REVISTA DE EDUCACIÓN

330

REFLEXIONES SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA

ENERO - ABRIL 2003

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Isabel Couso Tapia
Secretaria General de Educación
y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico

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

Juan Ángel España Talón
Director General de Cooperación
Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información
y Publicaciones

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

María Tena García
Directora del Centro de Investigación y
Documentación Educativa

Isidoro González Gallego
Director del Instituto Superior
de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Guillermo Álvarez Pérez
Margarita Cabañas Corihuela
Silvia Mantero Martínez

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

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores de Prada Vicente
Manuel de Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-03-022-5 ISSN: 0034.8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958
Imprime: Sociedad Anónima de Fotocomposición. Talisio, 9. 28027 Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos, y en ningún caso asume responsabilidades derivadas de la autoría en los trabajos firmados

Número 330 enero-abril 2003

SUSCRIPCIONES EN LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
C/ Juan del Rosal, n.º 14 - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)
Correo electrónico: publicaciones@cuniv.mec.es

REFLEXIONES SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA

sumario

MONOGRÁFICO

JORGE CALERO Y XAVIER BONAL: Presentación 7

ÁLVARO MARCHESI: Indicadores de la educación en España y cambio educativo 13

DIEGO SEVILLA MERINO: La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones 35

XAVIER BONAL: Una evaluación de la equidad del sistema educativo español . 59

XAVIER RAMBLA: Las desigualdades de clase en la elección de escuela 83

SILVIA CARRASCO: La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales 99

CECILIA ALBERT, JUAN PABLO JUÁREZ, ROSARIO SÁNCHEZ Y LUIS TOHARIA: Del sistema educativo al mercado de trabajo: un análisis de flujos .. 137

JOSÉ-GINÉS MORA: Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios 157

ESTEVE OROVAL PLANAS Y TERESA TORRES SOLÉ: Financiación de la formación: inicial, ocupacional y continua 171

ANA VILLARROYA: La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España 187

JORGE CALERO: La educación superior en España: financiación y acceso.. 205

JOAN SUBIRATS: Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación 217

JOSEP M. BRICALL: La universidad y la tradición humanista 237

ESTUDIOS

M.ª ANTONIA MANASSERO MAS y ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO: Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias 251

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA: El proceso transformador de un grupo de madres: de analfabetas a formadoras en audiovisuales 281

JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ NÚÑEZ: El ingeniero y la docencia universitaria. 303

RAFAEL DE FRANCISCO: Escuela, maestro y salud, durante el sexenio democrático (I) 313

ARMANDO HART DÁVALOS: Fundamentos y principios de la educación cubana 349

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ISABEL M.ª MARTÍNEZ MARTÍNEZ y MARISA SALANOVA SORIA: Niveles de *burnout y engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. 361

M.ª DOLORES LÓPEZ JUSTICIA y M.ª CARMEN PICHARDO: Diferencias de género en autoconcepto de adolescentes afectados de baja visión 373

SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA DE MADRID-CAPITAL: El rendimiento escolar de los alumnos que promocionan a 3.er curso de Educación Secundaria Obligatoria con evaluación negativa en matemáticas y lengua castellana 385

M.ª DOLORES DE PRADA VICENTE: Marco metodológico para la atención a la diversidad: Una experiencia en el área de matemáticas 419

INFORMES Y DOCUMENTOS

MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ, M.ª FRANCISCA DÍAZ, PEDRO PARDO, M.ª ISABEL PALOMINO, JULIA GIL, ÁNGEL LUIS PÉREZ y M.ª ISABEL SUERO: Daltonismo y rendimiento escolar en la Educación Infantil 449

EMPAR PONS: La omisión de la capacidad innata en la estimación de los rendimientos de la educación. Una revisión. 463

BIBLIOGRAFÍA

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 327-329 y número extraordinario año 2002. . . 491

RECENSIONES 513

monográfico

Presentación
JORGE CALERO Y XAVIER BONAL

ÁLVARO MARCHESI
Indicadores de la educación en España y cambio educativo

DIEGO SEVILLA MERINO
La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones

XAVIER BONAL
Una evaluación de la equidad del sistema educativo español

XAVIER RAMBLA
Las desigualdades de clase en la elección de escuela

SILVIA CARRASCO
La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales

CECILIA ALBERT, JUAN PABLO JUÁREZ,
ROSARIO SÁNCHEZ Y LUIS TOHARIA
Del sistema educativo al mercado de trabajo: un análisis de flujos

JOSÉ-GINÉS MORA
Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios

ESTEVE OROVAL PLANAS Y TERESA TORRES SOLÉ
Financiación de la formación inicial, ocupacional y continua

ANA VILLARROYA
La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España

JORGE CALERO
La educación superior en España: política educativas y financiación

JOAN SUBIRATS
Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación

JOSEP M. BRICALL
La universidad y la tradición humanista

Presentación

En la actualidad la educación parece estar, una vez más, en el centro del debate político. Sea por tendencias que emergen desde foros «globales» o por políticas educativas impulsadas por los propios Estados, asistimos hoy a procesos de reestructuración de los sistemas de enseñanza impulsados desde diferentes ideologías y posiciones políticas. Las transformaciones de los sistemas productivos y el cambio tecnológico parecen ser razones suficientes para que los gobiernos se planteen modificar los contenidos, la forma de transmitirlos y evaluarlos o los sistemas de organización de la transmisión de conocimientos. Basta acceder a cualquier preámbulo de un texto educativo oficial para darse cuenta de la importancia que los Estados parecen otorgar a la educación como ámbito de intervención fundamental para la competitividad internacional y para el progreso social. Tal importancia constituye el catalizador del cambio y la justificación de las políticas que deben guiarlo.

Este monográfico de la *Revista de Educación* reúne un conjunto de artículos escritos por autores procedentes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales para quienes los cambios educativos constituyen un ámbito central de reflexión e investigación. Desde la economía, la sociología, la pedagogía, la antropología o la ciencia política, se ofrecen miradas distintas pero complementarias para facilitar una comprensión amplia de algunos aspectos de la relación entre educación y sociedad en España. En un contexto de reestructuración de las políticas y sistemas educativos, creemos que merece la pena detenerse a valorar algunos aspectos clave de la educación española.

Obviamente, los temas tratados en este monográfico no agotan los retos que tiene hoy planteados el sistema educativo español, y mucho menos dan cuenta de todos los problemas de la educación en España. Sin embargo, los aspectos tratados en este monográfico –la equidad educativa, la relación entre educación y mercado de trabajo, la financiación de la educación y los cambios en la gestión y organización educativas– constituyen cuatro ejes que consideramos clave en el análisis de cualquier sistema educativo. En el caso español, no hay duda de que se trata de aspectos sobre los que ha pivotado la transformación de la educación desde la transición a la democracia.

Los bloques señalados son además, en un contexto de globalización, ámbitos sujetos a debates de tipo político y técnico con importantes implicaciones en las propuestas y políticas concretas que forman parte del escenario internacional actual de la educación. En efecto, desde instancias supranacionales como la OCDE, la UNESCO, o la Unión Europea –e incluso desde organizaciones como la OMC– se debaten y proponen nuevas estrategias y políticas educativas que afectan de un modo directo o indirecto a los cuatro ámbitos señalados. El predominio de agendas políticas de corte neoliberal, tanto por parte de gobiernos de países avanzados como de instituciones supranacionales, y las propias transformaciones que se derivan de los cambios tecnológicos y productivos, conducen a reformulaciones de políticas en los ámbitos de la equidad, el mercado de trabajo, la financiación y el gasto público educativo y la organización y gestión educativas. Veámoslo brevemente.

El ámbito de la *equidad* educativa es sin duda uno de los terrenos más sujetos a cambios, tanto de tipo discursivo como político. La equidad, entendida como igualdad de oportunidades educativas, constituyó el pilar fundamental que justificó las políticas de orientación keynesiana desde la década de los cincuenta. Buena parte de la legitimación del sistema político de las democracias capitalistas se sostuvo sobre un discurso y unas políticas de tipo meritocrático, donde las oportunidades educativas constituían el mecanismo estructurador de las posiciones sociales. La igualdad ante *la* educación, incuestionada en sus contenidos y pedagogías, actuaba como mecanismo corrector de las desigualdades de partida y como mecanismo de legitimación de las desigualdades de llegada.

Paradójicamente, una definición de equidad tan funcional a la legitimación del sistema capitalista da paso en la actualidad a formas alternativas de conceptualizar la igualdad de oportunidades educativas. La equidad, cuando aparece en la agenda política de Estados u organismos supranacionales, se sigue considerando un objetivo legítimo y deseable; sin embargo, es su contenido lo que cambia. De considerarse como un sistema de garantía de acceso a las diferentes etapas de un sistema reglado, normativo y legitimado para sancionar el logro educativo, la equidad pasa a conceptualizarse a partir de la necesaria flexibilidad del sistema para adaptarse a la especificidad de cada sujeto educativo. El propio discurso educativo oficial se torna autocrítico con las estrategias políticas desarrolladas desde la aplicación de las reformas comprensivas, hasta el punto de hacer uso del clásico axioma que sostiene que «lo más desigual es tratar a los diferentes del mismo modo». Flexibilidad del sistema, atención a la diversidad, currículum individualizado, estrategias de inclusión, evaluación continua y formativa son expresiones que forman parte de un nuevo vocabulario que contribuye a reconstruir buena parte de las políticas educativas. No estamos pues ante la simple producción de un nuevo léxico de tipo técnico-educativo basado en «avances» pedagógicos que justifiquen nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Estamos frente a una auténtica reconstrucción de las estrategias políticas de lucha contra el fracaso escolar y la exclusión social. Menos claro es si estas estrategias aumentan o reducen las desigualdades sociales.

Por lo que respecta a la relación entre educación y mercado de trabajo, no hay duda de que se trata de uno de los terrenos donde más parecen notarse los impactos de los procesos de globalización económica y tecnológica. La revolución en los sistemas de comunicaciones, la aplicación de los avances tecnológicos a los sistemas productivos, la adopción de modelos de producción *just-in-time,* etc. están alterando el contenido de los empleos, las habilidades necesarias para el desempeño laboral y la velocidad de obsolescencia de los conocimientos. Por otra parte, tanto o más importante que esto son las tendencias de cambio en la regulación del mercado de trabajo de las economías avanzadas. En muchos países asistimos a la introducción de medidas encaminadas a conseguir una mayor «flexibilidad» del mercado de trabajo: nuevas formas de contratación temporal, contratos de aprendizaje, contratos a tiempo parcial, abaratamiento del despido, reducción de costes de contratación, etc. Las dos tendencias señaladas parecen estar generando tensiones opuestas en la relación entre educación y empleo. La innovación tecnológica presiona sobre el sistema educativo desde el punto de vista de los contenidos y los métodos de enseñanza. La denominada «nueva economía» incide sobre la necesidad de reconstruir los planes de estudio en la educación superior, puede llegar a reformular la relación entre tiempo de estudio y tiempo de trabajo (en la medida en que la velocidad de la innovación tecnológica obliga a un planteamiento alternativo de la relación

entre períodos educativos y períodos de empleo a lo largo de toda la vida activa del individuo) y, también, debe modificar el concepto de especialización profesional en beneficio de una enseñanza más generalista que facilite el «aprendizaje del aprendizaje». Sin embargo, la nueva flexibilidad demandada a los sistemas educativos no se corresponde con la denominada «flexibilidad» del mercado de trabajo. Esta última, para segmentos importantes del mercado, dificulta la movilidad laboral deseable (incrementando, por el contrario, la rotación de entrada y salida del mercado de trabajo) y no estimula la inversión en formación en el puesto de trabajo.

Por lo que respecta al tercer ámbito tratado, una de las medidas más visibles en las agendas educativas internacionales es la de la contención del gasto público en educación y la introducción de nuevos mecanismos de financiación de la educación que se caracterizan por abandonar los sistemas tradicionales de asignación de recursos basados en inercias presupuestarias y dar paso a sistemas de asignación basados, por una parte, en la competencia y, por otra, en la vinculación entre financiación y resultados. Entran en este terreno el establecimiento de cuasimercados (como en el caso del cheque escolar, la subasta de plazas o la concertación de centros) y, también, la utilización de contratos-programa entre administraciones públicas e instituciones educativas, la financiación mediante fórmulas, etc. La introducción de estos nuevos sistemas de asignación de recursos públicos en el ámbito educativo está teniendo implicaciones de diversa índole. Destacaremos aquí dos efectos que nos parecen especialmente significativos: por un lado, los nuevos sistemas de asignación repercuten sobre la cultura institucional, alterando sus prácticas cotidianas; por otro lado, los nuevos mecanismos de financiación pueden tener importantes consecuencias sobre la equidad educativa.

El primero de los efectos es reconocible en la tendencia de las organizaciones a orientar su actividad a conseguir los mejores resultados en un entorno competitivo. Desde posiciones que defienden las ventajas del mercado, esta búsqueda es considerada un incentivo para la mejora de la calidad de los servicios ofrecidos. Ahora bien, en los servicios educativos la asociación entre competencia y mejora de la calidad dista de ser auto-evidente. En situaciones de competencia por los recursos, los centros educativos reorientarán sus objetivos en función de las demandas del sistema de financiación. Tales sistemas pueden premiar a centros que demuestren ser más «coste-efectivos» o premiar diferenciales de calidad. Ninguno de estos sistemas de incentivos puede considerarse una señal inequívoca de calidad. Los centros pueden intentar reducir costes mediante, por ejemplo, el aumento de la ratio alumnos-profesor, o pueden intentar mejorar sus resultados a corto plazo con políticas que persigan atraer a estudiantes de entornos socioeconómicos medio-altos. Este último ejemplo ilustra una de las posibles consecuencias sobre la equidad de determinados sistemas de asignación de recursos. Sin la introducción de determinados controles de tipo burocrático, los centros pueden verse incentivados a recurrir a procesos de selección del alumnado a partir de una evaluación de su rendimiento potencial y, por tanto, de su extracción social *(cream skimming)*. Por otra parte, las desigualdades pueden agravarse también en función del territorio, puesto que en las zonas más deprimidas económicamente no existirán incentivos para que pueda ubicarse una oferta de calidad.

Finalmente, también existen tendencias de cambio en el terreno de la organización y gestión educativas. Un gran número de sistemas de enseñanza están siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales que defienden con contundencia la necesidad de avanzar hacia sistemas de gestión descentralizados y hacia un mayor protagonismo de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la administra-

ción pedagógica y económica de la educación. Las ventajas que se argumentan para ello se basan en los beneficios de la proximidad de los ciudadanos respecto a ámbitos de decisión que afectan a sus vidas cotidianas, la mayor participación de toda la comunidad educativa en el control y gestión de los recursos que le son propios, la implicación del profesorado en *su* escuela y *sus* alumnos, etc. Sin embargo, las tendencias a la descentralización y a la búsqueda de mayor protagonismo de la comunidad educativa pueden enmascarar otro tipo de motivaciones, como la reducción de la carga de responsabilidad económica y política del Estado, el establecimiento de modelos organizativos que se ajusten a un entorno más mercantilizado de oferta de servicios educativos, o incluso la introducción de mecanismos indirectos de control de la labor del profesorado.

Las reflexiones anteriores, en definitiva, dan cuenta de las tensiones que incorporan los procesos de cambio en las políticas educativas a escala internacional, así como de la indeterminación de los efectos que pueden tener sobre dimensiones como la equidad o la calidad de la educación. En todo caso, parece claro que ninguno de los cuatro ejes señalados permanece inalterable. Las nuevas agendas políticas de los Estados, sea por la presencia hegemónica de determinadas ideologías, por la influencia (y en algunos casos, imposición) de organismos internacionales o por tensiones y fuerzas entre los grupos de interés de la sociedad civil, transforman la estructura y el contenido de los sistemas educativos y, en general, el papel de la educación en relación con la sociedad y la economía.

Los textos que configuran este monográfico profundizan en aspectos, tanto teóricos como aplicados al caso español, de cada uno de los ejes mencionados. El primer bloque, referido a la equidad educativa, incluye cinco artículos. Tanto el artículo de Álvaro Marchesi como el de Diego Sevilla abordan la polémica en torno a la educación secundaria. Marchesi se centra en el análisis de los indicadores educativos para cuestionar el concepto de «calidad educativa» y los factores que lo explican. Su texto revela cómo las últimas medidas políticas en torno a la calidad de la enseñanza no aseguran una mejora de la eficacia educativa pero sí pueden ser causantes de un aumento de las desigualdades sociales inter e intra centros. Por su parte, Sevilla reflexiona en torno a la situación de la educación comprensiva en España, en el contexto europeo y desde una perspectiva histórica. Su balance deja claro cómo la enseñanza comprensiva se corresponde con la organización del sistema educativo menos desigual y cómo éste es un proceso incompleto y deficitario en España. En un tercer artículo, Bonal realiza una evaluación de la equidad educativa en España a partir del análisis de una serie de indicadores. La ordenación de estos indicadores desde una perspectiva sistémica permite observar, a partir de una mirada global, en qué terrenos del proceso de producción educativa y en qué grado se producen las desigualdades. El artículo confirma cómo, a pesar de la evolución en la mejora cuantitativa y cualitativa de los *inputs* educativos (gasto público, recursos humanos, etc.) persisten desigualdades sociales en todas las fases del proceso de producción educativa, desigualdades especialmente relevantes en el ámbito de los resultados educativos y de su relación con el mercado de trabajo. Desde una perspectiva distinta, Xavier Rambla aborda la compleja cuestión de las desigualdades sociales en la elección de escuela. Después de presentar los ejes del debate en la literatura sociológica sobre el tema, Rambla se sirve de sus propias investigaciones etnográficas para presentarnos las estrategias utilizadas por las familias en función de su origen social. Frente a los razonamientos calculadores de las familias de clase media, las familias de clase trabajadora tienden a una mayor resignación, producto de razonamientos reificadores sobre la elec-

ción escolar. Sin embargo, Rambla nos muestra asimismo cómo en contextos de reflexión colectiva tales razonamientos pueden no depender del origen de clase. Finalmente, Silvia Carrasco aborda la importante cuestión de la escolarización de los hijos de inmigrantes. En una primera parte del artículo critica la escasa disponibilidad y la poca fiabilidad de datos que permitan realizar análisis consistentes sobre el tema. Posteriormente, a partir de sus trabajos etnográficos, Carrasco discute la problemática socioeducativa de este tipo de alumnado y evalúa los problemas de los diversos modelos de política educativa dirigidos a la escolarización de las minorías étnicas.

En el segundo bloque se presentan dos artículos referidos a un mismo fenómeno, la transición entre sistema educativo y mercado de trabajo, observados desde dos posiciones complementarias. En el primero de ellos, realizado por Cecilia Albert, Juan Pablo Juárez, Rosario Sánchez y Luis Toharia, el foco de atención se sitúa en las diferencias existentes entre las trayectorias de diferentes grupos; en concreto, los autores utilizan un conjunto de variables personales, familiares y relativas al territorio y al ciclo económico para explicar tales trayectorias. El segundo de ellos, cuyo autor es José G. Mora, se centra en las características (cognitivas y no cognitivas) que poseen los universitarios recién titulados y en cómo éstas se relacionan con las actividades desarrolladas en los puestos de trabajo. A partir de una encuesta contestada por los propios titulados, junto con una satisfacción razonable con respecto a los estudios y el trabajo, se observa un déficit en determinadas competencias profesionales, las relacionadas con aspectos metodológicos, sociales y participativos. El autor propone el uso más intenso de los métodos de enseñanza proactivos, en los que se da especial importancia a tales aspectos, y subraya la conveniencia de que las relaciones laborales y los procesos productivos sean más abiertos y participativos, con el fin de aprovechar mejor el potencial de los trabajadores.

En el tercero de los bloques se incorpora una serie de artículos relativos a diferentes aspectos de la financiación de la educación en España. El artículo de Esteve Oroval y Teresa Torres trata los flujos económicos que sustentan el sistema de formación, en sus tres subsistemas (inicial, ocupacional y continua). Los autores ponen de relieve la complejidad del entramado organizativo y financiero de este sistema y llaman la atención sobre la necesidad de incrementar los niveles de coordinación entre los tres subsistemas. Ana Villarroya, en su artículo referido a la financiación de los centros concertados, además de aspectos generales acerca de los niveles de financiación y su distribución por comunidades autónomas, estudia hasta qué punto se producen procesos de selección en el acceso a los centros, bien mediante la ruptura del principio de gratuidad, bien a través de mecanismos informales de selección. En el último artículo de este bloque, Jorge Calero presenta una descripción de algunos aspectos relevantes del sistema de financiación de la educación superior española y reflexiona sobre la dirección de diversos elementos de la política educativa universitaria; esta reflexión tiene como contexto el proceso de cambio acelerado por el que ha pasado la universidad española desde la aprobación de la LRU y, más específicamente, el proceso que se abre tras la aprobación de la LOU.

Por último, este monográfico se aproxima a la cuestión de la organización y gestión educativa a partir de dos artículos. Por una parte, Joan Subirats nos presenta una reflexión en torno a la participación y responsabilidades de la comunidad educativa. A partir de los trabajos de su equipo sobre gestión local de la educación y participación comunitaria, el artículo de Subirats contrapone un modelo de participación activa y compartida de múltiples agentes educativos al modelo clientelar y corporativista do-

minante. La dimensión local cobra especial significación para construir un modelo de participación que acerque la escuela al territorio y a la ciudadanía. Finalmente, Josep M. Bricall reflexiona sobre la importancia histórica de la tradición humanista en la Universidad europea y plantea qué tipo de desafíos conllevan los cambios sociales recientes (tecnológicos, demográficos y culturales) en la reestructuración de la institución para hacer compatibles la tradición humanista y la adaptación a las nuevas necesidades que la sociedad exige a la institución universitaria.

JORGE CALERO
Universidad de Barcelona

XAVIER BONAL
Universidad Autónoma de Barcelona

INDICADORES DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y CAMBIO EDUCATIVO

ÁLVARO MARCHESI (*)

RESUMEN. La función de los indicadores de la educación es recoger datos cuantitativos y comparativos con el fin de facilitar el conocimiento sobre la situación del sistema educativo y fundamentar las decisiones sobre las reformas que deben emprenderse. El artículo describe dos tipos de indicadores: los que proceden de los informes de la OCDE, especialmente el estudio PISA, y los que derivan de investigaciones recientes que han utilizado modelos estadísticos de niveles múltiples para analizar los datos obtenidos. A partir de la discusión de los indicadores seleccionados, se precisan los problemas principales de la educación española y se definen las líneas de actuación prioritarias para resolverlos.

ABSTRACT. Educational indicators'function is to pick up quantitative and comparative data with the aim of facilitating knowledge on the educational system's situation and backing up the decisions about the reforms to be undertaken. This article describes two types of indicators: those coming from OECD's reports, particularly from PISA study, and those deriving from recent researches in which multiple level statistic models have been used to analyze the obtained data. Finally, parting from discussion of the selected indicators, we specify Spanish education's main problems and define priority lines of performance to solve them.

Los debates sobre la educación suelen ser casi siempre tensos y las posiciones bastante irreductibles. No es extraño que esto suceda. Existen muchas dimensiones susceptibles de controversia que se entrecruzan: el papel respectivo de la enseñanza pública y de la privada, el equilibrio entre educación común y educación diferenciada, el control de las escuelas, la elección del director, la función de los profesores, las relaciones entre educación y sociedad, los objetivos de la educación, las tareas de las familias, etc. Pero junto a la diversidad de temas sobre los que se discute, existe otro factor que explica en parte la confusión de los debates: la ausencia de un diagnóstico preciso que facilite una comprensión fundada del sistema educativo, que abra perspectivas para su interpretación y que ayude al debate y a la adopción de decisiones.

Hay que señalar, sin embargo, que la existencia de un diagnóstico inicial no

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

ofrece soluciones inequívocas. Hay que tener en cuenta que gran parte de los datos que pueden presentarse son susceptibles de variadas interpretaciones, debido a la influencia de las diferentes ideologías. Además, los datos recogidos, incluso si son completos y equilibrados, solo facilitan la adopción de decisiones pero no son capaces de determinar las dificultades de su puesta en práctica ni las prioridades de la política educativa.

En el momento en el que se está escribiendo este artículo, junio de 2002, existe un amplio debate en la sociedad española sobre el funcionamiento del sistema educativo y los males que le aquejan. La propuesta del Ministerio de Educación de una *Ley de Calidad* tiene el objetivo de intentar resolver los problemas detectados. Sin embargo, la ausencia de un diagnóstico previo hace aún más difícil una reflexión serena, que se base en datos y en conclusiones fundadas y no sólo en creencias y valoraciones. Estas páginas pretenden ofrecer algunos datos significativos de la educación española, especialmente en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria, y presentar algunas propuestas de cambio fundamentadas en dichos datos.

LA FUNCIÓN DE LOS INDICADORES EN EDUCACIÓN

La mayor exigencia de la sociedad por conocer el funcionamiento del sistema educativo y la necesidad de los responsables políticos de comprobar el efecto de sus decisiones han impulsado nuevos sistemas de obtener y sintetizar la información. Poco a poco, siguiendo la estela de lo ocurrido en el ámbito económico, fueron perfilándose nuevos instrumentos, los indicadores educativos, que intentaban reflejar lo que estaba sucediendo en la educación. Como señala Tiana (1997), un indicador no es más que una señal que permite iluminar y representar los aspectos de la realidad que no son directamente accesibles al observador. La función del indicador es proporcionar información relevante sobre una parcela significativa del ámbito educativo. Por ello, el desarrollo de los indicadores está permitiendo conocer mejor el funcionamiento de la educación.

Gran parte de la utilidad de los indicadores procede del elemento comparativo que aportan. De otra forma, es difícil calibrar su significado. El gasto público en educación, el número de alumnos por aula o los resultados que los alumnos obtienen en matemáticas en un país determinado son más o menos positivos en función de la situación de otros países, poniéndolos en relación con un criterio establecido previamente o analizando el cambio a lo largo del tiempo. El gasto público en educación en España en relación con el PIB, por ejemplo, es positivo si se compara la situación actual (4,4%) con la de 1977 (2%), pero es negativo si la comparación se realiza con la media de los países de la OCDE (5%) o con un criterio aceptado y defendido por diferentes sectores educativos (6%).

Sin embargo, la utilización cada vez más amplia de los indicadores y su atractivo para la opinión pública por su simplicidad y capacidad informativa no están exentos de riesgos. En primer lugar, hay que tener en cuenta que los indicadores no reflejan toda la realidad y que se han seleccionado unos y no otros. Es más fácil elegir aquellos indicadores que son fácilmente mensurables y éstos no siempre coinciden con los que mejor reflejan la realidad educativa. En segundo lugar, no es sencillo transmitir las relaciones de cada indicador con otros indicadores para facilitar su interpretación, por lo que en muchas ocasiones los medios de comunicación presentan una imagen simplificada e incluso distorsionada de lo que sucede. Los resultados de España en el informe PISA, al que después se hará mención, fueron sintetizados en un mensaje: los alumnos españoles están por debajo de la

media de los países de la OCDE. Sin embargo, como se explicará posteriormente, este dato necesita incorporar otros indicadores para interpretarlo correctamente y extraer de él consecuencias acertadas. Como comenta Nuttall (1992), no hay que olvidar que «los indicadores no hablan por sí mismos».

Estos riesgos están conduciendo a mejorar y ampliar los indicadores disponibles. Los indicadores simples y aislados están perdiendo el valor que se les atribuía en el pasado y se está consolidando un enfoque más amplio, interrelacionado y sistémico de los mismos. En la actualidad, es posible hablar de dos tipos principales de sistemas de indicadores: el que refleja la situación de un sistema educativo o de una parcela en comparación con otros sistemas o momentos temporales, y el que incluye la asociación de los indicadores seleccionados con otros factores estudiados, lo que permite un análisis más completo de su significado. En el primer caso se podría hablar de indicadores estrictamente comparativos, si bien la puesta en relación de todos ellos ayudaría a su interpretación. En el segundo caso se les podría denominar indicadores de investigación, ya que se establece la relación entre los factores estudiados a través de diversas técnicas estadísticas. Veamos algo más en detalle la historia de los indicadores y, de esta forma, ejemplificar la distinción que se acaba de proponer.

El desarrollo de los indicadores ha sido impulsado por la OCDE desde 1987. A partir de 1995 se publican todos los años versiones actualizadas y renovadas de los principales indicadores de los diferentes sistemas educativos que participan en este proyecto. Mientras que en los primeros años sólo se obtenían datos de los países de la OCDE, en la actualidad se ha ampliado a otros países con los datos del Programa Mundial de Indicadores de la Educación que la OCDE realiza junto con la UNESCO. A lo largo de estos años, los informes de la OCDE publicados bajo el título *Education at a Glance* (OCDE, 2001a), han proporcionado información sobre los recursos humanos y económicos destinados a la educación, sobre cómo funciona el sistema de enseñanza y sobre los retornos individuales, sociales y económicos de las inversiones educativas. Sin embargo, existía una notable ausencia de resultados de los alumnos, especialmente referidos a indicadores de conocimiento y de habilidades básicas. Para paliar esta situación, la OCDE impulsó el Programme for International Student Assessment (PISA), cuyos resultados iniciales han sido recogidos en una extensa publicación (OCDE, 2001b). La importancia de los indicadores obtenidos no deriva solamente de las medidas de competencia lectora que son relevantes en la vida adulta; la información proporcionada analiza un conjunto de factores asociados con estos resultados: el contexto sociocultural de los alumnos y de los centros, los recursos destinados a la educación, la organización del aprendizaje, las diferencias de género y determinadas características de los alumnos. Por ello, los indicadores que se proporcionan no sólo ofrecen una determinada información al establecer una comparación entre países, sino que también permiten valorar esos datos al presentar relaciones con otras variables estudiadas.

No sólo los organismos internacionales trabajan en esta dirección. Algunas investigaciones han analizado, a través de modelos estadísticos de niveles múltiples, los datos obtenidos en evaluaciones sobre el rendimiento de los alumnos. Tal es el caso, por ejemplo, del estudio realizado por Thomas (2001) a partir de los datos obtenidos en seis regiones inglesas o del realizado por Willms y Somers (2001) a partir de los datos de 13 países latinoamericanos.

El desarrollo de indicadores en educación está teniendo un auge creciente también en España. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) tiene entre

sus funciones «elaborar un sistema estatal de indicadores que permita evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo». Los dos informes sobre indicadores de procesos educativos (INCE, 1999) y sobre el sistema estatal de indicadores de la educación (INCE, 2000) responden a la ejecución de esta tarea. En ambos casos, existe una estrecha correspondencia entre estos trabajos y el proyecto de indicadores de la OCDE.

El INCE, sin embargo, todavía no ha abordado el desarrollo de los indicadores a partir del análisis de sus relaciones mutuas. La evaluación realizada sobre la Educación Secundaria (INCE, 1998) supuso un esfuerzo importante por conocer la realidad de esta etapa educativa pero su presentación en informes separados –resultados de los alumnos, planes de estudio, funcionamiento de los centros, función docente y familia– y la ausencia de análisis sobre sus influencias mutuas restó valor y capacidad interpretativa a los datos recogidos.

No obstante, alguna investigación reciente (Marchesi y Martín, 2002) ha intentado desarrollar esta tarea. El estudio longitudinal realizado siguiendo a la misma cohorte de alumnos desde que comenzaron la ESO hasta que la completaron, incluyendo también datos sobre la valoración de los padres y el funcionamiento de los centros, ofrece una información relevante. La utilización también de un modelo multinivel de análisis junto con otras técnicas estadísticas ha permitido conocer no sólo los resultados de los alumnos y la opinión de la comunidad educativa, sino también los factores que mejor predicen estos resultados.

A partir de una selección de datos disponibles, especialmente los indicadores comparativos de la OCDE, el informe PISA y los obtenidos en la investigación de Marchesi y Martín, es posible comprender cuáles son los puntos fuertes y débiles del sistema educativo español y proponer, en consecuencia, algunas iniciativas de cambio.

EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS Y SU INTERPRETACIÓN

Habilidades lectoras de los alumnos españoles de quince años

El informe PISA recoge un dato inicial importante: los resultados de los alumnos españoles de quince años en comprensión lectora son inferiores a los de la media de la OCDE. La puntuación en la escala combinada de comprensión lectora es de 493 puntos (véase cuadro I). La media de la OCDE está en 500 puntos. El problema principal comienza a partir de este dato: ¿cuáles son los factores responsables de esta situación? ¿Cómo se puede llegar a concretarlos más allá de opiniones o intuiciones escasamente fundamentadas? Los indicadores de la OCDE y el propio estudio PISA recogen otros cinco indicadores que ayudan en este proceso interpretativo: el nivel de estudios de la población española, el gasto público, el tiempo de estudio, el estilo de enseñanza de los profesores y las diferencias encontradas entre los alumnos.

Nivel de estudios de la población española

La mayoría de las investigaciones constatan la influencia de los años de escolarización de los padres en el rendimiento académico de los alumnos. Hay que reconocer que el nivel de estudios de los padres no abarca toda la influencia familiar. Otros factores como las expectativas de los padres, su seguimiento del aprendizaje de los hijos o su dedicación a actividades culturales tienen también una influencia relevante. En ocasiones, además, un bajo nivel educativo puede compensarse por un mayor compromiso de los padres con la educación de los hijos. A pesar de estos condicionantes, el informe PISA señala que los estudiantes cuyas madres no han

CUADRO I

Resultados de los alumnos en la escala combinada de comprensión lectora, científica y matemática, renta per cápita y gasto por alumno

		Puntuación en la escala combinada de comprensión lectora		Puntuación en la escala de comprensión de textos científicos		Puntuación en la escala de comprensión matemática		Renta per cápita (Dólares USA) (1999)	Gasto por alumno en las instituciones educativas (Dólares USA) (1998)
		Media	D.E. (*)	Media	D.E. (*)	Media	D.E. (*)		
PAÍSES OCDE	AUSTRALIA	528	3,5	528	3,5	533	3,5	24.400	44.623
	AUSTRIA	507	2,4	519	2,6	515	2,5	24.600	71.387
	BÉLGICA	507	3,6	496	4,3	520	3,9	24.300	46.338
	REPÚB. CHECA	492	2,4	511	2,4	498	2,8	13.100	21.384
	DINAMARCA	497	2,4	481	2,8	514	2,4	26.300	65.794
	FINLANDIA	546	2,6	538	2,5	536	2,2	22.800	45.363
	FRANCIA	505	2,7	500	3,2	517	2,7	21.900	50.481
	ALEMANIA	484	2,5	487	2,4	490	2,5	23.600	41.978
	GRECIA	474	5,0	461	4,9	447	5,6	14.800	27.356
	HUNGRÍA	480	4,0	496	4,2	488	4,0	10.900	20.277
	IRLANDA	527	3,2	513	3,2	503	2,7	25.200	31.015
	ITALIA	487	2,9	478	3,1	457	2,9	21.800	60.824
	JAPÓN	522	5,2	550	5,5	557	5,5	24.500	53.255
	COREA	525	2,4	552	2,7	547	2,8	15.900	30.844
	MÉJICO	422	3,3	422	3,2	387	3,4	8.100	11.239
	NORUEGA	505	2,8	500	2,8	499	2,8	27.600	61.677
	POLONIA	479	4,5	483	5,1	470	5,5	8.100	16.154
	PORTUGAL	470	4,5	459	4,0	454	4,1	16.500	36.521
	ESPAÑA	**493**	**2,7**	**491**	**3,0**	**476**	**3,1**	**18.100**	**36.699**
	SUECIA	516	2,2	512	2,5	510	2,5	23.000	53.386
	SUIZA	494	4,3	496	4,4	526	4,4	27.500	64.266
	REINO UNIDO	523	2,6	532	2,7	529	2,5	22.300	42.793
	ESTADOS UNIDOS	504	7,1	499	7,3	493	7,6	33.900	67.313
	TOTAL OCDE	*499*	*2,0*	*502*	*2,0*	*498*	*2,1*		
	MEDIA OCDE	*500*	*0,6*	*500*	*0,7*	*500*	*0,7*		
PAÍSES NO OCDE	BRASIL	396	3,1	375	3,3	334	3,7	6.840	9.231
	LETONIA	458	5,3	460	5,6	463	4,5	6.164	M
	LIECHTENSTEIN	483	4,1	476	7,1	514	7,0	22.235	M
	FEDERACIÓN RUSA	462	4,2	460	4,7	478	5,5	6.930	M

Fuente: OCDE (2001). *Knowledge and skills for life.* Pág. 264.
* D.E.: «Error estándar».

terminado los estudios de educación secundaria superior tienen unas puntuaciones en habilidad lectora 44 puntos por debajo que aquellos estudiantes cuyas madres han terminado este tipo de estudios. Cuando se controlan otros factores relacionados con el entorno familiar que también influyen en el rendimiento de los alumnos, cada año adicional de la educación de los padres añade, al menos, 4,7 puntos a las puntuaciones de los alumnos. En el caso de España, se añaden 3,6 puntos.

Los datos de la OCDE comparan el porcentaje de la población que ha alcanzado al menos educación secundaria superior (cuadro II), lo que en el caso de España se refiere al Bachillerato, a la Formación Profesional de Segundo Grado o a estudios análogos vigentes antes de la *Ley General de Educación de 1970.* Son personas que han estudiado, al menos, hasta los 17-18 años. Dado que este indicador se recoge por cohortes de edad, es posible comprobar también los cambios que se han producido a lo largo del tiempo. La lectura del cuadro II pone de relieve las enormes diferencias entre la población española que ha alcanzado titulaciones postobligatorias y el resto de los países de

CUADRO II

Porcentaje de la población que ha alcanzado al menos educación secundaria superior, por grupo de edad (1999)

		25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
PAÍSES OCDE	AUSTRALIA	57	65	59	55	44
	AUSTRIA	74	83	78	69	59
	BÉLGICA	57	73	61	50	36
	CANADÁ	79	87	83	78	62
	REPÚBLICA CHECA	86	93	89	85	75
	DINAMARCA	80	87	80	79	70
	FINLANDIA	72	86	82	67	46
	FRANCIA	62	76	65	57	42
	ALEMANIA	81	85	85	81	73
	GRECIA	50	71	58	42	24
	HUNGRÍA	67	80	76	70	36
	ISLANDIA	56	64	59	53	40
	IRLANDIA	51	67	56	41	31
	ITALIA	42	55	50	37	21
	JAPÓN	81	93	92	79	60
	COREA	66	93	72	47	28
	LUXEMBURGO	56	61	57	52	41
	MÉJICO	20	25	22	16	9
	HOLANDA	m	m	m	m	M
	NUEVA ZELANDA	74	79	77	71	60
	NORUEGA	85	94	89	79	68
	POLONIA	54	62	59	53	37
	PORTUGAL	21	30	21	15	11
	ESPAÑA	**35**	**55**	**41**	**25**	**13**
	SUECIA	77	87	81	74	61
	SUIZA	82	89	84	79	72
	TURQUÍA	22	26	23	18	12
	REINO UNIDO	62	66	63	60	53
	ESTADOS UNIDOS	87	88	88	88	81
	MEDIA PAÍSES	*62*	*72*	*66*	*58*	*45*
PARTICIPANTES WEI	BRASIL	24	29	27	21	12
	CHILE	43	55	45	35	24
	INDONESIA	22	33	21	15	9
	JORDANIA	51	55	55	43	25
	MALASIA	35	50	35	20	10
	PERÚ	46	58	48	35	24
	FILIPINAS	44	55	45	34	24
	SRI LANKA	36	46	36	31	21
	TAILANDA	16	23	17	9	6
	TÚNEZ	8	11	9	6	3
	URUGUAY	32	39	34	28	20
	ZIMBABWE	29	51	19	11	7

Fuente: OCDE Indicators (2001a) pág. 45.

la OCDE: casi treinta puntos porcentuales. Con algunos países, como Estados Unidos, Reino Unido y Alemania, la diferencia alcanza los cincuenta puntos. Esta distancia se reduce sensiblemente cuando la comparación se realiza solo con las personas entre 25 y 35 años, lo que indica el esfuerzo que se ha realizado en España a partir de 1970 y las consecuencias positivas de la ampliación de la educación obligatoria.

Gasto público

¿Hasta qué punto el gasto en educación influye en los resultados de los alumnos? El informe PISA aborda también esta

cuestión y ofrece algunas pistas interesantes para el análisis de las habilidades lectoras de los alumnos. En primer lugar, halla el gasto promedio por alumno de cada país desde los 6 a los 15 años (véase cuadro I) y posteriormente establece la relación entre gasto por alumno y los resultados obtenidos en la prueba combinada de habilidad lectora. La conclusión es que cuando el gasto por alumno se incrementa, aumentan también las puntuaciones de los alumnos. El gasto por alumno explicaría el 17% de la de la variación de las puntuaciones de los alumnos entre los países.

Sin embargo, el informe establece dos cautelas importantes. En primer lugar, no siempre el menor gasto se corresponde con un menor rendimiento. Corea e Irlanda son dos ejemplos representativos de esta afirmación. En segundo lugar, el gasto por alumno se debe considerar una condición necesaria pero no suficiente para la mejora de la educación. Existen otros factores que han de tenerse también en cuenta, vinculados al contexto familiar y educativo de cada uno de los países.

El rendimiento de los alumnos españoles se sitúa donde le corresponde de acuerdo a su gasto educativo, es decir, próximo a la línea de ajuste donde el predictor del gasto por alumnos lo situaría. En una situación similar se encuentran países como Polonia, Hungría, Bélgica, Suiza y Austria. Hay países que superan las predicciones y otros que no llegan a ellas. En todos los casos, por tanto, es preciso incorporar otras variables que ayuden a interpretar la relación obtenida.

El tiempo de instrucción y el estilo de enseñanza

El tiempo de enseñanza es también una variable importante. La mayoría de los investigadores confirman que el tiempo efectivo de instrucción está estrechamente relacionado con el aprendizaje de los alumnos (Carroll, 1963, Creemers, 1994). Ciertamente, lo más importante no es el tiempo disponible sino el tiempo real de aprendizaje y este tiempo real depende a su vez de otros factores como la estructuración del currículo, la organización de los alumnos en el aula, el clima de aprendizaje y el estilo de enseñanza del profesor. Todos estos factores no son fáciles de medir, por lo que la sola referencia al tiempo de estudio puede resultar insuficiente. En todo caso es un indicador más que ha de tenerse en cuenta.

Uno de los indicadores de la OCDE incluye el número total de horas que los alumnos de 12, 13 y 14 años dedican al estudio cada uno de estos años y la suma total de los tres cursos. Aunque el rendimiento de los alumnos del informe PISA se refiere a los alumnos de 15 años, sus tiempos de estudio en los tres cursos anteriores son sin duda relevantes para el análisis que se está haciendo. La comparación por países indica que el número total de horas de instrucción en España y el dedicado a matemáticas y a ciencias es inferior a la media de la OCDE.

Sin embargo, el tiempo de instrucción obligatorio debe valorarse teniendo en cuenta también las horas de estudio que los alumnos dedican fuera de la escuela. Y en este caso, los alumnos españoles están claramente por encima de la media de la OCDE. El informe PISA recoge el número de horas semanales dedicadas a trabajo en casa en lengua, matemáticas y ciencias. La media está en 4,7 y España se sitúa en 5,4, lo que supone estar entre los primeros lugares (4.º). El índice elaborado para reflejar el trabajo en casa explica en España en torno al 10% de los resultados de los alumnos. Además, una alta proporción de alumnos españoles señalan que asisten a cursos adicionales o de apoyo fuera de la escuela para mejorar

sus habilidades. Como promedio de los países de la OCDE, el 32% de los alumnos señalan que han asistido a algún curso o actividad de apoyo en los últimos tres años. En España, el porcentaje se eleva al 54,5%.

La última reflexión que conviene incluir se refiere al estilo de enseñanza y su relación con el tipo de preguntas utilizada en el proyecto PISA. Lo que evaluó principalmente PISA fueron las capacidades básicas de los estudiantes para comprender información escrita, tanto en textos literarios como con contenido matemático y científico, su utilización flexible en diferentes situaciones y su habilidad para utilizar el conocimiento adquirido en la vida real. Los dominios estudiados en PISA abarcaban la estructura de conocimiento que los estudiantes necesitaban para resolver una pregunta, los procesos implicados y los contextos en los que el conocimiento y las habilidades se aplicaban. Se evaluó la habilidad para recuperar información, la capacidad de interpretar el texto y la preparación para reflexionar y valorar el texto presentado.

El informe realizado no incluye ninguna indicación sobre la influencia del estilo de enseñanza mayoritario en un país y su posible incidencia en los resultados obtenidos por sus alumnos. Parece, sin embargo, razonable concluir que aquellos países cuyos profesores tienen una mayor tradición en desarrollar una enseñanza funcional y aplicada, conectada con la experiencia y con la vida real y en la que se otorga una especial importancia a la adquisición de estrategias y procedimientos de aprendizaje, tendrán una cierta ventaja en comparación con aquellos otros más vinculados a la exposición teórica y a la adquisición de conceptos. Es posible apuntar que España se encuentre en este segundo grupo de países.

Las desigualdades entre los alumnos

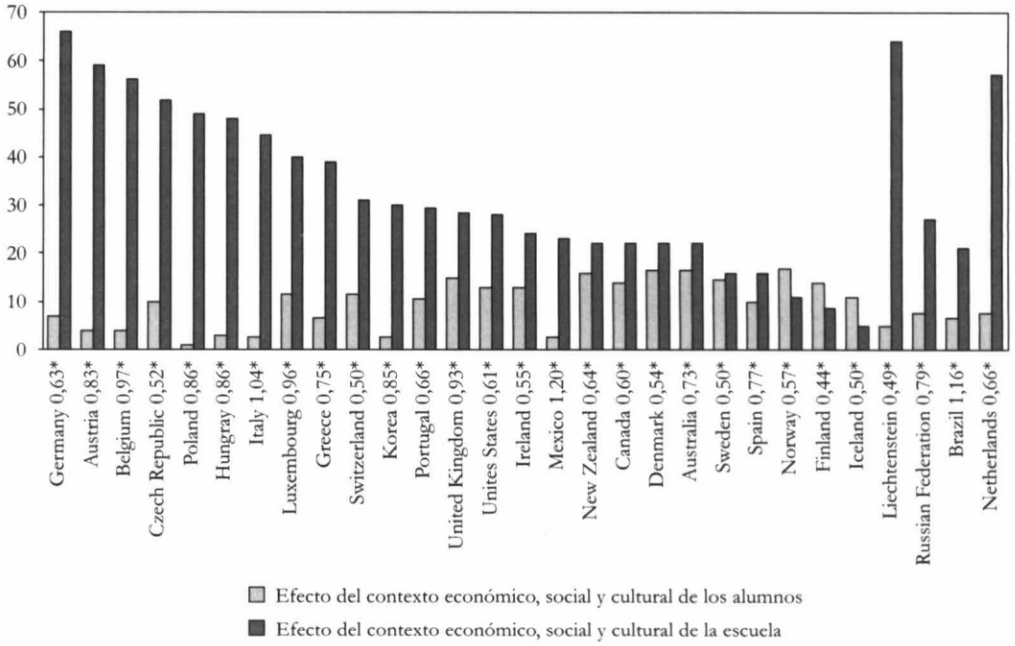
El informe PISA no sólo recoge el rendimiento de los alumnos de cada país sino que también analiza las diferencias existentes entre las escuelas y dentro de cada una de las escuelas. Estos datos son buenos indicadores de la equidad existente en un sistema educativo: cuanto mayores sean las diferencias entre las escuelas, mayores desigualdades potenciales existen, ya que el acceso de un alumno a una escuela determinada tiene una mayor influencia en su rendimiento futuro.

Los datos referidos a España en los indicadores relativos a la igualdad educativa son positivos. La variación en el rendimiento de los estudiantes entre las escuelas es una de las más reducidas en el conjunto de los países de la OCDE. La variación dentro de las escuelas se sitúa ligeramente por debajo de la media de la OCDE, lo que también debe valorarse positivamente, si bien sería previsible esperar una mayor variación ya que las diferencias dentro de las escuelas tienden a ampliarse cuando la variación entre escuelas es pequeña, como sucede en Noruega o Nueva Zelanda.

El proyecto PISA analiza también el efecto del contexto socioeconómico del alumno y del contexto socioeconómico de la escuela sobre el rendimiento del alumno. La conclusión que se obtiene es que la influencia del contexto medio de la escuela, lo que otras investigaciones han denominado el «efecto composicional», tiene un indudable impacto en los resultados de los alumnos, por encima incluso del contexto individual. Por ello, la fuerza de este efecto es también un indicador de la igualdad educativa de un país. De nuevo, la situación de España es ventajosa. Los efectos del contexto socioeconómico de la escuela están entre los más reducidos de los países estudiados (véase fig. I).

FIGURA I

Efectos del contexto socioeconómico de los alumnos y de las escuelas en los resultados de los alumnos en la escala combinada de comprensión lectora



Medida Intermastil del índice medio escolar del estatus económico, social y cultural.
Fuente: OCDE (2001) *Knowledge and skill for life.* Pág 199.

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

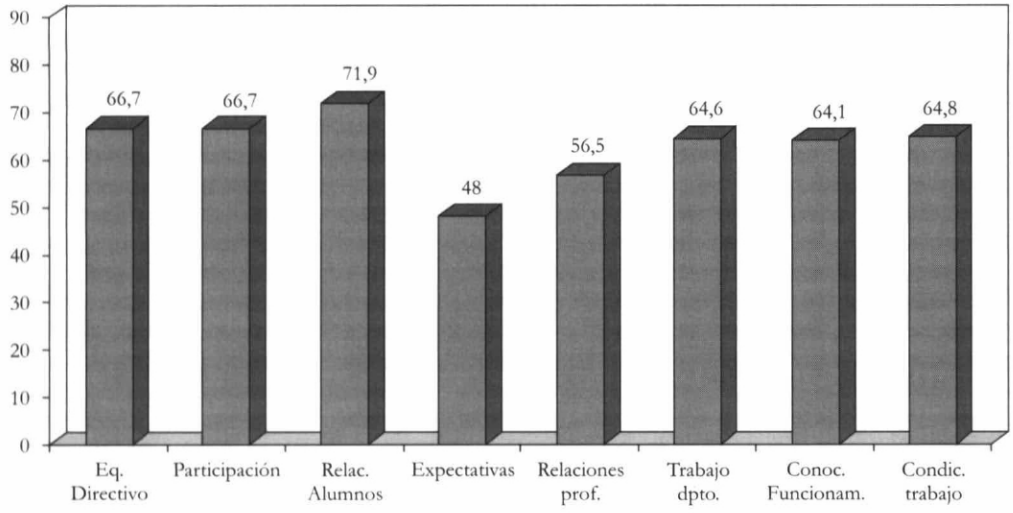
El estudio coordinado por Marchesi y Martín (2002) ofrece una completa panorámica de la situación de la Educación Secundaria Obligatoria y de los principales indicadores que aseguran un buen funcionamiento de los centros y unos buenos resultados de los alumnos. El estudio obtuvo datos anuales del contexto sociocultural de los alumnos, de los procesos de centro y de aula, de los resultados de los alumnos en las principales áreas curriculares, en sus habilidades metacognitivas y en sus actitudes y valores, y de las opiniones que padres, profesores y alumnos tenían del funcionamiento de sus centros respectivos.

La investigación desarrolla una metodología longitudinal-transversal, siguiendo a una cohorte de alumnos durante cuatro años, desde el comienzo hasta el final de la ESO, y estudiando también cada año a alumnos de 1.º, 2.º y 4.º de la ESO. Para el análisis de los datos se utilizó principalmente un modelo de niveles múltiples.

Existen algunos datos que completan los indicadores internacionales anteriormente expuestos y que permiten conocer con mayor precisión qué está sucediendo en la educación obligatoria. Estos datos se han agrupado en cuatro epígrafes: predictores del rendimiento de los alumnos, procesos de centro, procesos en el aula y valoración de la comunidad educativa.

FIGURA II

Valoración media de los Procesos de Centro



Fuente: Marchesi (2002).

Principales predictores del rendimiento de los alumnos

El modelo de niveles múltiples utilizado para analizar los datos permitió determinar los principales predictores del rendimiento de los alumnos en 2.º y 4.º de la ESO a partir de los resultados previos y controlando el conjunto de las variables estudiadas. Los tres predictores más importantes fueron los conocimientos iniciales de los alumnos en las áreas correspondientes, las habilidades metacognitivas y el contexto sociocultural de los alumnos y de las escuelas.

El nivel previo de los alumnos es, en todas las áreas y en todos los cursos, el principal predictor de los resultados posteriores que obtienen. Quiere esto decir que los resultados de los alumnos en 1.º de la ESO es el mejor predictor de los resultados de 2.º y que éstos lo son para los de 4.º de la ESO. Este dato, aunque esperable por los resultados similares obtenidos en otras investigaciones, refuerza la importancia de controlar el nivel inicial de los alumnos cuando se realizan evaluaciones sobre el funcionamiento de una etapa educativa. Este resultado apunta a dos conclusiones principales. La primera: el fortalecimiento de la Educación Primaria es la condición necesaria para el mejor funcionamiento de la Educación Secundaria Obligatoria. La segunda: la Educación Secundaria Obligatoria no está siendo capaz de reducir las diferencias entre los alumnos.

El segundo predictor en importancia es el dominio en las habilidades metacognitivas, especialmente la capacidad para verificar resultados y la metacomprensión. También se encontró una relación positiva entre la conciencia de los alumnos de que disponen de un amplio dominio de estrategias para aprender y los resultados de sus aprendizajes. El desarrollo metacognitivo no debe considerarse, a la luz de estos datos, una actividad marginal en el proceso de enseñanza, sino que debe constituir uno

de sus ejes prioritarios. Esta conclusión es avalada también por la negativa relación encontrada entre la utilización de los alumnos de la memorización como estrategia de aprendizaje y los resultados que obtienen. Esta estrategia se considera la menos positiva en comparación con la utilización de esquemas, resúmenes o la selección de las ideas principales. La presencia de estrategias más activas, basadas en la elaboración de información y guiadas por una acción propositiva, está positivamente relacionada con el progreso en los aprendizajes.

El tercer factor que influye en los resultados de los alumnos es el contexto sociocultural. Sus efectos se manifiestan tanto en el nivel del alumno como en el nivel de la escuela, lo que es coincidente con los resultados del informe PISA. Hay que señalar que su influencia no es muy potente ni se extiende a todas las áreas, lo que pone de relieve la relativa homogeneidad de los resultados de los alumnos españoles. De nuevo en este punto los datos obtenidos son similares a los que refleja el PISA.

Procesos de centro

El análisis de la opinión de los profesores sobre el funcionamiento de los centros ayuda a comprender cuáles son los principales problemas existentes. El factor con una puntuación más baja es el que se refiere a las expectativas de los profesores hacia su centro y hacia sus alumnos (véase fig. II). En esta dimensión se incluyen aspectos relacionados con la valoración sobre el funcionamiento del centro, la preparación que reciben los alumnos, su interés y su motivación para el aprendizaje. Lo que refleja esta puntuación es la escasa confianza de los profesores en su acción de enseñar debido bien a los problemas de funcionamiento del centro o bien a la falta de interés de los alumnos. No cabe duda de que esta percepción por parte de los profesores del escaso impacto de su trabajo profesional influye en su autoestima y condiciona el esfuerzo que ha de realizarse para mejorar la enseñanza. También es bastante negativa la opinión de los profesores sobre las posibilidades de trabajo en equipo con sus compañeros, lo que sugiere que todavía no existen las condiciones adecuadas para un trabajo estable de cooperación entre ellos. Posiblemente la falta de estabilidad de los profesores en los centros o el insuficiente tiempo que se reserva para el encuentro entre los docentes explicaría esta valoración.

Frente a este dato negativo, hay otros más positivos. Los profesores están satisfechos de su relación con los alumnos a pesar de que sus expectativas hacia ellos sean bajas. También valoran de forma positiva los aspectos organizativos del centro: el trabajo del equipo directivo, la actividad de los seminarios, la participación y el funcionamiento del centro, lo que indica que los profesores no comparten la imagen que a veces transmite la opinión pública de que no existe gobierno en los centros docentes.

Los análisis estadísticos realizados comprueban que existen tres factores que tienen una relación directa con los resultados que obtienen los alumnos: las expectativas de los profesores, las relaciones con los alumnos y las relaciones entre los profesores. En la medida en que dos de ellos –expectativas y relaciones entre los profesores– obtienen puntuaciones negativas, parece necesario intervenir sobre ellos tanto para mejorar el clima existente en el centro como el aprendizaje de los alumnos.

Procesos en el aula

Los procesos que el profesor desarrolla en el aula tienen una enorme influencia en el aprendizaje de los alumnos pero también en la valoración que el profesor realiza sobre su actividad profesional. El análisis de la opinión que tienen los profesores sobre su trabajo en el aula muestra cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan los profesores.

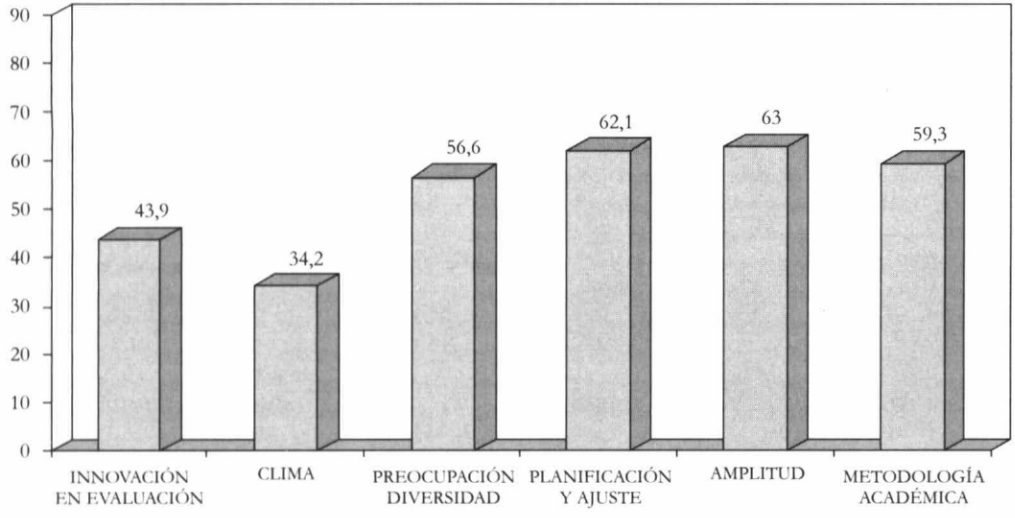
La figura III refleja la valoración media de los profesores sobre su trabajo en el aula. Como puede comprobarse al comparar estos datos con los referidos a la valoración de los procesos de centro, los profesores son más críticos con su actividad en el aula que con el funcionamiento de su centro, lo que apunta a las mayores dificultades que encuentran en enseñar y evaluar a sus alumnos.

La comparación de los diferentes factores estudiados pone de relieve que hay dos en los que los profesores encuentran una mayor dificultad: la gestión del clima del aula y la innovación en la evaluación. Los profesores consideran difícil conseguir un buen clima de estudio en el aula así como asegurar el orden y crear un ambiente que permita trabajar concentrados a los alumnos. También manifiestan dificultades para incorporar un enfoque más positivo y formativo de la evaluación de los alumnos, que supere la simple información sobre los aprendizajes que el alumno ha logrado. Los alumnos participan poco en el proceso de evaluación y apenas se adoptan iniciativas para que sean capaces de regular sus propios procesos de aprendizaje. Los profesores conocen la teoría de una buena evaluación pero no han sido capaces todavía de llevarla a la práctica.

Frente a estas limitaciones, los profesores manifiestan una mayor satisfacción con los factores relacionados con la metodología, especialmente los referidos a la planificación y el ajuste de su enseñanza. También tienen una valoración positiva en relación con el equilibrio o amplitud de los objetivos y contenidos que trabajan en el aula. Analizados en su conjunto todos los factores, da la impresión de que la confianza que manifiestan los profesores en sus habilidades metodológicas se ve alterada al llevarlas a la práctica por las dificultades de mantener un clima tranquilo de trabajo en el aula.

FIGURA III

Valoración media de los Procesos de Aula



Fuente: Martín (2002).

Valoración de la comunidad educativa

El estudio sobre la Educación Secundaria Obligatoria incluyó también las valoraciones de padres, profesores y alumnos sobre sus escuelas. A partir de las opiniones de cada uno de estos colectivos se elaboró un indicador que ofreciera una valoración global de los centros: el Índice de Valoración de la Comunidad Educativa. Este índice se obtuvo a partir de diez factores, cinco referidos a los profesores, tres a los alumnos y dos a los padres: opinión de los profesores sobre su equipo directivo, sobre las relaciones con los alumnos, sobre sus expectativas, sobre las relaciones entre los profesores y sobre la innovación en la evaluación de los alumnos; opinión de los alumnos sobre sus tutores, sobre sus profesores y sobre el orden en la escuela; y opinión de los padres sobre la atención que reciben y sobre la participación.

Una vez determinado este Índice, se buscaron relaciones con otras medidas previamente obtenidas. Cuatro datos merecen destacarse:

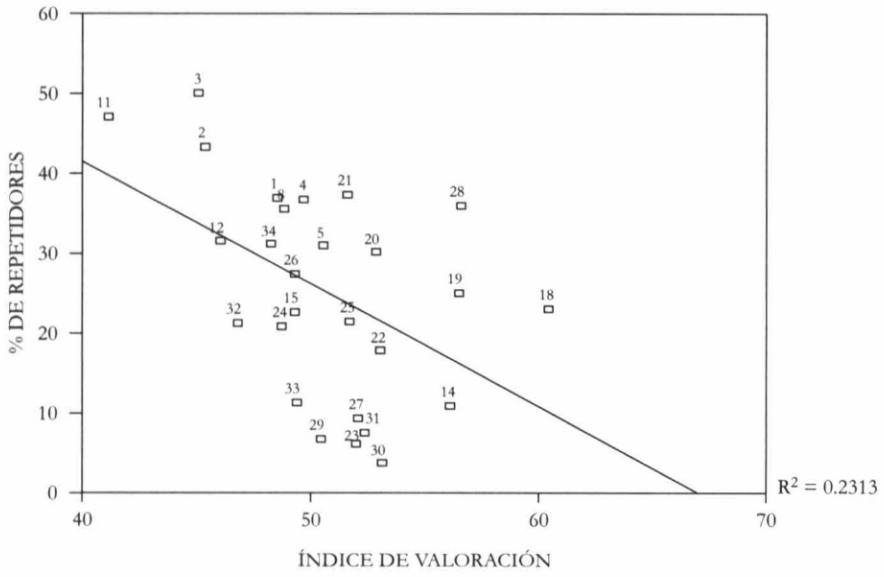
- Los centros pequeños, con menos de 240 alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria, tienen un índice significativamente superior al de los centros grandes. Además, cuando el contexto sociocultural del centro es bajo, el Índice de valoración es mucho más alto en centros pequeños que en grandes.
- No aparece ninguna relación entre el índice de Valoración de la Comunidad Educativa y los resultados de los alumnos en las distintas áreas curriculares. Tampoco se manifiesta con el valor añadido de las escuelas. Estos datos apuntan a que los progresos de los alumnos en sus conocimientos están más directamente vinculados al trabajo que se realiza en el aula. Posiblemente, sin embargo, las valoraciones positivas de la comunidad educativa influyen en los resultados de los alumnos de forma indirecta, a través del clima positivo que se vive en la escuela.
- El Índice de Valoración de la Comunidad Educativa muestra una relación positiva con las actitudes de tolerancia de los alumnos y con la opinión de los alumnos sobre la educación en valores que se realiza en su escuela. Estos datos sugieren que la valoración positiva de la comunidad educativa de un centro incluye también entre sus componentes la existencia de actitudes tolerantes en los alumnos y la especial atención que la escuela presta a la educación en valores.
- Existe una correlación negativa entre el índice de Valoración y el porcentaje de alumnos que repiten curso en las escuelas (ver fig. IV). Es decir, cuanto mayor es el Índice de Valoración, menor es el porcentaje de alumnos repetidores que hay en las escuelas.

LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA Y LAS ALTERNATIVAS DE CAMBIO

La educación española ha vivido un progreso enorme en los últimos 25 años que se ha traducido en un incremento de las tasas de escolarización y del gasto público, superior al resto de los países. Al mismo tiempo se ha modernizado el funcionamiento del sistema educativo, se ha impulsado una profunda y eficiente descentralización, se han mejorado las condiciones laborales del profesorado y se han ampliado notablemente los servicios de apoyo y asesoramiento a los centros y a los alumnos. Estos cambios acelerados han sido capaces de mantener uno de los logros más importantes de la educación española:

FIGURA IV

Relación entre el Índice de Valoración y el porcentaje de alumnos repetidores



Fuente: Marchesi y Martínez Arias (2002).

las escasas diferencias entre centros y alumnos, lo que es un buen indicador de la equidad de un sistema educativo.

Sin embargo, existen también serias limitaciones que se han recogido en estas páginas: resultados de los alumnos inferiores a los de otros países, reducido nivel educativo de su población, escaso gasto público, insuficiente tiempo de instrucción escolar, estilo de enseñanza poco adaptado a los nuevos objetivos de la enseñanza y a la forma de aprender de los alumnos, desánimo y falta de expectativas del profesorado, mayores dificultades para mantener un clima de trabajo en el aula y mayores problemas cuando el centro está situado en un contexto social desfavorecido. Son problemas que están estrechamente relacionados y que ponen de relieve que las posibles soluciones no pueden proceder exclusivamente de reformas educativas sino que deben extenderse de forma simultánea a cambios sociales y culturales. Ya no es posible reducir la educación a la actividad que los profesores realizan con sus alumnos en el aula durante varias horas del día para que aprendan determinadas materias escolares. Tampoco puede mantenerse que su acción se limite a los años escolares ni a los sectores de la población que tradicionalmente han sido los principales usuarios de una instrucción prolongada. La educación traspasa los límites de las escuelas y de las edades infantil y juvenil, formando parte de los objetivos de otras muchas instituciones y debiendo extenderse a todos los años de la vida y a la población en su conjunto.

¿Qué alternativas se presentan para superar estas dificultades y conseguir una educación de mayor calidad? Dos enfoques contrapuestos ofrecen diferentes

tipos de soluciones. En uno de los polos se encuentra el modelo liberal-selectivo que en gran medida impregna las orientaciones de la *Ley de Calidad* que está impulsando el Ministerio de Educación. Obsesionado con mejorar el rendimiento académico de los mejores alumnos, olvida las negativas consecuencias que sus propuestas pueden tener para los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. La competencia entre las escuelas para lograr una mayor calidad está entre los mecanismos básicos que este enfoque propugna para resolver los problemas existentes. Se supone que esta competitividad va a presionar a las escuelas y a los profesores para que realicen el máximo esfuerzo y consigan atraer el mayor número de alumnos. Al mismo tiempo se impulsa la evaluación de los resultados de los alumnos para informar a la sociedad y a los padres y se defiende la libertad de estos últimos para que puedan elegir la escuela que prefieran. Olvidan, sin embargo, que la libertad de los padres para elegir centro se transforma en muchas ocasiones en libertad de los centros para elegir a sus alumnos, lo que suele dejar fuera de los supuestos mejores centros a los alumnos con mayores dificultades. La consecuencia de todo ello es que estos alumnos se concentran en determinados centros, cuyos problemas se multiplican.

El debate sobre la libertad de elección no es el único en el que se manifiesta la defensa o el ataque a la equidad del sistema educativo. Las relaciones entre la enseñanza pública y la concertada, los recursos que se destinan a cada una de las dos redes de enseñanza, el acceso de los alumnos de minorías culturales a los distintos tipos de centros, las diferencias entre las comunidades autónomas o la organización de la enseñanza obligatoria con un carácter comprensivo o con itinerarios claramente diferenciados son otros tantos temas estrechamente vinculados a la equidad educativa. Las propuestas del Ministerio de Educación que separan a los alumnos difíciles desde los 12 años y organizan los dos últimos cursos obligatorios en itinerarios diferenciados van a ampliar las desigualdades entre los alumnos y los centros, sin que ello suponga que la media de conocimientos de todos los alumnos de esas edades vaya a incrementarse.

Existen otras propuestas, diferentes al modelo liberal-selectivo, para resolver los desajustes e insatisfacciones provocados por la rigidez del actual funcionamiento del sistema educativo. El escenario que se estructura en comunidades de aprendizaje plurales y relacionadas es la opción que mejor conecta con el origen de los problemas y que más garantías ofrece para conseguir una educación de calidad para todos los alumnos.

El modelo comunitario se basa en la concepción de la educación como un proceso compartido de experiencias de aprendizaje entre todos los integrantes de la comunidad educativa. En este supuesto, el énfasis se desplaza de los alumnos como destinatarios únicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, a los profesores y a los padres. La educación es, por tanto, una actividad en la que todos deben aprender y en la que todos, alumnos, profesores y padres, han de disponer de las condiciones para poder hacerlo. En la sociedad del conocimiento, el profesor no ha de tener solamente la función de ayudar a los alumnos a incorporarse activamente a ella, sino que debe ser un agente activo en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva altera radicalmente la organización de las escuelas, sus relaciones con el entorno, los objetivos que pretenden y la función de los profesores.

El desarrollo y fortalecimiento de esta opción exige impulsar iniciativas que vayan a la raíz de los problemas y que tengan en cuenta que el estudio del sistema educativo no puede hacerse separándolo del contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelve. Tampoco los

resultados que se obtienen pueden desvincularse de las variables contextuales ni de los procesos educativos. Sólo desde modelos que tengan en cuenta los distintos niveles de la realidad puede comprenderse la situación de la educación y fundamentar de esta forma la adopción de decisiones. Desde esta perspectiva se apuntan seis ejes para el cambio educativo.

El compromiso de la sociedad

La educación no es una tarea que pueda llevar a cabo la escuela sin la cooperación de otras instituciones y sin el apoyo constante del conjunto de la sociedad. Algunos de los datos que se acaban de exponer revelan esta situación: el gasto público, el contexto social y cultural, las actitudes de la familia y las expectativas sobre las posibilidades de éxito de los alumnos y de los centros docentes son factores que tienen una enorme influencia en el progreso educativo de los alumnos.

En muchas ocasiones, las reformas que se impulsan para conseguir mejores resultados de los alumnos o para reducir el fracaso escolar se orientan exclusivamente a modificar la organización de los centros o el trabajo en las aulas. Es una perspectiva demasiado reducida. Se necesitan unos objetivos más amplios y ambiciosos que se articulen en torno a elevar el nivel educativo y cultural del conjunto de la población, para lo que es necesario incorporar una perspectiva educadora en un creciente número de proyectos e iniciativas ciudadanas. En otro texto (Marchesi, 2000) se ha concretado esta propuesta proponiendo un «estudio sobre el impacto educativo» de determinados programas relacionados con la salud, la cultura o el ocio. Se trataría de conseguir que incorporen también una finalidad educativa a través de información, debates, juegos, exposiciones, aulas de cultura, experiencias artísticas, etc.

Existen ya algunas experiencias interesantes en esta dirección que reflejan el compromiso de algunas administraciones, los ayuntamientos, con la educación. Las «ciudades educadoras» pretender ampliar y coordinar la oferta educativa, reforzar la participación y ofrecer, todavía como telón de fondo, un horizonte educativo a muchas de sus actividades. Es un avance prometedor que puede recibir un fuerte impulso si arraiga en otras áreas de la gestión municipal y si al mismo tiempo los propios centros docentes modifican su funcionamiento. Al mismo tiempo sería positivo que la escuela se vinculara más estrechamente a la comunidad local y sintiera con ello de forma más precisa la proximidad de los responsables locales. La «municipalización» de las escuelas no es solo un debate en torno al equilibrio de poderes en la gestión de la educación. Es, principalmente, un debate centrado en la mejora de la calidad de la enseñanza y en el cambio educativo. La administración local es la autoridad que mejor puede garantizar, por su proximidad, un buen funcionamiento de la escuela, la que puede implicarse con más decisión y continuidad y la que puede facilitar la incorporación de sus escuelas a redes más amplias de cooperación y de aprendizaje.

Esta «perspectiva educadora» de la vida y de la actividad ciudadana tiene, además, un potente efecto indirecto: supone creer en las posibilidades de la educación para el cambio individual y colectivo. Uno de los problemas importantes a los que debe enfrentarse la educación en los momentos actuales es a la falta de confianza en su acción. El hecho de que un amplio porcentaje de políticos, intelectuales, profesores, padres y medios de comunicación insistan una y otra vez en el mal funcionamiento del sistema educativo provoca un mayor desánimo y contribuye a la reducción de las expectativas, lo que a su vez va a tener un efecto negativo

en el rendimiento de los alumnos y en la satisfacción profesional de los profesores.

La autonomía de los centros

La educación española ha estado gobernada tradicionalmente a través de normas generales y comunes para todos los centros. El centralismo y la uniformidad han sido dominantes frente a la autonomía y la diversidad. Es cierto que en estos últimos veinte años se ha producido un profundo proceso de descentralización que ha permitido a las Comunidades Autónomas asumir competencias plenas en educación, lo que ha supuesto una positiva aproximación de la administración a los centros docentes. Sin embargo, el estilo de funcionamiento de las nuevas administraciones educativas es todavía heredero de las viejas formas de la administración central.

La profundización en la autonomía de los centros es una de las estrategias para avanzar en la creatividad y en el desarrollo de proyectos propios por parte de los centros. Esta apuesta por una mayor autonomía no debe oscurecer los riesgos que conlleva: desigualdades entre los centros, traspaso completo de responsabilidades de las administraciones educativas a los centros y a los profesores, e incorporación de mecanismos que abren más posibilidades de elección a los sectores sociales más favorecidos. El temor a estos riegos no debe, sin embargo, bloquear el desarrollo de la autonomía, sino establecer las condiciones que los impidan. Cuatro requisitos previos son imprescindibles para evitar que la autonomía amplíe las desigualdades: los criterios de admisión de alumnos serán comunes para todos los centros y no tendrán en cuenta las características personales o académicas de los alumnos; la estructura básica de la enseñanza será común en todos los centros; todos los centros tendrán los recursos necesarios para impartir su enseñanza con criterios de calidad; las administraciones educativas se implicarán activamente para que los centros avancen en el ejercicio de su autonomía.

En este marco puede profundizarse en la autonomía de los centros a través de la elaboración de proyectos negociados y acordados con la administración educativa. La estabilidad de los profesores, los recursos disponibles, las estrategias de formación, la oferta educativa, la respuesta organizativa a la diversidad del alumnado y los mecanismos de evaluación son cuestiones que deberían estar incorporados en el acuerdo entre el centro y la administración educativa. Frente a soluciones impuestas a todos los centros, como aboga la *Ley de Calidad* que el gobierno acaba de presentar, la estrategia que aquí se defiende es confiar en la capacidad de las administraciones educativas y de los centros para proponer iniciativas innovadoras, buscar soluciones, asumir responsabilidades, intercambiar experiencias y permitir que existan modos diferentes adaptados a cada contexto de enfrentarse a los problemas que la educación de todos los alumnos plantea.

Esta mayor autonomía exige nuevas formas de participación, organización y descentralización. La organización de las escuelas debe cambiar de orientación. Frente al modelo tradicional, que concibe la organización escolar al servicio exclusivo de las actividades de aprendizaje de los alumnos, surge un nuevo enfoque que establece el papel de las escuelas al servicio de alumnos, padres y profesores y en estrecho contacto con otro tipo de instituciones. El sistema de participación se modifica, como se modifican las funciones de los profesores, las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa y las relaciones de la escuela con el entorno social. Las aportaciones de otros agentes sociales son valoradas positivamente y en la cultura de la escuela se incorpora con

normalidad el intercambio de experiencias y de profesores, la cooperación entre escuelas, la innovación y las actividades interdisciplinares. Las nuevas tecnologías se ponen al servicio de estos objetivos facilitando la construcción conjunta del conocimiento por todos los alumnos y ampliando incluso estos procesos a redes más amplias en las que participan varios centros. El objetivo de conseguir ciudades educadoras, comunidades de aprendizaje o redes de escuelas conecta de forma directa con el necesario cambio que debe producirse en la organización de la educación.

Evitar que los alumnos se retrasen

Como se ha señalado anteriormente, una de las conclusiones principales de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria es la marcada influencia de los conocimientos de los alumnos al final de la Educación Primaria en sus resultados al término de la educación obligatoria. Es difícil recuperar a los alumnos que acceden a la Educación Secundaria con graves carencias en sus conocimientos. El éxito de la ESO está en gran medida condicionado por el éxito de la Primaria. Es necesario, por tanto, reforzar la educación primaria para que los alumnos mejoren sus conocimientos pero también reflexionar sobre cómo organizar la ESO para que pueda recuperar a aquellos alumnos que acceden a ella sin la preparación suficiente.

Reforzar la educación primaria supone preocuparse por la formación inicial y permanente de los maestros para que revisen y actualicen sus métodos de enseñanza; otorgar la máxima prioridad a cuatro capacidades básicas: lectura, cálculo, estrategias de aprendizaje y expresión creativa; dedicar una especial atención a los alumnos que pueden adquirir esas capacidades más lentamente organizando grupos de apoyo con dos o tres alumnos en tiempo extraescolar; favorecer el contacto y la colaboración entre los padres y los maestros; conseguir, en suma, que maestros, padres y alumnos se apoyen mutuamente para aprender y enseñar en torno a un proyecto atractivo.

La prioridad otorgada a la Educación Primaria, lo que supone una clara opción por la prevención en las estrategias de cambio educativo, no debe olvidar la importancia de reflexionar sobre las dificultades que tiene la ESO para reducir las diferencias iniciales. Existen dos conjuntos de factores que pueden explicar este hecho. Uno procede de la disposición del propio alumno. Sus reducidas habilidades iniciales, especialmente en lectoescritura y en matemáticas, limitan sus aprendizajes. Por ello, su motivación y su autoestima se resienten. Sus expectativas futuras disminuyen como también las de sus profesores y las de sus padres, lo que genera una dinámica negativa de la que solo se puede salir con un esfuerzo suplementario. Este esfuerzo debería tener su origen en los apoyos y estímulos que proporcionase la propia etapa educativa. Pero el insuficiente desarrollo de la ESO no asegura que existan las condiciones para recuperar a los alumnos más atrasados. Y aquí se encuentra el segundo grupo de factores, vinculados a la organización y al funcionamiento de la educación secundaria. Los alumnos con mayor riesgo de fracaso necesitarían un seguimiento personal, una atención individualizada, más horas de refuerzo educativo, una mayor colaboración de la familia, un aprovechamiento de sus capacidades positivas. La organización del primer ciclo de la ESO, con un excesivo número de áreas curriculares y de profesores, la tradicional cultura académica de los profesores de secundaria y los escasos apoyos disponibles hacen difícil responder a las necesidades educativas de estos alumnos.

Desgraciadamente, las propuestas actuales del Ministerio de Educación, plasmadas en la *Ley de Calidad,* tienen otro

rumbo y otras finalidades. Ante las dificultades de la ESO para evitar el retraso de un porcentaje significativo de alumnos, las iniciativas previstas intensifican el riesgo de fracaso de estos alumnos: grupos separados desde los 12 años, separación en itinerarios que distribuyen a los alumnos por capacidades y énfasis en la selección de los alumnos como estrategia principal para resolver los problemas detectados. Todo ello va a conducir a reducir el interés, la motivación, la autoestima y las expectativas de los alumnos con dificultades de aprendizaje pero también la de sus profesores y padres. El objetivo del Ministerio de Educación de conseguir mejores condiciones para que los buenos alumnos aprendan, separándolos de los demás alumnos, va a conducir a que los alumnos con mayores dificultades se encuentren en peores condiciones para aprender. Las iniciativas deberían ir en otra dirección: mejorar la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria, reducir las áreas curriculares del primer ciclo, reforzar los apoyos y la orientación, limitar el número de alumnos en aquellos centros con mayor riesgo de fracaso, mejorar la situación de los profesores y apostar por estilos de enseñanza más innovadores.

Mejorar la situación de los profesores

La investigación realizada sobre la educación secundaria ha comprobado que muchos profesores se sienten abrumados y escasamente valorados y que no disponen de la formación suficiente para enseñar a las nuevas generaciones de alumnos. La extensión de la educación obligatoria, la presencia de nuevas culturas y lenguas en las escuelas, los cambios sociales y familiares que se han producido en estos últimos años y la mayor exigencia hacia la educación explican en gran medida esta percepción de indefensión. Además, los indicadores comparativos de la situación profesional de los docentes españoles reflejan los escasos estímulos económicos que se les ofrecen a lo largo de su vida profesional.

Los datos recogidos subrayan la necesidad de realizar cambios importantes en las condiciones de trabajo de los profesores si se trata de conseguir el objetivo de mejorar la enseñanza. No es posible abordar en unas breves líneas un tema tan amplio, difícil y delicado, que tiene no sólo múltiples repercusiones en el funcionamiento del conjunto del sistema educativo sino también en el funcionamiento de otros servicios públicos. Basta, sin embargo, apuntar los tres cambios más apremiantes. El primero se refiere a las funciones de los profesores y a la distribución de su tiempo de trabajo. La tarea de los profesores no debe reducirse a la enseñanza en el aula, por importante que sea, sino que debe incluir la orientación a los alumnos, el trabajo en equipo, la relación con las familias, la cooperación con otros centros, la formación y la innovación. El segundo conecta con la mayor autonomía de los centros a la que anteriormente se hizo referencia. Una mayor autonomía que en el campo del profesorado supondría mayor responsabilidad de los centros y de sus equipos directivos en la selección del profesorado, en su estabilidad en el centro, en los sistemas de promoción y en la gestión de la formación de sus profesores. El tercer cambio se refiere al desarrollo profesional de los profesores. Es preciso establecer mecanismos que estimulen la acción y la dedicación de los profesores, que reconozcan sus méritos y que permiten emplear la mayor experiencia de los profesores en nuevas funciones que enriquezcan el sistema educativo. No se trata sólo de mejorar el estatus del profesor a lo largo de su vida profesional. El objetivo es también elevar la calidad de la educación empleando adecuadamente la riqueza formativa que acumula un alto porcentaje de docentes en todos los niveles.

Transformar la enseñanza en el aula

Tanto el estudio de la OCDE como la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria convergen al señalar que la práctica de los docentes en el aula se mantiene todavía con un enfoque tradicional. Existe una mayor preferencia de la enseñanza de conceptos frente a los procedimientos, se encuentran serias dificultades para atender los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y se manifiesta una escasa confianza en la participación de los alumnos en el proceso de evaluación. Además, se avanza lentamente en el desarrollo de una enseñanza conectada con el entorno y con los sucesos de la vida diaria.

Frente a esta situación, la sociedad del conocimiento que se configura en el comienzo de este siglo destaca la importancia de potenciar aquellas capacidades que permitan ampliar el saber de una manera autónoma. El énfasis en las estrategias de búsqueda y selección de información, en las destrezas para plantear y resolver problemas, en el respeto a sus estilos de aprendizaje y en el diseño de una enseñanza que permite al alumno enfrentarse a situaciones que representan problemas de la vida real se sitúan en esta dirección.

Pero enseñar a «aprender a aprender» significa también desarrollar las habilidades metacognitivas, es decir enseñar al alumno a tomar conciencia de lo que está aprendiendo y de cómo lo está aprendiendo y a regular los procesos que le permiten aprender. La mayor participación de éste en el proceso de aprendizaje, la comprensión del sentido de las actividades del aula, el trabajo mediante planes autónomos y flexibles, la reflexión sobre las tareas, y la incorporación de nuevas formas de evaluación de su trabajo son aspectos básicos de una forma de aprender que haga al alumno cada vez más capaz de seguir generando conocimiento con autonomía.

También desde el análisis de las competencias formativas que reclama el mercado laboral se proporciona una información complementaria sobre los objetivos prioritarios de la educación. La gran mayoría de estos estudios coinciden en que las capacidades más necesarias están vinculadas con la solución de problemas, el trabajo en equipo, la gestión de situaciones sociales conflictivas, la comprensión del punto de vista de los otros, la creatividad y el aprecio a los valores culturales. Como se puede comprobar, desde la reflexión sobre las relaciones entre educación y trabajo se refuerzan de nuevo determinados objetivos de la educación.

Para conseguir todos estos objetivos es preciso que el profesor modifique su forma de enseñar y consiga que el alumno se implique en actividades sugestivas en las que encuentra algún tipo de relación con su vida diaria. Para ello debe adaptar su metodología y poner a punto sus habilidades para crear un clima de trabajo sostenido. La perspectiva que late en su acción es conseguir que los alumnos quieran saber más y que comprueben en su propia experiencia que el conocimiento progresa con el esfuerzo pero también con la curiosidad, el intercambio de experiencias y el descubrimiento.

Recuperar un sentido global de la educación

Como se ha señalado en las páginas anteriores, las políticas educativas no pueden ser solamente políticas escolares. La educación trasciende las paredes de los centros y está presente de forma más o menos intencional en todos los ámbitos y edades del desarrollo humano. Por ello es tan ambicioso el objetivo de mejorar la calidad de la educación; exige, en el fondo, mejorar la calidad de la vida entera.

Este planteamiento amplio de la educación debe de ser capaz de mantener al

mismo tiempo una visión global y equilibrada del significado de la acción educativa. En una sociedad individualista y competitiva, en la que existe una sobreabundancia de información y un creciente relativismo moral, es fácil perder el significado de la acción educativa y reducirla a conseguir que los alumnos amplíen sus conocimientos y tengan mejores opciones en el mercado laboral. Sin embargo, la educación es algo más, mucho más, que eso. Supone despertar el deseo de saber, favorecer el descubrimiento de los valores cívicos y democráticos, potenciar la sensibilidad, el desarrollo afectivo y la creatividad de los alumnos para conseguir que tengan una vida más feliz. Esta vertiente humanista de la educación debe ser un punto de referencia permanente en el debate educativo.

BIBLIOGRAFÍA

CARROLL, J. B.: «A model of school learning», en *Teachers College Record,* 64 (1963), pp. 723-733.

CREEMERS, B. P.: *The effective classroom.* Londres, Casell, 1994.

INCE: *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria.* Madrid, MEC, 1998.

INCE: *Indicadores educativos sobre entornos y procesos escolares.* Madrid, MEC, 1999.

INCE: *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Madrid, MECD, 2000.

MARCHESI, A.: *Controversias en la educación española.* Madrid, Alianza, 2000.

— «Los procesos de centro y su influencia en la calidad de la enseñanza», en A. MARCHESI y E. MARTÍN (eds.): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica.* Madrid, Fundación Santa María. SM, 2002.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E.: *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica.* Madrid: Fundación Santa María. SM, 2002.

MARCHESI, A. y MARTÍNEZ ARIAS, R.: «Un modelo multinivel para evaluar la educación secundaria», en A. MARCHESI y E. MARTÍN (eds): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica.* Madrid, Fundación Santa María. SM, 2002.

MARTÍN, E.: «Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza», en A. MARCHESI y E. MARTÍN (eds): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica.* Madrid, Fundación Santa María. SM, 2002.

NUTTALL, D. L.: «The functions and limitations of international education indicators», en OCDE: *The OCDE international education indicators.* París, OCDE, 1992.

OCDE: *Education at a glance. OCDE indicators.* París, OCDE, 2001a.

OCDE: *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000.* París, OCDE, 2001b.

THOMAS, S.: «Dimensions of secondary school effectiveness: comparative analysis across regions», en *School Effectiveness and School Improvement,* 12, 3 (2001), pp. 285-322.

TIANA, A.: «Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden», en *Cuadernos de Pedagogía,* 256 (1997), pp. 50-53.

WILLMS, D. y SOMERS, M. A.: «Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America», en *School Effectiveness and School Improvement,* 12, 4 (2001), pp. 409-445.

LA EDUCACIÓN COMPRENSIVA EN ESPAÑA: PARADOJA, RETÓRICA Y LIMITACIONES

DIEGO SEVILLA MERINO (*)

RESUMEN. Cuando se han cumplido ya más de diez años desde la aprobación de la LOGSE (1990), hay una sensación de malestar y fracaso ante la situación de la educación comprensiva en España. Como motivos de esa sensación cabe señalar la sobrevaloración de la escuela como factor de reforma social, las limitaciones de las macrorreformas, y la insuficiencia del apoyo social y de la vinculación del profesorado respecto a la comprensividad. Sin embargo, en este artículo se destacará la importancia de la aportación de la comprensividad tanto al sistema educativo como a la integración social. Por ello hay que seguir apoyando sus objetivos, especialmente ante las amenazas que se vislumbran para ellos.

ABSTRACT. After more than ten years of the passing of LOGSE (1990), there is a feeling of unease and failure about the situation of understanding education in Spain. The reasons of that feeling are: overvaluation of school as a factor of social reform, macroreforms'restrictions, and the lack of social support and teaching staff's links regarding understanding. However, this article underlines the importance of understanding's contribution, both to the educational system and to social integration. That's why we should continue backing its objectives, especially in view of the threats we can discern about them.

EL ORIGEN DE LA COMPRENSIVIDAD EN EUROPA

Husén, ya en 1962, destacaba el papel determinante de los factores sociales en la aparición de las formas de educación comprensiva (Husén, 1988, pp. 91-103). En efecto, después de la II Guerra Mundial, en las sociedades europeas más desarrolladas, y especialmente en los partidos socialdemócratas, fue tomando cuerpo la idea de reformar los sistemas educativos, sobre todo en sus tramos medios. Aparte de centros donde primaba la orientación académica y una función preparatoria para acceder a la Universidad (Gymnasium, Grammar School, Lycée...), se organizaron, ya desde el siglo XIX, centros con la misma estructura pero con una orientación más práctica y un alumnado

(*) Universidad de Granada.

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

no tan seleccionado y orientado hacia una enseñanza superior no universitaria o a una formación profesional cualificada (Realschulen, Modern School, Lycée Technique...) y otros centros que fuesen como una prolongación de la escuela primaria a fin de dotar de mayor preparación a quienes se habían de incorporar al mundo laboral con una formación menos cualificada (Volkschulen, Common School, Petites Écoles...) (Pedró, 1996).

Sin embargo, no dejaba de aparecer como contrario a la equidad que se seleccionase a los alumnos a una edad temprana (10-11 años) y que quedase ya marcada su orientación académica futura y hasta su posición social. A partir de esta cuestión, fue tomando fuerza la idea de ampliar el periodo común y uniforme del sistema escolar, de buscar la forma de conceder las mismas oportunidades al alumnado –al margen de su origen social, sexo y procedencia geográfica– y de modernizar currículos y ajustar contenidos y objetivos a una sociedad y a un mundo laboral que habían cambiado. Lundgren (1989) ha destacado el papel de la ideología en la configuración de los sistemas educativos y, más concretamente, en la aparición de la educación comprensiva. Las ideas de un partido socialdemócrata que gobernaba en Suecia ininterrumpidamente durante décadas, la conveniencia de adecuar a los deseos e intereses de su electorado la organización del sistema educativo y que apareciera ante sus ojos legitimado su funcionamiento, la importancia creciente de las teorías sobre el capital humano, el puesto central del niño en la escuela, la concepción de la tarea escolar como la aptitud para asimilar y descubrir nuevos conocimientos... empujaban a sustituir las formas de escolarización segregadas por la integración al menos hasta los 15 o 16 años. En esa dirección, por lo tanto, en los años cincuenta, los políticos socialdemócratas suecos veían como más justa la escolarización comprensiva. Financiaron investigaciones para averiguar si con ella se pondría en peligro el éxito escolar y encontraron que los investigadores avalaban sus planteamientos (Svensson, 1962). De este modo surgía en 1962 en Suecia una escuela integrada que acogería a toda la población durante nueve años (de los 7 a los 16 años). Situaciones similares y con resultados parecidos se dieron en los demás países nórdicos; más tardía fue la incorporación a esta tendencia de los países meridionales mientras que en el ámbito germánico la introducción de fórmulas comprensivas *(Gesamtschule)* no suponía la desaparición de las anteriores segregadas *(Gymnasium, Haupschule, Realschule)*.

Actualmente (EURYDICE, 2000, p. 77), la mayoría de los países europeos tienen una escolarización integrada al menos hasta el fin de la educación secundaria inferior (en torno a los 15 años). Así, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia y Portugal tienen una estructura integrada continua durante los nueve o diez años que dura la escolarización obligatoria; Francia, Grecia, Italia y España dividen la enseñanza secundaria en dos niveles de los que el primero es comprensivo; Bélgica, Irlanda y el Reino Unido también se proponen como objetivo dar a todo el alumnado una formación común en los primeros años de la educación secundaria; y, por el contrario, Alemania, Austria y los Países Bajos mantienen para este periodo diferentes tipos de escuelas.

Todo lo dicho no impide reconocer que la enseñanza secundaria, sobre todo en su tramo inferior, es la parte más controvertida de los sistemas educativos europeos. Su configuración aparece como móvil e insegura, se junta con la primaria o se separa de ella; se divide en ramas o forma un solo tronco; se distribuye en etapas o ciclos; se problematiza por el incremento de alumnos, los cambios de su enfoque, la prolongación de la escolaridad, su paso del elitismo a la generalización, de su orientación académica a proponerse como objetivo la formación general; su

doble objetivo casi contradictorio (dar cabida a todos sin que descienda el nivel de los más capaces). Por eso, si nadie rechaza abiertamente la ampliación de la escolarización, sí que surgen demandas de flexibilidad y de búsqueda de nuevas fórmulas persiguiendo que la prolongación en su duración de la escolaridad obligatoria y la ampliación de la población que la sigue no tenga efectos indeseados:

> Permanecer obligatoriamente en la escuela durante cinco o seis años es una cosa; permanecer en ella nueve o diez es otra bien distinta, especialmente cuando los tres o cuatro años de más se corresponden casi exactamente con el turbulento periodo de la adolescencia y cuando la pubertad se alcanza a una edad cada vez más temprana. Con esto no se está abogando por una reducción de la escolarización obligatoria; simplemente se pretende enfatizar el hecho de que cuanto más se alarga su duración, más cambia su naturaleza y puede agriarse el pretendido éxito de los reformadores ilustrados.(OCDE, 1983, p. 11).

En este sentido, no puede negarse el peso de la voluntad y de planteamientos políticos que hay detrás de la comprensividad así como la búsqueda de logros más relacionados con la equidad, la igualdad de oportunidades o el bienestar de los alumnos que con una eficacia instructiva o con un trabajo más fácil para el profesorado. Clive Beck (1990, p. 17), citado por EURYDICE (1997, p. 19), es rotundo en la caracterización de la comprensividad:

> Para empezar, las escuelas deben ser comprensivas, esto es, los alumnos de diferentes contextos socioeconómicos y distintos niveles de rendimiento escolar deben ser educados en las mismas escuelas y en las mismas clases... Poner a todos los alumnos en las mismas escuelas supone admitir que a) todos esos alumnos tienen el mismo valor como seres humanos; b) todos tienen amplias capacidades innatas con el mismo abanico de ellas dentro de cada grupo socioeconómico; y c) todos ellos pueden beneficiarse más o menos de una educación similar, siendo capaces de vivir una «buena vida» (que no difiere fundamentalmente de una clase a otra) y estando igualmente llamados para hacerlo.

El problema está en que esta voluntad política puede convertirse en un fiasco si no se tienen en cuenta las mayores necesidades de recursos humanos y materiales que exigen estos objetivos, las opiniones, rutinas y hasta intereses corporativos del profesorado y el cúmulo de resistencias que ha de superar toda reforma de carácter social o político. De otro modo, todo quedará en cambios superficiales, meramente formales o nominales y, antes o después, se aceptará la pervivencia de la situación anterior aunque oculta tras diversos camuflajes. (Por ejemplo, convertir *la atención a la diversidad* en una *segregación* que reproduzca en el interior de los centros la que antes se daba entre diferentes tipos de centros.)

> Lo cierto es que no hay evidencia empírica de que la comprensividad haya supuesto una disminución generalizada del nivel alcanzado por los escolares ni un perjuicio para los alumnos mejor preparados (Fernández Enguita y Levin, 1989, p. 54).

También es cierto, como sostiene Crouch (1999, pp. 231-239) que, al margen de los ideales respecto a la igualdad de oportunidades que proclaman las reformas y las leyes educativas que persiguen la comprensividad, existen mecanismos por los que el origen familiar y las consiguientes ventajas o desventajas culturales siguen siendo decisivos. Es decir, han crecido las oportunidades educativas para todos pero se mantiene la capacidad de los grupos superiores para que sus descendientes no bajen de nivel social y permanecen las dificultades para que los descendientes de los grupos inferiores asciendan, si bien serán

más frecuentes los movimientos dentro de los grupos o los ascensos cuando las funciones superiores no sean totalmente cubiertas por los descendientes de quienes ya las ocupaban. Desde distintos campos se ha puesto en evidencia que, al margen de la labor de la escuela, existen condicionamientos que aminoran el alcance real de las políticas que pretenden lograr una efectiva igualdad de oportunidades educativas. Así, Pierre Bourdieu ha desarrollado el concepto de «capital cultural» que beneficiaría a los niños que pueden aprovecharse de él merced a sus familias (Bourdieu, 1979, 1997 y 2000). Desde otra perspectiva, Bernstein (1970) ha llamado la atención sobre el lenguaje y los códigos lingüísticos como condicionamiento para el éxito escolar en un sentido similar a como lo había hecho Bourdieu respecto al capital cultural. Es decir, las ventajas de tipo sociofamiliar siguen pesando en el desarrollo de la escolarización, si bien la expansión de los niveles básicos del sistema educativo es el factor más importante para producir el incremento de la escolarización en los niveles superiores y sólo la expansión del sistema educativo mejora de forma global las oportunidades educativas (Ploeg, 1992). Ciertamente el concepto de *movilidad social* es complejo y se presta a ser estudiado en sus diferentes variantes con resultados no siempre concordes y las teorías elaboradas a partir de su estudio *(modernización, industrialización, reproducción...)* conducen a precisar y limitar conclusiones que nos gustaría que fuesen más generales y rotundas. De todos modos parece predominar un moderado escepticismo respecto a la influencia de los sistemas educativos en orden a la movilidad social. Concretamente, Blossfeld y Shavit (1993, p. 19), tras un detallado estudio en trece países, concluyen que pese a la marcada expansión de los sistemas educativos, en la mayor parte de los países que estudiaron, ha habido un cambio escaso en la desigualdad, por motivos socioeconómicos, de oportunidades educativas.

Sin embargo no se debe circunscribir el éxito o el fracaso de la comprensividad a estos resultados. Hay que apuntar a valores como la integración social y la formación de un sentido de pertenencia a una sociedad, imprescindibles para naciones que se apoyan en la *ciudadanía* de su población. Por lo tanto, en esta aproximación introductoria a nuestro estudio, cabe concluir que si las reformas comprensivas en Europa no han logrado eliminar absolutamente la reproducción y la estratificación de los sistemas sociales, sí que han supuesto notables mejoras en orden a la consecución de unos sistemas educativos más abiertos, libres y democráticos, y en su contribución a la permanente construcción de una sociedad no sólo formalmente democrática.

LA CONFIGURACIÓN ORIGINARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LA COMPRENSIVIDAD. LA LEY GENERAL DE 1970

Originariamente, y al menos hasta 1970, el sistema educativo español se caracteriza por la débil presencia del Estado y la preponderancia de la Iglesia. La *Ley de Instrucción Pública de 1857 –Ley Moyano–* declaraba la enseñanza primaria obligatoria (art. 7.º) pero sólo gratuita para quienes presentasen certificado de pobreza (art. 9.º). En coherencia con estos planteamientos, la enseñanza primaria padeció una escasísima financiación[1]. Y es que,

(1) Entre 1850 y 1875, la educación nunca llegó a superar el 1,3% del presupuesto nacional y en la década de 1870 descendió al 0,55%. Sólo a partir de 1900, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y

en la mentalidad de los «liberales moderados» españoles, la enseñanza no era tanto un derecho de la persona cuanto una «válvula de seguridad» en manos del Estado que «impide el ingreso en ciertas carreras y lo abre para otras» en función de «los intereses sociales» (Gil de Zárate, 1855, pp. 169-170; Viaño, 1996, pp. 136-140). No es necesario insistir que dichos intereses sociales coinciden con el mantenimiento de la estratificación social y el uso del sistema educativo como instrumento legitimador y, en este sentido, los alumnos han de aceptar que sus aptitudes no concuerdan con las exigencias de las enseñanzas y demandas sociales, en lugar de considerar esta forma de selección como un constructo social donde al sistema escolar se le han encomendado unas funciones sociales específicas. A ello se añadirá una configuración de las Enseñanzas Medias tremendamente elitista que sólo interesarán a quienes puedan cursar enseñanzas universitarias, es decir, a una reducida minoría perteneciente a la clase media alta urbana.

El planteamiento secularizador de la enseñanza que pudiera tener el liberalismo español quedó anulado por la fuerza de los conservadores y directamente de la Iglesia, que obtuvo en el Concordato de 1851 amplísimas prerrogativas y las mantendría durante la Restauración y el Franquismo. Este control ideológico quedaba reforzado con lo que Bonal (2000, p. 203) considera los rasgos históricos del sistema educativo español: en la enseñanza, retirada voluntaria del Estado y delegación en la Iglesia cuya presencia será preeminente en el bachillerato y, consecuentemente, configuración de un sistema dual, privado elitista y estatal de baja calidad.

Destaca en este panorama, por una parte, la labor modernizadora de la *Institución Libre de Enseñanza* y, concretamente, su esfuerzo secularizador en orden a liberarla del adoctrinamiento religioso y moral de la Iglesia Católica; y, por otra, los planteamientos sociales de la *Escuela Nueva de Núñez Arenas*. En ella se elaboró el documento «Bases para un Programa de Instrucción Pública». Su autor era Lorenzo Luzuriaga y el documento sería aprobado en el XI Congreso del PSOE, celebrado en 1918. Su interés para nosotros estriba no sólo en que va a marcar el ideario del Partido Socialista en relación con la educación sino en su carácter de antecedente de la educación comprensiva en España, juntamente con los postulados de *«escuela unificada»* o *«escuela única»* de Luzuriaga que es, en definitiva, quien está detrás de ambos (Barreiro, 1989; Tiana, 1996, pp. 325-329). Sin embargo, dado su distanciamiento no ya de la situación del sistema educativo español de entonces sino incluso del desarrollo cultural, social y económico del país, ni siquiera se plasmó en la legislación educativa de la II República[2].

Los cambios en el sistema educativo español se producirán junto con los cambios que experimenta la sociedad española en general. Así, el fuerte desarrollo de la sociedad española a partir de la segunda mitad de los años cincuenta tendrá su correspondencia en el sistema educativo. Ciertamente, en esta década, coincidiendo con la tímida apertura del régimen Franquista, se habían introducido modificaciones en el sistema educativo (Escolano, 1992). Pero eran absolutamente insuficientes para acompasar un sistema educativo, que presentaba gravísimos

---

Bellas Artes y la funcionarización de los maestros –hasta entonces simples empleados municipales– aumentará la aportación del gobierno central.

(2) Se pueden contrastar estas aspiraciones con los elevados índices de analfabetismo –44% en 1920 (Vilanova y Moreno, 1992)– o la baja tasa de escolarización (el 43,61% de la población de 6 a 17 años en 1935).

problemas, con el desarrollo económico-social que estaba experimentando el país y atender a la fortísima demanda social de educación pues era la presión social más que la voluntad de los gobernantes el artífice del incremento de la escolarización.

De hecho, la misma OCDE había advertido del peligro que suponía para el desarrollo económico (uno de los valores más preciados para los gobiernos franquistas del momento) las insuficiencias y los problemas estructurales del sistema educativo (MEC-OCDE, 1963, p. 14). En este contexto, se comprende mejor que el ministerio de Villar Palasí (1968-1973) se propusiese su reforma. Lo que sí se convierte en paradójico es que, dentro de un régimen como el franquista, dicha reforma se plantease a partir de un durísimo y riguroso informe publicado en 1969: *La educación en España. Bases para una política educativa,* más sencillamente denominado *Libro Blanco.* Los consabidos elogios formales a la labor del Régimen no podían compensar la lluvia de datos y argumentos descalificadores para la misma. Así, se señalaban sus limitaciones, su atraso respecto a la práctica totalidad de los países europeos o de la OCDE y, en definitiva, su injusticia[3], problemas que no podían dejar de imputarse a quienes llevaban gobernando sin ninguna cortapisa desde hacía ya treinta años. Con todo, resultaba paradójico que una dictadura conservadora pretendiera implantar una fórmula –la educación comprensiva– que había sido promovida por los partidos socialdemócratas nórdicos a fin de fomentar la integración social.

Ciertamente la *Ley General de 1970* participa de rasgos que la vinculan con el espíritu tecnocrático de los gobiernos franquistas del momento: sentido de la eficiencia, consideración de la educación como una inversión rentable, necesidad de su conexión con el mercado del trabajo y, sobre todo, la vinculación de la educación con el amplio y complejo mundo del desarrollo (Puelles, 1992, pp. 316-317). Estos rasgos, además, hay que relacionarlos con el fuerte incremento de la demanda educativa por parte de la sociedad española. El cambio económico y social hacía albergar en muchas familias españolas la esperanza de un futuro mejor para sus hijos que podían entregar más años a su educación que los que habían tenido sus progenitores. Y el Régimen podía ser el primer interesado en alimentar esa imagen de «sociedad abierta» en la que era posible el ascenso social. Era una forma de obtener una cierta «legitimación por compensación» que ayudase a poner en un segundo plano el recuerdo de que el Régimen había surgido de una sublevación militar y una guerra civil, a no conceder demasiada importancia a sus déficit democráticos en materia de libertades en atención a las mejoras materiales que se conseguían y las expectativas de un futuro mejor. Sin embargo, el enorme crecimiento de los alumnos matriculados, sobre todo en Enseñanzas Medias, chocaba con la fortísima selectividad que imponía el sistema subrayada por el *Libro Blanco.* Por lo tanto, de no introducirse reformas, se pondría en cuestión la imagen de movilidad social y –como decía el mismo *Libro*

(3) Sin ánimo de ser exhaustivos, recordemos los siguientes datos que daba el mismo *Libro Blanco* (pp. 17-21 y p. 171) y que sólo cabe valorar como una rotunda censura: estructura dual (privada/pública) que suponía a los 10 años una discriminación injusta por el peso decisivo que en ella tenían los factores socio-económicos; alto porcentaje de fracaso escolar; estrangulamientos importantes a los 10, 14, 16 y 17 años; déficit de puestos escolares (414.124 para la población de 6 a 14 años); escasa presencia de la enseñanza oficial en el Bachillerato General (21,51%) frente a la privada oficial (44,00%) y la libre (34,53%); escaso gasto público en educación muy alejado de los restantes países europeos.

Blanco– peligraría una visión de la educación que enlazaba con «las crecientes esperanzas como medio (la educación) de ascensión económica, social y cultural».

Por ello, reducir los planteamientos de la reforma de Villar Palasí exclusivamente al ámbito tecnocrático supondría también una simplificación. Hay que destacar su pretensión integradora, su deseo de romper con la existencia de dos caminos escolares divergentes para dos poblaciones escolares de distinta procedencia social y que iban a tener un distinto futuro académico: el que se abría para la clase trabajadora y campesina –la enseñanza primaria– y el que, a los diez años de edad, se ofrecía a la clase urbana media y superior a través del bachillerato y la universidad. Esta temprana discriminación se rompe en España en 1970 con la instauración de una misma fase escolar de los 6 a los 14 años, la *Educación General Básica* o *EGB*.

Pero la Reforma vería muy limitadas sus posibilidades cuando sectores del Régimen eliminaron la garantía de su financiación. Como es sabido, en la *Ley General de Educación* se contemplaban no sólo los aspectos educativos sino la consecución de fondos económicos para aplicar la Reforma. Sin embargo, en la discusión del Proyecto de Ley en las Cortes franquistas, la Comisión de Hacienda y la Comisión de Presupuestos dejarían en papel mojado las previsiones que la Ley hacía para la financiación de la Reforma (Puelles, 1980, pp. 422-424).

De este modo, la paradójica ambición de implantar, al final de la dictadura franquista, la educación comprensiva en el sistema educativo español quedaba muy limitada. Se llevaba a cabo formal, legalmente pero en la realidad se daban fuertes diferencias entre distintos centros: públicos y privados; rurales y urbanos; situados en barrios suburbiales con gran crecimiento emigratorio y zonas de población asentada o en regresión. Si se logró escolarizar prácticamente a la totalidad de la población de 6 a 14 años (se pasó del 93% en el curso 1971-72 al 99,96% en el 1974-75), hay que señalar, en cambio, que se tardó mucho –habría que esperar a la llegada de la democracia e incluso al periodo de gobierno socialista– en conseguir que la escolarización fuera en condiciones similares de calidad para cumplir con lo que la Ley definía como «fundamentalmente igual para todos» (art. 15.1). En este sentido, era demoledor el informe que durante el primer Gobierno de la Monarquía elaboraba la *Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* [4].

Si examinamos lo que había dado de sí la Reforma Villar Palasí hasta el principio de los años ochenta relación con la comprensividad, el balance muestra claras e importantes limitaciones. A lo indicado respecto a las condiciones que afectan a la igualdad en la escolarización y a la gratuidad hay que añadir, en síntesis, que los resultados están muy lejos de los objetivos de una educación comprensiva. De hecho, los adolescentes españoles habían tenido una plaza escolar pero eran demasiados quienes no terminaban sus estudios, fracasaban en los mismos o no pasaban de una etapa a otra. Diez años después de su inicio, en el curso 1980-81, en la EGB la proporción de repetidores era de un 8%, pero este porcentaje era bastante mayor en la pública (11%) que en la privada (4%). La proporción de repetidores era el doble en la segunda etapa que en la primera. Sólo entre un 70 y un 75% de quienes iniciaban la EGB permanecían en ella al cabo

(4) Se trataba de una comisión prevista por la misma Ley y de éste su primer y único *Informe* nos interesa destacar que reconoce claras desigualdades en la escolarización e incumplimiento del principio de gratuidad.

de siete años de escolaridad; obtenían el título de Graduado Escolar –y con él la posibilidad de acceder al BUP– alrededor del 62% y debían de contentarse con el Certificado de Escolaridad, que sólo permitía acceder a la FP 1, el 38%. Es decir, algo más de un tercio del alumnado de la EGB no lograba plenamente su objetivo y quedaban recluidos en una subcategoría dentro del sistema educativo. Sin duda éste es el dato más grave que proyecta grandes dudas sobre la eficacia de un periodo de escolarización que es un derecho y un deber. Es también llamativo que para un porcentaje tan alto se certifique no los resultados obtenidos sino la mera permanencia en las aulas o que haya notables diferencias por Comunidades Autónomas en porcentajes de obtención del Graduado Escolar –más de un 24% entre la Comunidad de Madrid y la de Canarias, sin saberse exactamente las causas– (Bosch, 1988, p. 91). El 14% de los que salían de la EGB no se matriculaban ni en BUP ni en FP por lo que, previsiblemente, pasaban al mundo del trabajo o del desempleo. Si analizamos los resultados en el bachillerato para continuar valorando los efectos del periodo anterior de escolarización, éstos muestran también unos fuertes índices de fracaso con un 11% de repetidores en el curso 1980-81 y vuelven a darse las diferencias entre el porcentaje de repetidores en la enseñanza pública (14%) y la privada (7%). En la FP 1, menos de la mitad de los que la iniciaban la terminaban (FOESSA, 1981-83, pp. 206-234). Y respecto a la igualdad de oportunidades, aunque los estudios, desde mediados de los años setenta, venían advirtiendo que la educación del padre explicaba el 40% de la varianza en la educación de los hijos y que el origen social desigual (origen social reflejado en la educación y en la ocupación de los padres) explicaba el 50% de la desigualdad de la educación, el nexo entre origen social y educación tenía doble fuerza en España que en Gran Bretaña o los Estados Unidos (Maravall, 1984, p. 47).

Por lo tanto, cuando vemos la aplicación de la Reforma de los años setenta en la época franquista hemos de pensar en *retórica y limitaciones.* Hubo un uso de la Reforma educativa como medio de legitimación compensatoria del Régimen y un abuso de sus planteamientos –sobre todo si tenemos en cuenta el escaso apoyo económico que obtuvieron– para hacer ver que se trabajaba en la consecución de una sociedad más abierta y en la que la movilidad social permitía el ascenso de los que demostraban su capacidad y esfuerzo en los estudios. Se desvirtuó el principio de la gratuidad, pues la insuficiente financiación que la Reforma obtuvo sirvió en parte, a través de subvenciones, para aminorar el gasto privado en educación de las familias que acudían a centros privados en lugar de conceder prioridad a la igualdad en las condiciones de escolarización. Y, sobre todo, hay que subrayar evidentes limitaciones a la hora de valorar la comprensividad. Había una pretensión, absolutamente desproporcionada si atendemos a la sinceridad del compromiso reformador, de usar la reforma educativa como fuente de legitimación compensatoria, pretensión, por lo demás, nada original (Weiler, 1998).

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA COMPRENSIVIDAD DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN EN LA DEMOCRACIA

La democratización política, que se alcanza en España a partir de la muerte de Franco, repercutirá en la aplicación de la Reforma de los años setenta y, de hecho, supone un desarrollo más fiel a sus postulados y la implementación de sus objetivos. La democracia española hereda un sistema educativo mal dotado, con una

financiación escasa y una estructura dual en la que la red de los centros privados recibe financiación pública a pesar de acoger fundamentalmente a un alumnado de clases media y alta.

La libertad de la democracia permitirá, además, que afloren posturas e intereses que durante el franquismo estuvieron más o menos soterrados o enmascarados. Pugnarán abiertamente, por hacer valer sus ideas e intereses políticos, conservadores y progresistas y los colectivos implicados en la educación (profesores, asociaciones empresariales, padres y alumnos). En ocasiones, cada sector actuará unido, con un sentido corporativo, pero otras veces se formarán los grupos con independencia del sector al que se pertenezca y responderán a planteamientos conservadores o progresistas, de defensa de la escuela pública y el principio de igualdad o de la escuela privada y la libertad de enseñanza con un enfoque liberal y confesional (Bonal, 2000).

Los primeros años de la democracia, hasta el triunfo electoral del PSOE en 1982, se caracterizan por la inestabilidad y las disensiones internas de los gobiernos de la Unión de Centro Democrático (UCD) que se reflejarán en una política educativa relativamente débil a la hora de afrontar los problemas que arrastraba la aplicación de la LGE. La redacción de la Constitución dará lugar a un abierto enfrentamiento en relación a la educación entre progresistas y conservadores. Antes de la muerte de Franco, los primeros habían rechazado rotundamente la política educativa realizada durante el Franquismo y elaborado en 1975, documentos como *La alternativa para la enseñanza* del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid 1975 (Bozal, 1977; Puelles, 2000, pp. 271-274) o *Por una escuela pública,* documento nacido en Cataluña de la Escola d'Estiu Rosa Sensat. Sus postulados propugnaban una «escuela pública única» –superadora de la estatal franquista y en la que se integraría la privada liberada del control de sus propietarios y de su carácter confesional–, laica, gratuita y gestionada democráticamente; con un único cuerpo de profesores y un ciclo único de la enseñanza[5]. La postura conservadora pretendía mantener intacta la doble red de enseñanza donde la privada –formada en su inmensa mayoría por centros de la Iglesia– siguiese con financiación pública, aunque controlada totalmente por sus propietarios, con un claro carácter confesional y con una posible selección de su alumnado. Si los progresistas buscaban el pluralismo en el interior de cada centro y una cierta homogeneidad de los centros entre sí, los conservadores propugnaban la homogeneidad interior de cada centro y la diversidad de los centros entre sí dentro de una actitud claramente alejada de la comprensividad.

El consenso constitucional llevará en la redacción del artículo 27 a un mutuo esfuerzo por recoger el derecho a la educación y la libertad de enseñanza; por una parte, se aceptará la doble red de centros en el sistema educativo con la obligación del Estado de ayudar a los centros que cumplan los requisitos establecidos por ley y el derecho de los padres a que sus hijos reciban formación religiosa y moral de acuerdo con sus convicciones; y, por la otra, se reconocerá el derecho a la educación que quedará garantizado con una planificación pública, si bien con la participación de los sectores afectados, y la intervención de los profesores, padres y alumnos en el control y la gestión de los centros públicos.

---

(5) No es difícil apreciar el valor anticipador de las «Bases para un Programa de Instrucción Pública» de 1918 al que anteriormente nos hemos referido.

Tras los gobiernos de la UCD, la abrumadora victoria del PSOE en las elecciones de octubre de 1982 –más de diez millones de votos y 202 diputados– abriría un periodo ininterrumpido de casi catorce años de gobierno socialista. Serán años sumamente importantes para la educación. El PSOE la concibe en su gobierno como un elemento substancial para el logro del bienestar social y como un factor de desarrollo y modernización. Maravall, Ministro de Educación de 1982 a 1988 y uno de los principales ideólogos del PSOE en este campo, expresará nítidamente los objetivos de la política educativa de los gobiernos socialistas: «... conseguir un sistema educativo de mayor calidad y más equitativo» (1984, p. 4). La sinceridad de estos propósitos se manifestará en una serie de líneas de acción que revelarán la importancia que se concede a la educación en pro de la igualdad. Entre las más relacionadas con la comprensividad señalaremos (Puelles, 1999, pp. 404-407):

- el programa de educación compensatoria
- el programa de educación especial
- el programa de becas
- la reforma experimental de las enseñanzas medias.

Por su importancia merece consideración aparte la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE) con la que, de acuerdo con el anuncio que hizo en su día, el PSOE sustituirá la LOECE. Su objetivo era el desarrollo del artículo 27 de la Constitución desde una ideología de izquierda pero con la pretensión de que pueda ser aceptada por todos. Además de regular los derechos y libertades que en materia de educación reconoce la Constitución, la LODE supone la aceptación de la doble red de centros –públicos y privados– y la delimitación de los derechos y obligaciones de una nueva figura, el *centro privado concertado.* Siguiendo lo que ya se había hecho en otros países (Bélgica o Francia, por ejemplo), la Ley ofrece la posibilidad de que los centros privados establezcan conciertos con la administración educativa y reciban financiación pública a cambio de obligaciones concretas. Entre las obligaciones que imponían los conciertos a los centros que quisieran acogerse a ellos, para nuestro tema tiene especial importancia el baremo que ha de aplicarse cuando un centro reciba más solicitudes de admisión que plazas disponibles. En un primer momento primará la pertenencia a familias de menores rentas junto con la proximidad del domicilio familiar al centro y la existencia previa de hermanos en él. Sin embargo, poco a poco se han ido introduciendo variaciones que han supuesto primar la proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de uno de los progenitores o, finalmente con los conservadores ya en el poder, se ha abierto la puerta a cierta discrecionalidad por parte del propietario del centro concertado. La importancia del domicilio familiar y el deseo de muchas familias de matricular a sus hijos en centros donde no acuda alumnado que pueda ser problemático por su origen sociofamiliar ha ido estableciendo diferencias entre las características del alumnado de los centros concertados y de los públicos –e, incluso, entre distintos centros públicos– con importantes repercusiones para la comprensividad como luego señalaremos.

Además se incrementó el presupuesto del Ministerio de Educación y se lo situó en unos niveles próximos a la media de la OCDE y a la de los países de nuestro entorno[6]. Es por todo ello por lo que podemos hablar de una *implementación* de la

(6) En España, entre 1985 y 1994, el porcentaje del gasto público en educación sobre el gasto público total pasó del 8,6 al 12,6, mientras que, en ese mismo período, en Dinamarca pasó del 11,6 al 12,6; en Alemania del 9,6 al 9,4 y en Italia del 9,1 al 8,8 (Fuente: OECD, 1996, p. 93; 1997, p. 78).

Ley General de Educación cuyos objetivos comprensivos se habían visto desvirtuados por una insuficiente financiación, por la *contrarreforma* que se lleva a cabo una vez cesados el ministro Villar Palasí y los promotores de la Ley y por la debilidad de la política educativa de la UCD y su entrega, en este campo, a planteamientos estrictamente conservadores.

Es, sin embargo, importante señalar las diferencias entre la financiación de la educación que se están produciendo a partir de la descentralización educativa. Se trata de diferencias que lógicamente afectan a la calidad de la educación que recibe el alumnado según la Comunidad Autónoma en la que se escolarice y que, por lo tanto, van en contra de la igualdad respecto al derecho a la educación. Las diferencias se producen tanto en el gasto en educación por habitante[7] como en el gasto por alumno[8] y llegan a ser superiores al 30% (Uriel, 1997, pp. 168-206).

Con todo, los resultados seguían revelando las dificultades para lograr una auténtica igualdad de oportunidades educativas. Así, considerando los datos del curso 1990-91, tenemos que en la segunda etapa de la EGB, al término de los cursos 6.º, 7.º y 8.º quedaban con una o más áreas pendientes el 32,3%, el 33,3% y el 21,2% respectivamente; obtenían el Graduado Escolar el 77,8% pero sólo el 60% lo lograba sin repetir ningún año; en FP 1, no promocionaban el 48,6%; en BUP, no promocionaban en el primer curso el 22,6%; en el segundo, el 20,4% y en el tercero, el 16,9%; en COU, el 30,6% (Consejo Escolar del Estado, 1992, pp. 164-171). (También se constatan las limitaciones de la segunda etapa de EGB, la FP y el BUP en MEC, 1989, pp. 89-90). Asimismo, siguen dándose una notable diferencia entre los resultados que obtiene el alumnado en los centros privados y en los públicos. Por otra parte, los estudios de la evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias volvieron a poner de manifiesto que la FP –sobre todo la FP 1– seguía siendo la cenicienta del sistema educativo y que había una tendencia a que en el alumnado de BUP predominasen las capas sociales medias y altas y en el de FP las bajas (CIDE, 1992, p. 99), dato que ya había sido destacado por Carabaña (1988) que, citando a Ordovás (1986), señalaba que es la situación socio-económica –y no los resultados académicos en la EGB– el factor más determinante para cursar la FP. Por lo tanto, cuando iba a ser sustituida la LGE por la LOGSE y la reforma de los setenta por la de los noventa, volvían a ser pertinentes las cuestiones sobre la igualdad de oportunidades; el predominio de la función reproductora de las estructuras sociales por parte del sistema educativo y su papel de criba social; su funcionamiento elitista y selectivo. Y, desde luego, seguía siendo lo más grave la discutible eficacia de una enseñanza que en sus tramos obligatorios es un derecho y un deber y que, sin embargo, arroja tan alto grado de fracasos en la segunda etapa de la

---

(7) En 1980, la Comunidad Autónoma con un gasto mayor en educación por habitante era Navarra que superaba la media nacional en un 17,01% y la que tenía un gasto menor era Castilla-La Mancha con un 15,86% por debajo de la media nacional; en 1992, el mayor gasto se daba en el País Vasco (24,52% por encima de la media nacional) y el menor volvía a corresponder a Castilla-La Mancha (15,86% por debajo de la media nacional) (Uriel, 1997, pp. 175-176).

(8) En 1980, la Comunidad Autónoma con un gasto mayor en educación por alumno era Navarra que superaba la media nacional en un 18,76% y la que tenía un gasto menor era Murcia con un 15,31% por debajo de la media nacional; en 1992, el mayor gasto se daba de nuevo en Navarra (25,28% por encima de la media nacional) y el menor correspondía a Andalucía (16,15% por debajo de la media nacional) (Uriel, 1997, pp. 177-178).

EGB y en la FP 1. Se trata de cuestiones substanciales respecto al sentido y la problemática de la educación comprensiva que deberemos analizar en el balance final de este estudio.

LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS AÑOS NOVENTA: UN PROYECTO PROMOVIDO POR UN PARTIDO SOCIALISTA PERO APLICADO POR UN PARTIDO CONSERVADOR

En 1987 el PSOE decidía pasar de las reformas parciales a realizar la reforma estructural de la enseñanza no universitaria que sustituyese a la *Ley General de Educación de 1970.* De las razones que justificaban esta nueva reforma, las más significativas para nuestro tema serían los altos índices de fracaso en la EGB así como la doble titulación con la que terminaba y con la que se clasificaba al alumnado a los catorce años. Pero pronto se percibirán cambios en la situación que permitirían hablar de un debilitamiento en el apoyo social del PSOE –pérdida paulatina pero constante de votos, prolongada huelga de los profesores durante el curso 1987-88, huelga general el 14 de diciembre de 1988– y de sus iniciales planteamientos ideológicos. Esta situación, unida a la preeminencia de los planteamientos liberales a nivel mundial, irá templando el discurso político del PSOE. Con todo, el Proyecto de Ley mantenía el objetivo de la política educativa socialista: dotar a España de un sistema educativo más equitativo y de calidad. Se publicaba el 9 de abril de 1990 en el *Boletín Oficial del Congreso de los Diputados* y tras ser discutido en un ambiente de diálogo del que sólo se excluyó el Partido Popular –precisamente el Partido que alcanzaría el gobierno el 1996 y tendría que encargarse de la aplicación de los aspectos más problemáticos de esta Ley–, sería aprobada y sancionada el 3 de octubre de 1990 como *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

Desde el nivel de estructura del sistema educativo, los cambios que introduce la LOGSE se dirigen a regular la enseñanza en el periodo anterior a la enseñanza obligatoria (educación infantil, hasta los seis años) y a la enseñanza secundaria. La reforma parte de un diagnóstico que ya Maravall (MEC, 1987, p. 11) había calificado como unánime respecto a los nudos esenciales de la problemática educativa española: la Educación Infantil se halla insuficientemente regulada y ordenada; se detectan dificultades curriculares en la última etapa de la EGB que se traducen en un acusado extrañamiento de parte importante de los alumnos respecto de la escuela; la pervivencia de una doble titulación al término de la EGB genera efectos discriminatorios casi siempre irreversibles y es la principal fuente de discriminación social y de reproducción clasista del sistema educativo; el academicismo del actual Bachillerato y su pronunciada desconexión con el entorno social, cultural y profesional que provoca unas elevadas tasas de abandono y otorga a su titulación escasa entidad propia; la insuficiente valoración de la Formación Profesional, su escasa flexibilidad e inadaptación a las necesidades productivas que hacen necesaria su modificación.

Por lo tanto, la reforma se orientaría principalmente a la enseñanza secundaria, pues cuatro de esos cinco «nudos» se referían a ella. Como ya hemos indicado, se trata de viejos problemas que surgen como consecuencia de las limitaciones y desenfoques con respecto a la enseñanza secundaria de la reforma de los años setenta y que su aplicación empeoró.

La solución que al difícil problema de la educación secundaria formula la LOGSE supone universalizar la oferta educativa hasta los 16 años proporcionando a todos una formación básica común dentro de un ciclo de enseñanza

comprensiva. La educación secundaria abarcará el tramo de edad de los 12 a los 18 años. Se estructura en dos etapas con un tratamiento claramente diferenciado. La primera, de educación secundaria obligatoria básica, es una nueva etapa educativa de cuatro cursos, con identidad propia y que coincide, desde el punto de vista del desarrollo de los estudiantes, con los años de la preadolescencia y la primera adolescencia, de los 12 a los 16 años. La segunda, postobligatoria, está integrada por el Bachillerato y la Formación Profesional Específica.

Si el objetivo más importante de la reforma era la enseñanza secundaria, su tema central es el de la educación secundaria obligatoria (ESO), la ventaja más patente que presenta es el aumento del periodo de escolarización comprensiva, lo que debe permitir la disminución del diferencial instructivo y la menor dispersión en cuanto al grado de formación y, por lo tanto, aminorar la correlación entre rendimiento académico y estatus socioeconómico (Hushak, 1977, pp. 115-122). Pero la ESO no es sólo el tema central de la reforma; es también el más complejo y difícil y el de más previsible conflictividad. Se enfrenta al tramo en el que se cosecha el mayor grado de insatisfacción en el actual sistema educativo y esta insatisfacción no es gratuita, sino que es debida a que en él se hacen evidentes todos los problemas de aprendizaje y de adaptación a la escolarización obligatoria. Y, si es deseable la prolongación de la comprensividad hasta los 16 años, es necesario hacerlo de modo que se logren los objetivos realmente pretendidos. Por eso comprenderemos todas las dificultades que está entrañando su aplicación si tenemos en cuenta que a la promulgación de la Ley ha seguido la época de recesión económica que siguió a la Guerra del Golfo (1991), la contención del gasto público en orden a cumplir con las exigencias de Maastricht y adoptar la moneda única europea y, finalmente, la llegada al gobierno del Partido Popular que se opuso en todo momento a la Ley durante su tramitación parlamentaria y que tiene una filosofía educativa contraria a la comprensividad.

Como se viene constatando reiteradamente, la educación secundaria ha cambiado al cambiar la población escolar con la generalización de dichos estudios[9]. La tendencia general es, ciertamente, mantener a la casi totalidad de la población joven en la enseñanza secundaria, como vemos en las estadísticas de los países de la Unión Europea; y en este aspecto España ocupa uno de los últimos lugares[10]. Pero el cambio legislativo no consigue superar por sí mismo los problemas que ya se planteaban con la legislación anterior y que parecen haberse incrementado por las circunstancias actuales. Entre esas circunstancias destacaríamos la evolución de la política educativa del PSOE y el acceso al gobierno del Partido Popular –con mayoría relativa en 1996 y absoluta en el 2000–; el descontento ante los resultados de la LOGSE desde el punto de vista académico; la desigualdad entre centros motivada por la adscripción de alumnado; las dificultades que para la convivencia y la disciplina presenta un determinado tipo de alumnado; y, finalmente, el malestar del profesorado, especialmente el de los centros públicos.

---

(9) El incremento de la población matriculada entre los cursos 1980-81 y 2000-01 ha pasado del 75% de la población total de 14-15 años al 100%; del 49% de la de 16-17 años al 83% y del 17% de la de 18-20 años al 61%. (Fuente: MEC).

(10) En los países de la Unión Europea, el porcentaje medio de la población de 22 años que ha superado la Educación Secundaria Superior es el 71,2% (en Suecia el 90,2%) mientras que en España es del 63,7%. (Fuente: EURYDICE, 2000).

Como hemos señalado anteriormente, la política educativa del PSOE se escora paulatinamente hacia planteamientos en los que se concede más importancia a un concepto de calidad próximo a la mentalidad meritocrática de las clases medias –«el centro» sociológico como núcleo decisivo de votantes– que a la igualdad. En este sentido, se ha señalado que la LOGSE se ha alejado de la búsqueda de una mayor igualdad y no aborda seriamente el problema de la penalización escolar que sufre el alumnado proveniente de los grupos sociales más alejados de la cultura «culta», así como también se le ha criticado un mayor peso en ella de los planteamientos psicológicos en lugar de sociológicos (Varela, 1991).

El acceso del Partido Popular sin mayoría absoluta al gobierno en 1996 seguramente no le permitió desarrollar plenamente su programa. Con todo, destacamos tres hechos respecto a la comprensividad.

- El Real Decreto de 14 de marzo de 1997 que modificaba el baremo para acceder a los centros financiados con fondos públicos en el sentido de favorecer cierta discrecionalidad a los centros y proporcionar mayor libertad de elección a los padres. Se acentuaba así, aún más, la alteración que ya había sufrido en 1993 en esta misma dirección las disposiciones que desarrollaron la LODE.
- La ideología de la ministra Esperanza Aguirre que tuvo su más público exponente en la conferencia que pronunció en el Club Siglo XXI en la primavera de 1997. Fue una exaltación del neoliberalismo en educación –eficiencia y equiparación de calidad a resultados y, por lo tanto, consideración del mercado como el medio más idóneo para la mejora del sistema educativo– y un ataque en toda regla a la comprensividad (utópica, roussoniana, creadora de un igualitarismo a la baja con un descenso del nivel de conocimientos y un aumento de la mediocridad).
- La organización por el MEC, en diciembre de 1999, de unas jornadas que bajo el título «La Educación Secundaria a debate: situación actual y perspectivas» se convirtieron en una crítica directa a la comprensividad y una legitimación para la introducción de prácticas segregadoras. Entre sus conclusiones figuran la insuficiencia de la diversificación para solucionar los problemas; el diseño de trayectorias con diferentes itinerarios formativos; la introducción de una prueba al final de la ESO a fin de asegurar la consecución de objetivos mínimos y garantizar un nivel homologable en todos los centros educativos; la organización de grupos homogéneos...[11].

Avanzando en esta misma línea, pero ya con mayoría parlamentaria absoluta, la ministra Pilar del Castillo se propone modificaciones legislativas importantes a partir de una Ley sobre Formación Profesional y otra sobre la Calidad de la Enseñanza. Esta última supondría flexibilizar el segundo ciclo de la ESO a partir de las capacidades individuales y el establecimiento de tres itinerarios: uno fundamentalmente académico (¿la clásica concepción de la enseñanza secundaria como preparación para la universidad?); otro orientado a la Formación Profesional, y un tercero que acogería a los alumnos que

(11) De hecho, Cataluña ya ha organizado para el curso 2000-01 «Unidades de Adaptación Curricular» y «Unidades de Escolarización Externa» con «auxiliares docentes».

arrastran problemas de aprendizaje y conflictividad, que el Secretario General de la Federación de Enseñanza del sindicato mayoritario del profesorado español, CC OO, ha calificado sintomáticamente como «itinerario basura». Habrá que esperar a la presentación escrita de estos proyectos pero es difícil no pensar que nos retrasemos a la *Ley General de 1970,* a reducir la comprensividad hasta los 14 años y adelantar otra vez a esta edad la segregación de los alumnos.

Si una de las motivaciones para la reforma de los noventa era superar los altos índices de fracaso en la EGB, el BUP y la FP 1, en 1995 un Informe del INCE presentaba resultados nada satisfactorios. También la Inspección, en referencia al territorio MEC, informaba que el 30% no superaba la ESO, que sólo el 45% no lo hacían sin ningún suspenso y que en el Bachillerato el 42% repetía el 2.º curso y más del 50% superaba el 1.º con suspensos. Ciertamente no había transcurrido tiempo suficiente para la consolidación de los cambios introducidos en la LOGSE pero también es natural que el mero cambio legislativo no produzca alteraciones milagrosas en los resultados de la enseñanza.

Otro elemento que plantea un serio cuestionamiento de la comprensividad es la concentración de alumnos problemáticos en unos determinados centros. Se suma la tendencia de las familias con mayor preocupación y más medios para educar a sus hijos en centros «prestigiosos» y la ubicación de centros en zonas suburbiales de las que normalmente recibirán alumnos que presentarán problemas de aprendizaje y disciplina. De hecho, la división entre enseñanza pública y privada sigue siendo un factor de suma importancia en la distribución de las oportunidades sociales y existen diferencias notables de participación en la enseñanza privada entre las diferentes clases sociales (Calero y Bonal, 1999, pp. 190-194)[12]. Estas afirmaciones se completan con el Informe de la Fundación Encuentro (1997) que confirma que la oferta pública sobrepasa el 80% en suburbios, zonas marginales y pueblos pequeños. Esta situación provoca un fuerte malestar entre el profesorado de la enseñanza pública que cree encontrarse frente a una actuación de «competencia desleal» respecto a los centros concertados, pues éstos contarían con los mejores alumnos mientras que ellos asumirían a todos los problemáticos.

De hecho, el «malestar docente», especialmente entre el profesorado de la enseñanza pública, aparece como uno de los problemas más importantes de la enseñanza secundaria. El cambio de una enseñanza selectiva a otra comprensiva; la escolarización del cien por cien de la población hasta los 16 años y, por lo tanto, la presencia en los centros de todos los casos problemáticos que existen entre los adolescentes de una sociedad; la adaptación a un alumnado menos maduro pues la LOGSE ha bajado el inicio de la secundaria de los 15 a los 13 años; la indefinición que en algunas circunstancias siente el profesorado de su trabajo profesional, que ya no se reduce a las funciones clásicas del profesor sino que ha de afrontar toda la problemática que pueden presentar los adolescentes conflictivos; los difíciles problemas de disciplina y convivencia que plantean alumnos que sólo acuden a los centros obligados; la dificultad de trabajar con un alumnado no sólo psicológica y pedagógicamente diverso sino socialmente diferente; su escasa formación psicopedagógica; la impresión de que ellos cargan

(12) De acuerdo con estos mismos autores, el análisis de las causas de estas diferencias es complejo pues a los aspectos relativos al comportamiento de la demanda de los grupos sociales deben añadirse cuestiones más cualitativas que atañen a la ideología (ideario de centro, religiosidad...), a determinadas concepciones de la calidad de la enseñanza o a mecanismos sociales de distinción cultural (Calero y Bonal, 1999, p. 194).

con el alumnado peor mientras que los mejores acuden a centros concertados... constituyen un cúmulo de factores que hacen reaccionar al profesorado contra la educación comprensiva y, en general, contra la LOGSE.

Recientemente, *Cuadernos de Pedagogía* y *Escuela Española* han abierto un foro virtual sobre la Enseñanza Comprensiva en la Educación Secundaria (http://www.ciss.es/foro-educación.es). El artículo escrito en dicho foro por José Benedito y Pilar Cavero (respectivamente Presidente y Secretaria General de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto) no puede ser más negativo en relación a la reforma. Tras hablar de «indisciplina generalizada», «fracaso escolar estrepitoso», «consagración de las desigualdades existentes» (elitismo en la privada y compensatoria en la pública) proponen como solución itinerarios desde los 14 años, bachillerato de 3 años y de dos modalidades y potenciar y ampliar la FP. No es necesario advertir que su propuesta –en la que nos parece no están ausentes actitudes corporativas– no se dirige hacia una diversificación reversible sino a una segregación en itinerarios paralelos y, por lo tanto, absolutamente contraria a la comprensividad y a un alejamiento de los institutos de los alumnos que presenten problemas. Quizás fuera necesario advertir que estamos ante actitudes claramente segregadoras, que no se trata de la comprensible dificultad que presenta compaginar educación común y adecuada diversificación. Este es un objetivo en sí mismo absolutamente deseable pero su desarrollo puede ser bastante problemático e incluso a veces llega a enmascarar prácticas segregadoras que pueden vaciar de contenido la comprensividad (Fernández Enguita, 1986, pp. 113-125). La diversificación de los contenidos puede ser la forma de ofrecer al alumno, dentro de una escuela comprensiva, un programa ajustado a sus particulares inclinaciones, intereses, aptitudes... Pero la optatividad, si afecta a una gran parte del programa o a contenidos fundamentales, puede dar lugar a programas diferentes y de este modo, no de derecho pero sí de hecho, introduciríamos vías segregadas que anularían la comprensividad. Añadamos que la diversificación no se logra por decreto y de forma inmediata sino que exige preparación del profesorado, orientación de los alumnos, recursos y, a veces, remodelación de centros. Las intenciones de los representantes de los Catedráticos de Instituto y las del Partido Popular se hallan muy alejadas de estas «sutilezas».

A MODO DE BALANCE FINAL

Lo expuesto en el apartado anterior no induce a una valoración optimista de la situación actual de la educación comprensiva en España. Si tuviésemos que señalar las razones de esta sensación de malestar y fracaso señalaríamos, en primer lugar, la *sobrevaloración de la escuela como factor de reforma social.* A veces se tiende a considerar como problemas psicológicos lo que son problemas sociales o a situarse entre las ideas de autores de las tradiciones críticas y marxistas que han soñado en lograr la redención social a través de la escolarización. Sin embargo son diversos los estudios que nos advierten de la importancia del origen socioeconómico, del capital cultural y de la educación de los padres como factores con un peso superior a la educación formal recibida (Crouch, 1999, p. 237; Rivière, Rivière y Rueda, 1997, p. 26). Por eso es necesario subrayar que igualdad escolar no equivale a igualdad social; que la igualdad escolar es un requisito para la igualdad social, pero no suficiente, puesto que si un sistema educativo elitista supone en muchos casos una barrera insuperable para la integración social, otro comprensivo no siempre ni

necesariamente supone la igualdad real de oportunidades; que la educación no es el mecanismo fundamental en la distribución de las personas entre las diferentes clases sociales sino, en todo caso un elemento que va desplazando al mercado como foco de legitimación y de consenso meritocrático, que ayuda a tener una visión armónica de la sociedad y la unidad nacional (Habermas, 1975; Bellaby, 1977; Centre for Contemporary Cultural Studies, 1981; Fernández Enguita, 1985, pp. 67-75); que, siendo conscientes de la permanencia de una fuerte división del trabajo y de la estrechez de los caminos que conducen al «éxito» social, la educación comprensiva tiende más a mitigar, hacer tolerables, «disolver» las desigualdades que a afrontarlas (Varela, 1990); que, finalmente, si la escuela no es neutral frente a las aptitudes, termina encontrándose con un límite que viene marcado por la asociación entre clase social y aptitudes (Carabaña, 1988a).

Por lo tanto, valorar positivamente la educación comprensiva, apostar por la permanencia de la escuela comprensiva no está reñido con percibir sus limitaciones y su escoramiento hacia unos planteamientos característicos de la socialdemocracia en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, hacia un ideal modulador, regulador de la educación, hacia una visión de la escuela acorde con los intereses y la mentalidad de las clases medias. Apoyar la educación comprensiva no debe impedirnos reconocer que, aunque cuanto más tarde, mejor, parece irremisible que el sistema educativo acabe por atender prioritariamente a los más capacitados en lugar de a los más necesitados; que el sistema educativo no puede, por sí mismo, contrarrestar los criterios y tendencias que imperan en una sociedad marcadamente competitiva.

Los trabajos de Blossfeld y Shavit (1993) y, entre nosotros, de Carabaña (1999) tienden a confirmar las teorías de la industrialización y de la modernización como factores de ampliación de oportunidades educativas pero también la permanencia de desigualdades debidas, especialmente, a razones sociofamiliares, o sea, la tesis que se viene denominando *maximally maintened inequality* (MMI). Los sistemas educativos no adquieren autonomía de los factores familiares, sino más bien tienden a reforzar las diferencias basadas en las familias, si bien tampoco se puede negar que la expansión de la escolarización conduce, si no a la igualdad, a la ampliación de las oportunidades educativas. Es decir, se han alcanzado ciertos niveles de movilidad social si bien son bajos en relación con los ideales de la igualdad de oportunidades (Carabaña, 1999, p. 403).

En segundo lugar, aludiríamos a las *limitaciones de las macrorreformas.* Desde la política, las instituciones educativas pueden ser vistas como instrumentos de gobernabilidad y, por lo tanto, ser buscadas para conseguir efectos en este sentido (Gordon, 1991). También pueden provocar la atracción de quien se siente llamado a dejar su impronta en la sociedad olvidando que los hechos sociales se producen a causa de una constelación de factores y no porque unos pocos efectos actúen independientemente. Por ello no prestarían atención al hecho de que el funcionamiento de las instituciones se halla intrincadamente ligado a reglas, normas y estilos de razonamiento mediante los que los individuos piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano (Popkewitz y Pereyra, 1994). Por otra parte, las reformas educativas no pueden superar o paliar las deficiencias de legitimidad del Estado contemporáneo (la pretensión de «legitimación por compensación» a la que hemos aludido anteriormente). Hay que añadir el problema del hecho de que la retórica de la reforma genera expectativas y necesidades que el Estado suele ser incapaz de satisfacer. Por lo general, le faltan

suficientes recursos económicos para ello y los sectores sociales que debieran aportarlos tienen medios para evitar hacerlo (Morgenstein de Finkel, 1994, p. 136). En el fondo, los gobiernos están más deseosos de inducir confianza en la población, amortiguar tensiones y conflictos, hacer admisibles exigencias y limitaciones que se le imponen en otros terrenos que de conseguir verdaderos cambios.

Es significativa la tendencia de los políticos a situarse en el terreno de las macrorreformas (Viñao, 1989). Su visión del sistema educativo como algo global, definido en términos estadísticos, generales, abstractos; la confusión –tan tentadora para el político– entre poder «oficial» (publicar una ley, decretar una medida) y poder «real» (cambiar una situación) puede inducirles, en lugar de estudiar los problemas concretos y cotidianos con los que se enfrentan constantemente los centros y profesores y que entorpecen o anulan sus esfuerzos, a que sitúen y orienten su actividad hacia otros más generales y abstractos, más fáciles de solucionar sobre el papel pero con menos incidencia en la realidad, y a que proyecten cambios globales, revestidos así de valores como «renovación», «actualización», «modernización» perceptibles incluso para los profanos y ajenos al sistema educativo, susceptibles de grandes pronunciamientos y declaraciones por parte de todos y de los que se harán eco los medios de comunicación.

Finalmente señalemos que todas las reformas, y desde luego la del 70 y la del 90 en este punto son más paradigma que excepción, tienden a ofrecernos la posibilidad de trasladarnos a un mundo perfecto y feliz donde todos los problemas y contradicciones se resolverán armónicamente (Carabaña, 1988a). Cuando una mentalidad socialdemócrata se sitúa ante el modelo de escuela comprensiva se diría que ha encontrado la solución ideal para todos los problemas de la educación secundaria: un ajuste eficaz y nada traumático para que las nuevas generaciones puedan integrarse en la sociedad sin las crudas exigencias del mercado de trabajo; un camino para la corrección de desigualdades sociales contrarias a su sentido de la justicia; una actividad del profesorado que, ante todo, da prioridad a las necesidades de desarrollo personal de cada alumno. Sin embargo, antes o después, acaban apareciendo las contradicciones, las exigencias cada vez de mayor cualificación laboral, la escasez de puestos de trabajo, la dureza de la competencia en una economía abierta a nivel mundial que tiende a dejar fuera de lugar, como ideales, la situación en la que los jóvenes se integraban en Estados de Bienestar.

Se diría que, como Sísifo, la escuela comprensiva está condenada a dedicar todos sus esfuerzos a tareas que, cuando parecen conseguidas, reaparecen bajo nuevas formas. Las reformas no pueden caer en la trampa de pretender solucionar los problemas recurriendo a la magia de las palabras, ni pretender que el sistema educativo funcione con objetivos y criterios opuestos a los que rigen en la sociedad a la que pertenece. Tampoco deberíamos olvidar que las reformas son más fáciles de proyectar y promulgar que de desarrollar y aplicar, por lo que siempre se presentan como una tentadora solución para trasladar los problemas del presente al futuro. No se trata de negar la necesidad de revisiones globales y profundas, ni de negarse a cambiar estructuras cuando éstas son los verdaderos obstáculos que están impidiendo el correcto funcionamiento del sistema educativo. Es cuestión de exigir que las reformas se dirijan a solucionar problemas reales con los medios adecuados y de no permitir que se escapen escamoteando problemas, disfrazándolos o confiando su solución a las medidas y recursos que otros tendrán que aportar en el futuro. En definitiva, sería de desear que fuesen más el resultado y la ratificación de cambios

reales del sistema educativo, que la manifestación de un voluntarismo que empieza y termina en la política educativa, no en la realidad del sistema educativo. Con todo no quisiéramos terminar este punto sin moderar las críticas a las reformas educativas. En realidad, reunir información y proponerse objetivos a partir de ella puede ser un buen medio para progresar. El problema estriba en el tipo de objetivos (adecuados o no a los fines y posibilidades de la institución, en nuestro caso, los centros educativos); en los medios que se pueden aplicar a su consecución (y en el caso de las reformas educativas los responsables políticos son más dados a proponer grandes metas que a precisar los recursos en consonancia que les van a dedicar); y en el conjunto de actores y condicionamientos que intervendrán en la consecución de los objetivos (aspecto que también se suele pasar por alto cuando se proyecta una reforma educativa).

En tercer lugar, nos referiríamos a la necesidad de *apoyo social y de vinculación del profesorado* en relación con la comprensividad. La Reforma de los años setenta conectaba con los deseos de una gran parte de la sociedad de ampliar y mejorar las oportunidades educativas de sus hijos. Sin embargo, el contexto político –los años finales de la dictadura Franquista– hacía inviable la participación de la sociedad y, especialmente, de los principales actores del sistema educativo. Se trataba de un proyecto de reforma «vertical», desde arriba. La Reforma de los años noventa estuvo precedida de amplios procesos de consultas y de llamadas al debate. Pero también contó con el desencanto y la decepción del profesorado respecto al PSOE y, concretamente, hacia el ministro Maravall que no supo captar el contenido y calado de la huelga que protagonizó el profesorado durante el curso 1987-88. Después de la dureza y el desprecio con el que fue tratado, ¿cómo se iba a lograr su compromiso con un profundo cambio en su quehacer profesional y la asunción del gran reto de hacer comprensiva la educación secundaria hasta los 16, o incluso los 18, años? Seguramente no se prestó la atención que merecía el tema del profesorado, elemento clave de toda reforma y, desde luego, en el caso de introducir un cambio como el que supone la ESO respecto a la anterior regulación. Si nos fijamos en el profesorado de secundaria, comprobaremos que por formación –licenciaturas de ciencias o letras pero sin contenido ni preocupación pedagógica– y por la tendencia mayoritaria a identificarse con el modelo de profesor de universidad o del antiguo bachillerato elitista, puede predominar en él el carácter academicista, la preocupación por los contenidos, los métodos basados en la lección magistral, la reducción del papel del profesor a la exposición y la evaluación de los contenidos.

El profesorado, el elemento que venimos considerando clave de la reforma educativa, seguramente constata que es inviable el modelo de profesor que vivió cuando era alumno en el antiguo bachillerato o la universidad; que los objetivos y la metodología que imperaban entonces están fuera de lugar ahora. De ahí que se dé una actitud ambivalente en la mayoría del profesorado. Existe una conciencia bastante generalizada de la necesidad de introducir profundos cambios. Pero es raro el reconocimiento de que este cambio educativo exige un cambio profesional personal, un cambio conceptual y un cambio metodológico. Entre los profesores hay quienes los apoyan pero son mayoritarias las actitudes de inhibición entre quienes por ansiedad o miedo ante lo desconocido, por inseguridad, por comodidad desearían no tener que aplicar la reforma, a veces preferirían pasar a desempeñar tareas burocráticas o incluso adelantar su jubilación; actitudes contradictorias en las que se mezcla la aceptación y el desencanto y en las que si no hay miedo al cambio, sí que lo hay al

modo cómo se pueda hacer; y actitudes de rechazo entre quienes pondrán todo lo que esté a su alcance para desprestigiarla y detenerla, especialmente en forma de resistencia pasiva (Esteve, 1991).

Como ha escrito Viñao, la educación comprensiva requiere, en relación con el bachillerato tradicional, un cambio de mentalidad y de metodología, más esfuerzo y energía, una formación y un apoyo específico, un horario de clases más reducido, una motivación profesional más satisfactoria. Es, en definitiva, más cara para la sociedad y más exigente para el profesorado (1997, p. 14). Añadiríamos que afrontar la problemática de los adolescentes, en especial en algunos centros, requiere no sólo profesores sino un equipo multiprofesional en el que se integren trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, médicos. Para ello será necesario que el profesorado reconozca que su situación mayoritaria en el centro no le exime de considerarse un miembro más de este equipo y de pasar de una responsabilidad académica a otra plenamente formativa. Por eso, si a todas estas exigencias se suma la conciencia en la enseñanza pública de que a ella le va todo el alumnado problemático mientras que los centros privados y privados concertados trabajan con los mejores, comprenderemos la frustración de una parte importante del profesorado, su reacción en contra de la comprensividad y su deseo de regresar a un modelo selectivo, segregador y diferenciado de enseñanza secundaria.

Y a pesar de todo, *nuestra conclusión final* se identificaría con las palabras de Tenorth: *la presencia de la escuela integrada, simplemente como una opción más y a pesar de la oposición de intereses burgueses y del corporativismo de cierto tipo de profesorado, ha tenido una correlación innegable con la superación del elitismo, con la expansión de la «escuela secundaria de masas» y con innovaciones de tipo didáctico y organizativo. La escuela comprensiva y sus partidarios «han triunfado aunque hayan perdido la guerra»* (1995, p. 54). Los problemas del paro juvenil pero, sobre todo, la necesidad de prepararse para la sociedad de la información y del conocimiento en la que nos adentramos exigen la escolarización universal y durante el mayor tiempo posible de las nuevas generaciones. Es decir, es irreversible la democratización del sistema educativo, si no por motivos éticos, por lucidez ante los retos a los que nuestras sociedades se han de enfrentar. El sistema educativo, además, sufrirá una fuerte deslegitimación si, en lugar de retrasar, anticipa clasificaciones segregadoras e irreversibles del alumnado, máxime si tenemos en cuenta la importancia que puede jugar el fracaso escolar, el abandono del sistema educativo en la exclusión social. Es comprensible el desconcierto, la frustración, el malestar del profesorado ante lo que ven como un cambio impuesto o una indefinición de su función profesional. Pero el sistema educativo en la actualidad no se puede limitar a transmitir conocimientos y a seleccionar a quienes mejor se adapten a unas exigencias de carácter académico. Se ha de comprometer en la formación de personas que se han de integrar en una sociedad abierta, permisiva, competitiva, sin apenas códigos éticos o estructuras morales de apoyo. Por eso debe comprender que su función, además de instructiva, ha de ser formadora, debe aceptar la difuminación de las diferencias entre educación primaria y secundaria, entre formación general y profesional. Y ciertamente la administración ha de controlar la admisión de los alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos para evitar un sistema educativo dual, donde los centros privados reciban a los mejores y quede para los públicos todo el alumnado problemático.

No podemos finalizar sin recabar *la comprensión y la valoración adecuada de la comprensividad* y su importante función para lograr y mantener una sociedad no represiva. La educación comprensiva no

pretende incrementar el éxito en la adquisición de conocimientos de quienes mejor se adapten a unas exigencias académicas, aunque garantiza que, si se aplica adecuadamente, éstos no tienen por qué verse perjudicados. Los objetivos principales de la educación comprensiva están en el aumento de la legitimidad del sistema educativo por ser un medio de democratización social en lugar de ser de segregación; en el derecho que toda persona tiene –al margen de condicionamientos que no le sean imputables– a recibir una educación de calidad y a no ser discriminado a fin de que pueda formar parte plenamente de una sociedad cada vez más compleja y que requiere una mayor capacitación personal; en la preparación de las nuevas generaciones para integrarse en su sociedad de modo creativo, como ciudadanos críticos y responsables, y fundamentalmente, en la contribución del sistema educativo a la cohesión social a través de una educación regida por la equidad y donde todos, sin segregaciones por su origen social, reciben en centros y aulas similares, con objetivos y metodologías equiparables, básicamente la misma formación.

BIBLIOGRAFÍA

BARREIRO, H.: «Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela única. De la renovación educativa al exilio (1913-1959)», en *Revista de Educación,* 289 (1989), pp. 7-48.

BECK, C.: *Better Schools. A Values Perspective.* Bristol, The Falmer Press, 1990.

BELLABY, P.: *The sociology of comprehensive schooling.* Londres, Methuen, 1977.

BLOSSEFELD, H. P.; SHAVIT, Y.: «Persisting Barriers. Changers in Educational Opportunities in Thirteen Countries», en Y. SHAVIT; H. P. BLOSSEFELD: *Persisting Inequality. Changing Educational Achievement in Thirteen Countries.* Boulder, CO, Westview Press, 1993, pp. 1-24. Citado en J. CARABAÑA (1999).

BONAL, X.: «Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy», en *Journal Education Policy,* 15, 2 (2000), pp. 201-216.

BOSCH, F.; DÍAZ, J.: *La educación en España. Una perspectiva económica.* Barcelona, Ariel, 1988.

BOZAL, V.: *Una alternativa para la enseñanza.* Madrid, Centropress, 1977.

BOURDIEU, P.: *La distinción. Crítica social del juicio.* Madrid, Taurus, 1984 (1979).

— *Capital cultural y espacio social.* México, Siglo XXI, 1997.

— *Poder, derecho y clases sociales.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.

CALERO, J.; BONAL, X.: *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español,* Barcelona. Pomares-Corredor, 1999.

CARABAÑA, J.: «Comprehensive Educational Reforms in Spain: past and present», en *European Journal of Education,* 23, 3 (1988a), pp. 213-228.

— «En primero de Enseñanzas Medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico», en *Revista de Educación,* 287 (1988b), pp. 71-95.

— *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional.* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1999.

CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES: *Unpopular education: Schooling and social democracy in England since 1944.* Londres, Hutchinson, 1981.

CIDE: *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA: *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora*

de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid, Documento policopiado, 1976.

CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CAJAS DE AHORRO: *Estadísticas básicas de España, 1900-1970.* Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorro, 1975.

CROUCH, C.: *Social Change in Western Europe.* Oxford University Press, 1999.

ESCOLANO, A.: «Los comienzos de la modernización pedagógica en el Franquismo (1951-1964)», en *Revista Española de Pedagogía,* 192 (1992), pp. 289-310.

ESTEVE, J. M.: «Los profesores ante la reforma», en *Cuadernos de Pedagogía,* 190 (1991), pp. 54-58.

EURYDICE: *Una década de reformas en la educación obligatoria de la UE (1984-1994),* Bruselas, Unidad Europea de EURYDICE, 1997.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados.* Barcelona, Laia, 1986.

— *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España.* Barcelona, Laia, 1987.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; LEVIN, H. M.: «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», en *Revista de Educación,* 289 (1989), pp. 49-64.

FOESSA: *Informe sociológico sobre la situación social en España.* Madrid, Euroamérica, 1981-83.

FUSI, J. P.; PALAFOX, J.: *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad.* Madrid, Espasa, 1997.

GIL DE ZÁRATE, A.: *De la instrucción pública en España.* Oviedo, Editorial Pentalfa, 1995 (1985).

GORDON, C.: «Governmental rationality: An introduction», en G. BURCHELL, C. GORDON, P. MILLER (Eds.): *The Foucault effect: Studies in Governmentality,* Chicago, University of Chicago Press, 1991, pp. 1-52. Citado en T. S. POPKEWITZ, M. BRENNAN (2000).

HABERMAS, J.: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío.* Buenos Aires, Amorrortu, 1975.

HUSHACK, L. J.: «The Role of Schools in Reducing the Variance of Cognitive Skills», en *The Journal of Educativon Research,* 10, 3 (1977), pp. 115-122.

HUSÉN, T.: «Factores determinantes de la escuela comprensiva», en T. HUSÉN: *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje.* Barcelona, Paidós, 1988 (1962).

LUNDGREN, U. P.: «El desarrollo de la escuela media comprensiva en Suecia. Investigación y evaluación», en *Revista de Educación,* 289 (1989), pp. 109-128.

MARAVALL, J. M.ª: *La reforma de la enseñanza.* Barcelona, Laia, 1984.

MORGENSTEIN DE FINKEL, S.: «Formación del profesorado en España: una reforma aplazada», en T. S. POPKEWITZ (Comp.): *Modelos de poder y regulación social en pedagogía.* Barcelona, Pomares-Corredor, 1984.

MEC: *La educación en España. Bases para una política educativa.* Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1969a.

— *Informes sobre la educación en España. Bases para una política educativa.* Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1969b.

— *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

— *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

MEC-OCDE: *Las necesidades de educación y el desarrollo económico y social en España.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-OCDE, 1963.

OCDE: *Compulsory schooling in a changing world.* OECD, París, 1983.

— *Education at Glance: OECD Indicators.* OECD, París, 1997.

PEDRÓ, F.: «La educación secundaria en Europa», en Puelles, M. (Coord.): *Política, legislación e instituciones en la educación*

secundaria. Barcelona, ICE-Universitat de Barcelona, 1996.

PÉREZ DÍAZ, V.; CHULIÁ, E.; ÁLVAREZ, B.: *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones y la educación.* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1998.

POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A.: «Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparada», en T. S. POPKEWITZ (Comp.): *Modelos de poder y regulación social en pedagogía.* Barcelona, Pomares-Corredor, 1994.

POPKEWITZ, T. H.; BRENNAN, M.: «Reestructuración de la teoría social y política en educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares», en T. H. POPKEWITZ; M. BRENNAN (Comp.): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación.* Barcelona, Pomares-Corredor, 2000.

PUELLES, M. DE: *Educación e ideología en la España contemporánea.* Barcelona, Labor, 1980.

— «Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: Reflexiones sobre la orientación política de la educación», en *Revista Española de Pedagogía,* 192 (1992), pp. 311-319.

— (Coord.): *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria.* Barcelona, ICE-Universitat de Barcelona, 1996.

— «Apéndice», *Educación e ideología en la España contemporánea.* Barcelona, Labor, 1999 (4.ª ed.).

— *El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (1899-1999). Una historia pública.* Madrid, Espasa-Calpe, 2000.

SCHUBERT, A.: *Historia social de España (1800-1990).* Madrid, Nerea, 1991.

SEVENSSON, N. E.: *Ability Grouping and Scholastic Achievement.* Stockholm, Almqvist and Wiksell, 1962. Citado en U. P. LUNGREN (1989).

TENORTH, H. E.: «La Gesamtschule y la Pedagogía de la Integración en la República Federal Alemana», en *Revista Española de Educación Comparada,* 1 (1995), pp. 29-56.

TIANA, A.: «Bases para un programa de instrucción pública (PSOE, 1918)», en J. RUIZ BERRIO (Dir.): *La educación en España. Textos y documentos.* Madrid, Editorial Actas, 1996.

URIEL, E. (Coord.): *Las cuentas de la educación en España y sus comunidades autónomas: 1980-1992.* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1997.

VARELA, J.: «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa», en *Revista de Educación,* 292 (1990), pp. 219-236.

— «Una reforma educativa para las clases medias», en *Archipiélago,* 6 (1991), pp. 65-71.

VILANOVA, M.; MORENO, X.: *Atlas del analfabetismo funcional en España (1887-1981).* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

VIÑAO, A.: «De qué reforma se habla cuando de la Reforma se habla», en *Cuadernos de Pedagogía,* 176 (1989), pp. 59-61.

— «Antonio Gil de Zárate. Secularización de la enseñanza. Libertad de enseñanza. Gratuidad de la enseñanza», en J. RUIZ BERRIO (Dir.): *La educación en España. Textos y Documentos.* Madrid, Editorial Actas, 1996.

— «Educación comprensiva. Experimento con la utopía», en *Cuadernos de Pedagogía,* 260 (1997), pp. 10-18.

WEILER, H. N.: «Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y en la República Federal de Alemania», en *Revista de Estudios del Currículum,* 1, 2 (1998), pp. 54-77.

UNA EVALUACIÓN DE LA EQUIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

XAVIER BONAL (*)

RESUMEN. Este artículo presenta una evaluación de la equidad en el sistema educativo español desde una perspectiva sistémica, es decir, a partir de la consideración de la educación como un proceso productivo en el que intervienen indicadores de *input,* proceso, *output* y resultados. Se selecciona un conjunto de indicadores correspondientes a cada fase del proceso para evaluar la evolución de la equidad del sistema de enseñanza español desde la transición a la democracia hasta la actualidad. Las conclusiones ponen de relieve la tendencia a la reducción de las desigualdades educativas, si bien cabe destacar los límites de la política educativa en este terreno, tanto por lo que respecta a las desigualdades de clase como a las desigualdades de género.

ABSTRACT. This article presents an assessment of equity in the Spanish educational system from a systemic perspective, that is, considering education as a productive process in which indicators of input, process, output and results intervene. A group of indicators corresponding to each phase of the process are selected to assess the Spanish educational system's evolution of equity from Transition to current democracy. Conclusions reveal a trend towards the reduction of educational inequalities, although we should stress the bounds of educational policy in this ground, both regarding class inequalities and gender inequalities.

INTRODUCCIÓN: CONSIDERACIONES SOBRE EL PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

En las sociedades capitalistas avanzadas, y especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, la expansión de los sistemas de enseñanza se convirtió en objetivo político fundamental del desarrollo de los Estados de Bienestar. El auge del keynesianismo como doctrina económica, la ideología de la igualdad de oportunidades, la identificación de la función de la educación para el crecimiento económico o las expectativas de movilidad social de la población, confirieron un papel central a la intervención del sector público en el ámbito educativo, tanto desde el punto de vista regulativo como presupuestario. Diversos autores se

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

han ocupado de mostrar la importancia de estas circunstancias para comprender el acelerado crecimiento del gasto público educativo durante los años sesenta (Karabel y Halsey, 1977) y la expansión de la demanda educativa en todos los niveles educativos.

En este contexto de expansión, la ideología meritocrática asociada al desarrollo de los Estados de Bienestar, basada en que el acceso a las posiciones sociales debía depender exclusivamente de los méritos personales y nunca de factores ajenos a los mismos, convirtió la igualdad de oportunidades en objetivo prioritario de la política educativa. En efecto, la adquisición de educación garantizaba a los ciudadanos, en el plano formal, un mecanismo de movilidad social independiente de su pertenencia a una determinada clase social, grupo sexual, colectivo étnico, ideología, etc. Por ello, la igualdad de oportunidades educativas constituyó el principio más justo de reconocimiento de méritos personales, y su cumplimiento el pilar fundamental de la legitimación política de los Estados ante sus ciudadanos. Por otra parte, la igualdad de oportunidades ante la educación garantizaba también la eficiencia social en el proceso de asignación de posiciones sociales, puesto que sólo por medio de un sistema objetivo de evaluación de méritos individuales se podía evitar el despilfarro de capacidades o la asignación errónea de estatus sociales.

Razones de eficiencia y equidad social, por lo tanto, justificaron un amplio consenso ideológico y político sobre la igualdad de oportunidades educativas, así como una gran cantidad de investigaciones empíricas sobre la relación entre el logro educativo y variables como los ingresos, el estatus social o la movilidad intergeneracional. Ello no evitó, sin embargo, que surgieran diferencias notables en la interpretación de la extensión del principio de igualdad de oportunidades y en los medios políticos para alcanzarla. ¿Hasta dónde debía extenderse la actividad de los poderes públicos para garantizar la igualdad? ¿Debía restringirse a igualar las condiciones de acceso en la enseñanza obligatoria o debía atender a las condiciones de escolarización? ¿Podía considerarse deseable la igualdad de resultados como objetivo legítimo de la igualdad de oportunidades? ¿Qué orientación política debía otorgarse a las medidas de compensación de las desigualdades sociales de partida? ¿Cómo conseguir equilibrar los principios de libertad de elección e igualdad de oportunidades? ¿Qué tipo de reformas en la estructura y contenidos de los sistemas educativos debían introducirse para conseguir la igualdad de oportunidades educativas?

A lo largo de los años sesenta, la controversia sobre estas y otras cuestiones, lejos de poder resolverse por medio de la investigación sociológica y económica sobre los sistemas de enseñanza, se acentuó por la disparidad de metodologías y resultados acerca de los efectos de la igualación de oportunidades educativas sobre los resultados educativos, los ingresos, el estatus social y ocupacional o la movilidad intergeneracional[1]. El hecho de no poder establecer una relación positiva entre igualdad de condiciones de escolarización y resultados educativos (Coleman, 1966) o entre igualdad educativa e igualdad social (Boudon, 1983), en un contexto social de crisis económica, puso en cuestión la eficacia del reformismo educativo como mecanismo igualador de condiciones sociales y económicas desiguales, y con ello, una de las principales bases de legitimación de los Estados de Bienestar.

---

(1) Véanse, por ejemplo, los trabajos de Coleman (1966), Blau y Duncan (1967), Jencks et al. (1972) o Boudon (1983).

No por ello la política de igualdad de oportunidades educativas ha dejado de ser uno de los componentes clave del discurso político sobre la igualdad y de las pautas de gasto público, si bien es verdad que ambos aspectos han sufrido modificaciones significativas en los países capitalistas avanzados en las últimas dos décadas. La presión de la demanda social de educación, la carga de responsabilidad política y económica que adquirieron los gobiernos en los años sesenta, el hecho de que la adquisición de educación continúe apareciendo como el único mecanismo de garantía de la meritocracia, han mantenido a la política de igualdad de oportunidades educativas en la agenda política de todos los gobiernos.

Otra cuestión es, sin embargo, que se haya conseguido un consenso internacional sobre las formas de evaluar la equidad de los sistemas educativos. Dificultades de uniformización de la información, de distintas formas de interpretación del principio de equidad educativa, de variedad de aproximaciones metodológicas, e intereses políticos divergentes no han facilitado el desarrollo de un sistema de indicadores homogéneo de la equidad educativa. Los efectos de los procesos de globalización económica y cultural se han proyectado también en el terreno de la estadística educativa, en la forma de tendencias a la uniformización de fuentes de información e indicadores. Tales efectos se han reflejado en los esfuerzos recientes de organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO, cuyos anuarios estadísticos han contribuido a paliar parcialmente la dispersión cuantitativa.

Con todo, a pesar de las indudables ventajas de la estandarización, dichas fuentes no son completas (como es lógico) ni están exentas de sesgos políticos e ideológicos. Tanto las inclusiones como las omisiones de indicadores no son el resultado de un proceso aleatorio ni de criterios relacionados exclusivamente con la eficacia de la organización estadística. Los procesos de selección de indicadores pueden influir indirectamente sobre la orientación de las políticas educativas de los Estados (Walberg y Zhang, 1998).

De estas consideraciones se desprende que cualquier evaluación de la equidad educativa debe tomar en consideración aspectos de tipo cualitativo (contexto histórico social y político de los sistemas de enseñanza, marco legislativo) que permitan interpretar los datos de forma no sesgada. Así mismo, ninguna selección de indicadores es neutral, sino que refleja la voluntad del investigador de mostrar determinados aspectos de la realidad educativa y social.

EL PRINCIPIO DE IGUALDAD EDUCATIVA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA

La evolución del principio y de las políticas de igualdad de oportunidades descritas para las sociedades capitalistas avanzadas no es aplicable al caso español. La situación política hasta mediados de los años setenta y el histórico desentendimiento del sector público del desarrollo de la enseñanza pública confirieron al sistema de enseñanza un carácter elitista y una función social especialmente centrada en el control político e ideológico. El principio de igualdad de oportunidades educativas sólo comenzó a formar parte del vocabulario del régimen a partir de la aprobación de la *Ley General de Educación de 1970,* aunque dicha inclusión no significó en absoluto su cumplimiento[2].

(2) En el momento de producirse la transición a la democracia, existía un déficit de un millón de puestos escolares de enseñanza obligatoria (Bas, 1978). Ello explica que la verdadera universalidad de la enseñanza obligatoria no se alcanzara hasta mediados de la década de 1980 (Lerena, 1986).

Por otra parte, el modelo resultante del «Pacto Educativo» entre las fuerzas políticas surgido de los Pactos de la Moncloa de 1977 y de la Constitución Española de 1978, si bien fijó las coordenadas en las que iba a desarrollarse la política educativa, dejó un notable margen de ambigüedad en la interpretación de los objetivos de igualdad de oportunidades[3]. En efecto, el difícil equilibrio entre los principios de libertad e igualdad, entre unos partidos políticos representantes de intereses distintos e ideologías opuestas, llevó el consenso educativo a un terreno que dejaba mucho margen interpretativo al desarrollo legislativo posterior de los principios constitucionales del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza (como lo evidenciaron los conflictos educativos en torno a la *Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares* –LOECE–, primero, y posteriormente en el proceso de aprobación de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* –LODE–).

Por otra parte, el Estado español tuvo que hacer frente a un proceso de aumento acelerado de la demanda educativa que se produjo en unos momentos en los que el resto de países de nuestro entorno empezaba a reducir el esfuerzo de gasto público en educación y a enfrentarse a los problemas de legitimación que arrastró la crisis económica (y por extensión, educativa) desde mediados de los años setenta. Es decir, en España, al igual que en otros países del sur de Europa, tuvo lugar un proceso simultáneo de consolidación y crisis de la escuela de masas (Stoer 1995; Bonal y Rambla, 1996), o lo que es lo mismo, la necesidad de tener que dar respuesta a las expectativas educativas en un momento de recesión económica y de crisis fiscal del Estado. Esta particularidad es fundamental para entender determinados desequilibrios en el proceso de consolidación de la escuela de masas y para evaluar los resultados de las políticas educativas sobre la igualdad educativa y social. Desde este punto de vista es posible interpretar la distancia entre la retórica de la igualdad de oportunidades, presente en el discurso político desde los años setenta, y las medidas legislativas que pretendieron evitar la masificación escolar (Carabaña, 1997), o desequilibrios en el desarrollo sectorial educativo, como por ejemplo el aumento de la demanda de enseñanza superior cuando todavía no se había conseguido la universalidad de la enseñanza obligatoria (Bonal y Rambla, 1996), o la masiva incorporación de la mujer al sistema de enseñanza en una sociedad con una elevada desigualdad sexual en todas sus instituciones, tanto en el plano formal como, especialmente, en el terreno de la desigualdad real.

EL ENFOQUE SISTÉMICO Y SU APLICACIÓN AL TERRENO DE LA EQUIDAD EDUCATIVA

Este conjunto de consideraciones nos permite tener en cuenta el tipo de contexto histórico y estructural en el que se desarrolló, desde mediados de los años setenta, el proceso de expansión de la educación en España y sus efectos sobre la equidad educativa. El análisis que realizaremos en este artículo se basará en un conjunto de indicadores obtenidos a partir de diferentes investigaciones y fuentes estadísticas y ordenados a partir de una perspectiva sistémica del proceso de producción educativa (Calero y Bonal, 1999; Calero 2000). Este enfoque se puede explicar a partir de la transformación de un conjunto de *inputs* educativos (acceso de grupos sociales a la enseñanza, tiempo de los estudiantes,

(3) Balances de la política educativa en España desde la transición pueden verse en Bonal (1998), Puelles (1991), Riviére y Rueda (1993).

horas de clase, etc.) en unos *outputs* determinados (rendimiento académico, calidad de la educación, etc.). La transformación de los «productos» educativos se puede así mismo evaluar teniendo en cuenta indicadores sobre el *proceso* educativo (condiciones de escolarización, *ratios* alumnado/unidad, etc.). Por las características del sistema educativo, por otra parte, y su estrecha relación con otras instituciones sociales, es posible identificar indicadores de *resultados,* entendidos éstos como información sobre la relación entre resultados educativos y posiciones sociales (inserción en el mercado de trabajo, movilidad social, rendimiento salarial, etc.).

Este tipo de enfoque es aplicable a diferentes dimensiones de la educación (equidad, eficacia, calidad, etc.), aunque en ocasiones es difícil establecer las «fronteras» entre indicadores correspondientes a tales dimensiones[4]. En este artículo nos serviremos de la perspectiva sistémica para ofrecer una mirada determinada de la equidad educativa en el sistema de enseñanza español. Esta aproximación presenta la ventaja de poder realizar una observación global del sistema de enseñanza: el análisis de indicadores de cada fase del proceso de producción educativa permite tener en cuenta las «entradas y salidas» del sistema de enseñanza y evitar el riesgo de interpretaciones basadas exclusivamente en datos de una «zona» de indicadores. Por el contrario, sus limitaciones se sitúan en la imposibilidad de profundizar en un aspecto concreto del estudio de la equidad educativa, así como en la dificultad de disponer de bases de datos que recojan o permitan construir los indicadores más adecuados de cada fase. Por otra parte, aunque pueda considerarse lógica la relación entre indicadores incluidos en cada etapa del proceso productivo (por ejemplo, la existencia de una relación positiva entre el aumento del gasto público por alumno y la mejora del rendimiento académico del alumnado de los grupos sociales más desfavorecidos), no pueden establecerse relaciones precisas que permitan afirmar la existencia de relaciones causales entre los indicadores. En este sentido, el enfoque sistémico ofrece, sobre todo, la posibilidad de construir interesantes hipótesis de investigación que deberían ser contrastadas por medio de otros métodos y técnicas de análisis.

A modo de ilustración, la figura I incluye un conjunto de indicadores de equidad educativa organizados según el enfoque sistémico. Los indicadores que se incluyen son únicamente un ejemplo para ilustrar el proceso de producción educativa con respecto a la equidad.

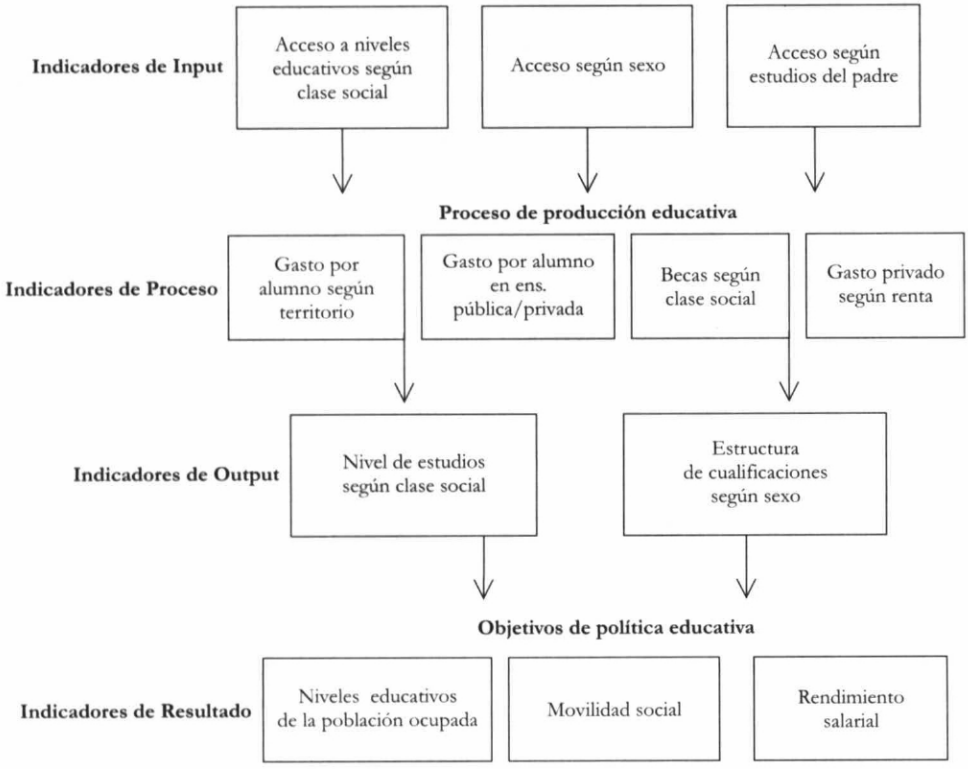
Finalmente, la aproximación que desarrollará este artículo combina el análisis de datos procedente de fuentes primarias con información obtenida de estudios que han abordado diversos aspectos de la equidad educativa en España. Este análisis se enmarca en el contexto de la evolución de la política educativa en España, tanto por lo que respecta a su desarrollo regulativo como a la conflictividad entre grupos de interés que la ha caracterizado (Bonal, 1998; Calero y Bonal, 1999; Bonal y González, 1999). Se listan a continuación los indicadores cuantitativos que se incluyen en las páginas siguientes.

---

(4) Véase, por ejemplo, el análisis de Calero y Bonal (1999, cap. 8) aplicado a la dimensión de la eficacia del sistema de enseñanza español.

FIGURA I

Indicadores de equidad en el proceso productivo de la educación



Fuente: Adaptado de Calero y Bonal (1999: 156).

Input

- Evolución de las tasas de escolaridad por niveles educativos (1970-71 a 1996-97)
- Evolución del porcentaje de mujeres en el sistema de enseñanza (1981-82 a 1997-98)
- Tasas netas de escolarización por tipos de estudio y por clase social (1981 y 1991)
- Demanda de educación superior según el nivel de estudios del padre (1996)

Proceso

- Ratio alumnado/profesorado y alumnado/unidad en Educación Infantil/ Preescolar y Educación Primaria/EGB por titularidad de los centros y por CCAA (1995-96)
- Gasto público en enseñanza privada (gpepr), absoluto y en porcentaje del Gasto público educativo (gpe), y porcentaje de alumnado matriculado en enseñanza privada, por CCAA (1994-95)

- Evolución de la relación entre el gasto en becas y el total del gasto público en enseñanza superior (1984-1995)
- Evolución de la tasa de cobertura del sistema de becas en enseñanza superior (% de alumnos becarios sobre el total de alumnos) (1984-1995)

Output

- Evolución del nivel de estudios terminados de la población de 16 y más años por sexo (1982-1999)
- Nivel de estudios terminados de la población de 10 y más años según clase social (1991)

Resultados

- Población activa por estudios terminados y ocupación. Porcentajes respecto del total de cada ocupación (1994 y 1999)
- Rendimientos de la educación de la población ocupada, según estudios del sustentador principal (1991)

LA EQUIDAD EN LA PROVISIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

La herencia de un sistema educativo deficitario y desigual implicó que las primeras medidas de política educativa en la España posfranquista tuvieran que orientarse a crear nuevas plazas escolares, cuyo déficit era especialmente alarmante en los niveles educativos obligatorios. La expansión de servicios educativos y, más concretamente, la extensión de la red pública de escolaridad facilitaron el aumento de las tasas de escolaridad en todos los niveles educativos y favorecieron la reducción progresiva de la desigualdad en el acceso.

El gráfico I refleja la evolución de la tasa bruta de escolaridad por niveles de enseñanza. En esta evolución puede constatarse el aumento referido, especialmente en los niveles de preescolar y en enseñanzas medias. Este aumento progresivo fue consecuencia de una combinación de factores: el aumento del número de plazas escolares, los efectos de las tendencias demográficas sobre las cohortes en edad escolar de cada nivel educativo, el rendimiento académico y las medidas de política educativa. Estos factores, sin embargo, como ha demostrado Carabaña (1997), no siempre influyeron en el mismo sentido. De este modo, los efectos de medidas de política educativa inmediatamente posteriores a la LGE que procuraron evitar la masificación de la Universidad, tuvieron efectos de contracción de la demanda que, sin embargo, fueron compensados por factores demográficos y por la mejora del rendimiento académico. Así mismo, cabe destacar el aumento de la tasa de escolarización en el nivel de preescolar, tendencia que se explica por la escasa oferta de plazas a principios de los años ochenta y el posterior aumento de las mismas. Este aumento de plazas facilitó también el incremento en términos absolutos de niños y niñas escolarizados en este nivel educativo, a pesar de la caída de la natalidad.

La expansión de la enseñanza facilitó también el aumento de la participación de las mujeres en todos los niveles educativos, especialmente en los no obligatorios. La tabla I muestra el incremento significativo de la presencia de las mujeres en los niveles de Formación Profesional, Universidad y, especialmente, en las Escuelas Técnicas Superiores. Cambios de tipo económico y cultural explican la mayor presencia femenina en estudios tradicionalmente «reservados» a los hombres. Por otra parte, la tabla no permite observar otros datos importantes que relativizan el aumento de la participación femenina en el sistema educativo: la distribución sesgada por razón de género de los estudios de Formación Profesional y la concentración de la participación femenina en los estudios de ciclo corto en el nivel universitario.

GRÁFICO I

Evolución de las tasas brutas de escolaridad por niveles educativos[5]

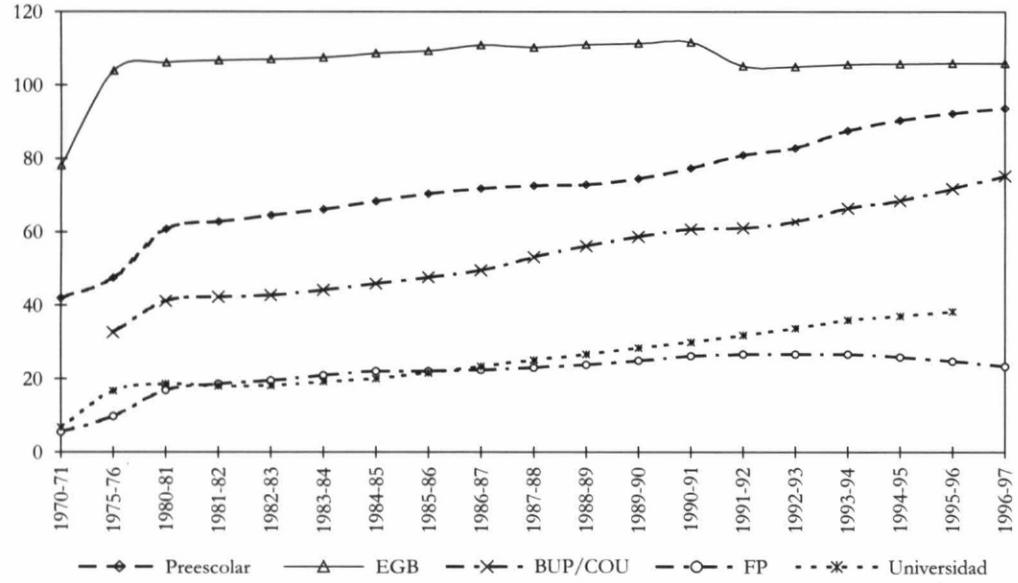


TABLA I

Evolución del porcentaje de mujeres en el sistema de enseñanza

	1981-82	1989-90	1997-98
Ed. Preescolar/Ed. Infantil	49,9	49,1	48,7
EGB/Primaria	48,7	48,3	48,4
BUP y COU	53,7	54,3	52,6
Formación profesional	39,4	44,0	47,1
Universidad (excepto ETS)	46,7	51,8	53,2
Escuelas Técnicas Superiores	10,6	19,1	28,0

Nota: No se han incluido los nuevos niveles educativos aprobados por la LOGSE (Bachillerato y módulos profesionales) puesto que no alteran significativamente la distribución por sexo de los niveles educativos pre-reforma (BUP y COU y Formación Profesional).
Elaborado a partir de Instituto de la Mujer (1994) *La mujer en cifras. Una década, 1981-1992,* MEC (1999) *Estadística de la Enseñanza en España 1997/98,* y MEC (1999) *Estadística de la Enseñanza Superior en España 1997/98.*

(5) Las tasas brutas de escolaridad de EGB presentan porcentajes superiores a 100 por tratarse de una etapa de escolaridad obligatoria y, por consiguiente, ser mayor el número de alumnos que cursan dicho nivel educativo que el total de población del grupo de edad teórico de dicho nivel educativo (6-13 años).

La expansión de servicios educativos y el aumento de la demanda educativa no ha seguido, sin embargo, una distribución igualitaria entre las clases sociales. La tabla II recoge uno de los indicadores más interesantes para evaluar la equidad del sistema de enseñanza: las tasas de escolarización de los hijos/as según la clase social de origen de los padres[6]. En condiciones de una hipotética igualdad total del sistema de enseñanza, las tasas de escolarización entre los diferentes grupos sociales deberían ser las mismas para todos los niveles educativos. La tabla II refleja, por lo tanto, el grado y características de una de las formas de desigualdad en el sistema de enseñanza español[7]. En él puede apreciarse el hecho ya señalado del aumento global de las tasas de escolarización a lo largo de la década de 1980. En efecto, en todos los niveles educativos y para todos los grupos sociales, las tasas de escolarización aumentan. Sin embargo, este aumento no es el mismo para todos los grupos sociales ni para todos los tipos de estudio.

En el nivel de Preescolar es observable una reducción significativa de la desigualdad. Las bajas tasas de escolarización de los grupos de Obreros y de las CMP en 1981 permiten entender que hayan sido éstos los grupos que más significativamente han aumentado su participación en este nivel educativo, así como la tendencia a la igualación de tasas entre todos los grupos sociales en 1991[8].

La tabla II refleja también la coexistencia de dos redes de escolaridad en la enseñanza secundaria (BUP/COU y FP) que son pobladas por segmentos de población socialmente diferenciados. A pesar de los aumentos en el acceso a ambos niveles educativos, persisten las diferencias interniveles y entre los grupos sociales. La formación profesional, opción devaluada de enseñanza secundaria, sigue siendo un nivel educativo poblado por la clase trabajadora y una opción totalmente marginal para las clases con mayor capital económico y cultural. El acceso a la Universidad seguía siendo en 1991 un terreno de reproducción de desigualdades entre clases sociales. Las diferencias en la probabilidad de acceso a este nivel educativo no se redujeron a lo largo de la década de 1980 sino que incluso aumentaron. Por otra parte, existen otras diferencias no reflejadas en la tabla II que tienden a agravar la situación de desigualdad: por un lado,

---

(6) La tipología de clases sociales de la tabla 2 correponde a Torres Mora (1991). Dicha tipología reduce a cinco las dieciocho categorías de la variable censal «Categoría Socioeconómica del sustentador principal». Son las siguientes: *Capitalistas:* empresarios agrarios con asalariados y empresarios no agrarios con asalariados. *Clases medias patrimoniales* (CMP): Empresarios agrarios sin asalariados, miembros de cooperativas agrarias, empresarios no agrarios sin asalariados y miembros de cooperativas no agrarias. *Clases medias funcionales supraordinadas* (CMFa): profesionales y técnicos por cuenta propia, directores de explotaciones agrarias, directivos de empresas no agrarias y Administración Pública, profesionales y técnicos por cuenta ajena, y jefes de departamentos de empresas no agrarias y de la Administración Pública. *Clases medias funcionales subordinadas* (CMFb): resto del personal administrativo y comercial, contramaestres y capataces no agrarios y profesionales de la Fuerzas Armadas. *Obreros:* resto de trabajadores agrarios, resto del personal de los servicios, operarios especializados no agrarios y operarios sin especializar no agrarios. Dicha tipología reduce a cinco las dieciocho.

(7) 1991 es el año correspondiente al último *Censo de Población* y, por lo tanto, el último año del que puede disponerse de las tasas de escolarización por grupos sociales. Otras fuentes, como la Encuesta de Población Activa (EPA), utilizan diferentes tipologías de categorías socioprofesionales que no permiten la comparación con los datos censales.

(8) Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que los datos censales recogen información a partir de los 4 años. Esto significa que las tasas de escolarización de preescolar no incluyen los 3 años (año en el que comienza el segundo ciclo de la educación infantil), ni recogen información relativa a la escolarización 0-3. Sin duda, la inclusión de estos datos modificaría la apariencia de igualdad que refleja la tabla II en el nivel de preescolar.

TABLA II

Tasas netas de escolarización por tipos de estudio y por clase social

	Preescolar		BUP/COU		FP		Universidad	
	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991
Capitalistas	79,1	94,3	52,0	56,6	10,5	14,4	30,1	33,0
CMP	70,8	92,4	30,7	43,3	11,9	18,6	13,3	18,1
CMFa	85,8	95,7	72,4	78,1	6,4	6,9	47,0	50,7
CMFb	80,6	94,4	53,1	60,3	13,7	15,2	26,3	28,2
Obreros	72,6	92,0	21,7	32,9	16,2	21,6	7,9	10,7
TOTAL	75,5	93,2	34,5	46,3	13,7	17,7	16,6	21,1

Fuente: Calero y Bonal (1999: 186) Elaborado a partir de CIDE: *Las desigualdades en la educación en España*, 1991, Fundación Encuentro. CECS (1997) *Informe España 1996*, e INE: *Censo de población de 1991*.

la concentración de la demanda de las clases más desfavorecidas en los estudios universitarios de ciclo corto (CIDE, 1992); por otro, el aumento generalizado de los años de permanencia en el sistema de enseñanza, desigual entre grupos sociales, como efecto de la acumulación de credenciales y de la mayor competencia por los puestos de trabajo más cualificados (Calero y Bonal, 1999: 186).

En los próximos años, la disponibilidad de datos censales permitirá evaluar la evolución de las probabilidades de acceso entre grupos sociales para los distintos niveles educativos. Como complemento a la información ofrecida y con el objetivo de proporcionar datos más actualizados, nos serviremos de un indicador que también refleja diferencias sociales en el acceso a la enseñanza posobligatoria. La tabla III incluye datos relativos a la demanda de educación superior según el nivel educativo del padre, datos obtenidos por San Segundo (1999) a partir de la EPA de 1996 (2.º trimestre).

La tabla III refuerza la tendencia observada en la tabla anterior. En este caso,

TABLA III

Demanda de educación superior según el nivel de estudios del padre (miles de jóvenes de 19 a 23 años), 1996

Educación del padre	A Todos	B Graduados secundaria	C En la Universidad	Tasas		
				B/A	C/B	C/A
Analfabeto	486	125	60	26	48	12
Estudios primarios	1.767	866	480	49	55	27
Estudios secundarios	317	237	157	75	66	49
Estudios superiores	329	294	238	89	81	72
Otras situaciones	597	215	115	71	105	38
TOTAL	**3.498**	**1.737**	**1.050**	**50**	**60**	**30**

Fuente: San Segundo (1999: 153) Elaborado a partir de EPA (2.º trimestre de 1996) con muestras de jóvenes entre 19 y 23 años.

los datos reflejan la correspondencia positiva entre el nivel de estudios del padre y la probabilidad de completar la enseñanza secundaria y de acceder a la enseñanza superior. Estas diferencias confirman la importancia otorgada por otros estudios al capital cultural familiar como factor fundamental que incide en la probabilidad de acceder a la enseñanza superior (Calero 1996: 77) Por otra parte, como señala la autora, la tabla indica que las diferencias en tasas de acceso a la universidad por grupos sociales se deben fundamentalmente a las diferencias en la probabilidad de finalizar los estudios secundarios, a pesar de la importancia relativa de la dispersión en la «demanda» (C/B) de enseñanza superior (San Segundo 1999: 153).

LA EQUIDAD EN LAS CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN

El apartado anterior ha puesto de relieve el aumento en las oportunidades de acceso a la educación como consecuencia de la expansión educativa, así como la distribución desigual de tales oportunidades entre diferentes grupos sociales. En este apartado prestaremos atención a otra zona de indicadores, como es la de las condiciones de escolarización. Tales condiciones son ilustrativas de la equidad educativa en lo que se refiere al *proceso* de producción educativa.

Son diversos los factores que pueden intervenir en la equidad en las condiciones de escolarización (disfrute de beca, características de los centros en los que se cursan los estudios, etc.). Algunos de estos factores pueden estar sujetos a valoraciones subjetivas sobre la calidad de la enseñanza (equipamientos deportivos del centro, servicios extraescolares, oferta curricular específica, etc.). En este apartado no entraremos en esta cuestión, y nos limitaremos a evaluar algunos datos que son ilustrativos de condiciones «objetivas» de escolarización. Así mismo, consideraremos la equidad como el conjunto de condiciones que garantizan la máxima homogeneidad de condiciones de escolarización entre los individuos[9].

En el caso español, no hay duda de que uno de los factores que históricamente han diferenciado las condiciones de escolarización de los individuos y de los grupos sociales ha sido el del carácter dual del sistema educativo. El disfrute de un conjunto de privilegios por parte de los centros de enseñanza privada durante décadas y la marginalidad de la enseñanza pública produjeron grandes diferencias educativas en función del poder adquisitivo de los ciudadanos. La aprobación de la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación* (LODE), inscrita ya en el marco establecido por la Constitución de 1978, estableció la igualdad formal en el ámbito de las condiciones de escolarización. En efecto, la LODE contempló tres aspectos fundamentales: en primer lugar, la garantía por parte de los poderes públicos de la gratuidad de la enseñanza obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos; en segundo lugar, el establecimiento de criterios objetivos para la financiación pública de la enseñanza privada; finalmente, la fijación de las condiciones de admisión del alumnado y de participación de la comunidad educativa en los centros sostenidos con fondos públicos (Bonal, 1998: 160). La LODE pretendió, por lo tanto, garantizar la equidad en las condiciones

(9) Esta puede ser también una cuestión discutible desde un punto de vista pedagógico, especialmente si se tiene en cuenta la orientación más o menos comprensiva de los diversos sistemas educativos y algunas tendencias actuales a la reducción de la uniformización curricular, pedagógica y evaluativa. Este aspecto, como se observará, no es relevante para el tipo de indicadores que se incluyen en este apartado.

de escolarización en aquellos centros que contaran con alguna forma de financiación pública, y terminar de este modo con la arbitrariedad que hasta entonces había caracterizado a la política de subvenciones a la enseñanza privada.

Desde un punto de vista formal, la distinción entre centros públicos y centros privados concertados dejaría de ser relevante por lo que se refiere a las condiciones de escolarización. Sin embargo, algunas investigaciones han evidenciado el escaso cumplimiento de la legalidad por parte de muchos centros concertados: la fijación de cuotas a las familias en los tramos de enseñanza obligatoria (a pesar de su ocultación contable) o las prácticas selectivas en los procesos de admisión de alumnos son habituales en muchos centros concertados (Villarroya, 2000). Persisten, por lo tanto, procesos que explican que se siga manteniendo una clara segregación social entre la enseñanza pública y la enseñanza privada. La opción por la enseñanza privada sigue fundamentalmente restringida a las clases sociales con mayor capital económico y cultural, mientras que las clases más desfavorecidas acuden masivamente a la enseñanza pública (Calero y Bonal, 1999: 190 y ss.; Moltó et al., 1997)[10]. Por otra parte, los análisis sobre el gasto privado de las familias en enseñanza, revelan una consecuencia lógica de la segregación social de la demanda educativa: las familias con mayor nivel de renta se gastan hasta tres veces más en la educación de los hijos que las familias más pobres (Archanco, 1993: 119). Así mismo, la relación entre nivel de renta y gasto privado en educación presenta disparidades a nivel territorial: el gasto privado de las familias en educación aumenta en aquellas regiones con mayor renta per capita (Uriel, Pérez y Moltó, 1999: 238).

¿Cuál ha sido el comportamiento de la política educativa en relación con la enseñanza privada? Por un lado, la política de concertación ha supuesto un aumento del volumen de fondos públicos destinados a la enseñanza privada concertada. Según datos de Villarroya y Calero (1998), los recursos públicos dirigidos a este sector de enseñanza presentan, entre 1981 y 1995, una tasa de crecimiento anual acumulativa del 2,13%. Con todo, el incremento, en términos absolutos, del gasto en enseñanza privada ha sido simultáneo al aumento de la red pública de escolaridad y al consecuente aumento del gasto público educativo. Esto explica que, en los últimos años, la proporción del gasto público en enseñanza privada se haya estabilizado en torno al 0,47% del PIB (0,52% en 1981) y en torno al 10% del gasto público educativo (aprox. el 14% en 1981) (Villarroya y Calero, 1998: 349).

En líneas generales, el esfuerzo presupuestario público se ha dirigido a compensar las diferencias históricas entre enseñanza pública y privada, hasta el punto de que algunos indicadores reflejan mejores condiciones en la enseñanza pública que en la enseñanza privada. La enseñanza pública dispone en la actualidad de mejores condiciones de enseñanza que la privada si atendemos a indicadores como las *ratios* alumnado/profesorado o alumnado/aula (tabla IV), o al salario del profesorado. Los costes de funcionamiento de los centros públicos y de los centros privados son también diferentes, siendo los de los primeros más elevados. Para el curso 1994-95, por ejemplo, la diferencia existente entre los costes agregados era del

(10) La segregación se mantiene a pesar de un importante trasvase de la demanda educativa (fundamentalmente de las clases medias) desde la enseñanza privada a la pública durante los años ochenta y la primera mitad de los años noventa. Desde la segunda mitad de los noventa, sin embargo, la incertidumbre producto de la lenta y confusa aplicación de la LOGSE está invirtiendo esta tendencia.

TABLA IV

Ratio alumnado/profesorado y alumnado/unidad en Educación Infantil/Preescolar y Educación Primaria/EGB por titularidad de los centros y por CCAA (curso 1995-96)

	Ratio alumnado/profesorado		Ratio alumnado/unidad	
	C. Públicos	C. Privados	C. Públicos	C. Privados
Aragón	13,7	20,9	19,2	26,5
Asturias	13,7	22,0	19,7	26,4
Baleares	17,5	24,0	23,1	29,1
Cantabria	14,9	21,0	20,5	25,2
Castilla-León	13,9	20,6	19,2	26,4
Castilla-La Mancha	17,0	23,9	22,7	28,2
Extremadura	16,5	25,2	21,5	29,7
Madrid	17,3	20,9	23,0	26,8
Murcia	17,4	25,1	23,1	28,3
La Rioja	14,2	22,1	20,3	27,2
Ceuta	20,6	29,8	28,2	33,0
Melilla	19,2	27,9	26,3	30,7
TOTAL MEC	16,0	21,8	21,6	27,2
Andalucía	20,0	25,7	23,6	30,0
Canarias	17,9	23,2	21,7	28,5
Cataluña	15,7	17,0	20,5	24,1
Com. Valenciana	16,9	24,5	22,7	28,0
Galicia	15,0	21,7	19,6	25,7
Navarra	12,2	18,3	17,6	24,5
País Vasco	11,5	18,0	16,5	23,6
Total CCAA con competencias	17,0	20,5	21,6	26,2
Total General	16,6	21,0	21,6	26,6

Fuente: Calero y Bonal (1999: 163).

26,5% (261.717 ptas. por alumno en el caso de los centros privados y 356.289 ptas. por alumno en el caso de los centros públicos), diferencia que es atribuible fundamentalmente al peso de los costes de personal, notablemente superiores en los centros públicos (Calero y Bonal, 1999: 140). Estos datos revelan que la opción por la enseñanza privada, prioritaria en las clases sociales con mayor capital económico y cultural, se basa más en criterios ideológicos y culturales (ideario del centro, homogeneidad social del alumnado, percepción social de la mayor calidad de la enseñanza privada, etc.) que en las condiciones «objetivas» de escolarización del alumnado.

Por otra parte, la presencia de la enseñanza privada es muy desigual según el territorio. Estas disparidades tienen una

clara relación con el tipo de políticas educativas desarrolladas por los diferentes gobiernos autonómicos con plenas competencias en educación, y concretamente, en lo relativo a la distribución del gasto público. La tabla V recoge algunos indicadores relativos al esfuerzo presupuestario en enseñanza privada por CCAA. Puede apreciarse cómo las CCAA del País Vasco, Navarra y Cataluña son las que mayor esfuerzo presupuestario dedican a la enseñanza privada. Este aspecto es explicable sólo parcialmente por el peso demográfico del sector privado en cada territorio. Las diferencias en el gasto por alumno en enseñanza privada no universitaria son significativas. El País Vasco (con 225.357 ptas. por alumno en 1994-95), Navarra (con 208.657 ptas.) y Cataluña (con 142.792 ptas.) son las CCAA con mayor gasto público por alumno escolarizado en enseñanza privada. Las puntuaciones menores corresponden a Canarias (95.198 ptas.) y Madrid (97.858 ptas.) (Villarroya y Calero, 1998: 353).

TABLA V

Gasto público en enseñanza privada (gpepr), absoluto y en porcentaje del Gasto público educativo (gpe), y porcentaje de alumnado matriculado en enseñanza privada, por CCAA Curso 1994-95

	Gasto en ens. privada (mill. de ptas.)	% gpepr/gpe	% alumnado en ens. privada
Andalucía	44.885	8,60	23
Aragón	9.391	11,47	37
Asturias	5.785	7,13	26
Baleares	6.682	13,51	38
Canarias	7.393	4,69	21
Cantabria	4.590	11,95	32
Castilla y León	17.325	9,04	30
Castilla- La Mancha	7.020	5,34	18
Cataluña	66.352	15,74	41
C. Valenciana	28.592	10,36	30
Extremadura	4.764	5,50	18
Galicia	16.477	8,00	25
La Rioja	1.871	9,87	32
Madrid	37.174	10,64	39
Murcia	6.217	6,91	21
Navarra	8.002	16,98	41
País Vasco	46.324	23,84	51
Ceuta y Melilla	839	9,22	21
TOTAL España	319.683	10,10	31

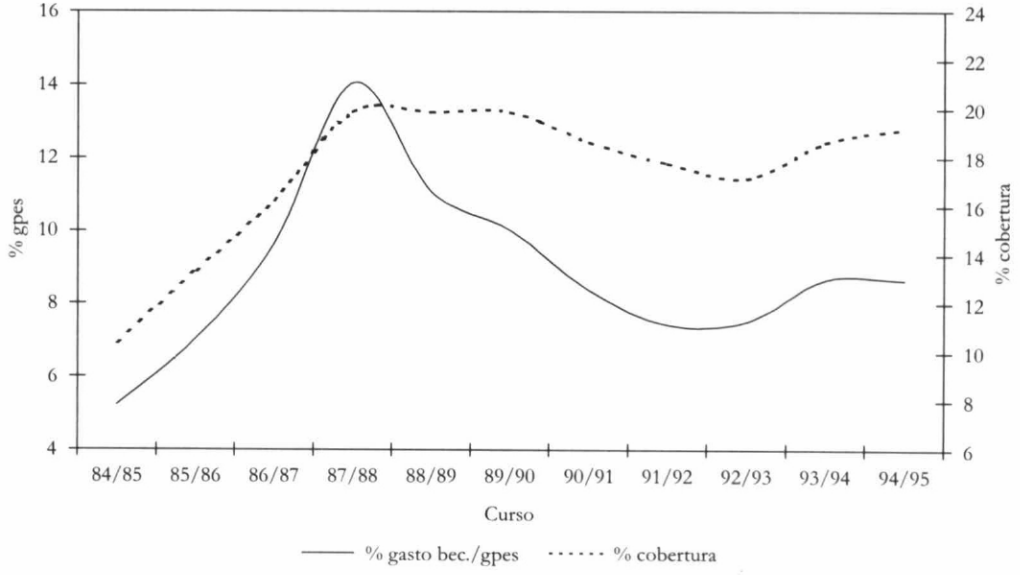
Fuente: Calero y Bonal (1999: 136-137). Elaborado a partir de INE (1998) *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada en España*, y MEC (1998) *Estadística del gasto público en educación. Presupuesto liquidado. Principales resultados (1992 a 1996).*

Por otra parte, los análisis de convergencia del gasto público en educación (Calero y Bonal, 1999: 143 y ss.) demuestran cómo el proceso de descentralización educativa ha tenido un efecto de dispersión del gasto entre CCAA, especialmente en los niveles de enseñanza no universitaria. La descentralización educativa, por lo tanto, ha permitido el desarrollo de políticas de gasto diferentes entre las CCAA, con lo que se han acentuado las diferencias territoriales en las condiciones de escolarización en la enseñanza pública y en la enseñanza privada.

Finalmente, para cerrar este apartado, vamos a observar un indicador relativo al sistema de becas. Los análisis realizados sobre los efectos del gasto público educativo en el sistema de becas y ayudas al estudio en enseñanza superior han mostrado una escasa eficacia redistributiva de este gasto (Calero, 1993). Las restricciones en las condiciones académicas a cumplir por los becarios y en las condiciones económicas para acceder a las ayudas «compensatorias», junto con el fraude en las declaraciones económicas, son causas fundamentales de los bajos efectos redistributivos de las becas. A pesar del incremento, desde mediados de los años ochenta, en términos absolutos y en términos relativos (como porcentaje del gasto público educativo) del gasto en becas, y de la prioridad otorgada al sistema de becas en enseñanza superior en relación con los niveles no universitarios (Calero y Bonal, 1999: 126), el sistema de becas español sigue presentando niveles de gasto y de cobertura poco ambiciosos en relación con otros países europeos. En el gráfico II se puede apreciar el descenso del gasto en becas, a partir de 1987, como

GRÁFICO II

Indicadores del sistema de becas de educación superior en España. Relación entre el gasto en becas y el total del gasto público en enseñanza superior; tasa de cobertura (% de alumnos becarios sobre el total de alumnos)



Fuente: Calero y Bonal (1999: 129).

proporción del gasto público en enseñanza superior y la estabilidad de la tasa de cobertura en torno al 20%.

LA EQUIDAD EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

En este apartado nos centraremos en algunos indicadores que nos permitan reflejar la equidad en los resultados educativos, es decir, la distribución de las cualificaciones de diferentes grupos poblacionales. Como ya hemos señalado en la introducción, la igualdad de resultados educativos puede constituir un objetivo deseable para determinadas posiciones políticas pero no para otras (que pueden considerar únicamente deseable garantizar la equidad en el acceso a la educación y, en consecuencia, considerar que los resultados educativos dependen únicamente de factores relacionados con la capacidad intelectual o el esfuerzo personal). Desde nuestro punto de vista, la equidad en el logro educativo entre grupos sociales es un objetivo deseable, puesto que, si se considera una distribución aleatoria de las capacidades individuales, y en una situación de completa equidad en el acceso y en las condiciones de escolarización, la probabilidad de terminar cualquier nivel de estudios debería ser la misma para todos los grupos poblacionales (hombres y mujeres, clases sociales, minorías étnicas, etc.).

Queda fuera de los objetivos de este artículo el desarrollar modelos causales que hagan posible determinar los condicionantes del logro académico, y especialmente, determinar el peso específico de factores relacionados con el acceso y las condiciones de escolarización de los diferentes grupos sociales[11]. Nos limitaremos, por lo tanto, a reflejar algunos datos sobre la distribución de las cualificaciones de la población a los que añadiremos información proveniente de estudios que sí han profundizado en el estudio de los condicionantes de los resultados educativos.

La primera constatación que puede realizarse, a nivel general, sobre las cualificaciones de la población es que, en las últimas dos décadas, el nivel educativo medio de la población española ha aumentado de forma significativa. Cualquier fuente estadística permite observar fenómenos como la reducción del analfabetismo o el incremento de la población con estudios terminados de nivel medio o superior. Esta es una consecuencia lógica del aumento del acceso a los niveles educativos no obligatorios, pero también es el resultado de la sustancial mejora del rendimiento académico en la enseñanza secundaria a lo largo de la década de los años ochenta (Carabaña, 1997).

La tabla VI pone de relieve la transformación de la estructura de cualificaciones de la población española entre 1982 y 1999. En él puede apreciarse cómo se trata de un cambio que beneficia tanto a hombres como a mujeres. En el caso del colectivo femenino, sin embargo, cabe destacar especialmente la evolución de los dos extremos de cualificación: la reducción del analfabetismo y el aumento de las mujeres con titulación universitaria, fenómenos que subrayan la importancia de la educación en el cambio de la situación social de la mujer en España.

---

(11) Este análisis podría realizarse en el caso de disponer de datos de panel que permitieran realizar el seguimiento de diferentes cohortes de estudiantes (por medio de encuestas) o, de forma menos precisa, evaluando para los distintos grupos sociales hasta qué punto los cambios en el acceso a los distintos niveles de enseñanza se corresponden con cambios en los resultados educativos. La dificultad de acceder a estos datos desagregados por grupos sociales no permite establecer la relación entre acceso y resultados educativos. Este análisis sí es posible realizarlo para la población agregada por medio de los datos del INE de *Estadísticas de la Enseñanza en España* (véase Carabaña, 1997).

TABLA VI

Evolución del nivel de estudios terminados de la población de 16 y más años por sexo (en porcentaje)

	1982		1992		1996		1999	
	M	H	M	H	M	H	M	H
Analfabetos/as	10,3	4,2	6,9	3,2	5,4	2,4	4,2	1,8
Sin estudios	16,2	13,6	17,0	13,9	15,6	12,5	16,0	12,4
Estudios primarios	49,8	52,0	36,5	36,5	32,8	33,2	29,3	28,9
Estudios secundarios	19,1	23,6	31,9	37,9	35,8	41,0	35,1	39,4
Universitarios y otros	4,5	7,0	7,7	8,5	10,4	10,8	15,4	17,4
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaborado a partir de Instituto de la Mujer (1994) *La mujer en cifras. Una década, 1981-1992*, e INE: *Encuesta de Población Activa* (4.º trimestre de 1996 y de 1999).

La tabla VII muestra la relación entre el nivel de estudios y la clase social a principios de los años noventa. Las desigualdades observadas en los datos de participación en los diferentes tipos de estudio no sólo se mantienen sino que se acentúan en el caso de los estudios terminados. A pesar de que los datos de la tabla, al corresponder al año 1991, no permiten reflejar el probable cambio en la distribución social de cualificaciones como resultado de la mayor escolarización de las clases medias y bajas a lo largo de los ochenta, otros análisis sobre los condicionantes del logro académico coinciden en destacar la presencia de mayores desigualdades en las distribuciones de estudios terminados que en las distribuciones de acceso. Estos análisis subrayan la persistencia de diferencias en el rendimiento académico en función de variables asociadas al capital cultural y a la categoría socio profesional, si bien es destacable que el poder explicativo de tales variables tiende a ser menor en las generaciones de escolarización más reciente (Peruga y Torres Mora, 1997: 92 y ss.). Según estos autores, cabe destacar también el hecho de que «los factores socioeconómicos

TABLA VII

Nivel de estudios terminados de la población de 10 y más años según clase social. En porcentajes respecto del total de cada clase social (1991)

	Analfabetos	Sin estudios	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Capitalistas	0,7	12,6	34,9	45,3	6,5
CMP	1,4	20,1	39,1	36,0	3,4
CMFa	0,2	4,9	16,3	45,9	32,7
CMFb	0,6	9,5	30,1	52,1	7,7
Obreros	2,5	21,0	40,5	34,4	1,7

Fuente: Calero y Bonal (1999: 197).

afectan más a la decisión de empezar un nuevo nivel educativo que la decisión de terminarlo o abandonarlo, aunque son particularmente significativos en la explicación del abandono escolar de secundaria inferior» (Peruga y Torres Mora, 1997: 95). En otras palabras, en la producción de desigualdades educativas tienen especial relevancia las decisiones de continuidad o no de determinados itinerarios educativos, a las que hay que añadir las desigualdades, de menor relevancia, que se derivan del fracaso escolar en el transcurso de esos itinerarios. En todo caso, el resultado agregado arroja una mayor desigualdad social de las distribuciones de estudios terminados que de las distribuciones de acceso.

LA EQUIDAD EXTERNA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El último aspecto de la equidad educativa que vamos a abordar en este artículo se centra en el «valor de cambio» de la educación, es decir, en la distribución social del impacto que la adquisición de credenciales educativas tiene sobre aspectos como los ingresos, el acceso a determinadas ocupaciones y la movilidad social. Se trata sin duda de uno de los temas que más han interesado a los analistas de la educación y que ha estado presente de forma constante en debates de tipo académico y político. En una sociedad completamente meritocrática, el acceso a posiciones y estatus sociales, además de guardar una relación positiva con los niveles educativos alcanzados, no debería depender de atributos sociales como el sexo o la clase social. Es decir, a igualdad de nivel educativo, el valor de cambio de la educación debería ser el mismo entre hombres y mujeres o entre otros grupos sociales.

Los numerosos estudios sobre educación y movilidad social desarrollados desde los años sesenta, han reflejado la presencia constante de este tipo de desigualdad, incluso en aquellas sociedades que pueden considerarse más «abiertas». A pesar de notables avances en el terreno de la equidad interna (acceso y logro académico), algunas investigaciones han demostrado que esos niveles de equidad no se traducen habitualmente en niveles similares de equidad externa. Este desajuste, además, se ha acentuado en las últimas décadas: mientras que se ha conseguido reducir la desigualdad en el acceso y en los resultados educativos de los diferentes grupos sociales, la desigualdad en el mercado de trabajo o en los salarios, cuando se ha reducido, lo ha hecho en menor medida. Analizar las causas de este desajuste es metodológicamente complejo. Por un lado, existen factores externos a la política educativa que pueden afectar a las variaciones en la equidad externa (como por ejemplo, determinadas reformas laborales cuyo contenido puede revalorizar el capital social de los individuos en detrimento de su capital educativo y aumentar, de este modo, las desigualdades entre individuos de distinto origen social pero con idéntico capital educativo). Así mismo, el incremento de oferta educativa especializada de tercer ciclo (másters, posgrados, doctorados) puede incorporar diferenciales de capital educativo que tienen su traducción en diferentes primas salariales en el mercado de trabajo, aspecto que difícilmente puede quedar reflejado en la información estadística disponible.

Finalmente, el estudio de la movilidad social requiere de bases de datos que permitan analizar series temporales (por medio de encuestas panel, por ejemplo) o de encuestas retrospectivas. En España, los mejores estudios recientes de movilidad social (Carabaña, 1999; Echeverría, 1999) se han realizado a partir de la explotación de la *Encuesta Sociodemográfica* del INE de 1991, que recogía información completa y detallada sobre el capital

educativo adquirido por los encuestados. En este apartado nos referiremos a algunos de sus resultados, aunque lógicamente los datos que ofrecen tienen una clara limitación temporal: no pueden aportar una evaluación, por ejemplo, de los efectos sobre la movilidad social del proceso de incorporación a la educación superior de las generaciones más recientes[12].

Estas razones explican que en este apartado no utilicemos indicadores tan precisos como en los apartados anteriores. Por un lado, evaluaremos los cambios recientes en los niveles educativos de la población activa española en relación con su ocupación. Sin ser un indicador directo de la equidad externa del sistema educativo, la evolución de la relación entre nivel educativo y ocupación nos proporciona información sobre el esfuerzo educativo relativo que se necesita para acceder a un determinado nivel ocupacional. En segundo lugar, ofreceremos datos relativos a la desigualdad de ingresos entre grupos sociales con el mismo nivel educativo. A estos indicadores añadiremos algunos comentarios correspondientes a los resultados que ofrecen otros estudios.

La tabla VIII proporciona información sobre el nivel educativo medio de la población activa para las distintas ocupaciones. Los datos ponen de relieve el cambio en la estructura de cualificaciones de cada ocupación, reflejándose en todas ellas un aumento del nivel educativo medio de la población, proceso continuo desde la década de los ochenta (Calero y Bonal, 1999: 198). El mayor peso de titulaciones de niveles superiores en cada grupo ocupacional indica o bien un cambio en los requisitos educativos de cada ocupación o, lo que es más probable, un efecto de sobreeducación

TABLA VIII

Población activa por estudios terminados y ocupación. Porcentajes respecto del total de cada ocupación. Años 1994 y 1999

OCUPACIONES	Analfabetos y Sin estudios		Primarios		Secundarios (1)		Técnico-profesionales (2)		Universitarios y otros	
	1994	1999	1994	1999	1994	1999	1994	1999	1994	1999
Dirección de empresas y de la Administración pública	6,7	5,3	36,9	26,3	33,5	38,5	8,1	10,5	14,8	19,4
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	0,2	0,0	0,4	0,4	3,3	3,2	3,0	2,3	93,1	94,1
Técnicos y profesionales de apoyo	0,5	0,4	12,2	6,7	41,7	39,3	23,4	26,1	22,2	27,5
Empleados de tipo administrativo	1,1	0,5	11,6	8,1	51,7	47,9	21,4	24,0	14,2	19,5
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio	4,4	3,0	29,5	20,4	47,0	49,6	15,3	21,0	3,7	6,0
Trabajadores cualificados en agricultura y pesca	25,2	19,2	53,0	44,2	17,0	29,2	4,0	6,0	0,8	1,4
Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, excepto operadores	7,6	5,7	43,6	35,1	34,2	41,2	13,3	16,6	1,2	1,4
Operadores de instalaciones y maquinaria, montadores	8,5	5,7	42,9	33,7	36,3	44,3	11,0	14,5	1,3	1,8
Trabajadores no cualificados	16,9	14,5	41,7	33,9	33,9	40,6	6,5	9,1	1,0	1,9
Fuerzas Armadas	—	—	3,4	1,4	45,2	53,4	31,2	25,9	20,2	19,3
Han dejado su último empleo hace 3 años o más	10,7	7,9	35,3	31,3	37,7	38,1	10,1	13,6	6,2	9,1
Parados que buscan primer empleo	3,3	1,9	14,4	10,1	43,4	43,2	19,6	18,8	19,4	25,0
Total ocupaciones	7,9	5,7	31,2	23,1	35,3	38,5	12,2	15	13,4	17,7

(1) Excepto estudios técnico-profesionales de grado medio.
(2) Incluye los grados medio y superior.
Elaborado a partir de INE. *Encuesta de Población Activa.* 4.º trimestre de 1994 y 1999.

(12) Carabaña (1999), por ejemplo, proporciona datos hasta la cohorte nacida entre 1962 y 1966.

debido al exceso de oferta de los niveles educativos medios y superiores[13]. La tendencia al aumento de las cualificaciones tiene lugar en todos los grupos ocupacionales, siendo especialmente relevante el mayor peso de estudios secundarios y técnico-profesionales en los trabajadores manuales y en los no cualificados, y el peso de estudios superiores en empleados de «cuello blanco» y en los directores de empresas. Cabe destacar, asimismo, la tendencia al aumento del nivel de estudios de los parados que buscan el primer empleo, dato que es coherente con el hecho de que España presente las mayores tasas de desempleo de titulados superiores de los países de la Unión Europea y de la OCDE (OCDE, 2000).

En resumen, el aumento del nivel educativo de la población activa ha modificado la estructura de cualificaciones de las ocupaciones, fenómeno que es indicativo de los límites del «valor de cambio» de los títulos en el mercado de trabajo. La mayor oferta de titulaciones ha devaluado algunos títulos (con notable prestigio en el mercado laboral) y ha mantenido el valor de inserción laboral de otros con menor prestigio y remuneración en el mercado (Carabaña, 1996). La inversión en estudios superiores, en todo caso, se mantiene como una inversión rentable, sea para conseguir mayor remuneración y prestigio profesional o para defenderse de la precarización.

Por otra parte, los referidos análisis recientes sobre la movilidad social en España destacan la existencia de pautas dominantes de reproducción social intergeneracional a lo largo del tiempo: la influencia de la educación sobre la probabilidad de movilidad social ascendente es reducida y la tendencia a la reproducción de clase elevada (Echeverría, 1999: 633 y ss.). A esta tendencia cabe introducir matices, como el hecho de que, en el caso de las generaciones más recientes de las que se dispone de datos, la educación juegue un papel más significativo en la explicación de la movilidad social –que tiende sin embargo a mantenerse bastante constante a lo largo del tiempo (Carabaña, 1999)– mientras se reduce la importancia de la herencia directa en el acceso a las posiciones sociales. Según Carabaña (1999: 353), en la cohorte más moderna (1962-66) se produce una mayor movilidad que es debida tanto al aumento de la igualdad educativa como a la devaluación de los títulos escolares.

Con todo, si la expansión educativa puede haber favorecido una mayor tendencia a la movilidad social y un mayor peso específico de la educación en la explicación de esa movilidad, otros indicadores reflejan la persistencia de pautas de desigualdad, como la existencia de diferencias de ingresos significativas entre individuos con el mismo nivel de estudios. La tabla IX nos ofrece información sobre las diferencias en las tasas de rendimiento de la inversión educativa para distintos grupos sociales (en este caso, grupos diferenciados a partir del nivel de estudios del sustentador principal, buen indicador del capital social y cultural familiar). Los resultados del trabajo de Mora, realizado a partir de la explotación de los datos de la *Encuesta de Presupuestos Familiares* de 1991, reflejan el hecho de que las tasas de rendimiento de la educación son diferentes en los tres grupos seleccionados, y crecen notablemente a medida que asciende el nivel educativo del sustentador principal de la familia, desde un 3,3% para el grupo de menor nivel educativo hasta un 12,8% para el grupo de mayor nivel educativo.

---

(13) Carabaña (1996) demuestra que la mayor devaluación corresponde a los títulos universitarios que más crecen a lo largo de la década de 1980 (Letras, Derecho, Económicas y Magisterio). Por otra parte, y contra lo comunmente aceptado, las titulaciones de formación profesional han mantenido una ventaja comparativa en el mercado de trabajo con respecto a los títulos de Bachillerato (Carabaña, 1996: 209).

TABLA IX

Rendimientos de la educación de la población ocupada, según estudios del sustentador principal

	Sus. principal sin estudios	Sus. princ. estudios primarios	Sust. princ. estudios postobligatorios	Total
Años de escolarización	–0,0567	–0,0245	–0,0572*	–0,0342
Años esc. al cuadrado	0,0056	0,004	0,005	0,0045
Experiencia	0,0412	0,0725	0,0112*	0,0594
Exp. al cuadrado	–0,0018	–0,0034	0,0011*	–0,0027
Constante	13,4232	13,1986	13,6184	13,2788
R2	0,2111	0,3046	0,2737	0,3076
N	1027	1882	352	3261
TASA DE RENDIMIENTO	0,0337	0,0556	0,1281	0,0527

* Coeficientes no significativos al 10%
Fuente: Mora (1996: 208).

CONCLUSIONES

La evaluación de la equidad en el sistema educativo español, realizada a partir de una perspectiva sistémica, nos proporciona una panorámica general sobre el grado de cumplimiento de este objetivo de la política educativa. Esta evaluación, aunque no completa ni la única posible, nos permite en estas conclusiones resaltar los aspectos más sobresalientes de los resultados y los límites (o efectos no deseados) de las políticas encaminadas a la eliminación de las desigualdades en el sistema de enseñanza.

Las políticas de igualdad de oportunidades en el ámbito educativo pasaron al primer plano de la agenda política en el momento de la llegada al poder del gobierno socialista en 1982. La construcción de una red pública de escuelas, el acceso de la mujer a la educación, la prolongación de la enseñanza obligatoria, la reforma de las enseñanzas medias (y especialmente de la formación profesional), etc., fueron objetivos que formaron parte del desarrollo de una política educativa compensadora de las desigualdades históricas en el sistema educativo español. Por lo visto en este artículo y en los diversos trabajos que han revisado la evolución de la política educativa española desde la transición a la democracia, se puede afirmar que la política educativa ha conseguido transformar cualitativa y cuantitativamente el sistema educativo, tanto en lo que se refiere a los aspectos regulativos como a la propia prestación del servicio. Estas políticas han permitido dejar atrás un sistema obsoleto, autoritario y elitista, y transformar la educación en un servicio universal en su tramo obligatorio y de mayor oferta en los niveles no obligatorios.

Como consecuencia de la expansión del servicio y de las oportunidades educativas los grupos sociales más desfavorecidos han aumentado su presencia en todos los niveles educativos no obligatorios. La clase trabajadora y, sobre todo, las mujeres, han podido acceder a mayores oportunidades educativas. Ahora bien, la valoración de esta transformación no excluye que se puedan identificar límites de los efectos de la política educativa sobre la eliminación de las desigualdades educativas y/o sociales. Algunos de estos límites han podido ser reconocidos a partir de la evaluación realizada en este

artículo. De forma breve, enumeraremos los más destacados:

- El acceso de los grupos sociales más desfavorecidos a la enseñanza postobligatoria no reduce (o lo hace muy poco) las desigualdades educativas. Esto significa que el proceso de masificación educativa, especialmente importante en España desde la década de 1980 y que supuso un incremento del acceso de todos los grupos sociales a niveles de enseñanza no obligatorios, permitió aumentar las tasas de escolarización de todos los grupos sociales, pero mantuvo las diferencias entre los grupos sociales más y menos favorecidos. Por otra parte, a mediados de la década de los años noventa se mantienen las desigualdades en las probabilidades de acceso a la enseñanza universitaria en función del capital cultural familiar. Así mismo, las dos redes de escolaridad de la enseñanza secundaria, académica y profesional, siguen pobladas por segmentos sociales diferentes: la primera por los hijos de las clases medias y la segunda por los hijos de padres trabajadores[14]. Las mujeres son sin duda el grupo que más se ha beneficiado de la expansión educativa: su participación aumenta en todos los niveles educativos; sin embargo, se trata de una participación desigual en relación con los tipos de estudios (mayor presencia en los estudios de ciclo corto y en especialidades con menor valor de cambio en el mercado de trabajo).
- Las diferencias en las condiciones de escolarización entre la enseñanza pública y la enseñanza privada se han reducido, hasta el punto de que algunos indicadores ilustran mejores condiciones en la enseñanza pública que en la privada y, en consecuencia, permiten interpretar la pérdida progresiva de alumnado en el sector privado en beneficio del sector público a lo largo de la década de 1980. Sin embargo, desde la segunda mitad de los años noventa esta tendencia se está invirtiendo, especialmente en el tramo de la enseñanza secundaria. Las razones de este trasvase hay que buscarlas probablemente en las estrategias familiares de elección de escuela, en la actualidad muy determinadas por el proceso de aplicación de la LOGSE, tanto por lo que supone la extensión de la enseñanza secundaria obligatoria hasta los 16 años (la presencia de alumnado que en el modelo anterior salía del sistema educativo o accedía a la formación profesional a los 14 años ha repercutido visiblemente en la percepción social de la disminución de la calidad educativa) como por el propio proceso de aplicación de la reforma, lento y notablemente confuso. Por otra parte, el no-cumplimiento del principio de gratuidad por parte de muchos centros concertados, así como las políticas específicas de algunos gobiernos autonómicos, indican la persistencia de desigualdades en el gasto público y privado por alumno a nivel territorial. Las CCAA con mayor renta per cápita, son precisamente las que más discriminan en favor de la enseñanza privada.
- El aumento del acceso y la mejora generalizada de los resultados

(14) En los próximos años será posible contrastar si la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y la reforma de las condiciones de acceso al Bachillerato (supresión de la doble titulación al finalizar la enseñanza obligatoria) tienen efectos sobre la composición social de cada red de escolaridad.

educativos ha aumentado el nivel educativo medio de la población. Sin embargo, las distribuciones sociales de los estudios terminados reflejan mayor desigualdad que las de acceso, si bien se trata de una desigualdad con tendencia a reducirse. Esta desigualdad parece generarse fundamentalmente en las transiciones de un tipo de estudio a otro, aunque el fracaso escolar es especialmente importante en el primer ciclo de la enseñanza profesional (FP1), fenómeno que repercute en la desigualdad de rendimiento entre los grupos sociales.

- Los datos referidos a la equidad externa nos indican tendencias ambivalentes en la correspondencia entre la equidad educativa y sus repercusiones en la disminución de las desigualdades sociales. Por un lado, en un contexto histórico de marcada reproducción social, la expansión educativa y la relativa mejora de la equidad interna parecen haber otorgado mayor importancia a la educación como mecanismo de acceso a las posiciones sociales. Sin embargo, si bien en comparación con épocas anteriores la educación parece tener ahora mayor protagonismo en la movilidad social, persisten pautas de desigualdad en aspectos como la distribución de los ingresos entre individuos con el mismo nivel educativo. El capital social familiar y las posibilidades de extensión y diversificación de la formación (formación no reglada, acceso a postgrados, etc.) parecen trasladar la competencia por los puestos de trabajo a espacios menos controlados por el sector público, y a priori, menos equitativos. Es posible por lo tanto que se reduzca el valor de la educación formal en beneficio de estrategias de inserción profesional dependientes de otros factores, algunos de ellos relacionados con el capital económico familiar.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHANCO, M. T.: *Información estadística sobre desigualdad social.* I Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza. Fundación Argentaria-Visor, 1993.

BAS, J. M.: «Pactos de la Moncloa y política educativa», en *Cuadernos de Pedagogía,* vol. 37, 1978.

BLAU, P. M. y DUNCAN, O. D.: *The American Occupational Structure.* New York, Wiley Sons, 1967.

BONAL, X.: «La política educativa (1976-1996): dimensiones de un proceso de transformación» en R. GOMÀ y J. SUBIRATS (Ed.) *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno.* Barcelona, Ariel, 1998.

BONAL, X. y GONZÁLEZ, I.: «Sociedad civil y política educativa actual» en J. SUBIRATS (Ed.): *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos.* Madrid, Fundación Encuentro, 1999.

BONAL, X. y RAMBLA, X.: «Is there a Semiperipheral Type of Schooling? State, Social Movements and Education in Spain, 1970-1994», en *Mediterranean Journal of Educational Studies* vol. 1 (1), (1996), pp. 13-27.

BOUDON, R.: *La desigualdad de oportunidades.* Barcelona, Laia, 1983.

CALERO, J.: *Efectos del gasto público educativo. El sistema de becas universitarias.* Barcelona, Universitat de Barcelona, 1993.

— *Financiación de la educación superior española: sus implicaciones en el terreno de la equidad.* Bilbao, Fundación BBV, 1996.

— «Indicadores de equidad interna y externa en la educación superior. Metodologías y una aplicación al caso español», en M. KISILEVSKY (coord.): *Indicadores universitarios: tendencias y experiencias internacionales.* Buenos Aires, Eudeba - Ministerio de Educación de la Nación, 2000.

CALERO, J. y BONAL, X.: *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español.* Barcelona, Pomares-Corredor, 1999.

CARABAÑA, J.: *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional.* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1999.

— «La pirámide educativa» en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (Ed.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria.* Barcelona, Horsori, 1997.

— «¿Se devaluaron los títulos?», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* vol. 75. (1996), pp. 173-213.

CIDE: *Las desigualdades en la educación en España.* Madrid, MEC, 1992.

CIDE: *Las desigualdades de la educación en España, II.* Madrid, MEC, 1999.

COLEMAN, J.: *Equality of Educational Opportunity.* Washington DC, U.S. Office of Education, 1996.

ECHEVERRÍA, J.: *La movilidad social en España.* Madrid, Istmo, 1999.

JENCKS, Ch. et al.: *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America.* New York, Basic Books, 1972.

KARABEL, J. y HALSEY, A. H.: *Power and Ideology in Education.* New York, Oxford University Press, 1977.

LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Barcelona, Ariel, 1986.

MOLTÓ, M. L. et al.: «Gasto privado y público en educación», en *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades. II Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza.* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1997.

MORA, J. G. : «Influencia del origen familiar en el acceso a la educación, en la obtención de empleo y en los salarios», en J. GRAO y A. IPIÑA (Eds.): *Economía de la Educación: temas de estudio e investigación.* Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1996.

OCDE: *Education at a glance.* Paris, OCDE, 2000.

PERUGA, R. y TORRES MORA, J. A.: «Desigualdad educativa en la España del siglo XX: un estudio empírico», en *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades. II Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza.* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1997.

PUELLES, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea.* Barcelona, Labor, 1991.

RIVIÉRE, A. y RUEDA, F.: «Igualdad social y política educativa», en *I Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza. Vol. VIII. El Impacto de las políticas sociales: educación, salud, vivienda.* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1993.

SAN SEGUNDO, M. J.: «La demanda de educación y el origen socioeconómico. ¿Se ha alcanzado la igualdad de oportunidades?», en *Políticas de bienestar y empleo. III Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza.* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1999.

STOER, S.: «O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática». *Revista Crítica de Ciências Sociais,* n. 41 (1994), pp. 3-33.

TORRES MORA, J. A.: «Demografía educativa de los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda», en *Educación y Sociedad,* vol. 8, (1991), pp. 25-58.

URIEL, E.; PÉREZ, F. y MOLTÓ, M. L.: «Efectos redistributivos del gasto en educación», en *Políticas de bienestar y empleo. III Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza.* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1999.

VILLARROYA, A.: *La financiación pública de los centros privados de enseñanza no universitaria en España.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, 2000.

VILLARROYA, A. y CALERO, J.: «Principales características del sistema de ayudas públicas a la enseñanza privada no universitaria en España». *Actas de las VII Jornadas de la AEDE.* Santander, U. de Cantabria-AEDE, (1998), pp. 343-352.

WALBERG, H. y ZHANG, G.: «Analyzing the OECD Indicators Model», en *Comparative Education,* 34 (2), (1998), pp. 55-70.

LAS DESIGUALDADES DE CLASE EN LA ELECCIÓN DE ESCUELA

XAVIER RAMBLA (*)

RESUMEN. Este artículo revisa la bibliografía internacional sobre los factores sociales de la elección de escuela y presenta los resultados de varios estudios etnográficos sobre este tema en España. Defiende la tesis de que las familias eligen escuela de manera distinta según su clase social. Ahora bien, la comparación entre los resultados de la entrevista y los resultados de grupo de discusión demuestra que buena parte de estas diferencias desaparecen en un contexto de discusión colectiva.

ABSTRACT. This article revises international bibliography on social factors in the choice of school and it shows the results of several ethnographic studies made in Spain on this topic. We defend the thesis that families choose school in a different way according to their social class. However, the comparison between results obtained from interview and those obtained from group discussion reveals that great part of these differences disappear in a context of collective debate.

INTRODUCCIÓN

Durante la segunda mitad del siglo XX muchas reformas educativas han intentado amortiguar las desigualdades de clase social en la escuela. En este periodo los países de la OCDE han alcanzado la plena escolarización en los niveles obligatorios y han ensayado varias estrategias compensatorias, pero no han conseguido que la igualdad formal se traduzca en una igualdad de resultados. Así, en los países escandinavos se decidió por primera vez unificar los ciclos escolares obligatorios para retrasar la división entre los estudios académicos y los estudios profesionales. Estados Unidos y Gran Bretaña adoptaron una solución similar en los años sesenta, Francia en los ochenta y España y Portugal en los noventa. En otros países, como Alemania o los Países Bajos, se ha preferido multiplicar las conexiones entre ambos tipos de estudios. Ciertamente, la elevación de los niveles medios de instrucción ha desdibujado la tajante y explícita segregación clasista que predominaba en todas partes hacia 1950, pero en distintos ámbitos geográficos muchas investigaciones han demostrado con varios métodos de trabajo que los y las escolares experimentan una elevada probabilidad de alcanzar unas credenciales educativas y unas posiciones socioeconómicas

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

Fecha de entrada: 01-10-02 Fecha de aceptación: 07-01-2003

desiguales según las credenciales y posiciones de sus padres (Bourdieu, 1993; Knapp y Woolverton, 1995; Calero y Bonal, 1999).

La lista de los factores que provocan este efecto es muy extensa. Figuran en ella las pautas de interacción con el profesorado, las agrupaciones entre iguales, los estilos educativos familiares, la consideración social de las escuelas e incluso el diseño de los mismos programas escolares (Derouet, 1992; Baudelot y Establet, 1992; Kellerhals y Montandon, 1991; Bernstein, 1993; Edwards, Fitz y Whitty, 1989; Edwards y Whitty, 1993; Green, 1997). Este artículo va a centrarse en uno de estos factores, concretamente en la elección de las escuelas según su consideración social.

DEBATES EN TORNO A LA ELECCIÓN DE ESCUELA

Al inicio de la década de 1980 se generalizó el debate sobre la elección de escuela en los países anglosajones. En aquel momento los partidos que habían apostado fuerte por compensar las desigualdades sociales desde la escuela perdieron el poder. Pero además se había publicado y popularizado la opinión de que los resultados de las políticas igualitarias eran escasos y demasiado costosos. De este modo los gobiernos de la «Nueva Derecha» encontraron el terreno abonado para cambiar el rumbo de la política educativa haciendo hincapié en la libertad de elección y, por ende, en la competencia entre escuelas para atraer a su clientela.

Aunque los modelos de mercado escolar que se implantaron entonces, sobre todo en Inglaterra y Gales, no se han puesto en práctica en otras partes, las ideas favorables a facilitar la elección y relegar la compensación de las desigualdades a un segundo plano se han difundido por casi todos los estados miembros de la OCDE. En esencia, estos proyectos políticos fijan dos objetivos:

- Facilitar la «participación» de los padres en el funcionamiento de las escuelas, articulando la elección consciente de centro *(parental choice)* y acentuando la responsabilidad de éste para con unos usuarios libres de acudir a la competencia.
- Estimular la «implicación» *(parental involvement)* de los padres en la enseñanza complementando la labor docente con actividades familiares, como atender a la lectura de sus hijos/as.

En España las políticas de participación e implicación escolar modificaron en los años ochenta el papel de los sectores escolares estatal y concertado, particularmente a raíz de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985.* En los años noventa se han incorporado al modelo de organización que ha instaurado la Ley Orgánica de Evaluación, Participación y Gestión de los Centros Escolares de 1995. Sin embargo, no han sustituido un anterior esfuerzo a favor de la igualdad escolar, sino que se han aplicado al mismo tiempo que otras políticas de cariz compensatorio (por ejemplo, la atención individualizada que ofrece el Programa de Educación Compensatoria al alumnado con problemas escolares por razones sociales o culturales) en un sistema escolar que hasta mediados los ochenta todavía no garantizaba la plena escolaridad.

Los críticos de la «Nueva Derecha» han argumentado muchas veces que la elección escolar puede agudizar las desigualdades de clase, puesto que refuerza las ventajas indirectas de las escuelas de clase media en perjuicio de las escuelas situadas en los barrios obreros (Dale, 1994). Pero otros especialistas han sugerido la posibilidad y la conveniencia de

utilizar la elección escolar en un sentido igualitario para democratizar unas medidas compensatorias que por otra parte son muy burocráticas (Levin, 1990). Este sesgo burocrático es intrínseco a medidas como la distribución de becas, la extensión de la escuela comprensiva hasta los dieciséis años o la reforma de los mapas escolares para evitar la concentración del alumnado con riesgo de exclusión. ¿Es posible combinar este tipo de medidas con la participación y la implicación de las comunidades locales?

En este artículo se resumirán las conclusiones de varios trabajos de campo llevados a cabo en España entre 1994 y 2000 para ponderar la verosimilitud de estas tesis (Rambla, 1998, 2000 y 1999). También se argumentará que tanto las políticas de elección como sus críticas presuponen erróneamente que la elección de escuelas es el resultado de la suma de las elecciones individuales de los padres. No obstante, es demasiado simplista reducir el análisis a la acción de un solo individuo al margen de la división del trabajo familiar y la negociación entre padres, madres e hijos/as. Además, la elección colectiva de varias familias no es la suma de las elecciones individuales sino el producto de unas reglas de elección establecidas colectivamente (Sen, 1970, 1973). A partir de estas dos objeciones, sobre todo la segunda, es razonable sugerir alternativas a las políticas de elección escolar tal y como han sido diseñadas y aplicadas en España.

LAS CLASES SOCIALES Y LAS POLÍTICAS DE ELECCIÓN ESCOLAR

Por «clase social» se entiende desde Marx un grupo formado por quienes ocupan situaciones similares en las relaciones sociales establecidas en torno al trabajo productivo. Si bien el análisis decimonónico se concentraba en los poseedores de capital y en los poseedores de trabajo, hoy en día esta teoría se ha desarrollado hasta precisar una tipología de las clases sociales que resulta explicativa para los países agrupados actualmente en la OCDE (Wright, 1997). Esta tipología distingue entre el empresariado, la clase media asalariada, la clase media patrimonial y la clase obrera, de acuerdo con la distribución cruzada de los recursos de capital, organización, conocimiento y trabajo. Con ella se ha podido demostrar que en las posiciones de clase se apoyan distintas pautas de movilidad, de relación personal y de actitud política en países tan dispares como Estados Unidos, Suecia y Japón, así como que en todas ellas se reproduce una parecida distribución sexista del trabajo doméstico.

Para E. O. Wright (1997), la escuela reproduce las clases sociales en la medida en que distribuye las credenciales educativas según el sesgo de las posiciones sociales de los padres y madres. Por supuesto, esta hipótesis no conlleva en sí misma que la acción social de las personas esté determinada por la estructura de clases al margen de su acción voluntaria. Bien al contrario, la posición influye sobre la conciencia de las personas de maneras distintas según la historia de cada país (Wright, 1997, pp. 537-540). Esta «influencia» indica por un lado una asociación estadística, como las que han inspirado las investigaciones sobre las clases sociales y la escuela, y por otro los procesos de formación de intereses. La elección de escuela y la participación en ella parecen ser una más de las dimensiones de la clase social.

Datan de los años setenta las investigaciones que han intentado explicar cómo se colocan las clases sociales ante la escuela, es decir, cómo definen los padres y madres sus intereses según su posición laboral, sus recursos monetarios, sus estudios, su ubicación urbana, en suma, su clase social. Nótese que estos estudios no configuraron el

núcleo del debate contemporáneo sobre la reproducción de las desigualdades educativas, el cual se centraba en la influencia de las relaciones sociales establecidas en las aulas sobre las desigualdades con respecto a los resultados académicos. Igualmente, cabe destacar que pretendían introducir nuevos conceptos referidos a los intereses, estrategias o prácticas familiares, los cuales debían articularse con aquellos otros que denotaban directamente las formas de socialización de la juventud (polarización de los grupos de iguales, capital cultural, representación de roles, etc.).

Un breve repaso de estas teorías esboza sus líneas maestras. Boudon (1973) explicó la desigualdad de los resultados de acuerdo con la desigualdad de las estrategias. Aducía que las personas ubicadas en las peores posiciones sociales normalmente exageraban los costes de la escolaridad posterior a los ciclos obligatorios y menospreciaban sus eventuales beneficios. En vez de las estrategias calculadas, Kohn (1977) puso el acento en las prácticas familiares implícitas al señalar que las familias de profesionales transmitían mucho menos los valores de conformidad que las familias obreras, con lo que aquellas socializaban a su prole en una autoconfianza mucho más cercana a los ideales meritocráticos escolares. Bernstein (1977, 1993) precisó que en estas prácticas implícitas se aplicaban unos códigos lingüísticos distintos. Las familias de clase media, según este autor, han asumido plenamente los valores del individualismo y enseñan a manifestarse en varios contextos diferentes, mientras que las familias obreras valoran más la solidaridad y la comunicación arraigada en un contexto dado; los niños y niñas procedentes de las primeras se desenvuelven fácilmente en todo tipo de escuelas, pero los otros encuentran tantas dificultades allí donde se les exige que expresen su individualidad como allí donde se les selecciona tajantemente por su capacidad de expresión abstracta. En suma, estos autores indagaban hasta qué punto las estrategias (Boudon) o bien las prácticas (Kohn y Bersntein) familiares influían sobre las estrategias y las prácticas escolares, y hallaban que las posiciones de origen modulaban notablemente esta influencia.

Cuando estas explicaciones se hicieron públicas, suscitaron una lectura ambivalente. En Francia, Estados Unidos y Gran Bretaña se habían puesto en práctica varias reformas escolares con el fin de equilibrar el acceso de los/as estudiantes de todos los orígenes sociales a la escuela secundaria académica. Así, por un lado el análisis de clases demostraba que estas medidas eran insuficientes para conseguir la igualdad de las oportunidades escolares. Pero por otro venían a reforzar la réplica conservadora de que tales reformas eran perversas porque trataban por igual las «buenas» y las «malas» prácticas. De esta ambigüedad se aprovechó la Nueva Derecha cuando llegó al poder y proclamó que los ideales igualitarios provocaban un gasto superfluo. Sus primeros planteamientos modificaban los términos del debate trasladándolos del problema de la reproducción de las clases sociales al problema de la organización (Davies, 1981), donde debía encontrarse la mejor manera de realizar las tareas y de motivar al profesorado. Más tarde aquella formulación ha redundado en el argumento de que las familias son los clientes de la escuela, por tanto quienes deben valorar su calidad, y en todo caso influir para reformar su organización (OCDE, 1991; Wilson, 1992; Bradley, 1993). Aunque de esta tesis no se derive necesariamente el lema «thatcherista» de que la elección familiar eleva la calidad de la enseñanza mediante la competencia entre escuelas, ha estimulado propuestas que pueden apuntar en una misma línea.

Desde entonces se han multiplicado los intentos de averiguar si la elección familiar proporciona las mejoras esperadas,

y las evaluaciones de varios programas de cuasi-mercados[1] escolares han arrojado unos resultados contradictorios. Las evaluaciones empíricas atestiguan que estos programas han contribuido a mitigar las desigualdades escolares provocadas por la división urbanística entre zonas escolares de distinta composición social (Levin, 1990), e incluso han abierto las puertas de las escuelas a las minorías étnicas (Hidalgo et al., 1995), allí donde no se han preocupado sólo por abrir el margen institucional de elección sino también por democratizar el acceso a la información y el transporte escolar. En otros lugares su efecto parece bastante leve, puesto que ni la elección ha favorecido las escuelas de calidad ni ha agudizado las desigualdades (Godard, 1997). Esta variedad de efectos abre un espacio a la propuesta de que la elección debe complementarse con estrategias psicológicas adecuadas para motivar la participación de las familias esclareciendo los objetivos, transmitiendo correctamente la información y dinamizando los grupos asociativos de madres y padres (Epstein, 1987; Davies, 1987; Tschorne, 1987). Ahora bien, otros muchos estudios han destacado que la elección familiar ha polarizado gravemente las desigualdades de clase social al privilegiar las escuelas de clase media y castigar aquellas otras cuya composición social se aleja de este arquetipo (Edwards et al., 1989; Bowe, Ball y Gold, 1992; Edwards et al, 1993; Dale, 1994; Ball, 1993; Ball y Gewirtz, 1995; Lareau, 1987, 1995).

No es fácil trasladar estas conclusiones a España, porque la elección entre centros públicos y privados es tradicional y los cuasi-mercados no han adoptado unas formas tan puras como en los países anglosajones. Con todo, algunos datos sugieren que la existencia de dos sectores escolares comporta también efectos polarizadores en muchas Comunidades Autónomas (Calero y Bonal, 1999). Asimismo, en algunos países del sur europeo también se ha observado que a las políticas educativas partidarias de la implicación familiar han respondido los profesionales con una reticencia considerable (Davies, 1989; Fernández Enguita, 1992, 1993), la cual malogra los supuestos efectos beneficiosos de estos programas sobre la calidad escolar.

Así pues, aunque muchas propuestas políticas den por descontado que la elección mejora la calidad escolar automáticamente, esta suposición es muy dudosa. En algunas circunstancias se han registrado estos beneficios esperados, pero ni son tan automáticos como se desean, ni en realidad responden a la misma intención política de promover la liberalización del sistema educativo. En buena medida esta debilidad proviene de la interesada contraposición de esta tesis con respecto a las teorías de los años setenta: silenciando los efectos de clase tan solo se ha logrado que reaparezcan por la puerta trasera de los efectos inesperados. En cambio, aquellos otros análisis de las estrategias y las prácticas familiares abren varias preguntas que podrían dar cuenta tanto de la reproducción de clases como de las posibilidades democráticas de promover acciones colectivas que la contrarresten.

Pero el simple balance de los programas de elección familiar no agota el estado de la cuestión. Muchos autores han reprochado a estos programas que su problema no se reduce a las relaciones lógicas que presumen entre los conceptos de clase social y estrategias escolares. Estas políticas

(1) Un cuasi-mercado es una forma de competencia regulada. En él compiten entidades sin ánimo de lucro para atraer a los usuarios de un servicio público y reciben una subvención de acuerdo con el número de usuarios a los que han atendido. Varias formas de provisión escolar, como también sanitaria o de servicios sociales, se aproximan parcialmente a este modelo.

también han facilitado la legitimación política de la escuela en el momento en que se extendía la convicción de que el acceso a los estudios no podría paliar las desigualdades. Si además tenemos en cuenta que ese momento coincidió con la crisis de los años setenta y el consiguiente aumento del paro juvenil, es evidente que la descentralización de las responsabilidades educativas desde el Ministerio de Educación hacia todas y cada una de las escuelas permitía aligerar una agenda política congestionada por problemas insolubles (Dale, 1989; Derouet, 1992). Esta respuesta política transfería buena parte de la responsabilidad a las familias, y en particular a las mujeres, que debían reforzar su preocupación por este aspecto del trabajo doméstico. La presión institucional sobre las familias (Bowe, Gewirtz y Ball, 1994; Boulton y Coldron, 1996; Reay y Ball, 1998), sobre todo en las madres (David, 1993; David, Davies, Edwards, Reay y Standing, 1997), o bien los canales informales de información que éstas utilizan para conocer las escuelas (Ball y Vincent, 1998), han sido otros importantes objeto de estudio.

Finalmente, aunque todavía no se han analizado las repercusiones pedagógicas de las políticas destinadas a ensanchar el abanico de elección, y por ende la competencia entre escuelas, algunos autores insinúan importantes sugerencias. Así, estas políticas parecen haber afirmado el control laboral de la tarea docente (Hatcher, 1994), y han estereotipado la imagen de los tipos de estudiantes que suponen mejores o peores apuestas (Ball y Gewirtz, 1997).

LA ELECCIÓN DE ESCUELA EN ESPAÑA

El sistema educativo español se rige por los principios jurídicos de la Constitución de 1978, que universalizaron el derecho a la escolaridad obligatoria. Desde aquel momento se puso en marcha un largo proceso de reformas que consolidaron la escuela de masas en España. Antes que las medidas legales, se aplicó una parte de las medidas económicas previstas en los Pactos de la Moncloa de 1977, que reclamaban un incremento del gasto público para subsanar el déficit de plazas escolares. A mediados de los años ochenta, garantizada una plaza a todo menor, el gobierno socialista emprendió la elaboración de las leyes orgánicas que regulan la escuela. En 1985 se promulgó la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación,* que establecía los criterios para que las escuelas privadas pudiesen firmar conciertos de subvención con las administraciones educativas, y entre otras cosas introducía la obligación de que todas fuesen escuelas mixtas y constituyesen un Consejo Escolar con representantes electos del profesorado, el alumnado, las madres y padres, y en su caso el titular. Levantó la oposición de las asociaciones de escuelas privadas y de la Confederación Católica de Padres de Alumnos, que reclamaban un mayor margen para determinar la organización de los centros concertados, pero fue aprobada, con el apoyo dentro del sector educativo de buena parte de los sindicatos docentes y de la Confederación Española de Madres y Padres de Alumnos, quienes esperaban que la ley abriría una nueva etapa de participación democrática. En 1990 la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* diseñó un currículo adaptado a una escolaridad obligatoria y comprensiva que abarcase desde los seis hasta los dieciséis años, y en 1995 la *Ley Orgánica sobre Participación, Gestión y Evaluación de los Centros Escolares* cerró este ciclo legislativo constituyente sentando las bases de una dirección profesionalizada y de una gestión basada en la calidad. El análisis de la elección escolar afecta, por tanto, a la aplicación de la LODE sobre todo, y de la LOPEGCE en parte. El gobierno

conservador que ha tomado cargo de la política española desde 1996 no ha modificado sustancialmente estas leyes, si bien ha avanzado su intención de reformar la LOGSE. En estos años también se ha culminado la descentralización de las competencias educativas en favor de las Comunidades Autónomas.

Gracias a varias etnografías locales, podemos reconstruir esquemáticamente cómo se estructura la elección de escuelas en tres ciudades medianas diferentes, cuya población asciende a unos treinta mil habitantes. Se trata de una ciudad del área metropolitana de Barcelona, de un municipio de Castilla-La Mancha y de una capital comarcal de Cataluña[2].

Las familias pueden optar por centros públicos directamente regidos por el Ministerio de Educación o las Comunidades Autónomas (todas han asumido esta competencia en los últimos años), o bien por centros concertados regidos por un titular privado y subvencionados total o parcialmente con fondos públicos. El sector privado que no recibe ninguna subvención es mucho menor que estos otros dos. Naturalmente, este margen de maniobra depende absolutamente de la oferta escolar en cada localidad. Cada familia puede matricular a sus hijos en el centro público o concertado que prefiera. En los públicos, si las solicitudes exceden el número de plazas disponibles, tienen preferencia quienes cumplan con los requisitos de proximidad, renta y agrupamiento entre hermanos, ponderados según baremos que fijan las Comunidades Autónomas (anteriormente, el Ministerio).

Como muchos municipios medianos de la conurbación barcelonesa, «Mar» (nombre ficticio) ha crecido considerablemente desde los años ochenta y noventa. En aquel entonces había pasado de ser un pequeño pueblo a ser una localidad turística adonde además habían llegado numerosos contingentes de trabajadores inmigrantes originarios del sur de España. Pero cuando Barcelona empezó a ceder población a su área metropolitana muchas familias de clase media se asentaron en las nuevas urbanizaciones de «Mar». Grosso modo, su espacio urbano se divide actualmente entre los barrios predominantemente obreros, estas nuevas urbanizaciones (además de nuevos bloques de pisos que prometen un nuevo crecimiento), y la zona turística costera, donde se mezclan urbanizaciones y hoteles. Hasta mediados de los ochenta la red de escuelas primarias se limitaba a un antiguo colegio público construido en tiempos de la República y varias escuelas privadas, laicas, que variaban desde academias hasta colegios de elite. Entonces se les añadió un enorme complejo escolar que albergó a tres escuelas públicas durante diez años y otras dos escuelas públicas ubicadas en los barrios obreros. Además, una escuela privada pasó a formar parte de la red pública a raíz de los acuerdos de la Generalitat con el *Collectiu per a l'Escola Pública Catalana* (CEPEPC). Este centro se situaba en la zona turística y se le construyó un edificio nuevo a primeros de los años

(2) Los datos sobre «Mar» provienen de un trabajo de campo realizado en 1994. Recibió la financiación de una beca de Formación del Personal Investigador concedida por la Generalitat de Catalunya y la Universitat Autònoma de Barcelona para el periodo 1992-95. Los datos sobre «Mancha» se recogieron en 1997 dentro de la aplicación y evaluación del *Proyecto Itxaso: de la escuela mixta a la coeducación,* financiado por el Instituto de la Mujer entre 1994-97 y realizado por el Programa de Coeducación del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Los datos sobre «Capital» datan del periodo 1999-2000, proceden del estudio *Avaluació de les mesures de repartiment escolar de l'alumnat immigrat en una ciutat mitjana,* financiado por la Fundació Bofill y realizado por el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic.

noventa. Más adelante una de las escuelas públicas del macro-complejo fue trasladada a una de las nuevas urbanizaciones.

En «Mar» siempre ha habido un cierto margen de elección escolar, puesto que la escasez de centros públicos empujaba a todo el mundo hacia los privados, adonde también acudían estudiantes de localidades cercanas. Sin embargo, la creación de un sector de titularidad pública ha redundado en otra forma de elección, ya que se ha congregado una gran cantidad de solicitudes en la escuela pública situada en la zona turística. A mediados de los noventa la abundancia en esta área de pisos de alquiler para veranear favorecía todo tipo de estratagemas para acceder a su zona de matriculación, lo cual provocaba la queja del ayuntamiento y de otros centros.

«Mancha» (nombre ficticio) es una ciudad con un fuerte componente rural. Buena parte de su población activa trabaja estacionalmente en la agricultura, pero también alberga a muchos peones de la construcción ocupados entre lunes y viernes en la Comunidad Autónoma de Madrid. Dispone de una escuela concertada religiosa con larga tradición, que fue remodelada a principios de los años noventa. Desde los años ochenta su red de escuelas primarias cubre todos los barrios de la ciudad, tanto el centro más acomodado como los barrios más marginales de la periferia. Cuenta también con una escuela de educación especial.

Aunque el margen de elección no sea tan amplio como en «Mar», en «Mancha» se han detectado asimismo maniobras para controlar el mapa escolar. Varios informantes indicaron a lo largo del estudio que las dos escuelas públicas situadas en el centro ponían en práctica su propia política de promoción mediante certámenes literarios para mejorar su imagen con respecto a las restantes. Además, sus directores gozaban de cierta influencia para que la Junta de Matriculación tuviese en cuenta sus puntos de vista al repartir las solicitudes de centro excedentes.

«Capital» (nombre ficticio) es una ciudad mediana de Cataluña, donde se concentró la población escolar de varios municipios hasta entrados los años ochenta. Encabeza una próspera comarca agroindustrial cuyas comunicaciones con Barcelona eran difíciles hasta los primeros años noventa. Actualmente ya no atrae tantos escolares de los municipios vecinos, puesto que en éstos se han abierto las respectivas escuelas públicas. En su propio núcleo urbano la red de escuelas públicas se reforzó en los ochenta, con lo que ganó importancia numérica respecto a un voluminoso sector privado. Cuando llegaron a la escuela primaria las reducidas cohortes de los últimos ochenta, en «Capital» también se redujo la presencia de los estudiantes de los municipios vecinos. En este momento se concentraron las preferencias familiares en las escuelas públicas situadas en los barrios relativamente acomodados de la periferia, y en los mayores colegios privados religiosos. En cambio, las escuelas públicas del centro urbano, junto con un colegio concertado religioso, perdieron peso demográfico hasta que la llegada de los inmigrantes marroquíes compensó esta tendencia. El resultado ha sido una distribución muy desequilibrada del alumnado de primaria de acuerdo con su origen geográfico, lo cual ha suscitado una reforma política del mapa escolar local después de 1997.

LOS RAZONAMIENTOS FAMILIARES PARA ELEGIR ESCUELA

Mediante entrevistas semienfocadas en «Mar» y en «Mancha» se han podido analizar los razonamientos con que las familias justifican sus elecciones (Rambla, 1998). Este análisis indica que las madres son las principales responsables de la educación doméstica y, por tanto, de presentar las estrategias familiares. Concluye asimismo

que usan unas pautas de razonamiento muy distintas según su clase social.

Entre las madres de clase media ha predominado en ambas localidades el razonamiento calculador. Esta pauta consiste en comparar las prácticas de los distintos grupos sociales, negociar soluciones con el profesorado e interpretar la realidad a partir de esquemas multifactoriales. El cálculo se apoya a menudo en completas radiografías de la composición social de los barrios, la cual proporciona criterios para ponderar las ventajas y las desventajas de cada escuela. De este modo se establecen prioridades relativamente precisas y se aplican los medios para satisfacerlas. Incluye también una propensión a negociar con el profesorado en cuestiones como pueden ser la ayuda a los niños problemáticos, la adaptación entre las actitudes lingüísticas del profesorado y de las familias, o el equilibrio entre la cantidad de deberes y las opiniones familiares sobre el ocio infantil. Las informantes apuntaron cómo establecían alianzas y agendas de negociación, e incluso, cómo usaban el rumor para presionar a una escuela en estas negociaciones. Por último, mostraron que recurrían a varios factores para explicarse las situaciones escolares, y así influir de paso en ellas. De este modo, en una escuela cuestionaban la excusa docente de que con aquel alumnado no podía hacerse más, o bien recordaban otras veces que la verdadera elección de centro es muy difícil porque la información disponible es muy relativa.

Entre las madres de clase obrera ha sido mayoritario el razonamiento reificador. Llamo «reificadora» a esta perspectiva porque hace hincapié en la fuerza inexorable de las cosas al margen de las intenciones individuales. La incertidumbre, la reticencia a actuar y las explicaciones monocausales presiden estos discursos. La reificación difumina la imagen de los otros grupos sociales: por ejemplo, no señala diferencias concretas entre los barrios de la misma localidad, que eran tan diferentes para los discursos calculadores, o bien encuentra mayor dificultad que éstos para generalizar el conocimiento a partir de la narración de unas circunstancias concretas. Por otro lado, en vez de ser proclive a negociar, cuando surge un problema esta perspectiva aconseja esperar y ver. Además, señala sin matices unos pocos factores muy tangibles para interpretar la realidad escolar; así, cifra la bondad de una escuela en el momento en que parece que los hijos/as ya saben contar y leer, o bien entiende que la acción pedagógica depende de «lo que tienes dentro» de la escuela, o juzga los resultados de la formación profesional apoyándose en vagas referencias a la «crisis».

Estos hallazgos se apoyan en veintiocho entrevistas realizadas en «Mar» en 1994, así como en la observación de un proyecto de investigación-acción en «Mar» y «Mancha» a lo largo de 1996 y 1997. Su validez radica en la variedad de escuelas donde se han repetido en las dos ciudades consideradas (Rambla, 1998), pero no debería ser extrapolada sin considerar dos extremos. En primer lugar, las distribuciones de los razonamientos de acuerdo con las clases sociales no se apoyan sobre una base estadística, aunque se hayan repetido en distintas escuelas y municipios. Incluso cabe subrayar que estas distribuciones podrían variar sustancialmente en localidades cuya historia escolar fuese distinta de «Mar» y «Mancha». En segundo lugar, este análisis refleja unas respuestas obtenidas en entrevistas individuales sobre un tema muy concreto; no permite descartar la posibilidad de que una misma persona combine ambos tipos de razonamientos en otros contextos de habla.

Pero a pesar de los matices, estos resultados sugieren dos conclusiones con respecto al debate teórico. Por un lado, las estrategias escolares de las clases sociales son cualitativamente distintas, a pesar de

que las teorías de los años setenta relegaron esta posibilidad. Boudon entendió que las familias aplicaban sus estrategias, pero sólo vio diferencias de grado entre ellas; en cambio, las diferencias cualitativas señaladas por Kohn y Bernstein apuntaban a unas prácticas espontáneas cuyo razonamiento explícito no tuvieron en cuenta estos autores. Por otro, en toda localidad se establece un sistema de acción en torno a las opciones escolares cuyos efectos previstos e imprevistos son difíciles de prever. En las tres localidades la constitución de una red pública amplió las opciones de elección y agudizó la competencia entre centros, al margen de su titularidad. Esta competencia parece haberse basado en unos signos externos que connotaban las desigualdades sociales urbanas en cada caso (entre las nuevas urbanizaciones y los barrios obreros en «Mar», entre el centro acomodado y la periferia marginal en «Mancha», o al revés, entre la periferia acomodado y el centro receptor de inmigrantes en «Capital»). Es dudoso que este sistema de acción ejerza una presión relevante para que el profesorado modifique su pedagogía, ya que la fama de las escuelas depende más de aquellas connotaciones que de estas actividades profesionales.

De otra parte, el mismo diseño de las políticas de elección ha venido a complicar el problema, porque la política educativa y el discurso pedagógico se han inspirado en una imagen sesgada de la elección escolar. Aún más, la expectativa de democratizar las escuelas españolas abriendo sus puertas a la participación se ha visto frustrada con el tiempo (Fernández Enguita, 1993), ya que los índices de abstención en las elecciones a los consejos escolares son muy elevados y los índices de asociación en las AMPA arrojan un notable sesgo a favor de las clases medias. Buena parte de la explicación de este efecto indeseado radica en las lagunas y las contradicciones con que se diseñaron y aplicaron los objetivos relacionados con la implicación familiar en la escuela (Rambla, 1999).

En primer lugar, tanto los actores políticos como las definiciones oficiales han olvidado las particularidades de la elección escolar expuestas anteriormente. De hecho, en 1985 se antepuso la discusión sobre la financiación de la escuela concertada a la discusión sobre la participación y la implicación, ya que se esperaba que éstas fuesen espontáneas una vez se abriesen institucionalmente las puertas de la escuela. Los unos y los otros asumieron que las familias actuaban unitariamente, y pasaron por alto el reparto sexista de las responsabilidades educativas domésticas y las diferencias de perspectiva según las clases sociales.

En segundo lugar, tanto las leyes como los expertos acabaron adulterando el término «participación», y adoptaron sus acepciones más alejadas de la implicación familiar. De entrada, la LODE lo redujo a la participación en la programación de plazas escolares, y sus reglamentos ulteriores aplazaron varios años la convocatoria de elecciones (Viñao, 1985). Con ello en la vida cotidiana de las escuelas la participación se reducía a la presencia de los representantes de las Asociaciones de Madres y Padres en el Consejo Escolar. Las contradicciones oficiales se agudizaron aún más en la LOPEGCE. El documento que operó como el libro blanco de esta ley (MEC, 1994) dejaba de lado la relación con las familias al definir la calidad de la enseñanza, y llegaba al argumento circular de sostener simultáneamente que la «participación» era un factor y un indicador de la calidad.

El discurso pedagógico, por su parte, ha sobreentendido que la implicación es una cuestión de buena voluntad, la cual algunos imprecisos factores como la «desestructuración familiar» parecen malograr. Para muchos/as profesionales el actual desencuentro entre las familias y las escuelas se debe a los cambios sociales que

han multiplicado el número de familias monoparentales o han limitado las horas de convivencia entre los adultos y sus hijos (Rambla, 1998, 1999). De este modo la categoría «desestructuración familiar» les sirve para designar una heterogénea gama de situaciones potencialmente problemáticas como son los abusos y las negligencias, pero también el divorcio o el exceso de horas de trabajo. En muchas ocasiones quien usa un razonamiento reificador corre el riesgo de caer dentro de esta misma categoría para el profesorado.

En suma, en España la elección de escuela responde a las particularidades de los sistemas de acción social establecidos en cada localidad, donde además las clases sociales no eligen los centros escolares con unos mismos criterios. Por otro lado, la definición institucional de los procedimientos por los que las familias eligen las escuelas se ha desvinculado subrepticiamente de su sentido originario de participación y, aún más, de su sentido de implicación familiar. El resultado es que el mecanismo reproduce las desigualdades de clase social porque silencia la perspectiva reificadora, corriente entre las familias de clase obrera, y sobrecarga las responsabilidades domésticas de las personas, normalmente las madres, que asumen la representación de su familia ante las escuelas.

LA DEFINICIÓN COLECTIVA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

A finales de 1997 tuve ocasión de analizar los razonamientos escolares con una técnica distinta a las entrevistas y las observaciones que habían alumbrado la anterior división de los razonamientos familiares en enfoques calculadores y reificadores. Evaluando mediante grupos de discusión un proyecto de investigación-acción en que habían participado familias procedentes de varias escuelas de «Mar» y «Mancha», pude observar que el razonamiento calculador dominaba el debate tanto en los grupos que habían trabajado en el proyecto como en aquellos que había sido tomados como casos de control (Rambla, 2000). Fueron convocadas a las discusiones las Asociaciones de Madres y Padres de siete escuelas primarias en «Mancha» y «Mar», y acudieron unas sesenta personas, la mayoría mujeres, quienes fueron entrevistadas en tres grupos de clase media, cuatro grupos de composición social mixta y tres grupos de clase obrera.

Los grupos de clase media y los grupos mixtos recurrieron a un razonamiento calculador para justificar las ventajas de la escuela que habían elegido, y en ocasiones para formular quejas contra esta escuela. Estos discursos a menudo aludían a principios abstractos como la necesidad de controlar al profesorado, los consejos inspirados en distintas filosofías pedagógicas o la conveniencia de la implicación familiar en la escuela. Mantenían además un rico juego de matices entre estos principios y la narración de algunas circunstancias personales que los ejemplificaban y detallaban.

Los grupos de clase obrera usaron la misma pauta de expresión con unas intenciones distintas. En ocasiones echaron mano de la reificación, pero sólo en alusiones esporádicas. Por ejemplo, un grupo comenzó recordando la imposibilidad de controlar unos factores de cariz inexorable (como las malas condiciones del patio de recreo o la discrepancia entre los discursos y las prácticas de los políticos), pero acto seguido relativizó estos poderosos factores mencionando varias comparaciones y una explicación multifactorial del comportamiento infantil. En cambio, estos mismos grupos usaron mucho más el cálculo que las informantes homólogas en las entrevistas individuales. Entre otros, dos signos de estos razonamientos colectivos de cálculo fueron una interpretación de los motivos

del profesorado y la mencionada explicación de cómo se comportaban sus hijos/as.

A lo largo de todos estos comentarios se reprodujo también el juego de principios y narraciones registrado en las otras discusiones colectivas. Se invocaron principios como la educación en valores o la importancia de la implicación familiar en la escuela, se criticaron prejuicios locales sobre las «buenas» y «malas» escuelas o sobre los barrios gitanos, y se plantearon cuestiones que según el parecer de las participantes la escuela olvidaba. Una cuestión particularmente interesante fue la de los castigos. Las referencias a este tema manifestaron una incertidumbre parecida a la reificación, puesto que se repitió una y otra vez que los criterios al uso eran insatisfactorios pero no se aportaron alternativas. Ahora bien, se planteó una explicación del problema (eran inapropiados los criterios aprendidos de las propias madres) y una rica interpretación psicológica (las madres se sentían mal después de castigar). Por tanto, una nueva demanda dirigida a la escuela vino a sustituir aquella incertidumbre.

McCarthy (1993) ha esbozado un concepto analítico que permite interpretar en conjunto todos estos hallazgos etnográficos. Este autor apunta que las diferencias sociales de clase, género y etnia no operan simultáneamente para todo el mundo en todas las circunstancias, sino que a veces unas resultan significativas en unos contextos donde otras carecen de toda relevancia. Denomina «efectos asincrónicos» a estas múltiples posibilidades de manifestar las diferencias sociales. Afirma además que los efectos asincrónicos dependen de las relaciones de desigualdad que se establecen entre distintos grupos en distintos contextos.

La elección de centros escolares y la implicación familiar en ellos revelan un efecto asincrónico de clase y de género. Si sumamos las inclinaciones individuales de las familias, encontramos que la mayoría de madres asumen la responsabilidad de mediar entre su hogar y la escuela (efecto de género), pero también salta a la vista la disparidad cualitativa entre la perspectiva calculadora de las mujeres de clase media y las mujeres de clase obrera (efecto de clase). Sin embargo, cuando la discusión de estos temas es colectiva, siguen siendo mujeres las protagonistas (efecto de género), y la disparidad de perspectivas de clase se reduce a una mera diferencia en el orden temático de la conversación. Además, las mujeres de clase obrera pueden ir más allá de su incertidumbre sobre muchos aspectos de la escuela para formular nuevas demandas (efecto de clase). En otras palabras, la desigualdad de las clases sociales ante la elección de escuelas es muy aguda si tomamos en consideración los razonamientos individuales; ahora bien, los razonamientos colectivos alteran los términos de esta desigualdad en la medida en que muestran que la perspectiva de las madres de clase obrera está planteando cuestiones que el discurso pedagógico y el discurso de las madres de clase media no tienen en cuenta.

Esta interpretación nos induce a revisar drásticamente el debate teórico sobre la posición de las familias y de la política educativa ante la reproducción escolar de las clases sociales. Este debate no sólo ha pasado por alto que las estrategias familiares se construyen a partir de situaciones desiguales, sino también que esta desigualdad proviene de unas distintas maneras de ver la educación. Con ello se ha concentrado en el grado de desigualdad, pero ha obviado el estudio de las posibilidades alternativas de la participación igualitaria, como aquellas a las que Thompson (1984) denominó «fuerzas para el cambio económico».

Así pues, está en juego el mismo concepto de «desigualdad educativa de clase». Recordemos que Bernstein (1993) ha argumentado contundentemente que las diferencias de código lingüístico no constituyen un déficit cultural, ya que la referencia

continua al contexto inmediato responde a su propia lógica. En su misma línea Morais (1992, 1994) ha comprobado que el código elaborado (reglas para elaborar mensajes al margen del contexto de habla) favorece el desarrollo de la individualidad, pero el código restringido (reglas para elaborar mensajes referidos directamente al contexto de habla) también enseña, en este caso a objetivar las situaciones difíciles. Walkerdine y Lucey (1989) han mostrado cómo muchas mujeres entienden e intentan enseñar a sus hijos que una situación económica vulnerable puede exigir que alguien postergue el desarrollo de su individualidad. En consecuencia, esta desigualdad de clase que silencia el discurso de las madres de clase obrera no las perjudica solamente a ellas y a sus hijos e hijas, sino que también malogra la definición colectiva de lo que debe ser la educación. De este modo se convierten muchas decisiones familiares en motivo de angustia, sobre todo para las muchas madres y algunos padres que han asumido la responsabilidad directa de la educación de sus hijos e hijas, pero también se sustrae del debate público y del análisis pedagógico profesional el difícil problema de armonizar la individualización con la capacidad de responder ante las adversidades.

ESCUELA Y DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Ni es inevitable que la participación y la implicación familiares en la escuela sean sexistas y clasistas, ni es cierto que la simple apertura del margen institucional de elección aporte una mejora educativa. El análisis de estas cuestiones en España enriquece por un lado el alcance empírico de las teorías sociológicas sobre la escuela, y sugiere algunas revisiones conceptuales, pero también puede sugerir nuevas propuestas de actuación. En particular, proporciona nuevas razones para comprobar si la democracia participativa podría remover estas y otras formas de desigualdad.

La cuestión de las desigualdades por clase social (como también de las desigualdades entre hombres y mujeres) no se reduce tan solo al grado de concentración y de dispersión de las distribuciones estadísticas del alumnado por unos centros, o de las credenciales escolares entre unos u otros grupos sociales (o de las pautas de interacción en el aula con respecto a chicos y chicas, o de las responsabilidades educativas familiares). Éstas y otras facetas de la desigualdad merecen atención porque se repiten con frecuencia a pesar de la injusticia que reproducen. Pero la cuestión de las desigualdades es también una cuestión de elección colectiva.

El economista Amartya Sen (1970, 1973) ha argumentado convincentemente que el bienestar social depende de las reglas de elección colectiva. De hecho, una distribución de los recursos es más o menos igualitaria de acuerdo con unas elecciones que afectan al conjunto de la colectividad. Y es razonable imaginar que será más igualitaria cuanto más amplia sea la participación en los procesos de elección colectiva. En este sentido, la desigualdad conlleva una pérdida de bienestar social en la medida en que reduce las capacidades de una parte de la población (Sen, 1983). Naturalmente, el bienestar educativo, que en pedagogía puede definirse como la alfabetización entendida en términos de concienciación (Freire, 1987), depende asimismo de las reglas de elección colectiva. Ahora bien, no se trata de la suma de las elecciones individuales de escuela sino de la elección colectiva de una manera de educar. En principio, es imposible sumar aritméticamente unos órdenes de prioridades distintos (Sen, 1970). Además, si las desigualdades silencian una voz, como la que plantea el problema de la individualización y la adversidad, se pervierte el mismo proceso de elección colectiva de una manera de educar, y se pierde un aspecto crucial del bienestar educativo, tal como sería la resolución de este problema.

Hoy en día varios métodos pedagógicos inspirados directa o indirectamente en el análisis sociológico de las desigualdades han sugerido que una participación y una implicación más democráticas en la escuela podrían subvenir estas desigualdades. Por un lado, se han consignado varias experiencias en que un acuerdo explícito entre el profesorado, el alumnado y sus familias, o al menos entre el profesorado y los grupos sociales menos favorecidos, ha permitido mejorar sustancialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas marginales (Levin, 1990, 1997; Apple y Beane, 1997; Connell, 1998). Por otro, se ha defendido que la verdadera extensión de los derechos democráticos a todas las esferas de actividad públicas y privadas, y por tanto a situaciones como la gestión de las relaciones entre las familias y las escuelas, no sólo conlleva la igualdad de recursos entre los hombres y las mujeres sino también el beneficio colectivo de reconocer las diferencias de género (Pateman, 1988; Bock y James, 1992; Arnot y Weiler, 1993). Entre éstas figura la mayor dedicación de las madres a la educación, una responsabilidad privada que redunda en un bien común para el futuro de toda la sociedad.

CONCLUSIÓN

Las familias eligen la escuela de su prole de acuerdo con unos razonamientos que responden a distintas lógicas de clase. Algunos estudios españoles e internacionales sugieren que las familias de clase media calculan las ventajas y las desventajas de varias escuelas, pero este ejercicio es fútil para muchas familias de clase obrera, quienes no consideran la posibilidad de actuar individualmente sobre la escuela. Esta diferencia no es mecánica, ignoramos hasta qué punto es estadísticamente significativa, ni pretendemos que unas personas siempre lo calculen todo y otras nunca. Asimismo, la ausencia de cálculo no indica que un razonamiento sea irracional, sino al contrario, que es una expresión de una forma de racionalidad colectiva. El cálculo ha aparecido en todos los grupos de discusión de una muestra cualitativa, caracterizados por una distinta composición social, y ha llevado a cuestiones muy relevantes a las madres de clase obrera. Mientras que el principio educativo de educar individuos suscita una adhesión irreflexiva entre las clases medias, en boca de los grupos de clase obrera abre una cuestión pedagógica olvidada: ¿cómo se educa a individuos en condiciones de vulnerabilidad social?

Puesto que el cálculo no es una propiedad universal de los razonamientos educativos familiares individuales, no es razonable suponer que la libertad de elección despierte una demanda ciudadana de mejor calidad escolar. Más bien parece que esta libertad de elección encarna el riesgo de privilegiar razones extrañas a las pedagógicas en las opciones familiares. El problema radica en el concepto de desigualdad.

Se ha defendido la libertad de elección escolar y la conveniencia de la implicación familiar en la escuela asumiendo que la suma de las estrategias individuales mejoraría el bienestar común. Si elegimos colectivamente esta manera de acceder a las escuelas, en principio todo el mundo tiene las mismas oportunidades una vez aclara sus preferencias. No obstante, esta posibilidad es empíricamente falsa y lógicamente contradictoria. La falacia empírica se desprende de los estudios referidos anteriormente, el contrasentido lógico es el corolario de la imposibilidad de sumar significativamente las preferencias individuales. Por ello es importante distinguir dos dimensiones de la desigualdad, a saber: la dispersión de las distribuciones de recursos (en este caso, las posibilidades de elegir escuela) y los perjuicios colectivos de esta dispersión (en este caso, el silenciar problemas detrás de los razonamientos reificadores). La segunda dimensión abre nuevas vías de reflexión y de exploración metodológica.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M.; BEANE, J.: *Escuelas democráticas.* Madrid, Morata, 1997.

ARNOT, M.; WEILER, K.: «Feminism and Democratic Education», en M. ARNOT, K. WEILER (Ed.): *Feminism and Social Justice in Education.* London, The Falmer Press, 1993.

BALL, S.: «Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA», en *British Journal of Sociology of Education,* 14, 1 (1993).

BALL, S.; GEWIRTZ, Sh.: *Markets, Choice and Equity in Education.* Milton Keynes, Open University Press, 1995.

BALL, S.; GEWIRTZ, Sh.: «Girls in the Education Market: choice, competition and complexity», en *Gender and Education,* 9, 2 (1997), pp. 207-222.

BALL, S.; VICENT, C.: «I Heard It on the Grapevine: "hot" knowledge and school choice», en *British Journal of Sociology of Education,* 19, 3 (1998), pp. 377-400.

BAUDELOT, Ch.; ESTABLET, R.: *Allez les Filles!* Paris, Seuil, 1992.

BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control (3 vols.).* London, Routledge, 1971, 1975, 1977.

— *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid, Morata, 1993.

— *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique.* London, Taylor y Francis, 1996.

BOCK, G.; JAMES, S. (Eds.): *Beyond Equality and Difference.* London, Routledge, 1992.

BOUDON, R.: *La desigualdad de oportunidades.* Barcelona, Laia, 1983.

BOULTON, P.; COLDRON, J.: «Does the rhetoric work? Parental responses to New Right policy assumptions», en *British Journal of Educational Studies,* 44, 3 (1996), pp. 296-306.

BOURDIEU, P.: *La Distinción.* Madrid, Taurus, 1988.

— *Misère du Monde.* Paris, Seuil, 1993.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A.: *Reforming Education and «Changing» Schools. Case Studies in Policy Sociology.* London, Routledge, 1992.

BOWE, R.; GEWIRTZ, Sh.; BALL, S.: «Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching "parental choice"», en *British Journal of Sociology of Education,* 15, 1 (1994).

BRADLEY, L. H.: *Total Quality Management for Schools.* Lancaster, Tecnomic Pub. Co., 1993.

CALERO, J.; BONAL, X.: *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español.* Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1999.

CARABAÑA, J.: «Educación y estrategias familiares de reproducción», en L. GARRIDO, E. GIL (Eds.): *Estrategias familiares.* Madrid, Alianza, 1993.

DALE, R.: *The State and Education Policy.* London, Open University Press, 1989.

— «A promoçao do mercado educacional e a polarizaçao da educaçao», en *Educaçao, Sociedade, Culturas,* 2 (1994).

DAVID, M.: *Parents, Gender and Education Reform.* London, Polity, 1993.

DAVID, M.; DAVIES, J.; EDWARDS, R.; READY, D.; STANDING, K.: «Choice Within Constraints: mothers and schooling», en *Gender and Education,* 9, 4 (1997), pp. 397-410.

DAVIES, B.: «Schools as Organisations and the Organisation of Schooling», en *Educational Analysis,* 3, 1 (1981).

DAVIES, D.: «Parent Involvement in the public schools. Opportunities for Administrators», en *Education and Urban Society,* 13, 2 (1987).

— *As escolas e as familias em Portugal: realidade e perspectivas.* Lisboa, Livros Horizonte, 1989.

DEROUET, J. L.: *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Éditions Métailit, 1992.

EDWARDS, T. M.; FITZ, F.; WHITTY, G.: *The State and Private Education. An Evaluation of the Assisted Places Scheme.* London, The Falmer Press, 1989.

EDWARDS, T.; WHITTY, G.: «Parental Choice and Educational Reform in Britain», en *British Journal of Educational Studies,* 40, 2 (1993).

EPSTEIN, J.: «Parent Involvement: What Research Says to Administrators», en *Education and Urban Society,* 19, 2 (1987).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Poder y participación en el sistema educativo.* Barcelona, Paidós, 1992.

— *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Barcelona, Morata, 1993.

FREIRE, P.: *L'educació com a pràctica de la llibertat.* Vic, Eumo, 1987.
GORARD, S.: «Market Forces, Choice and Diversity in Education: the Early Impact», en *Sociological Research Online,* 2, 3 (1997).
GREEN, A.: *Education, Globalization and the Nation State.* London, MacMillan, 1997.
HATCHER, R.: «Market Relationships and the Management of Teachers», en *British Journal of Sociology of Education,* 14, 1 (1994), pp. 41-61.
HIDALGO, N. M.; SIU, S-F.; BRIGHT, J. A.; Swap, S. M.; EPSTEIN, J.: «Research on Families, Schools and Communities: a Multicultural Perspective», en J. BANKS, Ch. BANKS: *Handbook of Multicultural Education.* New York, MacMillan, 1995.
KELLERHALS, J.; MONTANDON, Cl.: *Les stratégies educatives des familles.* Paris, Delachaux et Niestlé, 1991.
KNAPP, M.; WOOLVERTON, S.: «Social Class and Schooling», en J. BANKS, Ch. BANKS (Eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York, McMillan, 1995.
KOHN, M.: *Class and Conformity. A Study in Values.* Chicago, Chicago University Press, 1977.
LAREAU, A.: «Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital», en *Sociology of Education,* 60 (1987).
LAREAU, A.: «Gender Differences in Parental Involvement in Schooling», en WRIGLEY, J. (Ed.): *Education and Gender Equality.* London, The Falmer Press, 1995.
LEVIN, H.: «The Theory of Choice Applied to Education», en CLUNE, W. H.; WITTE, J. F. (Eds.): *Choice and Control in American Education, vol. 1.* London, The Falmer Press, 1990.
LEVIN, H.: *Acelerated Schools Project, 1990-97.*
MCCARTHY, C.: *Racismo y currículum.* Madrid, Morata, 1993.
MEC: *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza.* Madrid, MEC, 1994.
MORAIS, A. M.ª; NEVES, I. P.: *Socializaçao primária e prática pedagógica.* Lisboa, Fundaçao Calouste Gulbenkian, 1992.
MORAIS, A. M. et al.: «Práticas Pedagógicas e Aproveitamento Diferencial em ciências: um studo sociológico» (mimeo) *Estudos Sociológicos da Sala de Aula.* Lisboa, Universidade de Lisboa, 1994.
OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional.* Barcelona, Paidós, 1990/1991.
PATEMAN, C.: *The Sexual Contract.* London, Polity, 1988.
RAMBLA, X.: «Social Relations and School Choice in Spain», en *Mediterranean Journal of Educational Studies,* 3, 2 (1998), pp. 1-17.
— «La participación ciudadana en la escuela», en *Revista Internacional de Sociología,* 24 (1999), pp. 55-73.
— «Domestic knowledge, Inequalities and Differences», en *The European Journal of Women's Studies,* 7 (2000), pp. 189-207.
REAY, D.; BALL, S.: «Making their Minds Up: family dynamics of school choice», en *British Educational Research Journal,* 24, 4 (1998), pp. 431-448.
RIBBENS, J.: *Mothers and their Children.* London, Polity, 1995.
SEN, A.: *On Economic Inequality.* Oxford, Clarendon Press, 1973.
— *Elección colectiva y bienestar social.* Madrid, Alianza, 1976.
— «Poor, Relatively Speaking», en *Oxford Economic Papers,* 35 (1983), reproducido en A. SEN: *Nueva economía del bienestar. Escritos seleccionados.* Valencia, Universitat de València, 1995.
THUROW, L. C.: «Educación e igualdad económica», en *Educación y Sociedad,* 2 (1983), pp. 159-171.
TSCHORNE, P.: *Los padres en la escuela.* Barcelona, Laia, 1987.
VIÑAO FRAGO, A.: «Nuevas consideraciones sobre la democratización y participación educativas», en *Educación y Sociedad,* 3 (1985), pp. 125-150.
WALKERDINE, V.; LUCEY, H.: *Democracy in the kitchen.* London, Virago Press, 1989.
WILSON, J. D.: *Cómo valorar la calidad de la enseñanza.* Barcelona, Paidós, 1992.
WRIGHT, E. O.: *Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis.* London, Cambridge University Press, 1997.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES Y DE MINORÍAS ÉTNICO-CULTURALES[1]

SILVIA CARRASCO (*)

RESUMEN. La presencia creciente de hijos e hijas de inmigrantes en las aulas reabre y actualiza dilemas y debates en torno a cuestiones de multiculturalidad y educación, en relación con otros colectivos minoritarios en ventaja múltiple frente a la escuela –los españoles gitanos–, y en aspectos más generales de representación de la diversidad cultural. Este artículo se centrará en algunas de estas cuestiones, a partir de tres interrogantes: 1) quiénes y cuántos son, de dónde proceden y dónde se localizan los hijos e hijas de inmigrantes y, de grupos minoritarios en el territorio español y en el sistema educativo; 2) cómo se puede caracterizar y analizar la diversidad de situaciones y dificultades con las que se encuentran en relación con la escuela, así como, las respuestas que ésta les brinda y; 3) de qué herramientas teóricas disponemos para comprender y explicar su problemática socioeducativa en nuestra sociedad, desde una perspectiva comparativa.

ABSTRACT. «Schooling of Immigrants and ethnic-cultural minorities' sons and daughters». The growing presence of immigrants' sons and daughters in classrooms reopens and updates dilemmas and debates about multiculturalism and education, relative to other minority collectives who have a multiple advantage regarding school –Spanish gypsies— and to more general aspects of representation of cultural diversity. This article focuses on some of these topics, parting from three questions: 1) who and how many are immigrants and minority groups' sons and daughters, where are they from, and where are they located within the Spanish territory and the educational system?; 2) how can we characterize and analyze the diversity of situations and difficulties they face relating to school, and school's responses to these?; and 3) what theoretical tools we have to understand and explain their socioeducational problems in our society, from a comparative perspective?

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) Los datos utilizados para la elaboración de este texto eran los últimos disponibles en diciembre de 2000. Los retrasos en su publicación nos han permitido añadir datos más recientes y algunas reflexiones sobre los mismos. Los resultados del tratamiento realizado siguen siendo vigentes y nuestro trabajo en otras investigaciones nos permite identificar una profundización en las mismas.

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

INTRODUCCIÓN

Es indudable que un texto dedicado a ofrecer una visión actualizada de las características y de los problemas de la educación en España no puede dejar de detenerse en ciertos colectivos de la población que más acaparan la atención informativa en los últimos tiempos, especialmente en el caso de los hijos e hijas de inmigrantes. Parece claro que los nuevos movimientos migratorios, producto de relaciones económicas que agudizan las fronteras entre bienestar y pobreza entre los países del mundo, no sólo no van a detenerse en breve sino que sus efectos van a consolidarse, modificando la sociedad de destino por lo que se refiere a la composición sociocultural de la población y a las relaciones entre sus miembros, como ya ha sucedido con antelación en otros lugares de Europa. Por otra parte, además de crear una situación nueva para España como país, la presencia de hijos e hijas de inmigrantes en las aulas reabre viejos dilemas y debates en torno a cuestiones de multiculturalidad y educación, tanto en lo que se refiere a otros colectivos minoritarios en desventaja múltiple frente a la escuela –los españoles gitanos[2]–, como en lo que trata de cuestiones más globales de representación de la diversidad cultural del propio estado en el ámbito educativo.

A esta complejidad, se añade el hecho de que, para abordar estos temas, nuestra perspectiva debe tener en cuenta, inevitablemente, la existencia de una doble dificultad en la literatura y en la práctica: los problemas de definición de la población que nos ocupa y la definición de los problemas reales que les afectan. En los apartados que siguen, nos detendremos en algunas de estas cuestiones, tratando de presentar, de manera ordenada, lo relativamente poco que estamos en condiciones de identificar y de saber por ahora. Lo haremos a partir de formularnos tres interrogantes: 1) quiénes y cuántos són, de dónde proceden y dónde se localizan los hijos e hijas de inmigrantes y de grupos minoritarios en el territorio español y en el sistema educativo; 2) cómo se puede caracterizar la diversidad de situaciones y dificultades con las que se encuentran en relación con la escuela, así como las respuestas que ésta les brinda y; 3) de qué herramientas teóricas disponemos para comprender y explicar sus diversas problemáticas en nuestra sociedad, en comparación con otras realidades que nos han precedido en experiencias similares.

LOS ALUMNOS EXTRANJEROS, INMIGRANTES Y MINORITARIOS EN ESPAÑA: APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA A SU SITUACIÓN EN EL TERRITORIO

El estudio de la escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías en España presenta un primer problema al intentar trazar los rasgos que delimitan los sectores de población a la que nos referimos. Resulta, de por sí, extremadamente complicado conocer, en términos globales, la magnitud aproximada de los *efectivos de población extranjera y minoritaria* en el país y su distribución en el territorio, y a ello se añaden otras sombras

(2) Preferimos la expresión de Ana Jiménez Adelantado, «los españoles gitanos» en lugar de la más frecuente en la literatura, «los gitanos españoles». Retomaré, brevemente, esta cuestión como parte de la argumentación del texto, pero, por ahora, parece pertinente recordar la recurrencia a la categoría nacional «portugués» en lugar de a la categoría «gitano» entre los llamados «gitanos portugueses» que residen en España, en la identificación primaria que proporcionan los jóvenes escolarizados al ser preguntados.

e imprecisiones cuando el objetivo es la población infantil y juvenil, y la población escolar. Hay que tener en cuenta que la propia condición de legalidad de muchos padres extranjeros/immigrantes es precaria y fluctuante[3], y la situación legal de todos los menores y de la mayoría de mujeres cónyugues extranjeras no es autónoma, sino que sus permisos de residencia dependen de los permisos de quien figura como jefe de familia. La situación es mucho más compleja de lo que parece. Por otra parte, la determinación de la extranjería o de la posibilidad de nacionalizarse depende, también, de los acuerdos bilaterales entre España y los demás países, donde pueden predominar criterios de territorialidad o de ascendencia, con distintas modalidades y distinta vigencia de los principios de doble nacionalidad y otros supuestos que dan lugar a casos muy diversos. A esto, se añade el hecho de que, para obtener la legalidad de los menores y que éstos figuren en algún archivo oficial con el estatus correspondiente y reconocido, hay que estar en condiciones de mostrar, en todo momento, que se dispone de una situación económica *suficiente* para vivir y para hacerse cargo de su cuidado. La situación creada para la mayoría de immigrantes procedentes de países pobres es de una tensión permanente, que afecta a los menores tanto como a quienes están a su cargo y que incide en la imposibilidad de disponer de datos reales. Sólo los residentes de la Unión Europea y sus hijos e hijas no dependen de un permiso restrictivo para circular y establecerse en España, a parte del trato especial que reciben los ciudadanos de los EUA por su acuerdo con el estado.

En otro orden de cosas, aunque supuestamente toda la población menor de 16 años que se encuentre en el país puede y debe acceder a la escolarización sin ningún tipo de obstáculo derivado de su estatus legal[4], la obtención y el tratamiento de los datos necesarios para conocer la realidad del fenómeno supone un laborioso y frustrante ejercicio. La Estadística de la Enseñanza se construye a partir de los datos recogidos por las CCAA, que tienen distintos grados de competencias educativas e, incluso, de criterios. Se ha dado la coincidencia de que, en los años en los que ha crecido más intensamente el número de alumnos extranjeros en el sistema educativo español, se ha llevado a cabo la implantación y el desarrollo de la LOGSE con ritmos distintos, cuestión que ha afectado totalmente a las posibilidades de llevar a cabo una comparación en condiciones, ya que hay series temporales imposibles de realizar. Esto se ve agravado porque existen, además, formas distintas de construir las categorías de la inmigración a partir de la condición de extranjería en algunas fuentes locales[5]

---

(3) A modo de ejemplo, recordemos que la *Ley de Extranjería* vigente, tanto antes como después de su reciente reforma, permite que los trabajadores agrícolas en el poniente almeriense puedan tener hasta siete u ocho contratos «temporales» cada año, según fluctúe la intensidad del trabajo en el campo. A su extrema dependencia, como la de los jornaleros autóctonos, se suma el hecho de que en los lapsos de tiempo en que no tienen contrato, tampoco tienen asegurada su legalidad en el país, aunque la economía del lugar dependa en la actualidad de su mano de obra. Esto afecta totalmente a la situación legal de sus familias.

(4) La LODE (1985) y la LOGSE (1990) establecen con claridad este derecho y obligación, y diversas disposiciones posteriores precisan las condiciones de admisión para las comisiones de escolarización en esta misma línea.

(5) Por ejemplo, el informe del *Observatorio de la Inmigración de Barcelona* (1997), CIDOB y Ayuntamiento de Barcelona.

que podrían resultar muy útiles para reconstruir procesos y realidades en distintos enclaves donde su presencia es mayor. Sin embargo, la confusión y la proliferación de categorías como «autóctono», «nacional», «extranjero», «inmigrante» o, incluso, «de origen inmigrante», de «segunda generación», de «minoría étnica», y la dispar organización de las zonas y los países de origen que se les atribuye, dificultan mucho la situación. Por último, entre el profesorado, generalmente, no existen criterios formados y homogéneos para establecer los datos sobre alumnos extranjeros que les piden las administraciones. En todas las CCAA, podemos documentar una cierta tendencia a la ocultación y a la distorsión involuntaria de la condición de extranjería. Una situación nada infrecuente es que se considere al alumno como «de aquí» porque ha nacido aquí o bien se puede llegar a decir que es «árabe», cuando su familia puede ser bereber e, incluso, puede tener la nacionalidad española o disponer de un permiso comunitario[6]. En resumen, para conocer la situación educativa de los hijos e hijas de inmigrantes es necesario disponer de otras informaciones que puedan fundamentar acciones adecuadas, de manera que la identificación estricta de su estatus legal y de su nacionalidad puede llegar a tener una importancia secundaria. Por todas estas razones, los datos obtenidos corren el riesgo de ser muy poco fiables, envejecer con rapidez y resultar, además, relativamente inútiles.

Por otra parte, por ahora, no es realmente posible conocer el número y la distribución del alumnado español perteneciente a la minoría gitana, puesto que es común interpretar que los datos sobre la adscripción étnica no pueden ser consignados por la administración del estado desde la Constitución de 1978[7]. Sólo es posible acceder a los datos de escolares atendidos en programas específicos destinados a población itinerante y, aún, éstos son fragmentarios, sólo representan a una parte del colectivo –una minoría, actualmente, entre los españoles gitanos–, y, además, dependen de las políticas específicas de las diferentes CCAA.

A pesar de todo ello, es necesario disponer de unos perfiles de referencia que nos permitan formular interrogantes más precisos. Por este motivo, hemos intentado aproximarnos a la realidad por medio del tratamiento de algunos datos publicados en diversas fuentes disponibles[8]. Una

---

(6) No nos estamos refiriendo a casos aislados. Incluso en la CA de Cataluña, con mayor tradición en el tratamiento de estas realidades, hemos documentado un número nada desdeñable de irregularidades en los datos que los centros recogen por encargo de la administración educativa y que luego figuran en las estadísticas de enseñanza correspondientes.

(7) Esto genera una contradicción permanente, reconocida por investigadores y responsables, como señala la misma Asociación del Secretariado Nacional Gitano. Es totalmente comprensible, y hay que respetarla, una cierta tendencia de los individuos a preferir que se ignore su adscripción étnica por las consecuencias negativas que les puede acarrear, en especial dentro de niveles medios y superiores del sistema educativo. Pero, también, es cierto que el hecho de carecer de datos fiables y públicos sobre el alumnado gitano impide tanto la ruptura con una imagen todavía muy estereotipada del colectivo como la denuncia fundamentada y transparente de terribles situaciones de desigualdad socioeducativa muy persistentes.

(8) Se han utilizado seis fuentes básicas para construir una presentación cuantitativa y territorializada del alumnado extranjero: La publicación de *Estadística de Enseñanza* del MEC (1999) sobre el curso 1997-98, la publicación *Las desigualdades de la eduación en España II* (1999) del CIDE-MEC, la base de datos *INEBase* (2000), los datos estadísticos de alumnado extranjero en *Datos Avance del curso 2000-01* publicados por MECD

primera ojeada a los datos oficiales[9] nos informa de que, en diciembre de 1998, en España, había 719.647 residentes extranjeros con permiso, de los cuales, 97.580 tenían entre 0 y 18 años, siendo 77.040 los comprendidos entre 0 y 16 años. Proporcionalmente, era mayor el número de extranjeros con permiso comunitario (52,93% del total), pero, entre la población menor de 18 años, era más abundante la presencia de extranjeros con permiso no comunitario (66%), de los cuales, el 43,6% era de origen africano (37,5% del Magreb y 4,9% del África subsahariana). Estas son cifras pequeñas, las que corresponden a la población con una situación regularizada, a la que deberíamos añadir, al menos, un 25% más, según los expertos en el tema. No podemos comparar estas cifras con las que proceden de la *Estadística de Enseñanza* por las razones antes aducidas, es decir, porque no coinciden los grupos de edad reflejados y porque no se recogen los datos correspondientes a la primera etapa de Educación Infantil (0-3 años). Además, ni esta primera etapa ni la oferta 16-18 es obligatoria, por lo que entendemos que se den diferencias cuantitativas pero no podemos afirmar que sabemos a qué se deben exactamente. Así, el alumnado extranjero, en todas las etapas y ciclos, 3-18, en el curso 1997-98, era de 72.363 personas. En todo el estado, comparando las cifras totales disponibles, la proporción de población extranjera residente entre 0 y 16 años, sobre el total de españoles de la misma franja de edad, era del 1,27% (1998). El alumnado extranjero sobre el que existían datos suponía, aparentemente, sólo el 1,03% de los alumnos matriculados en los centros de enseñanza españoles. Estas proporciones son superiores, según los últimos datos disponibles, pero se mantienen aún muy por debajo de las de otros países europeos: para el curso 2000-01, el alumnado extranjero de niveles preuniversitarios (entre los 3 y los 18 años) ascendía a 133.684 personas.

Sin embargo, los promedios estatales no permiten alcanzar una representación realista de la situación. Veremos a continuación cómo se reflejan algunas cifras sobre el territorio, tomando como referencia, en primer lugar, a la *población extranjera en edad escolar* (a 31-XII-98). Volveremos, más adelante, a considerar distintos datos disponibles sobre el *alumnado extranjero* (cursos 1997-98 y 2000-01).

En la tabla I, observamos la distribución de la población extranjera menor de 16 años en España por Comunidades Autónomas, entre las que destacan Cataluña y Madrid, seguidas de Andalucía, Canarias, Levante y Baleares. Sorprenden las bajas cifras de Ceuta y Melilla pero recordemos que son datos referidos a los extranjeros con permiso. Ajustando un poco más la mirada, podemos desglosar estas cifras por provincias (mapa I) y, automáticamente, nos aparecen diferenciadas las

---

(2001), dos textos de la revista *Migraciones,* n.º 6 (1999), los de Carvajal y García Sánchez y el Colectivo IOÉ, que se refieren, a su vez, a las fuentes del Observatorio Permanente de la Inmigración y a un fichero procedente del Ministerio del Interior con datos sobre población extranjera con permiso de residencia a 31 del XII de 1998 y, finalmente, otro texto del colectivo IOÉ en VV.AA. (2000) *Los inmigrantes en España. Los retos educativos.* En el caso de la población española gitana menor de 16 años, se ha realizado una estimación a partir de Fresno, J. M. (1999) y del Informe de la Subcomisión Parlamentaria creada en 1999 para tratar sobre la problemática del colectivo gitano, disponible on line y publicado también por la revista *Gitanos, pensamiento y cultura* n.º 3 (2000). Todos los cálculos, así como las representaciones gráficas y los mapas que les acompañan son de elaboración propia pero se consignará, en cada uno, la fuente de origen de los datos.

(9) Todos los datos referidos corresponden a los de los cursos 2000-01 y 1997-98 y al año natural 1998 (31-XII-98).

TABLA I

Distribución de la población extranjera (0-16 años) por Comunidades Autónomas, a 31/12/98

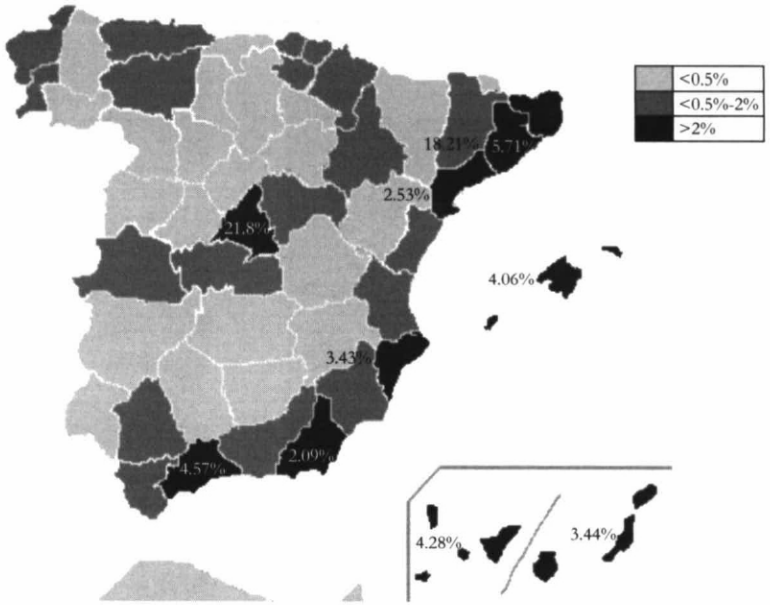
	% S/total	Absolutos
Melilla	0,12	94
Ceuta	0,13	97
Cantabria	0,39	301
La Rioja	0,46	358
Navarra	0,80	617
Astúrias	1,00	772
Extremadura	1,36	1.045
Múrcia	1,58	1.221
Aragón	1,66	1.278
Galícia	2,09	1.610
País Vasco	2,45	1.888
Castilla-La Mancha	2,71	2.084
Castilla y León	3,73	2.873
Baleares	4,06	3.125
Com. Valenciana	6,53	5.028
Canarias	7,73	5.954
Andalucía	10,68	8.225
Madrid	21,80	16.796
Cataluña	27,63	21.290
Desconocido	3,09	2.384
España	100	77.040

cuatro zonas de mayor presencia, a parte del mantenimiento de la máxima concentración en Madrid y Barcelona: la franja de la costa meridional (con Sevilla y Lleida pegadas a la misma) y del levante hasta Francia, una segunda franja entre la mitad de Portugal hasta el Pirineo pasando por Madrid, las províncias con presencia básicamente de portugueses y, por último, las dinámicas insulares. Pero, nos interesa, sobre todo, conocer la composición de estos porcentajes: ¿Cuál es la procedencia de estos niños y jóvenes? ¿Qué tipo de diversidad aportan a nuestro sistema educativo? ¿Cómo se distribuye, probablemente, su presencia en los distintos sectores de la enseñanza: público y privado? Para ello, hemos establecido una división entre países de origen de la población extranjera menor de 16 años –por su coincidencia legal con el sistema educativo obligatorio– según sus características económicas[10],

(10) Categorías: Países ricos (UE, Andorra, Islandia, Mónaco, Noruega, Suiza, Canadá, Estados Unidos, Japón, Australia, Nauru, Nueva Zelanda y Samoa); Países pobres (el resto de los países del mundo: «Resto de Europa» corresponde a los antiguos países del este y «Asia» aparece con asterisco porque el único país no contemplado en la categoría es Japón).

MAPA I

Distribución de la población extranjera en edad escolar (0-16 años) por provincia, a 31/12/98



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio del Interior, publicados por Colectivo IOÉ (1999).

asumiendo que la división entre países ricos y países pobres puede reflejar, de manera muy rápida, clases distintas de residentes y tipos distintos de inmigración. Así, los mapas II y III nos permiten ver sobre el territorio algunos datos de la tabla II: Madrid es la provincia donde reside la mayor proporción de niños y jóvenes extranjeros de los países ricos y de los países pobres que hay en España. En Baleares, Canarias (Tenerife), Málaga, Alicante y Barcelona se localizan en segundo lugar, y por este orden, los mayores porcentajes de niños y jóvenes en edad escolar de países ricos, siguiendo otra vez la franja de la costa y las islas. En tercer lugar, en algunas provincias septentrionales aparecen algunos porcentajes que proceden, básicamente, de población portuguesa. Aunque a mucha distancia, Málaga y Almería, en Andalucía, y,de nuevo, las islas Canarias y Baleares, sobresalen del resto del territorio, como puede verse en el mapa III. Por el contrario, si observamos la distribución por Comunidades Autónomas[11], más del 31% de los extranjeros de 0 a 16 años de los países pobres, la mayor proporción de los mismos, se localizan en Cataluña (Barcelona, Gerona, Tarragona).

(11) El hecho de que la Comunidad Autónoma de Madrid esté formada por una sola provincia hace variar las comparaciones con la otra zona de mayor presencia de población extranjera menor, Cataluña, según el criterio aplicado.

TABLA II

Población extranjera en edad escolar (0-16 años) por provincia y área de procedencia, a 31/12/98

	Total	Magreb	%	UE	%	Asia	%	América del Sur	%	América Central	%	África Sub-sahariana	%	Europa Este	%	Resto	%
ANDALUCÍA																	
Almería	**1.613**	1.076	*66,7*	232	*14,4*	52	*3,2*	61	*3,8*	24	*1,5*	137	*8,5*	18	*1,1*	13	*0,8*
Cádiz	**1.053**	384	*36,5*	338	*32,1*	110	*10,4*	88	*8,4*	44	*4,2*	13	*1,2*	13	*1,2*	63	*6,0*
Córdoba	**305**	125	*41,0*	23	*7,5*	71	*23,3*	22	*7,2*	29	*9,5*	10	*3,3*	18	*5,9*	7	*2,3*
Granada	**594**	220	*37,0*	185	*31,1*	72	*12,1*	44	*7,4*	12	*2,0*	13	*2,2*	17	*2,9*	31	*5,2*
Huelva	**282**	142	*50,4*	58	*20,6*	21	*7,4*	22	*7,8*	11	*3,9*	17	*6,0*	4	*1,4*	7	*2,5*
Jaén	**291**	109	*37,5*	23	*7,9*	116	*39,9*	21	*7,2*	9	*3,1*	7	*2,4*	3	*1,0*	3	*1,0*
Málaga	**3.524**	888	*25,2*	1.551	*44,0*	518	*14,7*	201	*5,7*	32	*0,9*	35	*1,0*	141	*4,0*	155	*4,4*
Sevilla	**563**	201	*35,7*	96	*17,1*	74	*13,1*	66	*11,7*	28	*5,0*	20	*3,6*	32	*5,7*	46	*8,2*
ARAGÓN																	
Huesca	**219**	69	*31,5*	39	*17,8*	18	*8,2*	10	*4,6*	38	*17,4*	35	*16,0*	4	*1,8*	6	*2,7*
Teruel	**159**	58	*36,5*	12	*7,5*	25	*15,7*	7	*4,4*	14	*8,8*	23	*14,5*	16	*10,1*	4	*2,5*
Zaragoza	**900**	211	*23,4*	161	*17,9*	82	*9,1*	88	*9,8*	104	*11,6*	192	*21,3*	38	*4,2*	24	*2,7*
ASTURIAS	772	38	*4,9*	323	*41,8*	60	*7,8*	102	*13,2*	107	*13,9*	18	*2,3*	72	*9,3*	52	*6,7*
BALEARES	3.125	641	*20,5*	1.838	*58,8*	203	*6,5*	141	*4,5*	122	*3,9*	56	*1,8*	59	*1,9*	69	*2,2*
CANARIAS																	
Las Palmas	**2.654**	568	*21,4*	894	*33,7*	592	*22,3*	212	*8,0*	167	*6,3*	98	*3,7*	40	*1,5*	85	*3,2*
Tenerife	**3.300**	165	*5,0*	1.647	*49,9*	673	*20,4*	363	*11,0*	228	*6,9*	53	*1,6*	96	*2,9*	76	*2,3*
CANTABRIA	**301**	9	*3,0*	67	*22,3*	44	*14,6*	72	*23,9*	62	*20,6*	1	*0,3*	23	*7,6*	23	*7,6*
CASTILLA Y LEON																	
Ávila	**92**	16	*17,4*	28	*30,4*	5	*5,4*	13	*14,1*	12	*13,0*	1	*1,1*	15	*16,3*	2	*2,2*
Burgos	**348**	54	*15,5*	136	*39,1*	28	*8,0*	56	*16,1*	41	*11,8*	15	*4,3*	9	*2,6*	9	*2,6*
León	**1.248**	46	*3,7*	538	*43,1*	166	*13,3*	49	*3,9*	47	*3,8*	368	*29,5*	15	*1,2*	19	*1,5*
Palencia	**123**	38	*30,9*	8	*6,5*	32	*26,0*	18	*14,6*	12	*9,8*	4	*3,3*	6	*4,9*	5	*4,1*
Salamanca	**211**	15	*7,1*	71	*33,6*	43	*20,4*	26	*12,3*	15	*7,1*	14	*6,6*	6	*2,8*	21	*10,0*
Segovia	**268**	88	*32,8*	36	*13,4*	13	*4,9*	22	*8,2*	40	*14,9*	0	*0,0*	68	*25,4*	1	*0,4*
Soria	**172**	56	*32,6*	37	*21,5*	6	*3,5*	7	*4,1*	37	*21,5*	8	*4,7*	21	*12,2*	0	*0,0*
Valladolid	**278**	27	*9,7*	93	*33,5*	35	*12,6*	29	*10,4*	37	*13,3*	9	*3,2*	25	*9,0*	23	*8,3*
Zamora	**133**	34	*25,6*	33	*24,8*	12	*9,0*	11	*8,3*	24	*18,0*	0	*0,0*	8	*6,0*	11	*8,3*
CASTILLA-LA MANCHA																	
Albacete	**203**	83	*40,9*	19	*9,4*	18	*8,9*	38	*18,7*	22	*10,8*	4	*2,0*	15	*7,4*	4	*2,0*
Ciudad Real	**222**	106	*47,7*	23	*10,4*	23	*10,4*	29	*13,1*	26	*11,7*	2	*0,9*	8	*3,6*	5	*2,3*
Cuenca	**171**	116	*67,8*	17	*9,9*	15	*8,8*	8	*4,7*	11	*6,4*	1	*0,6*	3	*1,8*	0	*0,0*
Guadalajara	**452**	203	*44,9*	67	*14,8*	22	*4,9*	53	*11,7*	58	*12,8*	12	*2,7*	31	*6,9*	6	*1,3*
Toledo	**1.036**	660	*63,7*	71	*6,9*	85	*8,2*	65	*6,3*	93	*9,0*	17	*1,6*	31	*3,0*	13	*1,3*

TABLA II (continuación)

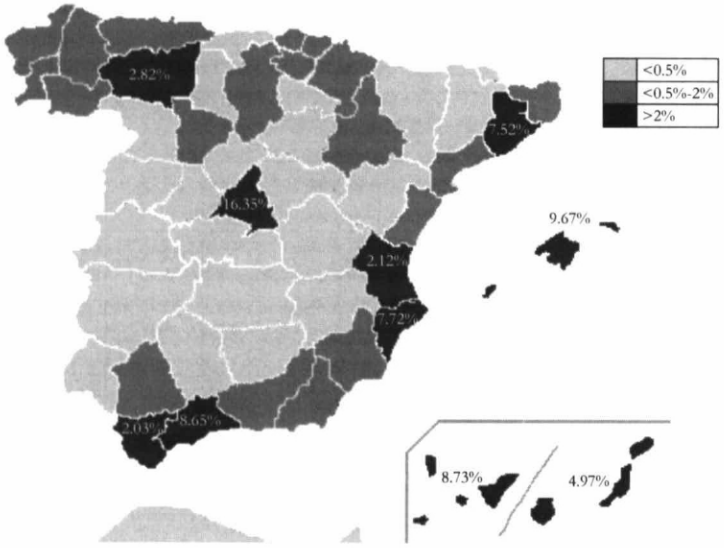
Población extranjera en edad escolar (0-16 años) por provincia y área de procedencia, a 31/12/98

	Total	Magreb	%	UE	%	Asia	%	América del Sur	%	América Central	%	África Sub-sahariana	%	Europa Este	%	Resto	%
CATALUÑA																	
Barcelona	14.027	7.855	*56,0*	1.290	*9,2*	1.852	*13,2*	1.080	*7,7*	659	*4,7*	842	*6,0*	252	*1,8*	196	*1,4*
Girona	4.396	2.633	*59,9*	299	*6,8*	163	*3,7*	70	*1,6*	66	*1,5*	1.077	*24,5*	66	*1,5*	18	*0,4*
Lleida	919	537	*58,4*	61	*6,6*	37	*4,0*	41	*4,5*	56	*6,1*	164	*17,8*	13	*1,4*	10	*1,1*
Tarragona	1.948	1.414	*72,6*	238	*12,2*	72	*3,7*	76	*3,9*	64	*3,3*	21	*1,1*	39	*2,0*	23	*1,2*
EXTREMADURA																	
Badajoz	359	151	*42,1*	78	*21,7*	51	*14,2*	36	*10,0*	13	*3,6*	15	*4,2*	14	*3,9*	1	*0,3*
Cáceres	686	549	*80,0*	64	*9,3*	19	*2,8*	34	*5,0*	11	*1,6*	1	*0,1*	2	*0,3*	6	*0,9*
GALÍCIA																	
A Coruña	412	37	*9,0*	122	*29,6*	30	*7,3*	93	*22,6*	52	*12,6*	13	*3,2*	40	*9,7*	25	*6,1*
Lugo	323	39	*12,1*	138	*42,7*	14	*4,3*	34	*10,5*	46	*14,2*	39	*12,1*	5	*1,5*	8	*2,5*
Orense	268	10	*3,7*	135	*50,4*	15	*5,6*	35	*13,1*	57	*21,3*	7	*2,6*	5	*1,9*	4	*1,5*
Pontevedra	607	115	*18,9*	242	*39,9*	32	*5,3*	143	*23,6*	41	*6,8*	4	*0,7*	16	*2,6*	14	*2,3*
MADRID	16.796	5.375	*32,0*	2.755	*16,4*	2.234	*13,3*	2.536	*15,1*	1.831	*10,9*	638	*3,8*	957	*5,7*	470	*2,8*
MURCIA	1.221	769	*63,0*	187	*15,3*	95	*7,8*	72	*5,9*	32	*2,6*	23	*1,9*	18	*1,5*	24	*2,0*
NAVARRA	617	139	*22,5*	205	*33,2*	48	*7,8*	78	*12,6*	95	*15,4*	10	*1,6*	33	*5,3*	9	*1,5*
COM. VALENCIANA																	
Alicante	2.643	571	*21,6*	1.403	*53,1*	193	*7,3*	156	*5,9*	74	*2,8*	42	*1,6*	87	*3,3*	119	*4,5*
Castellón	915	478	*52,2*	103	*11,3*	77	*8,4*	132	*14,4*	24	*2,6*	9	*1,0*	84	*9,2*	8	*0,9*
Valencia	1.470	340	*23,1*	376	*25,6*	291	*19,8*	151	*10,3*	91	*6,2*	60	*4,1*	118	*8,0*	43	*2,9*
PAÍS VASCO																	
Álava	405	114	*28,1*	108	*26,7*	36	*8,9*	91	*22,5*	26	*6,4*	11	*2,7*	17	*4,2*	2	*0,5*
Guipúzcoa	682	175	*25,7*	251	*36,8*	50	*7,3*	48	*7,0*	59	*8,7*	29	*4,3*	55	*8,1*	15	*2,2*
Vizcaya	801	133	*16,6*	251	*31,3*	117	*14,6*	84	*10,5*	71	*8,9*	70	*8,7*	46	*5,7*	29	*3,6*
LA RIOJA	358	199	*55,6*	30	*8,4*	41	*11,5*	24	*6,7*	36	*10,1*	19	*5,3*	9	*2,5*	0	*0,0*
CEUTA	97	58	*59,8*	2	*2,1*	22	*22,7*	3	*3,1*	0	*0,0*	1	*1,0*	0	*0,0*	11	*11,3*
MELILLA	94	67	*71,3*	17	*18,1*	6	*6,4*	0	*0,0*	0	*0,0*	3	*3,2*	0	*0,0*	1	*1,1*
DESCONOCIDO	2.384	839	*35,2*	842	*35,3*	145	*6,1*	91	*3,8*	112	*4,7*	260	*10,9*	36	*1,5*	62	*2,6*
ESPAÑA	77.040	29.044	*37,7*	17.873	*23,2*	8.860	*11,5*	7.088	*9,2*	5.008	*6,5*	4.545	*5,9*	2.773	*3,6*	1.849	*2,4*

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio del Interior publicados por Colectivo IOÉ (1999).

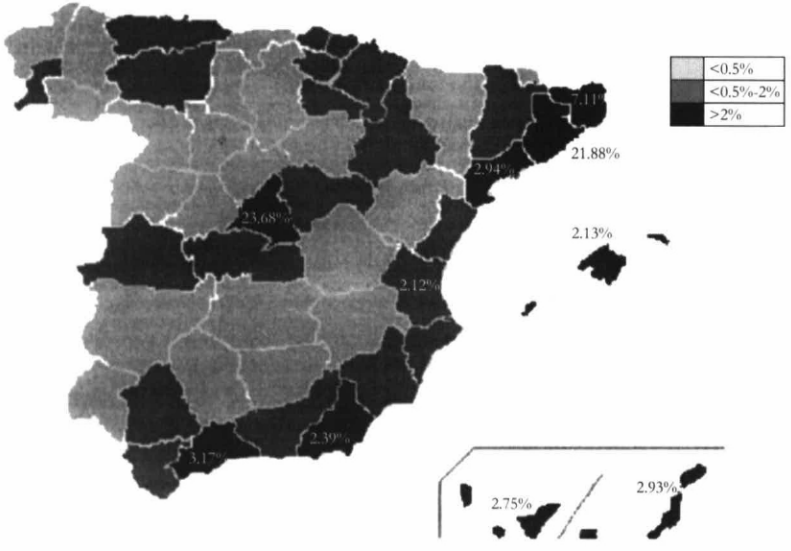
MAPA II

Distribución de la población extranjera en edad escolar (0-16 años) procedente de países ricos por provincia, a 31/12/98



MAPA III

Distribución de la población extranjera en edad escolar (0-16 años) procedente de países pobres por provincia, a 31/12/98



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio del Interior, publicados por Colectivo IOÉ (1999).

La presencia de niños y jóvenes en edad escolar en las distintas Comunidades Autónomas y, de distintos colectivos y grupos de países no sólo nos informa de dónde se localizan las necesidades educativas sino, también, de qué entorno social y comunitario se puede estar gestando dentro y alrededor de los centros educativos a los que acuden. En este sentido, también, necesitamos tener información sobre cómo se proyecta la situación y cuál es el contexto migratorio en el que crecen estos niños y jóvenes. La tabla III y el mapa IV dan cuenta del peso de la población extranjera en edad escolar sobre el total de población extranjera con permiso de residencia en cada Comunidad Autónoma. Aunque este dato, en el caso de la población autóctona, es del 16,9%[12] y, entre la totalidad de la población extranjera, es del 10%, las diferencias son enormes según las diferentes Comunidades Autónomas. Destacaríamos tres ejemplos: en un extremo, Andalucía (8,57%), con un peso bajo de la población extranjera 0-16 en relación con la población extranjera total, donde domina un modelo de hombres solos trabajadores agrícolas; en el otro

TABLA III

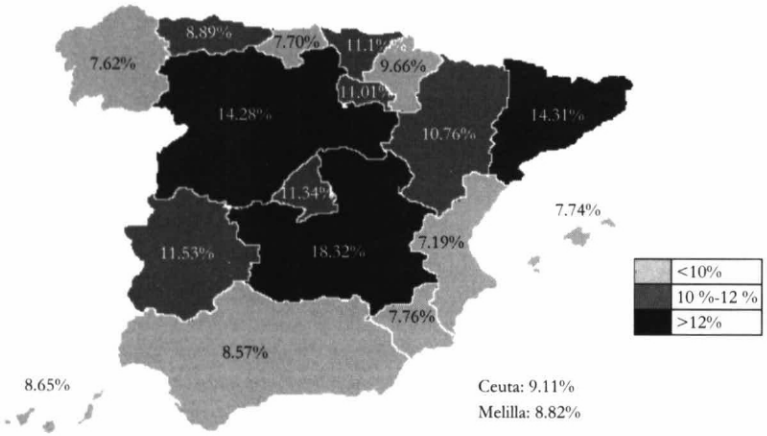
Peso de la población extranjera en edad escolar y menor de edad sobre el total de la población extranjera con permiso a 31/12/98, por Comunidades Autónomas

	0-16	0-18
Com. Valenciana	7,19	9,45
Galicia	7,62	10,76
Cantabria	7,70	10,23
Baleares	7,74	9,63
Murcia	7,76	10,26
Ceuta	8,11	10,62
Andalucía	8,57	11,1
Canarias	8,65	10,85
Melilla	8,82	11,76
Asturias	8,89	11,58
Navarra	9,66	12,97
Aragón	10,76	13,61
La Rioja	11,01	14,79
País Vasco	11,10	14,77
Madrid	11,34	14,21
Extremadura	11,53	15,35
No consta	14,18	16,9
Castilla y León	14,28	18,75
Cataluña	14,31	17,73
Castilla-La Mancha	18,32	22,45
Total	***10,70***	***13,56***

(12) Estimación del INE, junio 1998, citado por Colectivo IOÉ (1999).

MAPA IV

Peso de la población extranjera en edad escolar (0-16) sobre el total de la población extranjera con permiso de residencia a 31/12/98, por Comunidades Autónomas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio del Interior publicados por Carvajal y García Sánchez (1999).

extremo, el caso con mayor peso de la población 0-16 sobre el total de extranjeros, Castilla-La Mancha (18,32%), con muy poca inmigración pero, aparentemente, con predominio de estructuras familiares; finalmente, con el segundo valor proporcional más alto y teniendo también los valores absolutos de población extranjera en edad escolar más altos del estado, Cataluña (14,31%), cuyo modelo es complejo y de mayor antigüedad, con estructuras familiares, con hombres solos y con mujeres solas, y con una composición distinta entre provincias y comarcas así como entre Barcelona ciudad y su región metropolitana en comparación con otros territorios de la Comunidad. Precisamente, por esta razón, no aparece en primer lugar, aunque en Cataluña predomine la población extranjera 0-16 procedente del Magreb y del África subsahariana, con Marruecos y Gambia como países con mayores proporciones de niños pequeños y mayor peso de la población de esta franja sobre el total de residentes de cada país. Según cálculos del Colectivo IOÉ, este peso es del 28,1% entre los gambianos y del 19,8% entre los marroquíes.

En Andalucía y Cataluña (y, por supuesto, en Madrid) existen, además, porcentajes de extranjeros residentes procedentes de países ricos que, o ya no tienen niños y jóvenes con ellos (jubilados y rentistas) o tienen familias menos numerosas que, por lo general, no suelen estar presentes en el sistema público[13].

(13) No hemos logrado disponer del mapa provincial de colegios privados cuya lengua vehicular no es ninguna de las del estado, que hubiéramos contrastado con los datos de población escolar extranjera procedente de los países ricos.

En cuanto a la condición de minoría, la estimación sobre el número de los españoles de etnia gitana realizada por la Asociación del Secretariado General Gitano y publicada en el informe a la Subcomisión del Parlamento es de 650.000 personas, de las cuales se postula que la mitad son menores de 16 años (unos 325.000). Si la proporción del 50% fuera constante en las diferentes Comunidades Autónomas, los datos reflejados en la tabla IV y en el gráfico I se aproximarían bastante a la realidad. Esto querría decir que en Andalucía habría unos 140.000 escolares gitanos, unos 30.000 en la Comunidad de Madrid, unos 26.000 en Cataluña y un número parecido en la Comunidad Valenciana. Sin duda, cifras mucho mayores de las que, a priori, se podrían esperar[14]. A pesar de todo, sería un error pensar que todos estos alumnos tienen necesidades educativas especiales de un tipo u otro, más allá de dinámicas de fuerte marginación que se localizan en enclaves urbanos muy segregados, y cuyas problemáticas educativas traducen con mayor claridad las difíciles relaciones mayoría / minoría y una trágica historia de contacto, que otro tipo de cuestiones. Volveremos sobre este punto en los apartados siguientes. Por ahora,

TABLA IV

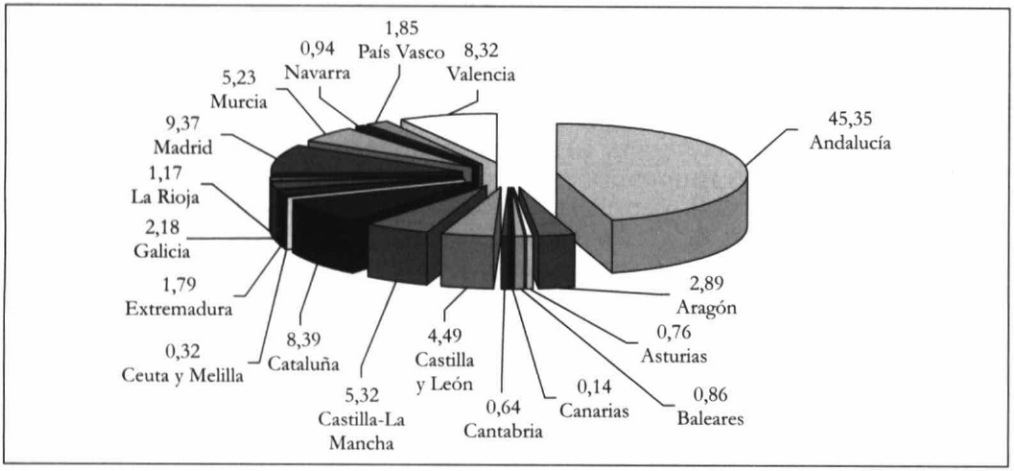
Estimación de la población gitana menor de 16 años por Comunidades Autónomas, 1999

	%	Estimación
Andalucía	45,35	143.055
Aragón	2,89	9.105
Asturias	0,76	2.390
Baleares	0,86	2.712
Canarias	0,14	427
Cantabria	0,64	2.011
Castilla y León	4,49	14.170
Castilla-La Mancha	5,32	16.776
Cataluña	8,39	26.469
Ceuta y Melilla	0,32	1.015
Extremadura	1,79	5.659
Galícia	2,18	6.871
La Rioja	1,17	381
Madrid	9,37	29.541
Murcia	5,23	16.503
Navarra	0,94	2.977
País Vasco	1,85	5.838
Valencia	8.32	26.228
TOTAL	**100**	**315.424**

(14) Según nuestro estudio *Concentració i Mobilitat escolars dels fills d'immigrants estrangers i de minories étnico-culturals a les escoles de Barcelona ciutat* (Carrasco, S. y Soto, P., 2000-2001), sólo las escuelas de titularidad municipal ya contaban con 267 alumnos gitanos entre 0 y 16 años en el curso 1998-99.

GRÁFICO I

Representación de la proporción estimada de la población gitana menor de 16 años por Comunidades Autónomas, 1999



Fuente: Elaboración propia según datos del Informe a la Subcomisión Parlamentaria para el estudio de la problemática del pueblo gitano y de la ASGG (1999).

no tenemos, ni siquiera, datos aproximados por etapas, pero sabemos que su presencia en niveles superiores es mayor de la que se cree[15].

A partir de la tabla V y de los gráficos que le siguen (del II al V), presentamos las distintas procedencias del alumnado extranjero (básicamente, de 3 a 18 años) por etapas, ciclos y programas[16]. Los alumnos de los países pobres –con Marruecos a la cabeza (16.660)– representan el doble (48.254) que los de los países ricos (24.109), teniendo en cuenta, además, que los primeros están infrarepresentados por las mayores dificultades en la obtención de permisos y porque pueden aparecer como autóctonos, debido a las prácticas habituales en los registros escolares expuestas anteriormente. Excepto en los Bachilleratos, cuya distribución es del 50% entre ricos y pobres, y en los programas de garantía social o en educación especial, donde la presencia de los ricos es menor, en el resto de etapas (Infantil, Primaria y Secundaria), las proporciones se mantienen bastante.

Destaquemos, solamente, cuatro datos sobre la distribución interior de cada grupo de países: sólo el 8% de los alumnos africanos están cursando Educación Secundaria, el porcentaje de los

(15) Se está madurando un proyecto de asociación de jóvenes gitanos titulados superiores, lo que quiere decir que existen, aunque generalmente se ignore por completo su existencia. Comunicación personal de la ASGG.

(16) Las agrupaciones se han realizado de la siguiente manera: Infantil, Primaria y Secundaria (esta última engloba ESO + 50% de BUP y COU, 100% de FPI, + 50% de BUP y COU a distancia), Ciclos Formativos (engloba FPII, Ciclos y Módulos de Grado Medio y Ciclos y Módulos de Grado Superior). Bajo «Otros» se agrupan Educación Especial, Programas de Garantía Social y «No consta».

TABLA V

Alumnado extranjero por países de procedencia y por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98

	Total	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Ciclos Formativos	Otros
Total GRAL	72.363	12.260	34.923	19.109	3.923	1.579	569
PAÍSES RICOS							
UE	20.673	3.510	9.717	5.379,5	1.569,5	388	109
Andorra	266	18	43	113,5	36,5	54	1
Islandia	22	6	8	6,5	0,5	1	0
Liechtenstein	1	1		0	0	0	0
Mónaco	1	1		0	0	0	0
Noruega	260	34	102	84	36	2	2
Suiza	896	127	460	207,5	65,5	33	3
Canadá	140	25	60	33	18	2	2
USA	1.375	226	609	330	184	10	16
Japón	368	101	185	53	25	1	3
OCEANIA	107	18	49	23	13	2	2
Total Ricos	24.109	4.067	11.233	6.230	1.948	493	138
PAÍSES POBRES							
Resto de Europa	3.772	601	1.919	963	213	56	20
Latinoamérica	17.087	2.073	8.113	5.090	1.129	522	160
Asia *	5.923	1.057	2.786	1.671,5	309,5	71	28
África	21.458	4.461	10.868	5.153,5	322,5	430	223
Total Pobres	48.254	8.193	23.690	12.879	1.975	1.086	431
No consta país	14	1	4	1	1	7	0

GRÁFICO II

Distribución del alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98

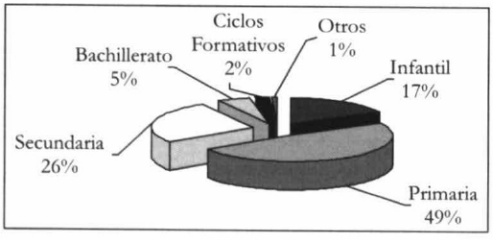
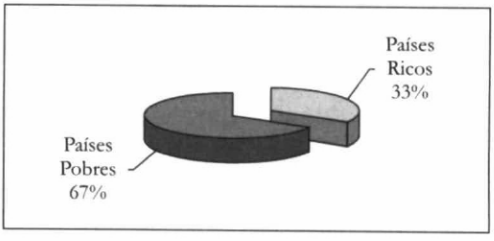


GRÁFICO III

Distribución del alumnado extranjero según clasificación económica de los países de origen, curso 1997-98

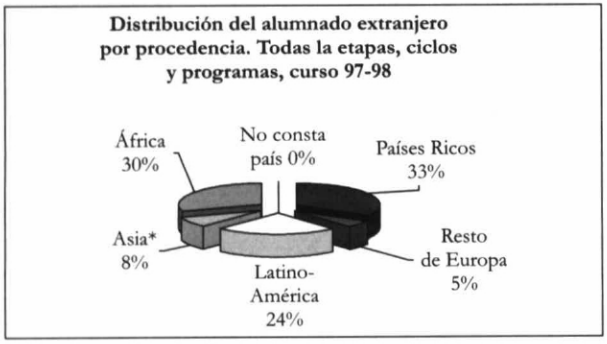


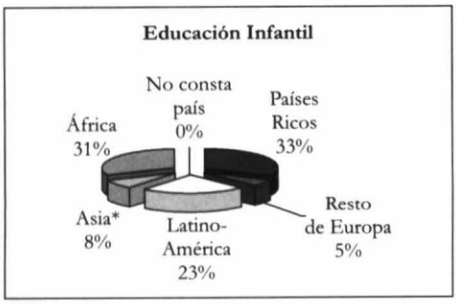
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de Enseñanza, MEC (1999).

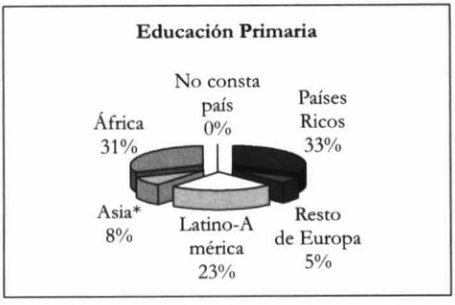
alumnos latinoamericanos que cursan Ciclos Formativos aumenta y los alumnos asiáticos son los que tienen porcentajes más bajos de presencia en esta última etapa y en los Programas de Garantía Social, con una proporción más alta entre los alumnos africanos. Los alumnos extranjeros de los países pobres tienen una mayor presencia en la etapa de Educación Primaria.

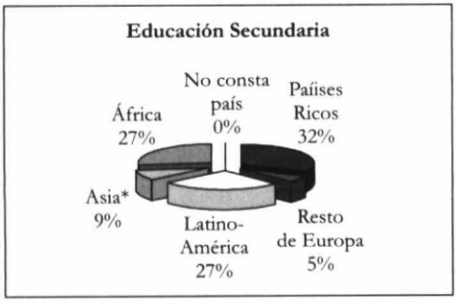
GRÁFICO IV

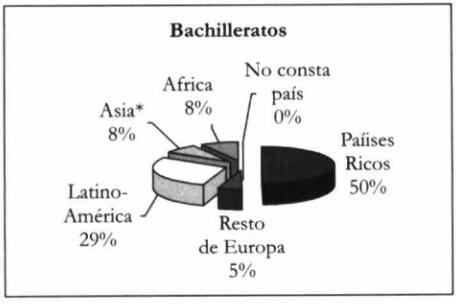
Distribución del alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas según clasificación geo-económica de los países de procedencia, curso 1997-98

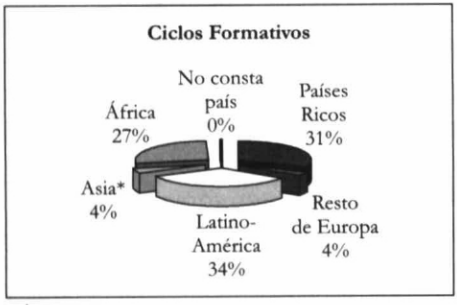


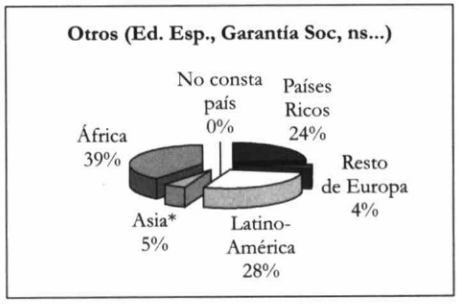








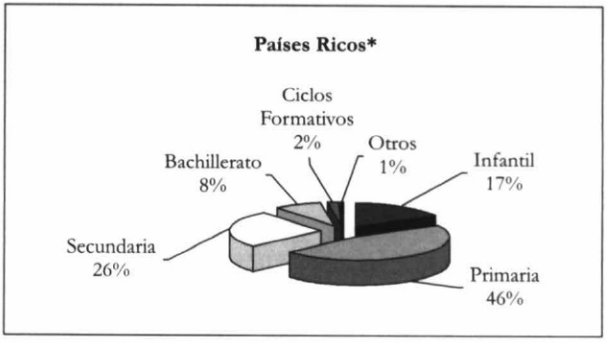


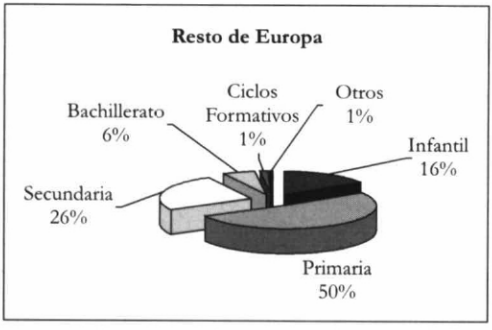


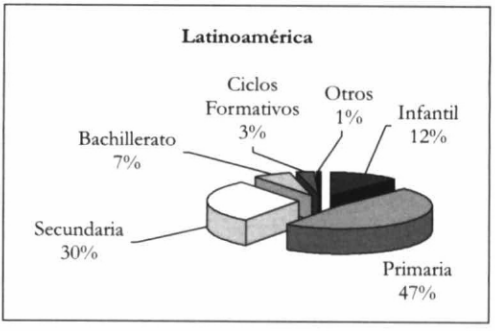
Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística de la Enseñanza, MEC (1999).

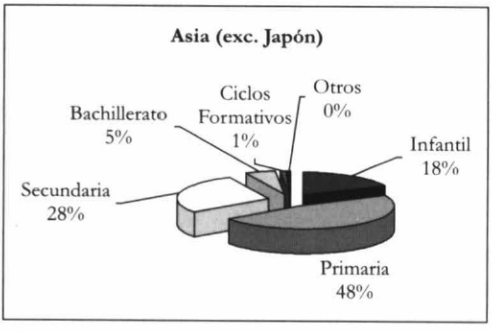
GRÁFICO V

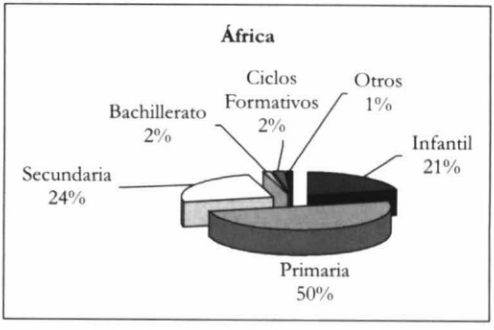
Distribución del alumnado extranjero por clasificación geo-económica de los países de procedencia según etapas, ciclos y programas, curso 1997-98











Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística de la Enseñanza, MEC (1999).

Los diversos periodos de regularización y de reagrupamiento familiar ordinarios y extraordinarios pueden estar influyendo en este dato pero, también, debemos pensar que la plena escolarización en la etapa de educación infantil es irregular según las distintas Comunidades Autónomas, la situación de aplicación de la LOGSE y el tiempo de residencia que hayan tenido los distintos colectivos inmigrantes en destino.

Sin embargo, existen diferencias internas, ya que el 21% de la población escolar africana está en Educación Infantil frente al 12% de los latinoamericanos.

En último lugar, en las tablas VI y VII y en los gráficos VI y VII, se presenta la distribución por etapas, ciclos y programas de los cinco primeros países ricos y pobres que contribuyeron a los efectivos de alumnado extranjero en el curso 1997-98. Por orden de contribución cuantitativa, estos países son Alemania, Reino Unido, Francia, Portugal e Italia, entre los ricos, y Marruecos, Argentina, República Dominicana, Perú y China, entre los pobres. El caso de Portugal, entre los considerados ricos, y el de Argentina, entre los considerados pobres, merece un comentario aparte sobre algunas características que presentan en relación con el sistema educativo: a pesar de ser un país miembro de la UE, Portugal emite emigrantes de sectores sociales deprimidos a las zonas próximas del norte del estado español, en un tipo de pauta migratoria más parecida a la de los países pobres. En comparación con los otros países de su grupo, tiene una proporción menor de población escolar en Bachillerato y, ligeramente mayor en Ciclos Formativos. El caso de Argentina es inverso, ya que tiene la presencia más baja en Educación Infantil y la más alta en Bachillerato, dentro de su grupo.

TABLA VI

Alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98
(casos específicos: los cinco primeros países ricos con mayores efectivos)

Países Ricos	*TOTAL PAÍS*	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Ciclos Formativos	Otros
Alemania	5.046	761	2.393	1.359	445	79	9
Reino Unido	4.116	711	2.051	1.055	246	46	7
Portugal	3.567	533	1.767	1.004	133	91	39
Francia	3.552	707	1.648	800	325	70	3
Italia	1.495	306	581	400	177	30	2

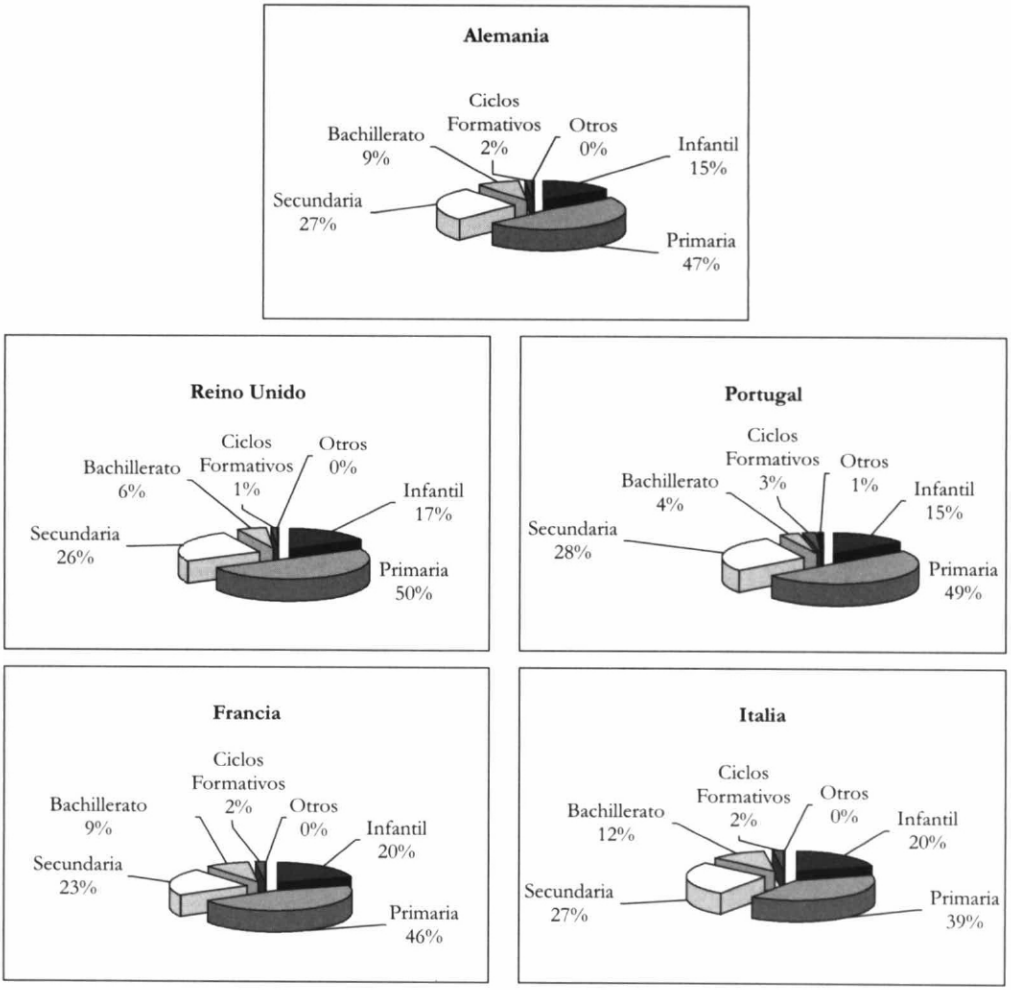
TABLA VII

Alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98
(casos específicos: los cinco primeros países pobres con mayores efectivos)

Países Pobres	*TOTAL PAÍS*	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Ciclos Formativos	Otros
Marruecos	16.660	3.347	8.787	4.046	148	173	160
Argentina	2.774	259	1.304	873	237	76	26
Perú	2.754	334	1.318	798	139	139	27
Rep. Dominicana	2.677	294	1.423	827	62	30	41
China	2.235	301	1.101	723	88	15	7

GRÁFICO VI

Distribución proporcional del alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98 (casos específicos: los cinco primeros países ricos con mayores efectivos)

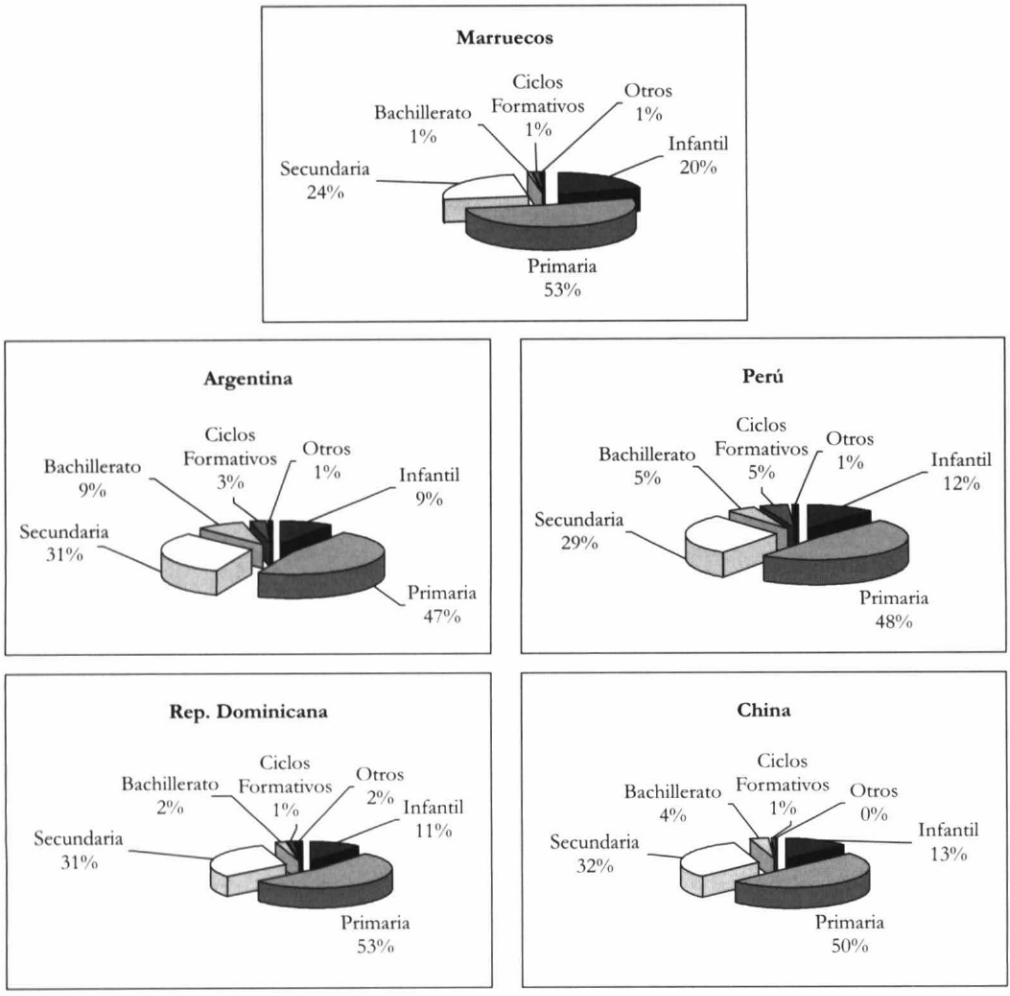


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de la Enseñanza, MEC (1999).

Según podemos inferir de las magnitudes que acabamos de revisar, se produce un doble proceso de invisibilidad del alumnado gitano y de sobrevaloración del alumnado inmigrante que se repite, tanto por lo que respecta a los intereses de investigación como por lo que se refiere a la presencia en los medios de comunicación. Los datos básicos –con todas las precauciones posibles– apoyan la existencia de este fenómeno tanto en la sociedad como en el propio sistema educativo. Pongamos el ejemplo de Cataluña, cuya proporción de población extranjera en edad escolar 0-16 es del 2,06%, mientras que, aproximadamente el 2,56% de la misma franja de edad son

GRÁFICO VII

Distribución proporcional del alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98 (casos específicos: los cinco primeros países pobres con mayores efectivos)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de la Enseñanza, MEC (1999).

gitanos[17]. Una clara dificultad de aprehensión de la alteridad y de su alcance con relación a nuestras posiciones como mayoría, interviene en el tratamiento sobredimensionado, además de distorsionado, que les prestamos a unos y a otros en la realidad y en la fantasía.

(17) Hemos realizado los cálculos a partir de los datos del curso 99-00 disponibles para la Comunidad Autónoma de Cataluña, publicados en *Estadística d'Ensenyament,* por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2000).

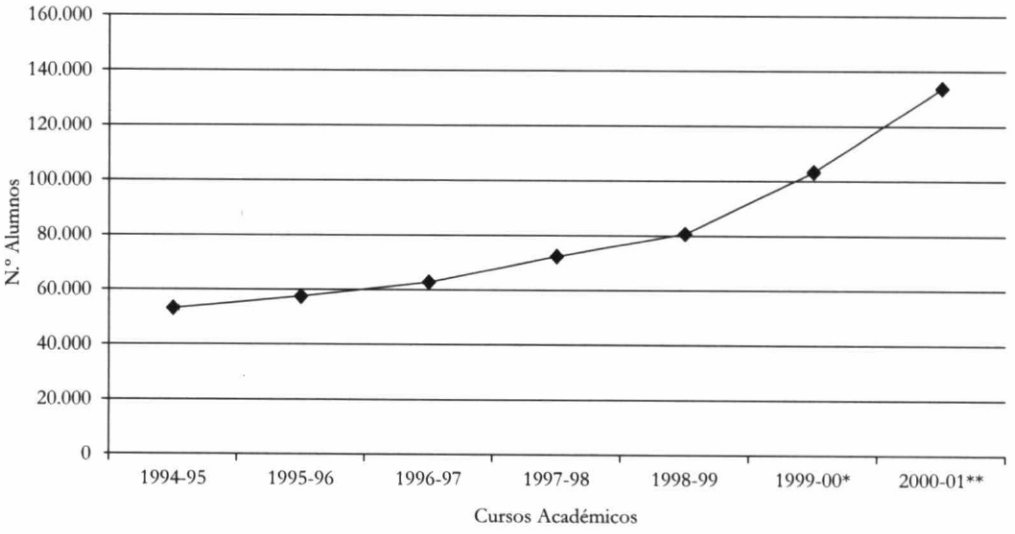
Los últimos datos disponibles publicados por el MECD, referentes al curso 2000-01, nos revelan que se ha producido un claro crecimiento del alumnado extranjero en todas las Comunidades Autónomas a pesar de las distorsiones producidas por los cambios de procedimientos en la obtención de la información (por ejemplo, entre privilegiar el lugar de nacimiento o la nacionalidad del alumno), como nos muestra la tabla VIII. En el periodo 1994-01, se observa, igualmente, un incremento de efectivos de alumnado extranjero para todas las áreas de procedencia, reflejado en el gráfico VIII.

Este crecimiento no ha sido proporcional durante el periodo señalado. Por el contrario, el incremento se duplicó entre los cursos 1996-97 y 1997-98, manteniendo esta cifra –alrededor de 10.000 alumnos más por curso– con un ligero descenso entre este último curso y el siguiente. Aunque los registros y criterios de recogida deberían haber ido perfeccionándose en los últimos cursos, así como los sistemas de comunicación de las autoridades educativas de las Comunidades Autónomas al MECD, no deja de sorprender el incremento espectacular del alumnado extranjero en los dos últimos cursos académicos: en el curso 1999-00, se registra un incremento del 28,15% (22.714 alumnos más) respecto al curso anterior y, en el 2000-01, este incremento llega al 29,29% (30.283 alumnos más) respecto al curso anterior. Independientemente de la exactitud de los datos y de la provisionalidad advertida por el propio MEDC, éstos reflejan, sin duda, un cambio cuantitativo significativo.

Además, es posible caracterizar otra tendencia de este cambio, observando la distribución del alumnado extranjero en los centros educativos según su titularidad. Por una parte, los centros de titularidad pública absorben el 77,68% del total

GRÁFICO VIII

Evolución del alumnado extranjero en España (1994-01)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos MECD (2001).

TABLA VIII

Distribución del alumnado extranjero (3-18) por provincia y procedencia. Curso 2000-01

	Total	EUROPA				ÁFRICA				AMÉRICA						ÁSIA	%	OCEA-NÍA	%	No consta	%
		UE	%	Resto	%	Norte	%	Resto	%	Norte	%	Central	%	Sur	%						
ANDALUCÍA																					
Almería	2.800	575	20,5	345	12,3	1.145	40,9	230	8,2	30	1,1	42	1,5	371	13,3	62	2,2	0	0,0	0	0,0
Cádiz	1.635	711	43,5	69	4,2	439	26,9	23	1,4	156	9,5	45	2,8	120	7,3	66	4,0	6	0,4	0	0,0
Córdoba	461	57	12,4	31	6,7	120	26,0	24	5,2	13	2,8	23	5,0	154	33,4	36	7,8	3	0,7	0	0,0
Granada	1.562	669	42,8	170	10,9	300	19,2	28	1,8	34	2,2	32	2,0	238	15,2	86	5,5	5	0,3	0	0,0
Jaén	389	74	19,0	44	11,3	139	35,7	3	0,8	4	1,0	13	3,3	71	18,3	39	10,0	2	0,5	0	0,0
Málaga	8.357	5.160	61,7	688	8,2	861	10,3	61	0,7	188	2,2	91	1,1	827	9,9	406	4,9	16	0,2	59	0,7
Sevilla	1.353	243	18,0	123	9,1	413	30,5	33	2,4	50	3,7	58	4,3	295	21,8	137	10,1	1	0,1	0	0,0
ARAGÓN																					
Huesca	342	39	11,4	35	10,2	118	34,5	34	9,9	9	2,6	41	12,0	56	16,4	10	2,9	0	0,0	0	0,0
Teruel	231	13	5,6	23	10,0	87	37,7	27	11,7	3	1,3	22	9,5	26	11,3	30	13,0	0	0,0	0	0,0
Zaragoza	2.204	338	15,3	266	12,1	378	17,2	323	14,7	75	3,4	174	7,9	533	24,2	117	5,3	0	0,0	0	0,0
ASTURIAS	990	176	17,8	106	10,7	47	4,7	27	2,7	39	3,9	148	14,9	400	40,4	43	4,3	4	0,4	0	0,0
BALEARES	5.774	2.626	45,5	321	5,6	1.192	20,6	81	1,4	41	0,7	222	3,8	1.043	18,1	245	4,2	3	0,1	0	0,0
CANARIAS																					
Las Palmas	5.491	1.232	22,4	763	13,9	705	12,8	201	3,7	45	0,8	568	10,3	1.024	18,6	952	17,3	1	0,0	0	0,0
Tenerife	4.950	1.622	32,8	879	17,8	151	3,1	66	1,3	43	0,9	337	6,8	1.337	27,0	510	10,3	5	0,1	0	0,0
CANTABRIA	660	84	12,7	110	16,7	23	3,5	12	1,8	35	5,3	80	12,1	278	42,1	37	5,6	1	0,2	0	0,0
CASTILLA Y LEÓN																					
Ávila	143	11	7,7	18	12,6	37	25,9	0	0,0	2	1,4	29	20,3	36	25,2	7	4,9	2	1,4	1	0,7
Burgos	498	137	27,5	55	11,0	65	13,1	7	1,4	9	1,8	69	13,9	146	29,3	10	2,0	0	0,0	0	0,0
León	1.098	512	46,6	49	4,5	37	3,4	186	16,9	12	1,1	55	5,0	160	14,6	87	7,9	0	0,0	0	0,0
Palencia	139	8	5,8	9	6,5	50	36,0	2	1,4	4	2,9	12	8,6	38	27,3	16	11,5	0	0,0	0	0,0
Salamanca	592	112	18,9	19	3,2	47	7,9	151	25,5	56	9,5	27	4,6	142	24,0	38	6,4	0	0,0	0	0,0
Segovia	569	32	5,6	211	37,1	160	28,1	1	0,2	3	0,5	61	10,7	88	15,5	13	2,3	0	0,0	0	0,0
Soria	241	33	13,7	22	9,1	51	21,2	7	2,9	5	2,1	34	14,1	79	32,8	10	4,1	0	0,0	0	0,0
Valladolid	434	82	18,9	100	23,0	49	11,3	11	2,5	16	3,7	42	9,7	101	23,3	31	7,1	2	0,5	0	0,0
Zamora	179	66	36,9	15	8,4	31	17,3	0	0,0	5	2,8	28	15,6	30	16,8	3	1,7	1	0,6	0	0,0
CASTILLA-LA MANCHA																					
Albacete	497	26	5,2	57	11,5	130	26,2	11	2,2	4	0,8	41	8,2	218	43,9	10	2,0	0	0,0	0	0,0
Ciudad Real	436	28	6,4	26	6,0	163	37,4	6	1,4	7	1,6	21	4,8	154	35,3	31	7,1	0	0,0	0	0,0
Cuenca	285	17	6,0	46	16,1	115	40,4	1	0,4	1	0,4	18	6,3	75	26,3	12	4,2	0	0,0	0	0,0
Guadalajara	789	55	7,0	66	8,4	268	34,0	57	7,2	17	2,2	77	9,8	216	27,4	33	4,2	0	0,0	0	0,0
Toledo	1.442	99	6,9	155	10,7	679	47,1	34	2,4	18	1,2	100	6,9	284	19,7	73	5,1	0	0,0	0	0,0

TABLA VIII (continuación)

Distribución del alumnado extranjero (3-18) por provincia y procedencia. Curso 2000-01

	Total	EUROPA				ÁFRICA				AMÉRICA						ÁSIA	%	OCEA-NÍA	%	No consta	%
		UE	%	Resto	%	Norte	%	Resto	%	Norte	%	Central	%	Sur	%						
CATALUÑA	23.493																				
Barcelona	16.393	1.129	*6,9*	866	*5,3*	6.376	*38,9*	612	*3,7*	279	*1,7*	1.299	*7,9*	4.400	*26,8*	1.426	*8,7*	6	*0,0*	0	*0,0*
Girona	4.070	681	*16,7*	263	*6,5*	2.075	*51,0*	481	*11,8*	35	*0,9*	120	*2,9*	295	*7,2*	117	*2,9*	3	*0,1*	0	*0,0*
Lleida	908	101	*11,1*	146	*16,1*	399	*43,9*	56	*6,2*	8	*0,9*	62	*6,8*	118	*13,0*	18	*2,0*	0	*0,0*	0	*0,0*
Tarragona	2.122	380	*17,9*	184	*8,7*	1.080	*50,9*	29	*1,4*	22	*1,0*	79	*3,7*	279	*13,1*	68	*3,2*	1	*0,0*	0	*0,0*
EXTREMADURA																					
Badajoz	455	111	*24,4*	22	*4,8*	155	*34,1*	5	*1,1*	5	*1,1*	17	*3,7*	96	*21,1*	39	*8,6*	0	*0,0*	5	*1,1*
Cáceres	899	49	*5,5*	13	*1,4*	735	*81,8*	9	*1,0*	5	*0,6*	8	*0,9*	71	*7,9*	8	*0,9*	1	*0,1*	0	*0,0*
GALÍCIA																					
A Coruña	631	68	*10,8*	60	*9,5*	54	*8,6*	10	*1,6*	33	*5,2*	71	*11,3*	301	*47,7*	31	*4,9*	3	*0,5*	0	*0,0*
Lugo	356	105	*29,5*	12	*3,4*	23	*6,5*	22	*6,2*	3	*0,8*	58	*16,3*	119	*33,4*	14	*3,9*	0	*0,0*	0	*0,0*
Orense	598	274	*45,8*	20	*3,3*	40	*6,7*	6	*1,0*	5	*0,8*	74	*12,4*	172	*28,8*	7	*1,2*	0	*0,0*	0	*0,0*
Pontevedra	836	199	*23,8*	72	*8,6*	125	*15,0*	30	*3,6*	21	*2,5*	31	*3,7*	320	*38,3*	36	*4,3*	2	*0,2*	0	*0,0*
MADRID	38.587	3.699	*9,6*	3.768	*9,8*	6.804	*17,6*	2.024	*5,2*	857	*2,2*	3.476	*9,0*	14.920	*38,7*	3.013	*7,8*	18	*0,0*	8	*0,0*
MURCIA	4.332	417	*9,6*	234	*5,4*	2.146	*49,5*	55	*1,3*	35	*0,8*	56	*1,3*	1.255	*29,0*	133	*3,1*	1	*0,0*	0	*0,0*
NAVARRA	1.842	297	*16,1*	140	*7,6*	285	*15,5*	40	*2,2*	36	*2,0*	171	*9,3*	817	*44,4*	56	*3,0*	0	*0,0*	0	*0,0*
COM. VALENCIANA	12.254	5.021	*41,0*	1.445	*11,8*	1.978	*16,1*	446	*3,6*	212	*1,7*	356	*2,9*	2.099	*17,1*	665	*5,4*	32	*0,3*	0	*0,0*
Alicante																					
Castellón																					
Valencia																					
PAÍS VASCO																					
Álava	636	103	*16,2*	60	*9,4*	153	*24,1*	19	*3,0*	15	*2,4*	44	*6,9*	220	*34,6*	22	*3,5*	0	*0,0*	0	*0,0*
Guipúzcoa	818	201	*24,6*	73	*8,9*	145	*17,7*	35	*4,3*	25	*3,1*	100	*12,2*	198	*24,2*	41	*5,0*	0	*0,0*	0	*0,0*
Vizcaya	1.500	325	*21,7*	79	*5,3*	163	*10,9*	115	*7,7*	45	*3,0*	99	*6,6*	552	*36,8*	121	*8,1*	1	*0,1*	0	*0,0*
LA RIOJA	831	88	*10,6*	78	*9,4*	293	*35,3*	19	*2,3*	3	*0,4*	33	*4,0*	236	*28,4*	81	*9,7*	0	*0,0*	0	*0,0*
CEUTA	55	6	*10,9*	5	*9,1*	35	*63,6*	1	*1,8*	1	*1,8*	0	*0,0*	0	*0,0*	7	*12,7*	0	*0,0*	0	*0,0*
MELILLA	478	13	*2,7*	1	*0,2*	456	*95,4*	0	*0,0*	7	*1,5*	0	*0,0*	1	*0,2*	0	*0,0*	0	*0,0*	0	*0,0*
ESPAÑA	133.684	28.217	*21,1*	12.388	*9,3*	31.786	*23,8*	5.674	*4,2*	2.579	*1,9*	8.673	*6,5*	35.099	*26,3*	9.075	*6,8*	120	*0,1*	73	*0,1*

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

de alumnado extranjero, pero la escolarización, según la titularidad del centro, difiere en función del estatus económico de los países que componen las diversas áreas de procedencia (tabla IX). Por ejemplo, el 91,69% del alumnado extranjero de África del Norte está escolarizado en centros públicos, mientras que, en el otro extremo, el 46,3% del alumnado extranjero de América del Norte está escolarizado en centros privados. Por otra parte, un análisis más detallado nos muestra que estas diferencias existen no sólo entre procedencias del alumnado extranjero sino, también, entre Comunidades Autónomas y no siempre en el mismo sentido dentro de ellas. Observando los datos correspondientes a las Comunidades Autónomas de Madrid y Cataluña (tabla X), las que tienen más efectivos de alumnado extranjero del estado, las variaciones comparativas sugieren la existencia de algunos factores que requieren una mayor contextualización. Si bien, en ambas comunidades, la mayoría del alumnado extranjero se escolariza en centros públicos, la proporción de alumnos extranjeros en estos últimos es claramente mayor en Cataluña. Además, las mayores diferencias se constatan en la escolarización del alumnado procedente de la Unión Europea y de América del Norte, suponiendo más de dos tercios escolarizados en el sector público en Cataluña frente a un máximo del 42% escolarizados en el sector público en la Comunidad de Madrid. En el caso del alumnado extranjero de origen asiático, con unos efectivos en la Comunidad de Madrid que casi duplican los de Cataluña, la escolarización en el sector público es

TABLA IX

Alumnado extranjero por titularidad del centro educativo y área de procedencia. Curso 2000-01

		Todos los centros	Centros Públicos	%	Centros Privados	%
Europa	UE	28.217	18.795	*66,61*	9.422	*33,39*
	Resto	12.388	9.395	*75,84*	2.993	*24,16*
África	Norte	31.786	29.144	*91,69*	2.642	*8,312*
	Resto	5.674	4.558	*80,33*	1.116	*19,67*
América	Norte	2.579	1.385	*53,70*	1.194	*46,3*
	Central	8.673	7.068	*81,49*	1.605	*18,51*
	Sur	35.099	27.550	*78,49*	7.549	*21,51*
Asia		9.075	5.857	*64,54*	3.218	*35,46*
Oceanía		120	85	*70,83*	35	*29,17*
No consta país		73	11	*15,07*	62	*84,93*
	TOTAL	**133.684**	**103.848**	*77,68*	**29.836**	***22,32***

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

TABLA X

Alumnado extranjero de las CC.AA. de Cataluña y Madrid por titularidad del centro educativo y área de procedencia. Curso 2000-01

		CATALUÑA			COMUNIDAD DE MADRID		
		Alumnado extranjero	Centros Públicos	%	Alumnado extranjero	Centros Públicos	%
Europa	UE	2.291	1.824	*79,6*	3.699	1.199	*32,4*
América	Norte	344	226	*65,7*	857	358	*41,8*
Asia		1.629	1.216	*74,6*	3013	1752	*58,1*
Oceanía		10	8	*80,0*	18	12	*66,7*
América	Central	1.560	1.389	*89,0*	3.476	2.707	*77,9*
América	Sur	5.092	4.189	*82,3*	14.920	10.923	*73,2*
África	Resto	1.178	1.021	*86,7*	2.024	1.616	*79,8*
Europa	Resto	1.459	1.066	*73,1*	3.768	2.893	*76,8*
África	Norte	9.930	9.115	*91,8*	6.804	6.097	*89,6*
No consta país		0	0	*0*	8	5	*0*
	TOTAL	23.493	20.054	*85,36*	38.587	27.562	*71,43*

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

significativamente menor en la primera. Podemos apuntar algunas razones que serán necesario explorar con detalle en otro momento: una composición socioeconómica interna distinta de los grupos de procedencia del alumnado extranjero en cada comunidad (por ejemplo, esto parece claro en el caso de la presencia o ausencia de algunas nacionalidades de origen asiático en Madrid y en Cataluña, como el caso de los paquistaníes), una oferta escolar diferencial entre sector público y sector privado por Comunidad Autónoma desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, sin dejar de tener en cuenta, por último, la existencia de estrategias de escolarización y elección de centros según el prestigio atribuido y las expectativas de inserción en la sociedad mayoritaria.

Deberemos tener en cuenta todos estos factores y las distorsiones anteriormente señaladas en las discusiones que siguen.

LA SITUACIÓN DE LOS ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES Y DE MINORÍAS EN LA ESCUELA Y LAS RESPUESTAS EDUCATIVAS DESARROLLADAS: PROBLEMAS PARA CONCEPTUALIZAR LA DIVERSIDAD

En este apartado, abordaremos la problemática de la situación educativa de una parte de los hijos e hijas de residentes extranjeros, los de colectivos inmigrantes económicos y políticos procedentes de países pobres (que representan entre el 60 y el 70% de la población escolar de origen extranjero), que, en alguna medida, puede compararse a la de los alumnos españoles gitanos que se encuentran en situaciones desfavorecidas (sociales y en relación con la escuela). No trataremos de los hijos e hijas de residentes extranjeros que ocupan posiciones sociales medias y altas, y que llevan a cabo la elección de centros educativos dentro del amplio repertorio de la

oferta privada concertada y de élite. Por otra parte, aunque sería muy necesario poder disponer de información sobre el creciente número de alumnos gitanos que siguen trayectorias académicas normalizadas, todavía no estamos en condiciones de ofrecer un análisis sistemático de esta realidad. Al margen de esta limitación, nuestro interés se centra en la interpretación que hace el sistema educativo de las necesidades de los alumnos inmigrantes y minoritarios que dependen del sector público para su escolarización, así como de su capacidad de respuesta por medio de las acciones y medidas desarrolladas.

Se acepta, comúnmente, que la educación de hijos e hijas de inmigrantes, y de minorías culturales es una tarea compleja, porque se suman factores sociales y factores culturales a las dificultades propias que entraña la consecución de los objetivos educativos generales. Su situación educativa tiende a ser descrita por un conjunto de rasgos culturales negativos, presentados como obstáculos que acentúan su desventaja social frente al *éxito académico* y a la *integración en la institución escolar.* El perfil socioacadémico que se realiza de los alumnos de origen inmigrante destaca su precariedad ante los requisitos académicos, asociándola, generalmente, a su origen nacional y/o cultural. Para estos alumnos, las dificultades más frecuentes que se señalan son, en primer lugar, las cuestiones de diversidad lingüística, aunque las distancias en relación con el castellano[18] no sean comparables entre los distintos grupos, así como el bajo nivel de instrucción en su entorno familiar, agravado en las familias de origen rural. En segundo lugar, la existencia de un proyecto migratorio motivado por la promoción económica que puede chocar con la obligatoriedad de la escolaridad hasta los 16 años y, en tercer lugar, por lo que se refiere específicamente a los grupos inmigrantes de religión musulmana, grados variables de resistencia en cuestiones relativas a aspectos curriculares y planteamientos coeducativos, así como la difícil permanencia de las alumnas en el sistema durante la transición a Secundaria. Se aducen, asímismo, otras características como problemas que agravan esta situación general: el hecho de que una proporción de alumnos extranjeros se incorporen tardíamente al sistema educativo en momentos distintos del curso académico, a veces sin haber sido escolarizados en sus países de origen o bien sin proceder de un sistema de escuela *moderna* –por contraposición, por ejemplo, a las escuelas *coránicas* existentes en los países de religión musulmana–.Este hecho hace más difícil su ubicación en un nivel académico determinado, sin contar, además, con los *recursos pedagógicos adecuados* en los centros en los que tienden a agruparse, como consecuencia de su asentamiento en entornos urbanos peor dotados que ofrecen viviendas económicamente más accesibles.

Por otra parte, en el informe realizado para la Subcomisión Parlamentaria para el estudio de la problemática del pueblo gitano en 1999, se señalaba que la realidad escolar y educativa de los alumnos gitanos sigue siendo muy precaria porque, a una alta tasa de analfabetismo y

(18) No cambian estas circunstancias en las CCAA con lengua propia cuyo uso como lengua vehicular es generalizado, como el catalán. La distancia lingüística, por ejemplo, entre el portugués y el castellano es similar a la que hay entre el castellano y el catalán, teniendo en cuenta que el castellano está totalmente presente en la sociedad y en la escuela catalana mientras que el portugués sólo existe en el programa específico de lengua y cultura portuguesa en ciertas áreas del noroeste español. Con esto, queremos señalar que los alumnos cuyas lenguas familiares pertenecen al grupo de lenguas románicas –todos los latinoamericanos– no tienen grandes dificultades añadidas en el acceso al currículum, al menos en términos de distancia lingüística, ni siquiera en Cataluña.

falta de instrucción en los padres se suma una asistencia irregular a la escuela del 60%, agravada por un alto absentismo en determinados enclaves de marginalidad. Se aducen al mismo nivel, como problemas para la motivación académica y para la permanencia en el sistema, la falta de representación del pueblo gitano en los currícula –lengua, historia y cultura– y la alta concentración de alumnado gitano en las mismas escuelas, especialmente en los centros públicos. Por último, se destacan cuatro factores que podrían contribuir a contrarrestar, esta realidad: la incorporación temprana al sistema educativo, la vigilancia y el acompañamiento en la transición de Primaria a Secundaria –por el riesgo de desvinculación precoz del sistema que afecta sobre todo a las niñas, según valores y prácticas tradicionales de género–, una adecuada formación del profesorado y una estricta vigilancia de los libros de texto respecto a los mensajes negativos que puedan transmitir sobre los gitanos.

Aunque existe una variedad de pautas de asentamiento y de estrategias de inserción socioeconómica de los españoles gitanos en el territorio, es cierto que persisten, en buena medida, las tendencias generales señaladas. Pero las relaciones causales que se establecen entre los problemas, los factores que los desencadenan y las soluciones que se proponen resultan, a menudo, paradójicas y pueden ser altamente cuestionadas, incluso a pesar de la escasa información etnográfica disponible. Ocurre algo muy parecido con los alumnos hijos de inmigrantes. Así, paralelamente a las problemáticas descritas, los enseñantes y responsables educativos suelen achacar a unos y a otros colectivos –inmigrantes pobres y minoría gitana en situación de marginalidad– una falta generalizada de implicación de las familias en la escolaridad de sus hijos e hijas, lo cual –siempre según la opinión del profesorado– motivaría, en parte, aquella *asistencia irregular* y otras consecuencias negativas. Es decir, contribuiría a un *bajo rendimiento* generalizado y, a lo que se identifica como *conductas disruptivas y oposicionales* protagonizadas por ciertos alumnos. Al mismo tiempo, se suele acusar al entorno social más amplio de ejercer el *rechazo y el racismo* contra los alumnos percibidos como *distintos* y sus familias, como factor que desencadena la fuga o detracción hacia otros centros públicos y concertados por parte de otros alumnos –autóctonos o extranjeros, mayoritarios o minoritarios– con aspiraciones más convencionales y regularizadas de movilidad social. Este tipo de análisis es muy frecuente y, a menudo, constituye la única fundamentación de medidas y acciones diseñadas desde los responsables educativos, cuya finalidad es paliar estas situaciones vividas e interpretadas como fracaso profesional, frustración personal y conflicto intercultural por parte de los docentes. Un ejemplo de ello lo constituye el creciente y controvertido movimiento a favor de generalizar la aplicación de *cuotas* o *cupos* de alumnos de origen extranjero en las escuelas[19]. Por ello, debemos

(19) Hace cinco años, en la ciudad de Vic se llevó a cabo, por primera vez, esta medida y existen disposiciones y documentos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y del Síndic de Greuges (el equivalente del Defensor del Pueblo) reconociendo el 15% en el llamado «umbral de tolerancia» hacia la diversidad. Esta práctica se está generalizando en otras ciudades de Cataluña. Los argumentos esgrimidos deberían tener en cuenta lo ocurrido en otros países, por ejemplo, en EUA, donde la *School Disegregation Act* fue, durante mucho tiempo, un emblema de la lucha por los derechos civiles de la minoría afroamericana, pero cuyos resultados ponen al descubierto la incidencia de las cuestiones de clase y las realidades segregadas dentro de las aulas. En nuestro país, diversos trabajos de Antonio Izquierdo han cuestionado también este peligroso concepto

preguntarnos hasta qué punto las medidas que se toman desde el sistema educativo para contrarrestar las condiciones descritas contribuyen a perpetuar su existencia e incluso a agravarlas, empezando por reconocer las debilidades y las contradicciones del propio análisis.

Tanto en la interpretación de los obstáculos que los alumnos hijos de inmigrantes y de minorías étnicoculturales deben enfrentar en relación con el aprendizaje y la integración, como en las acciones y medidas de choque diseñadas para ayudarlos a superarlos, se trabaja, simultáneamente, con dos hipótesis muy problemáticas. En primer lugar, se asume el binomio déficit/compensación, desde el cual se piensa que los bagajes de los alumnos inmigrantes son comparables a los procedentes de entornos socioculturales desfavorecidos, *deficitarios* o *tradicionales*. Se enfatiza, así, la distancia existente entre sus habilidades y conocimientos, y los requisitos escolares, por medio de la descripción de su entorno como poco estimulante, poco complejo y excesivamente concreto. Se orienta el esfuerzo educativo hacia proporcionar el máximo acceso a los mínimos objetivos comunes, proyectando sobre los alumnos una seria limitación de las expectativas que se tiene de ellos. En segundo lugar, se asume, también, el binomio diferencia /aculturación, desde el que se considera que existe una profunda experiencia de discontinuidad educativa entre los entornos familiares minoritarios y el universo cultural mayoritario representado por la institución escolar. Esta perspectiva supondría un avance, ya que añade a la necesidad de compensación el requisito de un enfoque intercultural, con el fin de igualar la supuesta ventaja de los nativos, tanto en aspectos instrumentales –añadir conocimientos, habilidades y estímulos a los que se reconoce como existentes aunque distintos– como en aspectos relativos a la autoestima de los alumnos de origen inmigrante y minoritario. Sin embargo, emergen dudas permanentes entre el profesorado sobre la conveniencia, los efectos y los límites de lo que se percibe como una asimilación inducida.

En este sentido, las condiciones de desarrollo e implantación de la LOGSE han impedido realizar una labor fundamental para explorar la imbricación de aspectos clave del concepto de *diversidad* en el de *interculturalidad* como eje transversal en todas sus dimensiones: desde los aspectos curriculares –contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales–, hasta la organización escolar, la manera de entender y promover la participación de las familias y la formación del profesorado para desarrollar un buen proyecto educativo. Estas condiciones adversas se reflejan, tanto en las medidas propuestas y adoptadas como en los criterios para valorar su adecuación, limitando su potencial transformador e integrador en lo que se refiere específicamente a los grupos de inmigrantes y de minorías, y a la comprensión de sus problemáticas. Por otra parte, a pesar de fundamentarse en los principios de comprensividad, que defienden la generación de medidas positivas de carácter compensador para evitar que la diversidad se convierta en desventaja, la segregación que la LOGSE venía a superar se ha transformado en una multiplicación de servicios y programas educativos *específicos* de efectos preocupantes sobre *estas diversidades* [20].

---

como un ejemplo claro de falsa consciencia por parte de la sociedad mayoritaria. Ver la recopilación titulada *La inmigración inesperada. La población extranjera en España (1991-1995)*, Trotta, Madrid.

(20) En el documento, «El pueblo gitano y la educación» presentado en las 20as Jornadas de Enseñantes con Gitanos (Derion, Euskadi, septiembre de 2000), se nos recuerda, «si la LOGSE se desarrollara bien, es de-

En una publicación relativamente reciente, Murillo, Cerdán y Grañeras (1999), miembros del Área de Estudios e Investigación del CIDE, realizaban una valoración sobre los efectos de las políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español, a partir de la implantación de la última reforma educativa. Así, destacando los aspectos positivos promovidos por la LOGSE, los autores señalan diversos éxitos generales que suponen un claro avance en comparación con épocas anteriores, respecto a la capacidad del sistema educativo para ofrecer unas condiciones que permitan avanzar en la equidad: la extensión efectiva de la escolarización a toda la población, muy regular ya desde los 4 años, y el cumplimiento general de la permanencia en el sistema hasta los 16 años; los recursos humanos destinados a atender a los alumnos con necesidades educativas especiales debidas a situaciones sociales desfavorecidas; la mayor autonomía para desarrollar el currículum y adecuarlo a las realidades de entornos y alumnado *diversos;* la profesionalización del profesorado; el estímulo a la participación de los padres; los fondos destinados a la investigación educativa, etc. Y se detienen, especialmente, en dos aspectos todavía negativos y de difícil solución, por el momento, que, en su opinión, son la inadecuada formación del profesorado para la sociedad cambiante y crecientemente multicultural, y el retraso en la normalización y la generalización de prácticas de evaluación sistemática del funcionamento del sistema y de sus aplicaciones, naturalmente básicas, desde los principios de rendición de cuentas.

Ahora bien, desde el punto de vista de los alumnos hijos de inmigrantes y de minorías culturales, la situación no es tan halagüeña. Si el acceso al sistema educativo es sólo el inicio de las posibilidades de avanzar en la equidad educativa, hay que reconocer, ya, la precariedad de esta primera condición: la extensión de la escolarización es difícil de asegurar en unas condiciones de invisibilidad legal y de desamparo ante las condiciones de explotación de los niños y jóvenes de grupos inmigrantes en edad escolar[21], aparte de los problemas reales señalados en las transiciones educativas. Pero parece más grave y generalizada la dificultad para comprender la conexión entre la diversidad cultural, las relaciones sociales y la educación que se traduce, en primer lugar, en una ubicación sistemática de los alumnos hijos de inmigrantes y de minorías en las variadas acciones[22] calificadas de *atención a la diversidad.* Sin duda, éstos se encuentran

---

cir, si los proyectos educativos de cada centro educativo atendieran correctamente a las necesidades de su alumnado y la administración educativa dotará del profesorado necesario y adecuado, y de los recursos económicos necesarios, no haría falta otras medidas o programas de compensación. Estaría compensado el sistema educativo. Pero la propia LOGSE entiende que esto no se dará así y le dedica el Capítulo V a la Compensación de las Desigualdades».

(21) Situaciones de camuflaje en la declaración de la edad, el trabajo en el campo en condiciones de dispersión, el cuidado de otros miembros de la familia, habitar lugares marginales y aislados, el matrimonio precoz en las chicas (antes de los 16 años)... saltan periódicamente a los medios de comunicación, como en el caso del accidente en Lorca (diciembre de 2000).

(22) Las distintas competencias educativas de las CCAA dan lugar a programas distintos. Nos referiremos a los que existen en general en las distintas comunidades y a otros específicamente desarrollados en Cataluña, que tiene el mayor número de población inmigrante en edad escolar obligatoria en la escuela pública y una historia más larga de acciones en este sentido, en parte por haber generalizado la implantación de la LOGSE con anterioridad.

sobrerrepresentados entre los alumnos atendidos por Programas de Educación Compensatoria y por los Equipos Psicopedagógicos para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en las Unidades de Adaptación Curricular dentro de los centros, en los refuerzos individuales, en las Aulas de Educación Especial (que acaban atendiendo a escolares cuyos únicos problemas son temporales y de tipo instrumental), en los Centros de Atención Educativa Preferente, en las Unidades de Escolarización Externa y en los Programas de Garantía Social. Incluso, se está estudiando la posibilidad de que en los llamados *TAE* (Talleres de Adaptación Escolar, creados en la Comunidad Autónoma de Cataluña para que los alumnos de incorporación tardía en Secundaria puedan realizar un aprendizaje lingüístico intensivo, combinado con su presencia en el aula ordinaria y en el centro en el que están matriculados), se pueda recomendar, bajo determinadas circunstancias, una estancia más prolongada a la que hasta ahora ha sido prescriptiva (nunca superior a un curso académico).

Por otra parte, es sintomático que en el texto *Las desigualdades de la educación en España* (1999)[23], sin duda con las mejores intenciones, se mida la participación en el sistema educativo de los hijos de inmigrantes y, de los niños y jóvenes gitanos por medio de un capítulo dedicado a «la escolarización multicultural» y por medio del epígrafe que corresponde a la «compensación educativa». En este último, además, se reproduce esta vinculación de la compensación con lo que se consideran aspectos culturales: para informar de que, según los datos del curso 1994-95 para el territorio gestionado por el MEC, el 32% de los alumnos gitanos y el 18% de los alumnos extranjeros recibía alguna clase de ayuda compensatoria en la etapa de Educación Primaria, se introduce en el análisis una variable descrita como *procedencia cultural* a partir de la cual se distribuye a los alumnos en mayoritarios y «de minorías étnicas», categoría que, a su vez, engloba tanto a los alumnos gitanos como a los alumnos hijos de inmigrantes. Así, la denominación empleada es, en realidad, «alumnos de cultura gitana» y «alumnos de otras culturas». Además, entre las medidas de compensación educativa, se señala, especialmente, la posibilidad de llevar a cabo una *diversificación curricular* como muestra de las ventajas de la comprensividad para la educación secundaria: la identificación de esta idea de *diversidad cultural del alumnado* con la limitación de expectativas en lo que se refiere a las competencias académicas y a los objetivos educativos es completa.

Al margen de esta obra de referencia, que, en realidad, supone un buen avance en el tratamiento de estos temas en el ámbito estatal, en las actitudes y en las prácticas cotidianas se tiende a considerar, implícitamente, que el alumnado de *ascendencia inmigrante y minoritaria* pertenece a categorías cerradas y estables, cuyo contenido es, probablemente, el mayor responsable de su problemática educativa. Esta perspectiva se basa en una concepción esencialista y ahistórica de las categorias de «lo diferente» y muestra una incomprensión acusada de las funciones de la cultura como respuesta adaptativa y de los significados de la diferencia cultural: desde la capacidad de aprender hasta

(23) Esta reciente publicación sólo contiene datos procedentes de las CCAA en las que el MEC tenía asumidas las competencias educativas, de manera que no es posible comparar, por ejemplo, con Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana, siendo éstas las CCAA con mayor número de población escolar de origen extranjero y perteneciente a la minoría gitana, junto con Madrid.

el conjunto de rasgos cambiantes surgidos de la interacción con el entorno, incluidas las relaciones sociales, que, sólo a veces, se convierten en fronteras grupales. En realidad, sólo se admite una integración limitada para el alumnado inmigrante y minoritario, porque se les percibe y define, en primer término, a partir de esa dimensión espacial/temporal, siempre como parte de un grupo específico, y, por ello, distinto de la mayoría, que arrastra su historia y su bagaje como obstáculo o como conciencia. A pesar del desarrollo del concepto de diversidad y de su «normalización» en el marco de la LOGSE, la situación educativa de estos alumnos se sigue conceptualizando en términos de *déficit* [24], por la distancia sociocultural y por la provisionalidad que se les atribuye dentro del sistema. Siguiendo la argumentación implícita, la superación del déficit «causado» por la pertenencia a aquellas categorías se asocia, en realidad, al abandono de la *diversidad* que fundamenta su existencia: el pleno acceso a la educación en todas sus etapas y aspectos, las trayectorias normalizadas dentro del sistema educativo, pueden hacerse realidad, pero siempre por medio de un proceso de identificación mayoritaria, supuestamente basada en la ciudadanía indiferenciada, que substituya a las anteriores. Recordemos que, en la base de los planteamientos de compensación educativa, se suele omitir el papel del capital cultural y social adquirido por medio de las posiciones de clase y de las relaciones establecidas dentro de ella, incluso en el marco de una reforma de filosofía progresista (aunque esta clara debilidad no signifique, necesariamente, que estemos realizando un cuestionamiento completo y superficial de sus prácticas). Porque hay que reconocer que esta concepción asimilacionista y homogeneizadora de la diversidad persiste en distintas posiciones ideológicas y corrientes educativas en nuestro país, tanto en aquellas realmente comprometidas con una integración en las máximas condiciones de igualdad posibles, como en las que sistemáticamente presionan al sistema educativo público y a los sectores sociales mayoritarios que dependen del mismo, forzando y cuestionando su capacidad de integración desde una doble moral. Ciertos rasgos culturales son destacados por su supuesta incompatibilidad con la cultura pública de la mayoría, lo cual contribuye a su identificación como estigmas de los nuevos grupos que compiten por los siempre escasos recursos sociales, entre ellos, los educativos. Pero, a nadie se le ocurre pensar en las particularidades culturales como problema educativo en relación con los alumnos que asisten a las escuelas de élite, aunque no procedan de países occidentales.

Por otra parte, el propio estado se encuentra en pleno proceso de redefinición como sociedad multicultural, implícita en la existencia de CCAA con trayectorias históricas y rasgos socioculturales específicos, que sigue teniendo serias dificultades para articularse de manera satisfactoria. Ni siquiera con ocasión de las conmemoraciones de 1992 se dio un paso adelante para explorar abiertamente la historia colonial y homogeneizadora del estado en su proceso de construcción y para desarrollar un debate que incidiera en una renovación del currículum de ciencias sociales en un sentido realmente multicultural. Y, en la misma línea, no

(24) En la mayoría de documentos que contienen recomendaciones sobre el trabajo con los alumnos minoritarios se promueve la «exposición a la cultura mayoritaria» y a las «exigencias de la cultura escolar». En otro lugar hemos desarrollado un análisis sobre los usos y abusos del concepto de cultura en educación, especialmente en situaciones de diversidad cultural (Carrasco, 1997).

resulta para nada paradójico que no se tenga en cuenta, en la historia más reciente de España, la experiencia y las dinámicas migratorias internas al mismo nivel que las externas, omitiendo las claves para entender las actuales dinámicas culturales en el propio seno de nuestra sociedad mayoritaria[25]. Este escenario de fondo no contribuye, precisamente, a facilitar nuevos esfuerzos adaptativos a los cambios que conlleva la inmigración.

Existe, además, un segundo aspecto en las medidas y acciones desarrolladas para la atención educativa a estos alumnos tan controvertido como las no siempre neutrales confusiones de fondo que acabamos de exponer en torno a la diversidad, fruto de los problemas de desarrollo de una reforma educativa comprensiva sin los recursos adecuados. Y, coincidiendo esta vez con la valoración de Murillo y otