	36	10
Retroproyector	10	5,10	17	22	3	1

C. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES MENOS APRECIADOS

Para obtener resultados a este respecto, el equipo investigador utilizó dos tipos de cuestiones: qué medios no son utilizados y de cuáles se desprendería.

En relación con la primera pregunta, el equipo investigador clasificó en dos grupos las respuestas obtenidas:

Grupo A: Respuestas que implican un rechazo o desinterés por el aparato, del tipo: «no es práctico; no es cómodo; prefiero la pizarra».

Grupo B: Respuestas que expresan dificultades reales para su uso: «Está estropeado; no hay material de paso; lo usan continuamente otros profesores».

La inclusión en uno u otro grupo no es incuestionable y podría haber sido, probable-

mente, puesta en duda por el entrevistado. Por ejemplo: «No uso el retroproyector porque no tengo tiempo para hacer las transparencias», ¿es una respuesta del grupo A o del B? Este tipo de respuesta fue incluido por AREA en el primer grupo, considerando que un buen profesor *debe* dedicar las horas necesarias a la preparación de sus clases y, por tanto, a la elaboración del material didáctico auxiliar.

Se consideraron, en cambio, del grupo B como «no hay tiempo para utilizarlo». Argumentos de esta clase suponían lo que el equipo investigador denominó *«escaso aprecio por la idoneidad didáctica»* relativa de un determinado material, sobre todo, porque no es posible juzgar la utilidad de un elemento sin considerar las limitaciones que su uso conlleva. Y evidentemente, ese escaso aprecio puede estar perfectamente justificado por las condiciones reales de trabajo del profesor, como son la extensión del programa o el número de alumnos.

Sin embargo, según la clasificación de los *«motivos de no utilización»* elaborada por AREA, sólo el retroproyector y el globo terráqueo pueden considerarse, en cierto modo, como aparatos *«rechazados»*, puesto que en ambos casos priman las razones de desinterés (grupo A), frente a las dificultades objetivas (grupo B), según puede observarse en la Tabla 23.

Las respuestas de no utilización iban seguidas de la causa o causas más importantes y se recogen, por aparatos, en la Tabla 24.

A la pregunta acerca de qué medio o aparato se desprendería el interesado, de nuevo el retroproyector aparece como el más rechazado, con un 18 por 100 del total de las respuestas.

Los profesores de Ciencias suelen señalar algún aparato específico de laboratorio y modelos, sobre todo. los de Ciencias Sociales sitúan el magnetófono detrás del retroproyector. Los profesores de Idiomas señalan como elemento menos útil el tocadiscos, que ha sido sustituido por el magnetófono de cassettes. Los profesores de Gimnasia señalan también diversos aparatos específicos, de forma indistinta.

45 profesores (23 por 100) señalan en su respuesta que no se desprenderían de ninguno, porque todos les son útiles o porque tienen muy pocos.

Tabla 22
Aparatos que existen en el centro pero el profesor no usa.
Número absoluto de respuestas.

Ordenador	97
Retroproyector	79
Proyector de cine	74
Proyector de diapositivas	60
Vídeo	41
Globo terráqueo	27
Tocadiscos	20

Tabla 23
Número de respuestas que componen cada grupo de «Motivos de no utilización» de los aparatos.

Retroproyector	A·57
	B·17
Globo terráqueo	A·16
	B·11
Ordenador	A·22
	B·67
Proyector diapositivas	A·15
	B·53
Proyector de cine	A·12
	B·62
Vídeo	A·0
	B·41
Tocadiscos	A·13
	B·16

Tabla 24
Motivos de no utilización

1. Ordenador. 97 respuestas

Destinado a otro seminario	31
No sabe manejarlo	25
No conoce su aplicación didáctica	11
En esta asignatura no está introducido	9
Reciente adquisición	3
Sólo se usa en administración	2
No le gusta	2
Sólo hay uno y es suficiente	2
No hay pantalla	1
No hay programas	1
No hay aula para ello	1
Falta tiempo	1

2. Retroproyector. 79 respuestas.

No tienen tiempo de preparar transparencias	20
Es difícil de transportar	18
No es práctico	14
No tiene sitio adecuado	5
Prefiere el proyector de diapositivas o la pizarra	4
No tiene uno para su seminario	4
Está dedicado a otros usos	3
No se lo permite el horario	2
Está estropeado	1
Las lámparas se funden siempre	1
No sabe manejarlo	1
El comportamiento de los alumnos	1

3. Proyector de cine. 74 respuestas.

No hay películas	36
Es antiguo, estropeado	7
Está reemplazado por el vídeo	7
Es para uso general	5
No hay tiempo	5
Sólo para actividades extras	5
Es incómodo	5
No hay espacio	4

4. Proyector de diapositivas. 60 respuestas.

Faltan diapositivas	35
No es apropiado para la asignatura	12
Destinados a otras áreas	11
Falta tiempo	3
Se estropea siempre, es viejo	2
Difícil de trasladar	1
Sólo hay uno en el Centro	1
No hay programa de trabajo	1
No se lo ha planteado	1
No hay aula	1

5. Vídeo. 41 respuestas.

No hay películas adecuadas	28
Lo han instalado recientemente	12
Está destinado a otras áreas	5
No hay sitio seguro para instalarlo	4
Es insuficiente	4
No lo permite el horario	2
No sabe manejarlo	1

6. Globos terráqueos. 27 respuestas.

Prefieren los mapas	9
No se necesitan en su asignatura	8
No son útiles	7
No hay para todos los alumnos	3

7. Tocadiscos. 20 repuestas

Prefieren el magnetófono de cassettes	10
No tienen discos	9
Destinados a otras asignaturas	4
Son incómodos	2
Son malos	1
Son antiguos	1
Sólo para gimnasia rítmica	1
Está estropeado	1

D. ALGUNOS MEDIOS EN PARTICULAR

1. *El retroproyector.*

43 profesores (22 por 100) utilizan retroproyector, pero sólo 27 consideran que obtienen el máximo rendimiento posible. Hay dos causas que impiden un mejor aprovechamiento:

a) El tiempo que exige la elaboración de las transparencias. Esta es la causa principal de su no utilización. Muchos profesores ni se plantean la posibilidad de dedicar un tiempo propio a esto y afirman «la necesidad de que el MEC dote de transparencias».

b) El traslado del aparato: cuesta tiempo y es incómodo. El problema es menor cuando hay un aula dedicada de forma permanente al uso de los audiovisuales. Se utiliza más si está instalado en el aula o seminario del profesor que lo usa. De alguna forma, se puede decir que se usaría más si el número de aparatos fuera mayor en cada Centro.

Otros problemas que afectan al retroproyector son: la falta de mesas de proyección, el calor que despide, la frecuencia con que se estropea y la falta de pantalla.

Es un elemento desaprovechado en la actualidad. El segundo motivo podría evitarse dotando de más unidades a los Centros. El primero, sin embargo, tiene más dificultad de solución. Podría, quizá, paliarse mediante una mayor preparación y motivación de los profesores hacia este medio, que posee grandes posibilidades didácticas, poco divulgadas en general.

2. *El proyector de diapositivas.*

Es un aparato aceptado y apreciado por los profesores. Lo usan casi todos los de Ciencias Sociales y la mitad de los de Ciencias. Es imprescindible en la enseñanza de la Historia del Arte. Es el elemento preferido después del vídeo, lo que significa que es el primero entre los existentes.

Casi la mitad de los profesores que utilizan este medio consideran que no obtienen de él todo el aprovechamiento posible. Con diferencia al retroproyector, las razones de esta falta de uso son, casi siempre, la dificultad de material. Entre ellas destaca el que el número de proyectores en cada Centro es insuficiente, porque hay pocos y están en constante uso por los profesores.

Se hace necesario contar con una mayor dotación de proyectores y/o con un aula de audiovisuales que evite la tarea de trasladar el aparato cada vez que va a usarse. El tiempo empleado en el traslado es mencionado muy a menudo como origen de menor uso.

El otro gran problema es la falta de diapositivas apropiadas. Se utiliza material de paso editado o propio del profesor. Curiosamente, la escasez de diapositivas contribuye a una mayor utilización del retroproyector, ya que algunos profesores se ven obligados a recurrir a la elaboración de transparencias para sustituir a las diapositivas que desearían tener.

Otros problemas mencionados son:

– Es necesario oscurecer el aula y a veces no se puede. El oscurecimiento es inconveniente para tomar apuntes, moderar debates, etc.

– Faltan accesorios: lámparas, pantalla, carros de diapositivas, mesas de proyección.

– Los proyectores son endebles, engorrosos y se estropean a menudo.

Existe la tendencia a sustituir el proyector de diapositivas por el vídeo. Esto sucede sobre todo y de forma masiva entre los profesores de idiomas.

3. *El vídeo (magnetoscopio).*

Sólo 38 entrevistados (19 por 100) tienen alguna experiencia en el uso del vídeo en el aula y de éstos, sólo seis se sienten satisfechos del rendimiento que obtienen de él.

Entre las dificultades señaladas, destaca la escasez de vídeo y cintas didácticas. Sólo un profesor menciona el problema que supone la pequeñez de la pantalla del televisor dentro del aula.

«Le sacaríamos más provecho si tuviéramos grabaciones propias» es una idea repetida. Sólo cuatro profesores cuentan con cámara de grabación; dos de ellos acaban de recibirla y los otros dos se quejaban de lo pesada y voluminosa que es.

Otra causa de su menos uso es la falta de tiempo para trasladar e instalar los aparatos.

Sin embargo, el vídeo produce entre los profesores un alto grado de «fascinación», sobre todo por su carácter «moderno», y actual, unido a la idea de que se adapta a la cultura audiovisual de los alumnos, a los que es preciso motivar con la imagen.

En general, los que carecen de vídeo –que son la gran mayoría–, confían en la abundancia de material de paso y son muy entusiastas sobre su utilidad, mencionando sólo como problemas menores los de seguridad o la necesidad de un aula fija.

Será necesaria un intensa formación en el medio para obtener resultados que permitan la amortización de la inversión que supone la dotación a los Centros de este aparato.

No hay que olvidar tampoco que la escasez de títulos de vídeos didácticos ya editados no es problema de rápida solución. Hay que contemplar la posibilidad de utilizar el vídeo con otros fines: no sólo como medio para elaborar material propio por parte del profesor y de los alumnos, sino también, por ejemplo, como instrumento y objeto de la alfabetización audiovisual.

4. *El magnetófono.*

Es el elemento clave en la enseñanza de Idiomas y Música. Lo usan todos los profeso-

res de ese área y una pequeña parte de los de Ciencias Sociales y de Gimnasia, que lo aprecian, aunque no como elemento básico. Los profesores de Ciencias no lo consideran útil.

La mitad de los profesores que lo utilizan opina que no obtiene de él todo el rendimiento posible, citando entre las causas: la falta de tiempo lectivo, el escaso número de aparatos en relación con el de profesores que lo usan y la mala calidad del sonido.

Ocurre igual con otros instrumentos: sería más usado si hubiera en los centros un mayor número de ellos y disminuyera, por tanto, el problema del tiempo y la incomodidad del traslado.

5. *El tocadiscos.*

Sólo lo utilizan cinco profesores de Idiomas. Parece haber sido sustituido masivamente por el magnetófono de cassette y por el vídeo. Además, faltan discos y su traslado e instalación resultan pesados.

6. *El proyector de cine.*

De los 19 profesores (10 por 100) que usan el proyector de cine, sólo uno dice obtener de él resultados suficientes.

La mayoría coincide en que es un aparato anticuado y difícil de manejar. A las dificultades habituales se une la falta de películas didácticas específicas y la antigüedad de las existentes. Se tiende a sustituir por el proyector de diapositivas y por el vídeo.

7. *Los equipos de laboratorio.*

Este apartado se refiere a los materiales específicos de Física, Química y Ciencias Naturales sobre los que se preguntaba expresamente en el cuestionario, y que eran:

a) El microscopio: lo usan todos los profesores que cuentan con él, pero la gran mayoría afirma que no obtiene óptimos resultados (22 sobre 38). Los principales problemas señalados son:

– faltan microscopios, en relación con el número de alumnos;
– el programa es muy apretado y no hay tiempo;
– son de mala calidad, el aumento es mínimo;
– son muy delicados y se estropean frecuentemente. No pueden dejarse tranquilamente en manos de los alumnos;
– faltan preparaciones hechas y su elaboración exige mucho tiempo.

b) Lupas binoculares: las usan la gran mayoría de profesores que pueden disponer de ellas. 23 sobre 41 reconoce un rendimiento insuficiente.

c) Balanzas: el problema más importante es su escasez, porque el profesor suele disponer de una sola para todos los alumnos. Sin embargo, 11 sobre 20 se sienten satisfechos.

d) Estación meteorológica: es un instrumento escaso en los Centros, que se deteriora con facilidad y que no se repone. Sólo lo usan cinco entrevistados y dos afirman obtener de él un buen rendimiento.

e) Equipos de mecánica y de termología: ambos tipos de equipo tienen en común que el motivo aducido de su escaso uso es la falta de tiempo lectivo. 19 profesores usan el primero y 13 el segundo, y sólo una tercera parte de los profesores de cada grupo se siente satisfecha.

f) Material de electrónica: 4 sobre 10 profesores responden afirmativamente a la pregunta sobre su rendimiento.

g) Material de óptica: 5 sobre 15 profesores responden afirmativamente a la pregunta sobre su rendimiento.

Las dificultades comunes a todos los elementos son la ausencia de laboratorio (o de un *buen laboratorio)*, la escasez de material para el elevado número de alumnos, lo delicado del manejo de los aparatos y la falta de repuestos. También se aduce a lo engorroso de su utilización (se precisan alargadores, transformadores, etc.). Pero, sobre todo, la falta de tiempo lectivo aparece como el motivo más importante del uso insuficiente.

Con programas más reducidos, menos alumnos y más aparatos, y éstos en mejores condiciones, sería muy probable que el uso de estos medios se incrementase, acercándose al ideal para el que fueron concebidos.

Sin embargo, se pone de manifiesto que hay elementos más utilizados y que por sus características son más apreciados que el resto. Este es el caso de los microscopios y balanzas, de los que se reclaman más unidades, mientras que del resto de los aparatos se menciona la falta de tiempo.

8. *El ordenador.*

La encuesta dio como resultado que sólo seis profesores utilizaban el ordenador: eran casos de neófitos que comenzaban a tomar contacto con el medio. Sin embargo, no se entrevistó a profesores de Matemáticas –que son los que más suelen usarlos– por no formar parte del universo de la encuesta.

En el cuestionario se dedicaban tres preguntas a este medio: utilidad didáctica general, utilidad concreta en el área del profesor y experiencia personal en el campo de los ordenadores.

Las respuestas más frecuentes fueron las de los que reconocen su desconocimiento genérico sobre la materia: en opinión del equipo investigador, es un tema que los profesores no se han planteado.

Resulta frecuente el caso de los que opinan que el ordenador tiene una gran utilidad didáctica en general, pero no saben de qué forma podría usarse en su asignatura. Los profesores de Ciencias Sociales piensan que sería más útil en Ciencias Naturales. Sólo 14 de los primeros (19 por 100) cita alguna aplicación posible en este área, casi siempre referida a programas estadísticos.

También son minoría los profesores de Ciencias que mencionan algún uso interesante del ordenador en su área: 22 sobre 71 (31 por 100).

Aparecen en la encuesta todos los tópicos de moda sobre los ordenadores y la informática: la opinión más corriente considera que es un elemento del futuro y los alumnos deben familiarizarse con él, no tanto por su utilidad didáctica como para no quedarse rezagados.

Se encuentra una variada gama de respuestas, desde la petición de disculpas por la falta de hábito, a la de quien afirma: «desconozco qué se puede hacer. Sería fantástico si alguien nos dijera sus ventajas. Sospecho que es maravilloso».

Los tópicos anti-informáticos también aparecen, sobre todo, en el área de Ciencias Sociales.

En cuanto a la experiencia de manejo de ordenadores entre los profesores, ésta puede considerarse nula. Hay algunos que han hecho algún cursillo o que tienen un ordenador en casa, pero todos admiten que su experiencia es muy insuficiente.

Junto a esto, el ordenador aparece como el primer medio sobre el que se desea recibir formación, con un 45,31 por 100 de las respuestas.

En este caso, como en la del vídeo, aparecen dos problemas importantes: el elevado coste de la dotación de los aparatos y el de la adecuada formación de los profesores. Una buena manera de comenzar a introducir la informática en la enseñanza podría ser a través de los paquetes integrados de propósito general, además del *software* específico que se vaya produciendo.

E. OTRAS CUESTIONES

1. *La formación para el manejo de los aparatos*

En general los profesores reconocen que la información con que cuentan no es la suficiente para obtener un aprovechamiento óptimo de los medios. Este hecho, que se pone de manifiesto al preguntar directamente sobre el tema, contrasta claramente con el hecho de que no surja la falta de formación como respuesta espontánea cuando se pregunta sobre el uso de los aparatos. Es lógico pensar que los profesores conceden escasa importancia al tema. De hecho, 38 sobre 192

(20 por 100) nunca han acudido a ningún cursillo de perfeccionamiento. 133 (69 por 100) admiten haber adquirido su preparación «con la práctica» o «de modo autodidacta».

Con respecto a la falta de formación, los profesores suelen ser más benévolos consigo mismos que con los demás, siendo más frecuentes las respuestas que afirman que al resto le falta preparación:

a) ¿A Vd. le falta formación?
Si: 128 (67 por 100)
No: 64 (33 por 100)

b) ¿Y a los demás profesores?
Sí: 143 (74 por 100)
No: 49 (26 por 100)

Se hablaba de falta de formación en general, cuando se preguntaba. Pero los profesores mencionaron dos aparatos, cuando se preguntó acerca de qué medios les gustaría recibir formación:

Ordenador 87 (45,30%)
Vídeo (Cámara) 81 (42,20%)
De todo en general 25 (13%)

En el resto de las respuestas no destacó ninguna frecuencia.

2. *La producción propia de material de paso.*

En la Tabla 25 se reconocen las principales frecuencias sobre el material producido. Como se puede comprobar, la mitad de los profesores de Ciencias, dos tercios de los de Ciencias Sociales y la mayoría de los de Idiomas producen con alguna frecuencia material de paso.

El material más elaborado son diapositivas (31 por 100) seguido de las transparencias (21 por 100) y las cintas de audio (18 por 100).

Las frecuencias citadas son muy diversas, desde «continuamente» (30 por 100) hasta «cada dos años». Son una minoría los que dicen que su producción de material fue una experiencia aislada.

Tabla 25

Producción propia de material de paso

	C. Natural.	C. Social.	Idiomas.	Gimnasia.
Ninguno	36	26	9	9
Diapositivas	20	28	10	1
Transparencias	15	17	8	–
Grabaciones de audio	–	14	18	2
Grabaciones de vídeo	5	1	1	–
Otros (frec. 1)	13	56	5	–
Preparaciones micros.	5	–	–	–
Mapas	–	5	–	–

E. CONCLUSIONES

1. Los profesores tienden a pensar que están mal dotados de medios para la enseñanza, pero no consideran explícitamente que, a esas carencias haya que añadir la de su propia formación en el uso de los medios. Esta formación no sería tan precisa en cuanto al manejo de los aparatos como al carácter didáctico del medio específico, para obtener el máximo partido de los instrumentos que se encuentran a su disposición. Un claro exponente de este tema se aprecia en relación con el uso del retroproyector: es frecuente que, una-

vez que un profesor ha aprendido, bien por medio de algún curso, bien de forma «autodidacta», a utilizar provechosamente las transparencias, considere al retroproyector como uno de los medios auxiliares más eficaces.

2. Los profesores tienden a sustituir un medio por otro, dejando de lado un aparato cuando ven más ventajas en otro. les falta, quizá, una visión de la posible *utilización de los medios de forma conjunta*, a fin de extraer de cada instrumento aquellos recursos más específicos, que, habitualmente, no son compartidos con ningún otro medio. Evidentemente, las dificultades enumeradas, también de carácter objetivo, ponen de manifiesto lo problemático de esa integración.

3. La infraestructura del Centro y la organización del material: el obstáculo de los traslados de los equipos, con la pérdida de tiempo y las incomodidades que implican, constituye un importante enemigo de los medios audiovisuales. Con una o varias aulas, dotadas convenientemente, podría obtenerse un mejor rendimiento de los medios, y esto incidiría en la mejora de la calidad de enseñanza que se imparte en nuestros Centros públicos. Aunque todos los recursos suelen estar representados en las dotaciones de los Centros de nueva creación, las necesidades específicas de cada uno se resolverían de modo más fácil y adecuado con una mayor autonomía en este terreno.

4. El problema del material de paso es de difícil solución, principalmente por el elevado coste del mismo. Muchos profesores no se arredran ante la dificultad de producirlo por cuenta propia. Sin embargo, es presumible que muchos de esos profesores que preparan el material audiovisual lo seguirían produciendo, de forma adecuada para sus clases, aún en el caso de que hubiera un mercado mayor.

5. El papel de la desinformación o, mejor, de la falta de conocimientos sobre los nuevos medios técnicos aplicados a la enseñanza, es importante. Destaca, sobre todo, la ilusión que muchos profesores han puesto en aparatos como el vídeo y el ordenador, cuyas posibilidades y aplicaciones didácticas son ignoradas o magnificadas, especialmente por aquellos que no los poseen. Considera el vídeo como el medio más interesante el 83 por 100, pero sólo el 19 por 100 tiene alguna experiencia en este medio y son absoluta minoría los que se sienten satisfechos de su experiencia.

Más interés aún despierta la información para el manejo del ordenador. Y eso que en la pregunta de la encuesta sobre el medio más útil no era mencionado. Si el 42 por 100 quiere formarse en el uso del vídeo, el 45 por 100 quiere hacerlo en el ordenador. Pero el hecho de que dos tercios de los profesores de Educación Física deseen formarse en este medio hace pensar que las respuestas de los profesores no están exclusivamente orientadas a los usos didácticos del medio. Cosa, por otra parte, perfectamente legítima: saber cómo funciona y luego estudiar sus posibilidades en el aprendizaje. Se da, además, la paradoja de que cuanto más sofisticado es un medio, exige del que lo utiliza un dominio mayor no sólo de las cuestiones técnicas, sino también de la vertiente didáctica que le permitirá obtener de él un rendimiento adecuado a sus posibilidades.

6. La falta de tiempo será siempre uno de los problemas de más difícil solución para el uso de los medios audiovisuales y no sólo por la escasez de material de paso que el profesor debe remediar por su cuenta. Sería preciso continuar la investigación hacia la integración de los medios en el currículum, para poder calcular con mayor precisión las dificultades de integración y de preparación del material por parte de los profesores.

7. Las conclusiones que se pueden extraer sobre cada medio en concreto ya se han recogido en su apartado específico. Los rasgos más comunes podrían sintetizarse en la necesidad de una mayor dotación de material y de una formación adecuada, que optimicen su rendimiento. Cabría hablar aquí de la dotación de libros, que no es suficiente en las áreas de Ciencias Sociales ni en la de Idiomas. A los profesores les falta bibliografía para preparar sus clases y libros para prestar a los alumnos.

Evidentemente, el nivel de utilización de los medios audiovisuales, así como la satisfac-

ción de los profesores en relación con su uso, varían mucho de unos a otros. Fijar un nivel objetivo y evaluar en función del mismo, hubiera sido una tarea casi imposible. Por eso, la importancia de este trabajo radica no sólo en el aporte de una serie de datos –muchos de ellos ya sospechados, verificados algunos con las cifras–, sino también en la puesta en relación unos elementos con otros, a fin de descubrir los elementos que estructuran la lógica de la utilización de los medios audiovisuales.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

RESEÑAS DE LIBROS

KEMMIS, S. y CARR, W.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado,* Barcelona, Martínez Roca, 1988, 245 pp. Bibliografía 234-39. (Col. Educación).

La obra de Kemmis y Carr, que ahora se presenta en España, ha sido, desde la publicación del original en inglés hace dos años, un elemento de debate y polémica en los diferentes foros educativos de Europa, América y Australia, en donde ambos educadores británicos enseñan. Su propuesta es sugerente: descubrir la importancia de un modelo que una «lo teórico» y «lo práctico» en la enseñanza. Con su puesta en marcha pretende que todos los sectores implicados en la enseñanza reflexionen, participen y decidan lo que es de interés para la misma. El profesorado, proponen, necesita asumir la investigación educativa para no ser un mero ejecutor, para ser capaz de imaginar nuevas formas de enseñanza que permitan mejorar los logros cualitativos y cuantitativos que buscan los alumnos, la comunidad próxima y su reflexión profesional, entre otros; y para mejorar su propia práctica (formación permanente del profesorado). Equivaldría a crear un cuerpo teórico normativizador de la enseñanza distinto de los vigentes, y a la generalización de las actividades innovadoras del profesorado, lo que les valdría la consideración de profesionales de la misma.

Con estas características, la obra llega traducida a España en un buen momento. Está en debate la Reforma de las Enseñanzas y se ha producido un movimiento reivindicativo del Magisterio. Aún está fresco el movimiento estudiantil de las Medias, que expresó, entre otras reivindicaciones, su protesta sobre el carácter poco significativo de los contenidos del currículo para la futura vida profesional de los alumnos. Con estas circunstancias, toda contribución imaginativa puede ser de gran ayuda. Se trata de una propuesta de cambio en la enseñanza, que puede traer racionalidad y reflexión a los colectivos implicados. Propone un marco educativo distinto al existente, donde el profesorado desarrolle una nueva organización de la enseñanza.

Los autores hacen un análisis de la realidad del profesorado en ejercicio. Esta, que se pretende superar mediante la formación en un ejercicio distinto de la enseñanza, está ligada a la situación de salida del sistema educativo, los resultados de los alumnos formados por ellos en las escuelas y en los centros educativos. El fracaso de la búsqueda de rentabilidad en el gasto público en educación, agravado por la caida en la creación de puestos de trabajo es una situación asumida por los gobiernos, que fundaron sus esperanzas en la formación de buenos profesionales mediante un sistema educativo bien controlado y centralizado (planificador). Ello ha sido origen de cambios en el destino de los gastos, y de una desconsideración generalizada hacia lo edu-

cativo, que se extiende por toda la población. Así, y de forma paralela, el fracaso de la formación es atribuido al profesor, y la desconsideración se extiende a su ejercicio profesional. Además, el profesorado tiene conciencia de su desprofesionalización; un «síndrome de inferioridad»; y en muchos casos ha asumido, un tanto irreflexivamente, los modelos de enseñanza tenidos por más flexibles y menos exigentes para la misma. En España, podríamos añadir al hilo de tales consideraciones, ésto se agrava si se piensa en la poca incidencia que ha tenido el pensamiento sobre el currículo, una de las fronteras que las reflexiones de la obra van a ordenar y para las que proponen nuevas construcciones; así como cierta reacción mimética a los modelos que van apareciendo, incluido el que los autores presentan, con gran predicamento entre los círculos denominados progresistas.

Veamos, pues, las propuestas de fondo de la obra, algunos elementos contradictorios y otros que constituyen su síntesis, de nueva profesionalidad docente.

La organización de *Teoría crítica* es en sí misma una expresión no dogmática ciertamente crítica sobre lo que la educación representa. Sus ocho capítulos tienen un buen hilo conductor, apoyado por la literatura curricular más actual, ofrecida como «Lecturas recomendadas»; y un discurso fluido y fresco desde su Introducción, que animan a la lectura, sin ocultarse la necesidad de un amplio bagaje conceptual para aprovechar sin desperdicio el discurso. Cada capítulo intenta mantener al lector informado permanentemente, con introducciones, esquematizaciones, resúmenes, conclusiones. En el capítulo I, «Maestros, investigadores y curriculum», se presenta una panorámica de la investigación educativa en Occidente, con referencias a las condiciones por las que quedan disociados maestros e investigadores, y el papel de la investigación como arma arrojadiza. En los capítulos II y III se hace un examen crítico de los dos modelos más difundidos de investigación, naturalista e interpretativo, para calibrar el tipo de teoría que informa la investigación, y plantear el tipo de práctica que el profesor lleva adelante desde tales presupuestos. Los capítulos IV, V y VI son propuestas bien fundamentadas de discusión para acabar con la disociación teoría-práctica y la dialéctica planificación y objetivación-interpretación y escepticismo. En el VII se presenta una alternativa superadora de tales dialécticas, que se concreta, en el marco de un cuerpo teórico que denominan «ciencia educativa crítica», en la investigación-acción. El último capítulo, «Investigación educativa, reforma educativa y el papel de la profesión», es una crítica al posibilismo en el que se vienen fundando los cambios necesarios en educación. Los autores entienden que será superado al adoptar su modelo «emancipatorio», más comprometido, centrado en una práctica diseñada desde el centro educativo para el aula, y coordinada entre el colectivo de padres, profesores y alumnos, y la comunidad próxima. Es un ejercicio de colaboración en la enseñanza, que suponen va a fundir la disociación teoría-práctica.

En este esquema, las propuestas de fondo se dirigen hacia la elaboración de un marco en el que los maestros sean sujetos críticos e investigadores de su realidad. Para ello analizarán qué entiende por nueva profesionalidad, y cómo se desprende de lo que se entiende por ciencia la organización de la enseñanza y el desarrollo del currículo. Critican los paradigmas científicos vigentes en la educación y proponen uno nuevo, que articula otra enseñanza.

Desde la evidencia de la falta de autonomía de los profesores, a través de una interpretación histórica de su papel, se valora con nueva perspectiva ordenadora de la organización y funciones del aula, la situación de la investigación curricular y de la profesionalidad del maestro; y el papel de la autorreflexión del profesorado en el logro de una enseñanza distinta. Las capacidades de crítica interna de la profesión y de sus quehaceres, y las del contexto del aula; y el contraste de opiniones de los sectores implicados, son entendidos como constitutivos del nuevo proceso. No hay corte entre la elaboración de la teoría explicativa y propulsora de prácticas de enseñanza con el ejercicio y análisis de lo que va ocurriendo en el aula, enriquecedor de tal teoría y con frecuencia difícilmente trasladable a la misma para su posible modificación. El proceso propuesto puede ser capaz de conducir a la enseñanza hacia un grado de excelencia en la rela-

ción entre lo enseñado a los alumnos y lo que éstos viven en el aula y harán profesionalmente como participantes en cada comunidad y sociedad. Para ello, proponen transformar la función social reproductora de la escuela en otra, ideológicamente comprometida con el cambio de las condiciones profesionales de los docentes y culturales de los alumnos. El maestro es entendido como motor para el cambio y la superación.

Kemmis y Carr analizan el concepto de ciencia vigente como freno de estas propuestas para la enseñanza. Para desmontarlo, recurren a la obra de Thomas Khun, *La estructura de las revoluciones científicas*. Con su apoyo, presentan el planteamiento positivista de la ciencia como articuladora del conocimiento, como instrumento de indagación, y elicitador que descubre los mecanismos y las funciones de la realidad; lo que en educación constituye el «corpus» que puede ser aplicado como enseñanza. En el planteamiento interpretativo, es el elemento reflexivo en torno a los comportamientos y a los contextos, que desde el descubrimiento de las reglas y redes de significados sociales, puede ayudar a reducir los problemas estrictamente comunicativos; y promover la autocrítica y la participación de todos en la transformación de la concepción de la realidad. Sin embargo, ni los positivistas ni los defensores de la postura interpretativa postulan un cambio real del modelo social vigente, que aceptan y al que hacen el juego; se mantienen y argumentan fuera del sistema (educativo). Para los autores, ambos modelos plantean una descripción neutral y distante de lo que ocurre; todo lo cual conduce o apoya la disociación tantas veces citada, que conserva el sistema tal cual, al menos educativamente hablando. En sustitución de los dos modelos vigentes, proponen la elaboración de una nueva forma de conocer. Su elaboración la entregan casi en exclusiva al profesor, en contacto con la práctica. Mediante la reflexión sobre la propia práctica docente van apareciendo las alternativas concretas y posibles de enseñanza. La deliberación en el seno del aula enriquecerá las mismas, y será elegida una. Esta reflexión permanente puede producir el cambio en la mentalidad sobre la profesión y sobre los fines y tareas de la misma.

La nueva ciencia crítica, bien social, bien educativa, debe superar las limitaciones interesadas y postular teoremas críticos, situaciones de ilustración (o formación) en equipo, y selección de estrategias adecuadas, comprometidas con la comunidad a la que sirve, que conduzcan al profesorado a la asunción de aquello que hacen en sus centros y que guía la política educativa de las mismas. En una postura emancipatoria, rebelde con la Administración educativa, comprometida ideológicamente, piensan que pueden movilizarse las prácticas anquilosadas, injustas e irracionales. La investigación-acción concreta para la enseñanza un nuevo paradigma, que se establece como la nueva frontera.

Sin embargo, creemos que hay que plantear algunas objeciones a esta optimista conclusión y a la obra. La propuesta de nueva ciencia social acaso puede haber cegado el discurso de los autores. En el desahucio y derribo de las ciencias predictiva y causal, y de la interpretativa, nace una nueva, hegemónica, armada de verdades, que no puede negar su conexión con la alta investigación, eso sí, apoyada en interesantes experiencias. Hay que pensar que la práctica docente concreta tiene tintes conservadores de viejos modelos, que tampoco han casado con las promesas de eficiencia positivista ni con la liberación interna interpretativa. Por ello es necesaria una lectura tan crítica como se pueda. Es constatable que entre la investigación controlada que las instituciones académicas reclaman y el ejercicio diario hay la suficiente distancia como para no ser (o para parecer) más que un duelo entre altos investigadores en educación.

Así mismo, al hilo de la nueva ciencia propuesta, cabe preguntar cómo aprovechar lo ya trabajado por los altos y medios investigadores, por los especialistas en educación, para contribuir a la marcha del trabajo profesional del profesorado. Parece que sólo el sacrificio de la comunidad científica puede liberar al profesorado de su conformismo, cuando la estrategia que proponen para introducir el sistema no ha pensado en proteger sus innovaciones más que desde la rebeldía con la Administración.

Con todo, se trata de una buena crítica a los sistemas educativos, con una propuesta para aplicar en cada aula bien adaptable, una revalorización del profesorado y de la escuela (¿como palanca social?), orientada por la investigación-acción. En definitiva, la profesionalidad del magisterio ampliada, la llegada de lo práctico, para un proceso de cambio escolar, y de alguna manera, en la forma en que cada comunidad se concibe.

Joaquín Paredes Labra

GONZALEZ, M. T., ESCUDERO, J. M. «*Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*» Barcelona, Editorial Humanitas, 1987.

M.ª Teresa González y Juan Manuel Escudero no es la primera vez que desarrollan juntos un trabajo intelectual en torno a la innovación educativa. Escudero, catedrático de Didáctica de la Universidad de Murcia, ha demostrado su interés por este tema en repetidas ocasiones, así lo demuestra el hecho de que fuera director de la «Revista de Innovación e Investigación Educativa», de la que sólo he conocido su primer número. González es profesora de Didáctica de la misma universidad.

Los autores, reconociendo que no existe un concepto unívoco sobre la innovación, ni un enfoque suficientemente amplio y complejo como para abarcar la pluralidad de ámbitos, procesos y estrategias innovadoras, y queriendo evitar una representación reduccionista o simplista de esta realidad, se ven en la necesidad de ofrecer una exposición sistemática de las diferentes perspectivas y procesos innovadores.

Para ello, dentro del primer capítulo, nos ofrecen una visión panorámica del concepto innovación a la vez que nos anticipan la estructura y contenido que tendrá todo el trabajo.

Comienzan analizando la diferencia que comunmente existe entre innovación, reforma y cambio, considerando el primero como una acción más puntual y restringida que las demás. No obstante dicha delimitación terminológica no se verá reflejada a lo largo del libro.

A continuación, por un lado y coincidiendo parcialmente con lo que se desarrollará en el primer bloque (cap. II: «Perspectivas teóricas en torno a la innovación educativa»), se expone el carácter pluridimensional del concepto innovación, tanto a nivel sustantivo; es decir, refiriéndose a aspectos concretos de la práctica educativa que pueden ser transformados por la acción innovadora (materiales, metas, estrategias de enseñanza, etc.); como a nivel global, refiriéndose a aspectos más comprensivos y amplios (tecnológicos, políticos, económicos, personales, institucionales, etc.).

Por otro lado y correspondiéndose con lo que será más adelante desarrollado en el tercer y último capítulo («Fases y estrategias para la innovación curricular») se analiza la naturaleza procesual de la innovación. Su esencia cambiante y dinámica ha de entenderse en base a una serie de etapas que mantienen relaciones flexibles entre sí. Cada enfoque o perspectiva dará mayor importancia a unas etapas u otras, incluso las que se consideren pueden ser distintas dependiendo del enfoque dominante. De cara a poder hacer un análisis comparativo entre las diferentes perspectivas y llegar a una comprensión más rica y compleja de cada etapa González y Escudero eligen de entre todas aquellas, que a su juicio, son más relevantes: planificación, diseminación, adopción, implementación y evaluación.

Los autores, previamente a entrar en desmenuzar y matizar las peculiaridades de cada enfoque y a modo de introducción, nos describen la trayectoria histórica que las tendencias innovadoras han sufrido; las cuales, según estos autores, van desde planteamientos más racionalistas y tecnológicos (centrados en los resultados obtenidos), hasta planteamientos más problematizadores (preocupados por los procesos y las dinámicas de cambio).

Con este mismo matiz preliminar nos enumera algunos de los muchos planteamientos teóricos existentes sobre la innovación correspondiente a los puntos de vista de prestigiados autores. Escogen, finalmente, para su

desarrollo pormenorizado tres perspectivas que aunque, como ellos reconocen, no son absolutamente originales, recogen con cierta precisión la diversidad de modelos existentes; estas son: el científico-técnico, el cultural, y el socio-crítico. Esta triple visión coincide en parte con la expuesta por House (1979-81) aunque su amplitud y tratamiento sean distintos.

El enfoque técnico-científico queda presentado como una corriente típica de la década de los 60, que hacía especial hincapié en la formulación de procedimientos lógicos y eficientes de cambio y que consideraba a la escuela como una organización burocrática susceptible de transformación en base a una teoría prescriptiva. Consecuentemente es un modelo que disocia la teoría de la práctica, que separa el experto en educación de la maestra o maestro, que desconsidera la interacción existente entre teoría y práctica, que en aras de ser un modelo científico se declara neutral y por el hecho de innovar, un bien en sí mismo.

Tanto el enfoque cultural como el socio-político surgen, de algún modo, como una contestación a la rigidez e inadecuación de este primer modelo, aunque cada uno de ellos haga énfasis en aspectos distintos.

En el enfoque cultural la innovación se entiende no como un proceso lineal, sino como la confluencia de fenómenos complejos que interactuan y modifican el curso de los hechos. De ahí que factores tales como el proceso de implementación, la realidad escolar o la persona del maestro o maestra habrán de ser tenidos en cuenta si se quiere llegar a una mejor comprensión y, sí cabe, control de la innovación.

Bajo el tercer y último paradigma, el socio-político, subyace una estructura racional socio-crítica que, a juicio de los autores, supera a los enfoques anteriores puesto que no cae en un objetivismo reduccionista (propio del enfoque técnico-científico) ni en subjetivismos ocasionalistas (del cultural) logrando, de este modo, una visión crítica más amplia, comprensiva y problematizadora que considera las estructuras sociales, políticas, económicas e ideológicas en las que surge y está inmerso cualquier proceso innovador.

En el enfoque socio-político se pueden distinguir dos tipos de perspectrivas: una que se la denomina de «conflicto» y se caracteriza por ir cuestionando el «por qué», «para qué» y «para quién» del cambio, para así desvelar las causas últimas que provocan y condicionan éste. Y la otra, que busca «interaccionar los tres contextos que tienen gran protagonismo en las innovaciones educativas», leáse: el propiamente pedagógico, el ideológico profesional y el relativo a los intereses culturales y socio-políticos.

Finalmente para acabar este bloque, los autores apuntan la necesidad de avanzar hacia un enfoque superador e integrador de los anteriores. Este paso se considera deseable en tanto en cuanto, en el proceso educativo, y más concretamente en cualquier intento de reforma, interactúan una gran variedad de factores que deben ser tenidos en cuenta no de forma aislada y parcial, como lo hace cada enfoque sino de modo unitario e integrado.

Quedó explicado ya, en el artículo introductorio, la importancia que este segundo bloque tiene en la estructura global. No obstante, insistimos que la descripción de las fases y estrategias del proceso innovador, desde cada uno de los paradigmas, contribuye a lograr una comprensión plural de las alternativas existentes en la innovación y en sus distintas etapas.

La primera supuesta fase del proceso: la planificación, es la fase más estudiada debido a la importancia que le concedió el paradigma más desarrollado, el técnico-científico. No por ello podemos olvidar las contribuciones de los otros enfoques: el cultural y el socio-político. El primero, el cultural, aporta el interesante proceso de negociación entre las partes implicadas; y el segundo, el socio-crítico, se presenta una vez más como una síntesis de los anteriores modelos, en la medida en que cuestiona las bases sobre las que se sustenta la planificación.

En la diseminación se encuentran perspectivas que van desde las técnicas más convencionales, limitadas a «darse a conocer»; pa-

sando por aquellas que se basan en comunicar conocimiento para lograr la comprensión y aceptación; hasta llegar a enfoques que identifican diseminación con el encuentro entre culturas.

El proceso de adopción tomará, principalmente, dos formas distintas dependiendo del enfoque al que pertenezca. Dentro del paradigma técnico-científico la adopción, o su equivalente: la «ejecución del plan innovador» será considerada como la etapa clave y final de todo el proceso. Desde el paradigma contrario se entiende la adopción como «movilización». Esta fase ha de ser comprendida no como una etapa abierta e interrelacionada que consiste en un conjunto de acciones encaminadas a cambiar las prácticas rutinarias de sus miembros.

Las diferentes configuraciones que va a encontrar la fase de implementación dependiendo del modelo en que se hallen inmersos son: implementación como proceso lineal, como adaptación mutua, y como reconstrucción personal. La primera se caracteriza porque la implementación se da por supuesta cuando se lleva a cabo la adopción y estriba en practicar el plan propuesto de modo fiel y eficaz. La «adaptación mutua» consiste en el proceso en el que entran en contacto dos realidades: la organización escolar y el proyecto de cambio curricular. Y la tercera, «la reconstrucción personal» centra la atención en la maestra o el maestro a quienes considera los verdaderos agentes curriculares.

A continuación González y Escudero desarrollan las estrategias que estos diferentes enfoques emplean para facilitar el proceso.

Para acabar presentan la última etapa del proceso innovador: la evaluación. Comienzan ofreciendonos el modelo general de evaluación presentado por Corner con el fin de que tengamos una visión integradora de la evaluación. Seguidamente nos muestran diversas clasificaciones existentes sobre la evaluación para que percibamos la complejidad del tema ampliando aquellos modelos evaluativos que son más comunmente citados. Finanlmente señalan las características más relevantes de la evaluación cualitativa, por tratarse de una perspectiva que se encuentra en la base de la mayoría de los modelos evaluativos de innovación de los últimos años.

La gran aportación de este libro estriba en ofrecernos una muy amplia revisión bibliográfica sobre la innovación educativa relacionada mayoritariamente al contexto anglosajón.

El tema que aborda este estudio es ante todo de gran actualidad, especialmente por los intentos que se están llevando a cabo para reformar la enseñanza en España. En este sentido la gran riqueza y variedad de planteamientos presentados sobre cada aspecto de la innovación, nos permitirán comprender desde una perspectiva más amplia la reforma en curso. No obstante, el desarrollo en amplitud va en detrimento del desarrollo en profundidad, pero comprendemos que esto es debido a los límites propios que los propósitos de este libro presenta.

Se trata fundamentalmente de una revisión amplia y muy bien sistematizada de los más variados planteamientos innovadores. Están presentes además de todas las propuestas de interés, aquellas que, a pesar de haber sido criticadas por su falta de consistencia, siguen estando vigentes. Cada modelo innovador y las diferentes etapas de éste, vienen presentadas no sólo desde el punto de vista de los autores sino también del de otros muchos prestigiosos intelectuales. No podemos olvidar, sin embargo, que esto también puede convertirse en una limitación ya que al incluir un gran número de aportaciones y teorías, y no pudiendo profundizar en ellas, se puede caer, en algunos momentos, en una simple enumeración de clasificaciones, pasos, o tipos.

Nos encontramos por tanto, más frente a un estudio de gran valor descriptivo, expositivo y comparativo que frente a un trabajo discursivo o problematizador. Así, por ejemplo, ponen gran énfasis en agrupar y clasificar corrientes innovadoras. Ello conlleva la consecuente rigidez e irrealidad que supone toda clasificación al no poder reflejar todo el dinamismo existente en la realidad innovadora.

En la línea de Papagiannis, Klees y Bickel (*) creemos que es más positivo constatar qué puntos tienen en común los modelos innovadores, en qué se diferencian, cómo se hallan mezclados, cómo se complementan, etc., que exponerlos como dos realidades opuestas.

Además, entendemos la realidad circundante en general, y los modelos de innovación en particular, no como algo estático y fijo, sino dinámico, que va transformándose y adoptando diversas formas. De este modo no podemos pensar en las características del enfoque cultural como estables y definitivas puesto que éstas iran variando y readaptándose según sean las circunstancias que le rodeen. Así vemos como en la actualidad, en contextos anglosajones y bajo el enfoque cultural están surgiendo modelos de corte claramente técnico-eficientifista. Este es el caso de la corriente de «alfabetización cultural», o de la «evaluación del sistema educativo desde ámbitos externos a él» por medio de pruebas estandarizadas.

En esta misma línea, y en relación con el ya mencionado estilo descriptivo-expositivo, queremos indicar que si bien por un lado ofrece una visión plural y lo menos parcializada posible, por otro puede caer en un neutralismo que no toma partido ni genera debate. Cabe añadir a esto una tendencia a mantenerse en niveles teórico-abstractos y en cierto modo desconectados de la praxis e historia.

Queda manifiesto a lo largo de toda la obra el interés que los autores tienen por llegar a un enfoque superador que logre la integración de perspectivas; no obstante, comprobamos que el apartado «Hacia una integración necesaria de enfoques» apenas está desarrollado. Es posible que esto coincida con ser también el ámbito menos trabajado en la literatura como así lo demuestra la breve bibliografía mencionada sobre este particular. Nosotros entendemos que es ésta una cuestión sin resolver a la que ha de enfrentarse la innovación. Y nos preguntamos: ¿Es posible la integración de perspectivas, cuyos intereses respectivos están tan encontrados?, pero ¿no es acaso imprescindible la superación de paradigmas, si queremos lograr un conocimiento de la realidad mucho más profundo y rico? Es, a nuestro entender, una tarea que queda pendiente.

Beatriz Aguilera Reija

(*) Papagiannis, Bickel, Klees: *«Hacia una economía política de la innovación educativa», Educación y Sociedad,* n.º 5, Akal, Madrid, 1985, (pp. 149-198).

BENVENUTY MORALES, Juan, *Educación y política en Cádiz durante la Segunda República (1931-36). Análisis de la reforma,* Cádiz, Diputación Provincial de Cádiz, 1987, 272 pp. (Colección Historia, n.º 4).

La presencia de nueva literatura centrada en el análisis de contextos concretos –en la obra reseñada el Cádiz de la Segunda República– cobra gran interés, sobre todo a partir de la constitución de las administraciones autónomicas y locales. La reivindicación de una tradición superadora de las tópicas peculiaridades viene a ser manifestada en su producción editorial de la mano de obras como la de Benvenuty, donde quedan recogidos dos grandes ejes de la configuración cultural de cualquier comunidad, el educativo y el histórico. Este trabajo, «de imagen» de nuevo cuño, de redefinición de las señas de identidad, está admirablemente cumplido por la esmerada edición de la obra, dentro de una colección que alcanza su cuarta entrega.

Esta búsqueda pretende configurar un marco superador de la omnipresencia de la historia nacional, y hacer patente la labor de tantos colectivos y comunidades de nuestro país en la definición de problemas y aportaciones para su marco de comprensión. Frente a la sensación de no tener historia, incardinada en tal conceptualización, a través de estas iniciativas (como sugiere el prólogo de Sánchez Montero) se pretende aportar una visión comprometida de la argumentación histórica del país como conjunto y suma de nacionalidades, regiones e historia local. Sin embargo, como señalaremos más adelante, ni el marco de análisis está suficientemente explicitado, ni la dimensión que una concepción actual de la historia de la educación más «procesual», son aprovechados en la defensa de tan lícitas reivindicaciones.

Benvenuty, recientemente fallecido, nos presenta su Tesis Doctoral, donde estudia Cádiz, ciudad republicana, inmersa en la aplicación del proceso de reforma que contiene el ideal pedagógico de la Segunda República: la educación como elemento preventivo de la defensa del Estado democráticamente constituido. A través de un sencillo esquema se introduce en la problemática de la aplicación de la política reformista y de los obstáculos que frenan su triunfo. Aborda: «I. Caracteres generales de la reforma educativa republicana; II. Cádiz en los albores republicanos. El punto de partida de la reforma educativa; III. La reforma desde su dimensión estructural. Análisis de su aplicación en Cádiz; y IV. La reforma desde su dimensión ideológica. Alcance, limitaciones y problemas relacionados con su aplicación en Cádiz». Entrega unas conclusiones, una interesante reseña que sintetiza la que aparece cada final de capítulo, y un apéndice documental extenso.

En cuanto al marco, el autor hace un excelente recorrido por la evolución de la constitución del sistema nacional de educación español y los conceptos de Escuela Unificada o Única, Escuela Activa y Escuela Laica, bases del pensamiento educativo republicano, con vocación esclarecedora y divulgativa, pero sin una dirección de análisis. En realidad, no establece su propio marco de comprensión que dé cuenta del fondo ideológico que nos presenta. Así, notamos la falta de cuáles son las consecuencias del intento de configurar el nuevo-sistema educativo. O, en otras palabras, las adscripciones pequeño-burguesas de la reforma que se pone en marcha. Preguntas al aire sobre hechos suficientemente documentados que no acaban de cuajar en conclusiones de peso.

En lo que se refiere a las trasnformaciones de carácter estructural e ideológico, el autor aporta la progresión durante el período de 1931-1936 (con una oportuna referencia a la importancia del Bienio-Azañista en la argumentación), y la participación de sus principales agentes. La euforia de una población conservadora cuando vota pero que al mismo tiempo se manifiesta esperanzada en la nueva escuela no tiene precedentes en nuestra historia contemporanea. Un claro ejemplo es el merecido y mimado tratamiento de la actuación adelantada de la política educativa del ayuntamiento, materialmente compensatoria, y reivindicativa, como refleja de forma abundante la prensa local del momento, que tiene cumplida presencia en las reseñas de la obra que comentamos.

Y, efectivamente, la ilusión se frustra por la vuelta del bloque con el que se identifica esta paradoja. Durante el Bienio Radical-Cedista, el autor nos presenta los conflictos que tienen adecuado eco en la educación, aunque sustituyéndonos el necesario análisis detallado de lo referente a la enseñanza secundaria por un tratamiento rápido, esbozado, para lo que fue en el texto el dedicado al primer Bienio para la favorecida Primaria. La reacción de la Escuela Confesional y las opiniones vertidas en la prensa citada a los postulados educativos genuinamente republicanos durante el Bienio Radical-Cedista aparenta, en el tratamiento de la «guerra escolar» abierta por la Iglesia Católica, una traducción de desideologización y visceralización educativas, bien tratadas en el texto, pero aportan al estudio (con el desarrollo «desproblematizado» de la Secundaria) una postura diferenciada de comprensión del sistema escolar, sus funciones, dirección y metas. Las luces sobre la función docente, el interés generado por mantener el marco legal laico al tiempo que los recortes de liberalización para este período, son algunas de las paradojas que el propio autor presenta y que hubiesen encontrado buenas hipótesis y conclusiones en el sondeo de las implicaciones definitivamente burguesas y de política social de bienestar, coincidentes, atenuadas o acortadas por la tradicional concepción estatalista de la derecha populista, de la cual la educación tiene la ya tópica consideración meritocrática y transmisora. Con todo, Benvenuty hace una buena recensión y esquematiza convincentemente la reforma educativa. Señala dos problemas básicos, además del de la reacción sectaria, como la falta de tiempo y la extensamente detallada de recursos en su aplicación así como el papel del maestro que enunciamos más adelante.

Intimamente ligado a la cosntrucción del sistema, aparece un análisis de las medidas desarrolladas a la luz de la postulación ideológica. De igual forma, hubiese sido esclarece-

dor ver qué ocurre con la distribución escolar social y su incidencia en la participación. La maniquea diferencia entre los dos contendientes (con claros precedentes en la constitución del estado moderno) de la guerra escolar engloba desde la lucha por el mantenimiento de la presión social (estatal o eclesial) hasta la metodología y organización pasando por la conservación de las metas del tradicionalismo escolar o la implantación de la escuela activa y de la coeducación. Hace hincapié en lo mediatizada que está por los escasos recursos presentes en las corporaciones públicas del momento. Todo ello supone la interacción estructura-ideología que anuncia.

Con respecto al magisterio, la reflexión en torno a su configuración es detallada y necesariamente larga: gana poco, está mal formado y escasamente titulado, pero la República quiere convertirlo en «el alma de la escuela» (sic.). Con todo, la referencia de planes y de reivindicaciones, con unos antecedentes próximos al período estudiado y la identificación con la reforma bien consignada, tiene una falta de consideración hacia las condiciones de fondo que pretende la República con su preparación y mejor remuneración. Quedan por reseñar las consecuencias del «magistrocentrismo» en lo que los datos sobre escuelas nacionales nos refieren como 50 por 100 del público infantil escolarizdo de la ciudad, y la introducción de los recursos metodológicos, la formación permanente y otros.

Como reflexiones finales, queremos señalar la loable característica divulgativa del texto, con su aportación de fotografías, gráficos, tablas y cuidada presentación; no han sido acompañadas, como queda dicho, de un análisis que no rehúya la interpretación frente a la historia de hechos o el anecdotario, en los que el libro abunda. También, aunque la referencia a Durkheim, a Althuser y a Luzuriaga sea la presentación del fin de la pedagogía de clases, y la introducción de un análisis filantrópico, dirigido a la reproducción o liberador, los fines del cambio mediante la palanca educativa serán los de la lucha por conseguir cosas y el idealismo por establecer bases sólidas de avance de un pueblo instruido. Puede proponerse un nuevo estudio a partir de la laboriosa aportación de Benvenuty Morales, que pueda traer reflexiones precisamente de mayor alcance político en el contexto estudiado. Con todo, las bases sobre las que se asienta, con alguna carencia de períodos, una formulación más exhaustiva de la estructura social, etc., sirven no a la extrapolación, pero sí a la constatación de la vigencia de mistificaciones, a su consolidación en problemas de la educación en la España presente, cual la profesión del maestro, el choque de postulados del proyecto educativo que se viene desarrollando en los últimos años con posiciones viscerales e intencionadas de sectores más tradicionales, la propia aplicación de la reforma, el papel de los colectivos implicados y su lectura. Unidos a un marco, podremos leer procesos que se escapen del aislamiento de los hechos.

Joaquín Paredes Labra

LOUGHLIN, C. E. & SUINA, J. H. *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización.* Madrid (1987), M. E. C.-Morata. 269 pp.

Con excesiva frecuencia, el interés por procesos instruccionales y de interacción educativa se han centrado, de modo casi exclusivo, en las relaciones docente-discente. Este libro trata del escenario en el que dicha interacción tiene lugar: el ambiente de aprendizaje. Intenta, al menos teóricamente, ofrecer un marco conceptual del mismo y un programa concreto de acción en el aula. Dirigido fundamentalmente a maestros de preescolar y ciclo inicial, es éste un libro de orientación práctica. La creatividad y la sugerencia, impulsores del deseo de transformar la escuela, superan ampliamente el planteamiento riguroso y técnico de, lo que podríamos llamar, un pequeño tratado de pedagogía ecológica o ambiental. Por ello, y sin ánimo de menospreciar, creemos que puede ser un texto útil al maestro en su tarea cotidiana; pero difícilmente servirá al estudioso de las bases psicopedagógicas del ambiente de aprendizaje en el proceso instruccional.

En el capítulo inicial («El ambiente de aprendizaje: una visión conceptual») se señala el decisivo papel del maestro en la determinación de los entornos físicos de aprendizaje frente al papel tradicionalmente atribuido a

los arquitectos. Para los autores, éstos últimos son los creadores de «lugares de aprendizaje», pero son los maestros quienes hacen intervenir al ambiente de aprendizaje como parte activa del proceso didáctico. En definitiva, sostienen la idea de que el entorno es un instrumento más del docente, que éste debe conocer. Subrayar la importancia del ambiente en la previsión de las conductas de los niños y en la génesis de actividades autoestructurales de aprendizaje es el objetivo de este capítulo. Pero, respecto a qué áreas del entorno de aprendizaje puede tener lugar la toma de decisiones del profesor... La respuesta de los autores es la siguiente: respecto a la organización del espacio, la dotación (materiales) de ese espacio y la disposición de esos materiales en ese mismo espacio. Cada uno de estos tres elementos va a ser objeto de estudio a lo largo de las tres primeras partes del texto. La última parte supone una ejemplificación sobre cómo instrumentalizar los elementos anteriores para fines específicos: favorecer la alfabetización o el trabajo con niños con necesidades especiales.

En la primera parte («Organización del espacio»), los autores nos sugieren cómo hallar espacios para el aprendizaje (Capítulo 2) y cómo organizar espacios en el ambiente (Capítulo 3). En el primero de los capítulos, se intenta hacer consciente al profesor de su etnocentrismo perceptivo y de su tradicionalismo en la concepción del espacio. Así, nos plantean que seamos capaces de ver los espacios desde la perspectiva del niño, teniendo presente –como nos diría el etólogo Uexkul en su teoría de la Ümbelt– que el mundo perceptivo determina la conducta de los sujetos. Asimismo, se intenta fomentar la ruptura de concepciones inmovilistas del aula, en las que asientos, alfombras y muebles se consideran elementos intocables en la configuración de la misma. También se advierte al maestro sobre la posible existencia de espacios desapercibidos por él, que estén influyendo en la dinámica de la clase. En el segundo capítulo, los autores utilizan los conceptos de Kritchevsky y Prescott sobre el estudio del espacio físico del aula (unidades de actividad, espacio circundante y zonas de paso) para realizar una aproximación proxémica a la organización del entorno.

En la segunda parte («Dotación para el aprendizaje»), los autores indican qué elementos debe considerar un maestro para dotar un espacio de aprendizaje, y explican los posibles usos de dichos elementos. En el capítulo 4, los autores describen seis categorías de dotación (las materias primas, los utensilios, las fuentes de información, los recipientes o contenedores, los espacios de trabajo y las instalaciones para la exposición). Cada uno de ellos es estudiado y ejemplificado mediante numerosos dibujos. En el capítulo 5, se detalla cómo esas dotaciones pueden jugar un importante papel en el desrrollo de procesos tales como el lenguaje, el pensamiento y los conceptos, las destrezas y la creatividad. Además, se dan ideas sobre los modos de encontrar –de manera no gravosa– esos materiales, o sobre cómo ponerlos al servicio de una adecuada adaptación del niño a la escuela.

En la tercera parte («Disposición de los materiales de aprendizaje») los autores explican cómo ubicar las dotaciones de aprendizaje en los espacios definidos. Para ello, se insiste en la necesidad de hacer visibles y atractivas las presentaciones de materiales o dotaciones (Capítulo 6). También se destaca el beneficio de sostener esquemas descentralizados ver sus esquemas centralizados en la distribución de los materiales en el aula (Capítulo 7).

Los capítulos de estas cuatro partes se inician y finalizan de la misma manera. Al principio, explicando una experiencia real de un maestro frente a su ambiente de aprendizaje; al final, ofreciendo una guía titulada «Compruebe su propio entorno», en donde se proporciona un medio para que el maestro pueda autoanalizar el entorno del aula, mediante una metodología cualitativa basada en hojas de registro y en una sencilla categorización. Por último, al final del libro, encontramos un apéndice titulado «Resolución del problema ambiental», en el que se hace una recopilación de aquellas situaciones que frecuentemente se dan en las aulas, y en las que el ambiente puede jugar un papel distorsionante; se indican las causas posibles y se remite al capítulo correspondiente para su resolución.

A pesar del sugestivo planteamiento del libro éste adolece de ciertos inconvenientes. En-

tre otros, el texto es –a mi modo de ver– poco sintético, carece de una fundamentación teórica seria y su exposición es poco ágil. Los 267 dibujos que lo ilustran parecen hacer innecesaria la lectura del mismo; en propiedad, este libro es ideal para ser visionado pero no leído. Además, el exceso de títulos y subtítulos, a menudo volviendo sobre temas ya expuestos con anterioridad, tienden a desorientar al lector, que tendrá dificultad en seguir el hilo argumental. Con todo, pues, un texto sugerente para maestros y útil para psicopedagogos; de temática ciertamente interesante, pero con un tratamiento –a mi entender– inadecuado.

Carlos Hernández Blasi

LORENZO GARCIA, A. *Rendimiento académico y abandono en la Educación Superior a Distancia.* Madrid, UNED, 1987, pp. 421.

La obra que comentaremos a continuación se inscribe en el proyecto global de investigación que el autor inició al finalizar el curso 1982/83 con una evaluación de los «Licenciados extremeños de la UNED» (1985), lo que dio pie a diversos estudios centrados en la elaboración de un modelo de análisis de eficacia que considerase los resultados en función de los costes: «Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia» (1986). Esta eficacia habría de ser estudiada desde las instancias que conforman subsistemas con personalidad propia dentro del sistema general de educación superior a distancia: los Centros Asociados. Así, el libro «Eficacia de la UNED en Extremadura» (1987), trata de aplicar el modelo de análisis elaborado a un centro asociado concreto de la UNED, el de Mérida, estudiando los costes y la función social que el centro desarrolla en la región.

Pues bien, dentro del proyecto global de investigación, el presente libro aborda la cuestión del rendimiento académico, los éxitos y fracasos y las posibles causas que llevan a ellos o que más inciden en los resultados obtenidos por los alumnos universitarios a distancia. Consta de dos partes: en la primera de ellas, se plantea la fundamentación teórica sobre el aprendizaje adulto y a distancia, la evaluación de los aprendizajes y una conceptualización del rendimiento académico. La segunda parte está dedicada al tema de abandonos en la UNED, estudiado también desde la realidad que supone un Centro Asociado con características suficientes como para representar a otros similares de esta Universidad. García Aretio manifiesta la importancia de buscar las razones de tanta deserción estudiantil para poder subsanar los defectos del sistema y potenciar aquellos elementos que resultan optimizadores del rendimiento académico y de la persistencia en el estudio de los alumnos.

Procediendo a un análisis más detallado de los contenidos expuestos diremos que, en la primera parte el autor señala su concepción de la educación como «un continuo existencial cuya duración se confunde con la vida misma». Los individuos, las sociedades, han de prepararse de manera permanente y profunda para disfrutar este mundo o intentar adaptarlo a la satisfacción de sus necesidades. Por ello, justifica el autor, se hace precisa esa educación permanente durante toda la vida a través de estudios no tradicionales y, dentro de esta constante formación, se necesitan aquellos individuos que la han de recibir a nivel superior mediante una enseñanza no presencial y de manera sistemática, es decir, comprendiendo las cuestiones relativas a las distintas materias objeto de estudio y las relaciones de coordinación y subordinación que mantienen entre sí. Las universidades a distancia hacen viable esta posibilidad para el estudio. Para que esta educación sea efectiva es necesario un adecuado conocimiento de las dificultades, modelos, situaciones, estilos y motivos del aprendizaje adulto, lo que facilitará la aplicación de técnicas metodológicas apropiadas. En cualquier caso, no resulta sencillo involucrar a los adultos en esta dinámica de aprendizaje permanente pues, aunque su capacidad para aprender continúa vigente, hay que ver cuáles son las dificultades, problemas u obstáculos que se presentan y que nacen de sus propias características biopsicológicas, de su edad y su status.

Con objeto de dar mayor claridad a este tema, el autor ha elaborado un cuadro que recoge los factores condicionantes del aprendizaje, tanto en el escolar como en el alumno

adulto (pp. 24-25), comparándolas entre sí y dándonos de esta manera una visión precisa y exhaustiva de los problemas que pueden aparecer. Seguidamente, expone los distintos modelos y estilos de aprendizaje aportando datos procedentes de la investigación sobre la aplicabilidad de cada uno de ellos al estudio a distancia. Contempla las distintas situaciones posibles de aprendizaje destacando el papel activo del alumno de educación a distancia a la hora de iniciar el proceso de aprendizaje, así como los distintos motivos que impulsan al adulto a formarse: aprender para satisfacer necesidades, para aplicar y reciclarse, para cambiar la vida... Ya en el siguiente capítulo, el autor señala el papel que desempeña la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ubicándola entre las etapas básicas de toda planificación didáctica (programación, desarrollo y evaluación). Apoya la idea de que la evaluación ha de integrarse como componente intrínseco del aprendizaje, en el que se produzca una coherente toma de decisiones posterior a una valoración basada en criterios objetivos sobre la calidad del aprendizaje adquirido y apoyada en los procedimientos técnicos seguidos para la recogida de la pertinente información. Habla, igualmente, de los distintos modelos evaluativos en la universidad, derivando a la evaluación en las universidades a distancia y, más específicamente, en la UNED, señalando los diversos tipos de pruebas utilizadas. A la vez y, partiendo de los problemas que se dan en la práctica habitual, el autor sugiere un interesante modelo de evaluación formativa.

Más adelante, G. Aretio hace una sintética revisión del concepto de rendimiento académico, tanto teórica como operativamente, recogiendo una clasificación metodológica de la investigación llevada a cabo. Una vez introducidos en ésta, vemos que el objetivo que persigue el autor es dar respuesta a un problema básico: descubrir qué variables inciden de forma más significativa en el rendimiento académico de los alumnos pertenecientes al Centro Regional de la UNED en Mérida. La hipótesis general de partida es la siguiente: «El rendimiento académico del alumno extremeño de la UNED está relacionado con sus circunstancias personales, socioambientales y académicas; con sus motivaciones y expectativas, con la valoración del sistema de enseñanza, contactos y relación con el profesorado y Centro Asociado y con su nivel de satisfacción», hipótesis que será concretada en otras más operativas (11, para ser exactos). No vamos a describir ahora todas las cuestiones metodológicas de la investigación, pues ello nos obligaría a extendernos demasiado. En cualquier caso, G. Aretio explica el procedimiento seguido con gran claridad, sin dejar lagunas entre un paso y otro (Capítulo V).

Podemos decir resumidamente que, tras el pertinente análisis de datos, el autor extrae una serie de resultados que le llevan a recortar en parte su hipótesis de partida, pudiendo afirmar lo siguiente: «El proceso académico del alumno extremeño de la UNED está relacionado con las circunstancias académicas de entrada, proceso y salida; tiempo y período de dedicación al estudio; valoración del sistema de enseñanza; contacto con compañeros, tutores y Centro Asociado y nivel de satisfacción logrado».

Ya en la segunda parte de la obra, el autor muestra su preocupación por la deserción o abandono de los estudiantes de las instituciones de educación superior, o la culminación de sus estudios universitarios en un período de tiempo superior al normalmente establecido. Comienza analizando el problema de forma global, demostrando que no se trata de un problema exclusivo de las universidades de este país, pasando seguidamente a considerar el abandono en la UNED a través de la investigación llevada a cabo por el ICE de la misma.

Sucintamente, el objetivo básico del trabajo fue averiguar las causas de orden personal, estructural, pedagógico, socioambiental y psicológico que inciden de forma más sustancial en el considerable número de deserciones o abandonos de alumnos en esta universidad. La hipótesis que pretende probarse en este caso es la siguiente: «Las circunstancias personales y socioambientales son las que más influyen a la hora de abandonar los estudios en la UNED extremeña». La variable dependiente de este caso es el abandono y las variables independientes que se quiere someter a prueba para ver si influyeron o no en el

abandono de estos individuos son las siguientes:

- Rasgos personales y familiares.
- Rasgos sociolaborales.
- Situación académica de entrada.
- Comportamiento académico.
- Circunstancias académicas del abandono.
- Inconvenientes del sistema.
- Causas de abandono de carácter estructural.
- Causas de carácter pedagógico.
- Causas de carácter socioambiental.
- Causas de carácter psicológico.

Tras la medición de las variables y el correspondiente análisis de los datos, el autor confirma globalmente la hipótesis propuesta, al haberlo sido también las segunda hipótesis en que ésta quedó dividida. Así pues, surgen los cuatro grandes inconvenientes detectados en la UNED: la soledad y desánimo del alumno, la falta de comunicación entre alumno y profesor, el poco tiempo para estudiar de los que trabajan y el aislamiento del ambiente universitario tradicional. Finalmente, en el anexo, aparecen dos de los cuatro cuestionarios que fueron utilizados para llevar a cabo la medición de variables.

En definitiva y, para terminar, podemos decir que la obra de G. Aretio proporciona una amplia y clara visión de todos los aspectos que rodean la enseñanza a distancia y un exhaustivo análisis de los problemas que se plantean, todo ello en aras a elevar su calidad.

Carmen Trillo Marco

MARQUES, Pere y SANCHO, Joana M.ª, *Cómo introducir y utilizar el ordenador en la clase.* Barcelona (1987), CEAC, 144 pp.

Esta obra de Marqués y Sancho, que va dirigida especialmente a todos aquellos profesionales que quieran utilizar un ordenador en el desarrollo de su ejercicio profesional, tiene como objetivo primordial ofrecer al lector las bases fundamentales en las que apoyarse para poder hacer uso de esta nueva tecnología en su actividad docente.

Tres son las facetas que pretende cubrir este libro:

- El funcionamiento del ordenador y su utilización como usuario.
- Alfabetización informática del lector.
- Introducción innovadora del ordenador en el mundo educativo.

Para ello los autores han dividido su obra en doce capítulos. Los seis primeros, de carácter más técnico, dan al lector una visión general sobre: el procesamiento de la información en un ordenador, el Hardware, el Software, los tipos de microordenadores y las redes locales.

Los tres capítulos siguientes introducen al lector en el mundo de la informática educativa, describiendo los distintos canales reales de introducción del ordenador en la Escuela, las bases psicopedagógicas en las que se cimentan los diferentes modelos de programas educativos, y ofreciendo pautas al profesor para la utilización del ordenador en su clase.

En los capítulos 10 y 11 los autores han querido ofrecer al lector una visión general del proceso evolutivo de la informática y su influencia en la sociedad, así como una perspectiva de futuro hacia nuevos desarrollos informáticos que incidirán en el campo de la educación.

Marqués y Sancho en el último apartado del presente libro, recogen y comentan una bibliografía específica de Informática Educativa y un conjunto de programas educativos de ordenador. Este último apartado, junto con el reducido glosario final, serán instrumentos indispensables para llevar a cabo una alfabetización informática básica del lector.

Este libro de fácil lectura y muy buena presentación, se desarrolla sin un hilo conductor que enlace y dé un sentido único a todos los apartados que lo componen. Encontramos en esta obra pequeñas contradicciones entre algunos puntos de los distintos capítulos: dedicación de bastantes páginas al lenguaje BASIC cuando los autores lo consideran poco adecuado para la educación; defensa de los programas de simulación e introducción innovadora de los ordenadores y apenas

referencias a estos puntos en las actividades docentes propuestas.

Son también puntos críticos de esta obra, algunas afirmaciones discutibles como la de considerar E. A. O. (Enseñanza Asistida por Ordenador) a «toda actividad educativa que se realice con el apoyo de ordenadores» (página 85), o la sesgada y reducida selección de programas educativos que realizan los autores.

Especial interés tiene el capítulo 9 en el que de forma concisa y clara se exponen las bases psicopedagógicas en las que se basan los distintos modelos de programas educativos, sobre todo para aquellos profesores que busquen una fundamentación teórica elemental al mundo de la informática educativa. Este apartado, junto con los ejemplos de actividades docentes que pueden realizarse con un ordenador en la clase (Capítulo 8), dan las pistas al profesor de «Cómo introducir y utilizar el ordenador en la clase». Tras describir, en los apartados anteriores, las distintas formas en que se han introducido los ordenadores en las escuelas, es en este capítulo donde los autores abogan y toman postura hacia una utilización del ordenador que suponga una innovación y un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Belén Urosa Sanz

OLERON, P. *El niño: su saber y su saber hacer.* Madrid, M.E.C., Ediciones Morata. 1987, pp. 311.

Mediante esta obra, Olerón y sus colaboradores han pretendido evitar el reduccionismo que supone considerar la inteligencia como procedente tan sólo de la acción ejercida por el organismo sobre el mundo físico. Al analizar el desarrollo de la inteligencia en el niño, se advierte que ésta no es independiente del medio cultural afectivo y personal en que se desenvuelve su vida cotidiana. Se produce una evolución que va del mero «saber hacer» (inteligencia práctica, social), al «saber», a una metacognición (posibilidad de ejercer un control real sobre la misma actividad cognitiva, la social y aun la psicomotora).

Es el contexto interpersonal en el que se realiza una tarea el que capacita al niño para desarrollar un saber «metacognitivo» consciente y le permite utilizar los mismos sistemas de comunicación que el adulto, en orden a representarse las propias secuencias de acción y las interacciones con los demás, teniendo siempre en cuenta las exigencias de cada tarea.

Así pues, Olerón y col. reflexionan sobre la génesis y desarrollo de los saberes y del saber hacer psicológicos en el niño, de cómo el niño llega a conocer a los demás, a sí mismo y a los mismos procesos psicológicos. La obra que comentamos consta de cinco densos capítulos elaborados por distintos autores, al final de los cuales se extraen conclusiones de gran interés. El término «denso» obedece a la gran cantidad de datos, trabajos y puntos de reflexión incluidos al objeto de ayudar a obtener una visión de conjunto de las cuestiones tratadas.

En el primer capítulo, Olerón nos habla de la génesis, naturaleza y formas de los saberes y saber hacer psicológicos. Para este autor, el desarrollo social constituye un desarrollo cognitivo. La conducta del niño no sólo responde a unos condicionamientos y adiestramientos, sino que su manera de actuar presupone unos conocimientos acerca de los demás, de las normas de su entorno. El niño sólo puede vivir en un marco social y una parte de sus aprendizajes consiste en asimilar las reglas que determinan sus relaciones con los demás, desde el adulto a los compañeros de la misma edad y después a los que son más jóvenes que él. Esto implica unos saberes de orden psicológico puesto que se ponen en juego, sobre las bases de afectividad y de pulsiones, unas informaciones, representaciones, proyectos, decisiones, estrategias, e implica también un género de saber hacer, puesto que se trata de actuar para satisfacer las propias necesidades, de las que la más elemental es la supervivencia.

En el mismo capítulo, el autor expone una interesante reflexión sobre las características más típicas de la vida social a la que sigue la introducción de la noción de competencia psicológica, expresión que considera

más amplia que la de inteligencia social, concepto que también define y, a la vez, más concisa que la de «saberes y saber hacer psicológicos». Igualmente, señala cómo las exigencias de la situación intervienen en el modo de atención que se presta al otro y en el empleo de marcos de interpretación previamente elaborados o conformados para la ocasión, tras lo cual enuncia y estudia los aspectos bajo los cuales se constituyen los conocimientos. El autor expone, de forma sucinta, la manera en que la teoría de la atribución y la del «locus de control» ayudan a comprender los procesos que permiten al niño tomar conciencia de sus conocimientos acerca de los otros, de él mismo, de los hechos psicológicos.

En el segundo capítulo, Olerón argumenta cómo se produce el conocimiento de los demás por parte del niño, arrancando para ello de la distinción entre el yo y el no-yo, o período de indiferenciación que atraviesa el niño en donde no se distingue todavía lo que corresponde a él mismo y lo relativo al mundo exterior, pasado por un cuidadoso análisis de la distinción entre las personas y las cosas así como de la distinción entre las propias personas, para acabar estudiando el desarrollo de la capacidad para reconocer la unidad de una persona, a pesar de la diversidad de sus apariencias. Del mismo modo, analiza cómo se va produciendo la coordinación entre las actividades de las personas y las del niño, la forma en que sus conductas son moduladas en función de las reacciones del adulto, y estudia cómo realiza el niño la atribución a las personas de las características que permiten identificarlas.

Resulta de gran interés el apartado dedicado al conocimiento de la vida psicológica en los demás, donde se analizan las distintas fuentes de ese conocimiento: la ejecución en la acción, las bases afectivas: simpatía y empatía, el aprendizaje y el lenguaje; los aspectos del conocimiento del otro: el conocimiento del otro y su diferencia, el conocimiento de las intenciones y de los móviles y, por último, un tercer aspecto: las interacciones cognitivas, cuyo objeto es el conocimiento o la representación del pensamiento o de la vida psicológica de uno y/u otro de los compañeros –o adversarios– presentes.

Danset-Léger finaliza este extenso capítulo exponiéndonos las situaciones y mecanismos que posibilitan al niño el descifrar las expresiones afectivas y sus reacciones ante ellas; el reconocimiento precoz de la sonrisa, del miedo ante la persona desconocida. Se trata de un proceso muy complejo en donde entran en juego todo género de indicios, mímica, posturas, gestos y situaciones. Está muy bien llevado el examen que realiza de cómo con la edad el niño va avanzando en la lectura de las expresiones, la utilización de la mímica en orden a comprender a otro. Finalmente, aborda el complejo tema de cómo se captan las emociones representadas en las viñetas gráficas.

En un tercer capítulo, Beaudichon y Winnykamen estudian las interacciones que tienen lugar en el seno de las situaciones sociales, la forma en que el sujeto trata la información que precisa para comprender su entorno humano y adaptarse a éste gracias a ciertos medios de conocimiento. Conocer o hacer conocer un referente y ejercer influencia sobre otro, son los dos objetivos de la comunicación. Las situaciones de juego libre manifiestan formas muy variadas y muy precoces de «saber hacer». Llegar al «saber», sin embargo, es una tarea mucho más compleja y en conexión con la toma de conciencia y la calidad del mensaje. Así pues, los saberes se construyen a partir de las representaciones que el sujeto va elaborando mediante las experiencias que acumula, experiencias sociales principalmente. Resulta bastante sugerente la distinción que hacen los autores entre la comunicación de los niños con los adultos y la del niño con sus iguales. El estudio de la realidad mediante técnicas experimentales adecuadas permite seguir paso a paso la adquisición de los saberes según la información-actuación de los distintos roles sociales.

Cartron, en el capítulo IV, dirige sus esfuerzos al estudio del desarrollo del conocimiento de sí mismo en el niño, aspecto sobre el que se han realizado escasas investigaciones hasta la fecha. La objetivización del sí mismo resulta de la diferenciación del yo-otro, yo-mundo exterior, lo que permite al niño apropiarse su ser corporal y su ser psicológico a través del reconocimiento de su individualidad. El autor realiza un detallado análisis de la progresión

y características que presenta el conocimiento de sí mismo en el niño preescolar hasta llegar al que posee de sí el adolescente. Este sentimiento de identidad personal que construye el sujeto durante su desarrollo, procede de la determinación de las características relativamente estables de su personalidad a través de la diversidad y de la complejidad de las situaciones mismas y a través de los cambios debidos a la edad. Este sentimiento tiene subyacentes unos procesos de individuación que permiten al niño y después al adolescente, diferenciarse del otro y de las opiniones de éste. Dicho sentimiento de identidad personal llega a la diferenciación entre el nivel de lo real y de lo ideal elaborado por la interiorización de los valores, normas y modelos sociales. El sujeto descubre que la proyección de sí mismo en el futuro, la expresión de sus deseos de cambio, no puede hacerse sin tener en cuenta la realidad de sus conductas presentes.

Ya en el quinto y último capítulo, Melot y Xuan analizan directamente el concepto de metacognición basándose especialmente en los trabajos de Flavell, lo que les lleva a revisar el sentido de la postura y aportaciones piagetianas. Su atención se dirige fundamentalmente al conocimiento de los términos psicológicos como la inferencia que se hace de la actividad interna de los otros y el control regulador del propio funcionamiento cognitivo. Se trata de constatar hasta qué punto un nivel de elaboración superior, «meta», permite un control superior de la acción, de la comunicación en concreto. Los autores han tratado de elaborar un marco conceptual para analizar los datos experimentales, que en su mayor parte sólo han sido interpretados en términos de acumulación de los saberes psicológicos determinados definidos por marcos específicos de observación, considerándolos como los productos de los tipos psicológicos de saber hacer según dos aspectos:

– Los saberes propios de los campos estudiados de contenidos (percepción visual, memoria...) de los que el niño dispone,

– y la representación que él se hace de la tarea y de las capacidades cognitivas generales que le permiten utilizar estos saberes en la situación experimental que para él constituye una tarea que ha de efectuar, un problema que tiene que resolver.

Finalmente, el autor extrae una serie de conclusiones que agrupa bajo el epígrafe «De la teoría a la práctica». Así, menciona que gran parte de la educación no formal ayuda al niño a adquirir los saberes y géneros de saber hacer requeridos para la vida social, el control de sus acciones y quizá el de sus pensamientos. Abordando el plano de la escuela y, de acuerdo con Shantz, encuentra el desnivel existente entre la atención prestada al conocimiento del mundo físico y la del mundo social: se ha insistido mucho más en la comprensión por parte del niño de su entorno físico que en la comprensión de su entorno social y en la resolución de problemas no sociales mucho más que en la resolución de problemas sociales.

De este exhaustivo análisis que da cuerpo a toda la obra, se derivan consecuencias pedagógicas importantes como puede ser la conveniencia de introducir estudios de psicología ya en los cursos de E.G.B. En definitiva, este libro ofrece valiosas sugerencias para psicólogos, pedagogos e investigadores en educación. Es un libro que puede interesar fundamentalmente a personas con amplios conocimientos de psicología evolutiva y educativa. Como ya dijimos en algún momento, su contenido resulta bastante denso y complejo, tanto en lo que respecta a aspectos tratados como a referencias, investigaciones descritas y sugerentes reflexiones, todo lo cual hace que su lectura no sea demasiado fácil y requiera un elevado esfuerzo intelectual, esfuerzo que será rentable, no obstante, a todos aquellos que busquen nuevos horizontes y cauces de pensamiento.

Carmen Trillo Marco

ROGERS, C. *Psicología social de la enseñanza.* Madrid, Visor, 1987, 187 pp.

El título con el que aparece la edición en castellano de este libro puede inducir al error de pensar que en él se tratan todos los aspectos psicosociales implicados en el proceso de enseñanza. En la versión original, el subtítulo «el efecto de expectativa», matiza el tema es-

pecífico sobre el que se focaliza este trabajo. Como bien se indica en la introducción, de la misma forma que la psicología social de la enseñanza es una parte de la psicología social de la educación, la investigación sobre el efecto de las expectativas del profesor constituye sólo una parte de la psicología social de la enseñanza. No obstante, a pesar de centrarse en la investigación sobre las expectativas del profesor y sus efectos, C. Rogers encuadra su trabajo dentro de un marco de referencia amplio que posibilita la reflexión sobre distintos aspectos del proceso educativo, desde la perspectiva de la psicología social.

El núcleo de los primeros capítulos del libro que aquí se comenta gira en torno a la investigación de Rosenthal y Jacobson (1968) presentada en su libro «Pigmalión en el aula», en las críticas que este estudio despertó y en parte de las investigaciones que se inspiraron en él. En este trabajo, los citados autores llegaron a la conclusión de que las expectativas que el profesor tenía sobre cada uno de los alumnos influía sobre el rendimiento de éstos en la dirección de las expectativas. A pesar de que el efecto previsto en sus hipótesis iniciales no fue uniforme en los distintos grupos de edad de la muestra utilizada en su investigación, y de que los estudios posteriores de otros autores no aportaron datos consistentes sobre el efecto de las expectativas del profesor, las implicaciones que en educación puede tener el que en algunos casos sí se cumpla, explican el interés despertado por el tema.

Después de revisar detalladamente la literatura de investigación relacionada con los aspectos principales del efecto de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de los alumnos, el trabajo de C. Rogers se centra en perfilar un modelo de los procesos implicados en este efecto y en los factores más importantes que lo condicionan. Según este modelo, para que las expectativas de los profesores influyan en el nivel de rendimiento de los alumnos tienen que ocurrir una serie de hechos en cadena. Este proceso en cadena se considera como un todo dividido en tres unidades distintas, basta que uno de estos eslabones se rompa, o esté incompleto, para impedir que aparezca el efecto de expectativa.

La primera de estas unidades se refiere a los procesos implicados en la formación de impresiones del profesor sobre el alumno, el establecimiento de expectativas sobre la futura conducta del alumno y los efectos que tendrán estas expectativas e impresiones en conjunto sobre la conducta del profesor respecto al alumno.

Desde una perspectiva cognitiva se analiza la percepción del alumno por parte del profesor, como una conducta funcional que permite predecir el comportamiento de los otros y ajustar el propio comportamiento. Tanto la categorización de personas como la de acciones, en diferentes tipologías, incrementa en gran medida la eficacia con la que procesamos la información que disponemos sobre la conducta actual de cualquier persona concreta. El hecho de categorizar a otra persona puede verse, por tanto, como un requisito previo para una interacción fluida y eficaz. Hargreaves (1977) resume las distintas etapas que caracterizan el proceso de formación de impresiones de los profesores sobre sus alumnos: formación de primeras impresiones; a través de la experiencia, construirán categorías tipo de alumnos y casarán a cada alumno con una tipología; desde su experiencia, elaborarán una opinión sobre cuál es el tipo ideal de alumno y seleccionarán los indicios de la conducta del alumno que son relevantes para las características centrales de su tipo ideal; al final, se forman una impresión estable, mucho más compleja que la inicial, que no es global, sino un conjunto de impresiones separadas relacionadas con los diferentes contextos en los que interactúa con el alumno. La formación de impresiones de un determinado profesor, aunque sea exclusiva de él, estará afectada por las opiniones que se suelen mantener en la cultura del profesor y por las que se mantienen, de forma particular, en su escuela.

La segunda unidad trata sobre la forma en que el alumno percibe al profesor. Incluye tanto las percepciones que llevan al alumno a valorar al profesor, como las que llevan al alumno a inferir la forma concreta en que el profesor le valora. Este tema específico ha sido muy poco estudiado a lo largo de toda la investigación educativa y, sin embargo, es un

eslabón esencial en el efecto de las expectativas del profesor sobre la conducta de los alumnos. Sólo si el alumno percibe la opinión que el profesor tiene de él y cuando considere válida esta opinión, se pueden predecir cambios en su conducta.

La tercera unidad hace referencia a los efectos que estas percepciones tienen sobre el autoconcepto y la motivación del alumno. Desde la teoría de la atribución se muestra cómo las explicaciones que un alumno hace de sus éxitos y fracasos influyen en sus posteriores conductas ante situaciones de logro académico. El autoconcepto ha sido objeto de gran cantidad de estudios dentro de la psicología social y especialmente por los interaccionistas simbólicos. Desde esta perspectiva, el autoconcepto se formaría a través de procesos de interacción social. Las actitudes de las demás personas hacia el niño, en especial aquellas que resultan significativas, cómo los padres o profesores, forman la imagen que de sí mismo adquiere. Si la gente significativa de su entorno interactúa con actitudes básicamente favorables hacia él, acabará manteniendo un autoconcepto positivo, por el contrario, si las actitudes hacia él en su medio social son desfavorables, su autoconcepto será negativo.

El concepto de sí mismo que una persona tiene ante una situación determina, en parte, su conducta en esa situación. La relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, no obstante, es compleja. El autoconcepto del alumno no se limita a reflejar las actitudes del profesor, se forma también a través de la experiencia que el alumno tiene de su rendimiento real. A veces la actitud del profesor está más determinada por el rendimiento del alumno que al revés.

Toda la estructura del modelo que hasta aquí se ha expuesto se ilustra, a lo largo de los diferentes capítulos, con abundantes referencias a investigaciones de diversos autores. En las conclusiones se señalan aquellas áreas de investigación que aún quedan poco claras dentro de los procesos implicados en el efecto de las expectativas. La influencia de los aspectos evolutivos del alumno, la diferencia del influjo según el tipo de expectativas del profesor (sociales o académicas), las presiones ejercidas sobre el profesor en su trabajo cotidiano que le inducen a generar expectativas desde el primer momento, y la función exacta que desempeñan las variables motivacionales y de autoconcepto, necesitarían investigarse en profundiad para llegar a una comprensión exhaustiva del problema sobre el que se centra el libro.

El interés de la obra que aquí se reseña radica, fundamentalmente, en el rigor con el que en ella se revisan las teorías psicosociales y la metodología aplicada en el estudio del efecto de expectativa, unido a la amplia bibliografía que sobre este tema incluye. No obstante, el estilo claro y sencillo con el que está escrita la hace asequible para cualquier persona que, sin ser un experto en psicología social, quiera profundizar en el estudio de los procesos de interacción entre profesores y alumnos que tienen lugar en la escuela.

Mercedes López Sáez

VARIOS AUTORES, *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura,* Madrid, MEC, Subdirección General de Formación del Profesorado, 1987.

En junio de 1984 se celebró en Madrid, convocado por la Subdirección General de Formación del Profesorado, un Simposio sobre *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura españolas,* cuyas actas acaban de publicarse con notable retraso. Su objetivo era favorecer la reflexión de los profesores sobre la didáctica de estas disciplinas y enriquecerla con la consideración de las experiencias realizadas en España. De la lectura de las actas se infiere que el propósito fue plenamente alcanzado y, consecuentemente, el lector interesado tiene hoy a su alcance un conjunto de sugerentes propuestas para modernizar métodos y estrategias educativas. Los trabajos publicados son desiguales y algunos de ellos resultan verdaderamente espléndidos.

Los profesores participantes en el Simposio pertenecían a los diversos niveles educativos, desde los universitarios, con Coseriu y Alvarez Méndez a la cabeza, hasta los representantes de EGB y Enseñanzas Medias. No puede sorprender la elevada representación de

las Escuelas Universitarias e Institutos de Ciencias de la Educación, que presentaron atractivas experiencias renovadoras.

Si los objetivos de estas asignaturas no han variado (siguen siendo las ya sabidas de llevar al alumno a mejorar su capacidad expresiva y a convertirlo en un lector gozoso y asiduo), los instrumentos didácticos están experimentando una profunda renovación, todos ellos conectados con los principios de la escuela activa que quiere desterrar de las aulas los viejos conceptos de «memorismo», «gramaticalismo» e «historicismo», pues ya han demostrado suficientemente su ineficacia. Lo granado de la mayor parte de las experiencias presentadas en el Simposio y la solidez de algunas de las propuestas de innovación permiten aguardar esperanzados las próximas reformas si es que se diseñan respetando los principales criterios presentados en el Simposio.

Las actas van organizadas en cinco grandes apartados: Ponencias, Comunicaciones, Mesa redonda, Informe y Talleres y Experiencias.

1. Las ponencias que abren el volumen vienen firmadas respectivamente por Eugenio Coseriu («Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua literaria») y Juan M. Alvarez Méndez («Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua»). La primera de ellas defiende la tesis de la inseparabilidad de la enseñanza de la lengua y la literatura, fundamentada en que la obra literaria no es otra cosa que la más plena funcionalidad del lenguaje. El profesor Alvarez Méndez, por su parte, escribe un agudísimo artículo de obligada lectura para el lector interesado en estos temas, en el que perfila lúcidamente qué es la didáctica, cuáles son sus temas centrales y qué puede aportar al profesor de lengua; asimismo propone la sustitución de ciertos presupuestos que sustenta la escuela tradicional, enjuicia muy negativamente el uso que se viene dando al libro de texto y revisa el concepto y la práctica de la evaluación.

2. Las comunicaciones, diez en total, son muy desiguales, como no puede ser menos en este tipo de encuentros, y coinciden en formular nuevos modelos didácticos o propuestas de incorporación de la literatura infantil a los diversos planes de estudio; en este sentido pueden interesar especialmente los trabajos de Rosa María Benito, M. A. Montes, M. J. Pérez y J. A. Remacha («Panorama de la literatura infantil en la formación del profesorado»), ambos coincidentes en la decidida valoración y apreciación de la literatura infantil, que exige su uso en los diferentes niveles de la enseñanza primaria, según las propuestas concretas que hacen los autores, y al plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado como exige con fundado criterio García Padrino.

También atractivos resultan los planteamientos de Javier Laborda, que insiste en la línea que le caracteriza de repulsa del «gramaticalismo» e «historicismo» y propugna la instauración del taller creativo, una nueva pedagogía de la escritura que lleva al discente a crear sus propios textos. Otras comunicaciones son las de Marc Monfort sobre la adquisición de la fonética y fonología del idioma materno; Joan Fortuny, con un enfoque psicologista, trata de la enseñanza de la lengua como generadora de procesos de desarrollo del lenguaje; el crítico literario Blas Matamoro es autor de un largo estudio sobre las constantes estructurales y la evolución del héroe épico; Carmen Muñoz y José L. Calero pretenden la utilización del *cómic* en el área lingüística de la EGB; interesante es el modelo didáctico propuesto por César A. Cascante para la enseñanza de la lengua en los últimos cursos de EGB y en las Enseñanzas Medias; José Polo propuso la difícil recuperación de las gramáticas pedagógicas ya olvidadas y el rescate del pensamiento pedagógico gramatical y literario español; Jerónimo de las Heras, por último realiza una programación diferenciada para *andaluces-parlantes,* que sirve como transición al tercer bloque de trabajos.

3. Se incluyen, en tercer lugar, las intervenciones en una *Mesa redonda sobre las lenguas del Estado español* y que consisten en el debate de los difíciles temas de la lengua nacional frente a lenguas minoritarias, las situaciones de diglosía, la selección de la lengua materna en la escuela y los procesos de normalización lingüística en las comunidades españolas con lengua propia. Intervinieron en la discusión representantes de las tres comunidades que disponen de lengua propia y minoritaria:

Lluis V. Aracil («Lengua nacional: ¿una crisis sin crítica?»), Ignasi Vila («Lengua materna, lengua de instrucción y enseñanza bilingüe en el Estado español») y Antonio Gil Hernández («Igualdad y desigualdad entre las comunidades lingüísticas: una opinión desde la Comunidad autónoma gallega»).

4. El bloque de *Informaciones varias* cuenta con un trabajo de Julián Moreiro sobre la reforma de la lengua y la literatura en los nuevos planes experimentales de las Enseñanzas Medias; también se incluye el estudio realizado por varios expertos en didáctica del español en el extranjero, su situación en el mundo (José M. Pérez Carrera) y los problemas que plantea en la formación de los emigrantes de segunda generación (Jesús Toboso y María Asunción Barroso).

5. La sección dedicada a *Talleres y Experiencias* permiten valorar el auge que estas actividades van tomando en la enseñanza no universitaria. Se describen algunos de los experimentos llevados a cabo en todos los ciclos educativos: actividades interdisciplinares (como los aludidos por Carmen Pleyán, Francisco Noriega, P. Sanjosé, F. Velasco y E. Huete y M. Muñoz y C. Escribano), globalización de la enseñanza (Juan E. Alberti), innovaciones introducidas en modelos educativos y programaciones experimentales (la muy interesante de Milagros Franco, la de Isabel Jiménez y la de Miguel Muñoz), el aprendizaje desde los textos (presentado por Myriam Najt y Eduardo Theirs) y los talleres de creación literaria, práctica cada vez más extendida (informes de las experiencias emprendidas por Ana Pelegrín, Miguel Muñoz, María Victoria Reyzábal, Juan Sánchez-Enciso y Francisco Rincón).

En resumen, una muy interesante obra de consulta para los profesores de Lengua y Literatura, de lectura, absolutamente obligada para continuar por la vía de la renovación metodológica acorde con los nuevos tiempos.

Juan María Marín Fernández

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA: LA IMAGEN. *Curso de iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los Medios Audiovisuales.* Madrid, 1987. Material multimedia.

Dispuestos a abrir camino en la elaboración del material didáctico. Así podrían resumirse la actitud y el esfuerzo realizados por el Centro de Diseño y Producción de Medios Audiovisuales (CEMAV) de la UNED a la hora de presentar este material multimedia, compuesto por dos volúmenes impresos –con profusión de imágenes en color–, dos cintas de vídeo y dos audiocasetes.

El planteamiento globalizador de los audiovisuales aplicados a la educación es recogido en este trabajo. Así, podemos acceder al conocimiento de la imagen a través de los textos, pero éste será mucho más profundo si recurrimos también a la imagen móvil –vídeo– y sonora. Una integración adecuada de los recursos era parte de la labor pretendida por los autores de este trabajo y bien puede decirse que se ha conseguido.

Vivimos en un mundo en el que las imágenes se encuentran donde quiera que dirijamos nuestra mirada. Pero con frecuencia resulta un proceso de comunicación unidireccional en el que, además se utilizan técnicas y recursos expresivos que la mayoría de las veces están dirigidos a imponerse a los receptores en hábitos, esquemas mentales y actitudes, más que a su enriquecimiento.

Es urgente una alfabetización en el lenguaje audiovisual, no sólo como una forma más de recuperar la propia identidad ante la masificación que las modernas tecnologías contribuyen a crear, sino también como medio de exploración personal de la propia realidad circundante. Con la adecuada preparación, el receptor de mensajes icónicos puede convertirse en un hábil descodificador de los mismos y, con los medios precisos, en emisor de sus propios mensajes.

Para que la imagen esté presente en el mundo de la enseñanza, debe estarlo antes en el mundo de los docentes, que la utilizarán habitualmente a través de los denominados

medios audiovisuales. Los elementos básicos que se deben dominar –imagen y realidad, percepción y comunicación, estructura de la imagen, luz, color, etc.– se articulan en las dos primeras partes de la obra escrita.

Tras ellas, «Lectura de imagen» profundiza en el análisis de los diversos procedimientos y niveles de descodificación de las representaciones visuales, introduciéndose en el terreno de la manipulación a través del medio icónico. La cuarta y última parte se divide a su vez en «Pedagogía de la imagen» y «Pedagogía con imágenes», consideradas como dos caras de una misma moneda y que, sin embargo, suelen discurrir por rumbos diferentes.

Las videocasetes –con un total de 160 minutos de duración– comprenden cuatro títulos, dedicados a la imagen, la fotografía, la prensa y el vídeo. Los contenidos del primero están en estrecha relación con el texto, así como las dos audiocasetes, que abordan ejercicios prácticos de lectura de la imagen. El resto de los programas videográficos desarrollan materias estrechamente relacionadas con la imagen, de forma monográfica.

Para cumplir el objetivo del curso de iniciación, el material multimedia ha sido estructurado de manera adecuada: se especifican los objetivos principales a conseguir, se desarrollan los temas y se añaden numerosas actividades que, a modo de sugerencia, pueden realizarse para profundizar en la materia abordada. Una guía de explotación didáctica completa el conjunto, orientando la forma de utilización de los diversos documentos para su mejor aprovechamiento.

En una obra de este talante, algunas reproducciones fotográficas que no están a la altura del resto destacan especialmente de forma negativa. En ocasiones, la composición de las páginas –con la combinación de texto, imágenes, y subtítulos– debería ser más clara. Considerada en su conjunto, sin embargo, por su rigor metodológico y la amplitud del planteamiento, podemos afirmar que este trabajo es un aporte importante dentro de la bibliografía española sobre los medios audiovisuales y la imagen.

Juan Carlos de Pablos Ramírez

CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE SUR L'EDUCATION DANS LE MONDE IBERIQUE ET IBERO-AMERICAIN. *L'enseignemente primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII[e] siècle à nos jours. Politiques educatives et réalités scolaires.* C.I.R.E.M.I.A., Publications de L'Université de Tours, 1986, 632 páginas.

Comentar esta reciente publicación aparecida a fines de 1987, que recoge las Actas del coloquio que tuvo lugar en Tours en noviembre de 1985, requiere unas explicaciones previas sobre el organismo editor, el C.I.R.E.M.I.A.

El «Centre interuniversitaire de Recherche sur l'Education dans le Monde Ibérique et Ibero-Américain» (C.I.R.E.M.I.A.) tuvo su origen en el «groupe de recherche sur les mentalités et comportements collectifs des peuples ibériques et latinoaméricains» constituido en 1978 en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Tours (Institut d'Etudes Hispaniques). Las siguientes publicaciones editadas por la Universidad de Tours, fueron resultado de sus primeras investigaciones y actividades:

– *Les mentalités dans la Péninsule Ibérique et en Amérique latine aux XVI[e] et XVII[e] siècles. Historie et problemátique* (1978), que recogía las Actas del Congreso de la Sociedad de Hispanistas Franceses celebrado en Tours en 1977.

– *Travaux de l'Institut d'Etudes Hispaniques et Portugaises de l'Université de Tours* (1981).

– *Communautés nationales et marginalité dans le monde ibérique et ibero-américain* (1981).

– y *Voyages et séjours d'espagnols et d'hispano-américains en France* (1982).

A partir de esta última fecha –1982– el núcleo de hispanistas de dicha Universidad, animado por los profesores Jean René Aymes, Eve-Marie Fell y Jean-Louis Guereña, decide especializar sus investigaciones en el campo de la educación desde una perspectiva histórica, amplia y comparada (manteniendo en particular la unión, raras veces presente, entre lo hispánico y lo latino-americano) y, en una primera fase, dedicarse al estudio del nivel primario de enseñanza. Fruto de esta nueva orientación sería *Ecole et Société en Espagne*

et en Amérique latine (XVIII[e]-XX[e] siècles), libro aparecido en 1985.

Al primer coloquio internacional organizado en noviembre de 1985 por el C.I.R.E.M.I.A. bajo el título de «Apprendre et Enseigner», cuyas Actas recoge el libro que comentamos, concurrieron investigadores de ocho nacionalidades y diferentes campos de investigación (historia, sociología, pedagogía, literatura). Ello facilitó las perspectivas plurales, interdisciplinares y comparadas. Con posterioridad el C.I.R.E.M.I.A. ha organizado dos jornadas de estudio, en 1985, sobre escolarización (extensión, diversificación, obligatoriedad, absentismo), un coloquio hispano francés, en colaboración con la Casa de Velázquez, en junio de 1987, sobre «Cultura y educación populares. Siglos XIX-XX», y un segundo coloquio internacional, en diciembre de 1987, sobre «Ecole et Eglise à travers l'histoire en Espagne et en Amèrique Latine», hallándose en vías de publicación las actas de todos ellos.

La última manifestación de esta línea de investigación sobre enseñanza primaria tendrá lugar en noviembre de 1988, con una jornada de estudio sobre el tema «Maîtres et élèves». En los momentos actuales, aparte de integrar en el C.I.R.E.M.I.A., como investigadores o asociados, a profesores de otras universidades francesas o extranjeras, se ha decidido iniciar, a partir de 1989, un nuevo programa plurianual de investigación, esta vez sobre el nivel superior de enseñanza, habiéndose ya previsto que éste sea el tema del tercer coloquio internacional.

L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII[e] siècle à nos jours, no es pues un libro de circunstancias ni un producto episódico, sino que debe ser considerado en el contexto institucional e investigador que hemos referido. En conjunto incluye un total de 41 artículos (28 sobre España y 13 sobre América latina).

Los referentes a España se agrupan en seis epígrafes, según un orden cronológico.

El primero («Ilustración et réformes au XVIII[e] siècle») incluye trabajos sobre el movimiento de reforma de San Ildefonso, alfabetización, aprendizaje de la lectura y escritura, enseñanza religiosa y fundaciones docentes. El segundo («Demande l'éducation et scolarisation au XIX[e] siècle, 1833-1874») agrupa dos estudios generales sobre la demanda popular de educación y la política escolar del liberalismo, y entre dos, geográficamente limitados a Granada (escolarización) y Castilla-León (sexenio, 1868-1900») se analizan la educación de adultos, las relaciones entre educación popular y clase obrera, las universidades populares y la extensión universitaria. Este conjunto de trabajos, de gran coherencia entre sí, ofrece en general un marco geográfico localizado (Málaga, Valencia, Cataluña, Galicia, Oviedo). El cuarto epígrafe («Imáges de l'école et de ses maîtres dans le ler tiers du XX[e] siècle») agrupa tres trabajos, no muy relacionados, sobre una tipología histórica de la escuela catalana, los componentes ideológicos en la formación de maestros en Castilla León y la educación religiosa en los escritores del 98 y posteriores. El quinto («La politique scolaire dans la Seconde Republique»), recoge cuatro artículos sobre la política de construcciones escolares, la inspección de primera enseñanza, la alfabetización y campañas culturales y la escuela primaria en la zona republicana durante la guerra civil. El sexto y último epígrafe («Ecole et idéologies sous le franquisme) es el más nutrido en cuanto al número de aportaciones (seis). Junto a estudios sobre la alfabetización de adultos femenina, la conocida *Historia de la educación* de Herrera Oria y el teatro en la escuela primaria, tres trabajos coinciden en mostrar la imagen de Francisco Franco, la familia y la escuela a través, respectivamente, de los libros escolares, los libros de lectura y dos autobiografías, la de Juan Goytisolo y Carlos Barral.

Excluida cualquier consideración particular sobre trabajos concretos, nuestro juicio debe ceñirse al conjunto. Y es aquí donde el libro evita, en el caso de España, los habituales peligros de este tipo de coloquios, a saber, la diversidad incoherente y el particularismo anecdótico, por no aludir a la mezcla de aportaciones novedosas e interesantes junto a otras de baja calidad o simplemente inaceptables. Este no es el caso. La calidad media y el interés de los trabajos, incluso de aquellos que versan sobre temas ya estudiados, poseen un nivel decoroso, con alguna pequeña excepción siempre difícil de evitar. Por otra parte, las cuestiones analizadas, la metodolo-

gía y enfoques revelan algunas de las preocupaciones y puntos de vista actuales de los historiadores de la educación. En este sentido, el libro constituye una buena fotografía de la situación presente en este campo de investigación, un documento mosaico para el futuro. Es manifiesto asimismo, en algunos casos, el propósito de contextualizar con introducciones teóricas y metodológicas los análisis concretos. El lector descubrirá rápidamente a qué trabajos nos referimos.

Los trabajos sobre América Latina se distribuyen en cuatro núcleos temáticos, de los cuales sólo el primero («Premières politiques scolaires») podría calificarse propiamente de *histórico*. En él se muestran los problemas de la extensión de la enseñanza primaria, de 1833 a 1924 aproximadamente, en sociedades con un alto porcentaje de población indígena (México, Ecuador y Perú). Esta característica entre los tres países estugundo epígrafe («Ecole et Sociétès rurales») aborda problemas recientes del analfabetismo en Venezuela, El Salvador y México, refiriéndose en este último específicamente a la educación preescolar de los niños indígenas y a los problemas de su integración a la sociedad nacional dentro de un respeto a su identidad cultural. El tercer grupo de trabajos («Strategies éducatives contemporaines») se refiere a los problemas de democratización en Argentina, Chile y México y el papel de la educación (métodos, contenidos, etc.) en ese proceso. El trabajo de J. Covo incluido en este epígrafe, sobre los manuales escolares en México, plantea problemas metodológicos para el estudio de este tipo de textos («cómo interrogar un manual escolar para captar cómo funciona su discurso», p. 560). Finalmente, el último núcleo temático («Instruction primaire et éducation populaire») aborda la actitud, de ciertos Estados frente a la educación popular (Perú, Paraguay y Chile), destacando en los dos primeros la preocupación por la imposición de valores culturales «occidentales» a la población indígena. En los casos paraguayo y chileno se pone de manifiesto también la transmisión de los valores políticos de las dictaduras a través de la educación, y en el caso específico chileno se contempla la reciente política educativa como una ruptura del proceso democratizador y populista propiciado por la política educativa de los gobiernos de Frei y de Allende (1964-1973), en ese país.

Como puede observarse, los artículos referidos a América Latina forman un conjunto que tiene características muy diferentes a las de la sección dedicada a España, en la cual el carácter histórico de las investigaciones es abrumadoramente dominante. Este hecho no es meramente casual, pues en América Latina la Historia de la Educación, salvo excepciones muy considerables y regionalmente localizadas, es una disciplina escasamente abordada y que requiere interpretaciones desde puntos de vista renovadores dentro de la historia política y social de esos países. La investigación actual sobre la educación en América Latina, por el contrario, se centra mayoritariamente en problemas más recientes que siguen afectando dramáticamente a la región: democratización, alfabetización, integración de la población indígena, etc. Quizá sea significativo el hecho de que en el libro que comentamos los trabajos de carácter histórico sobre la educación en América Latina, incluidos en el primer núcleo temático, sean obra de investigadores franceses, mientras que los demás temas de mayor actualidad han sido tratados en su gran mayoría por especialistas latinoamericanos, vinculados muchos de ellos a Universidades francesas, pero preocupados fundamentalmente por las realidades más inmediatas de sus países de origen. La sección latinoamericana del C.I. R.E.M.I.A. no ha conseguido erigirse aún, como se puso también de manifiesto en el Coloquio de diciembre de 1987 sobre «Ecole et Eglise à travers l'histoire en Espagne et en Amèrique Latine», en un núcleo en el que se desarrolle en profundidad la perspectiva histórica de la educación en América Latina, a pesar de la ya considerable tradición en Francia, junto a los estudios hispanistas, de los estudios históricos sobre América Latina. La presencia de América Latina dentro del grupo de investigación y los coloquios del C.I. R.E.M.I.A. se explica por estar éste constituido dentro de un Departamento de Estudios Hispánicos en el cual se estudian la lengua y las manifestaciones culturales e históricas de los países de habla hispana en general. No obstante, las realidades tan desiguales de Es-

paña y América Latina en el campo de la educación se hacen presentes en el libro que comentamos. Las diferencias que se observan en las dos partes de la obra demuestran lo difícil que es mantener esa unión entre lo hispánico y lo latinoamericano que el C.I.R.E. M.I.A. se ha propuesto.

Desde una perspectiva de conjunto hay que lamentar el retraso en la edición de las actas, no imputable desde luego a los organizadores del Coloquio sino al «estado de las cosas», y que no se haya dispuesto de más presupuesto para conseguir una mejor edición, al estilo, por ejemplo, del recientemente publicado libro De l'alphabétisation au circuits du livre en Espagne, XVI^{e}-XIX^{e} siècles. Claro que en este caso el editor es nada menos que el C.N.R.S. y que el libro recoge ¡con cinco años de retraso! las actas de un coloquio celebrado en Toulouse en 1982.

Gabriela Ossenbach-Antonio Viñao

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Previo a cada artículo deberá figurar un resumen en español que no exceda de 150 palabras.

5. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

6. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

8. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publciación.)

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.

10. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

REVISTA DE EDUCACION

286

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones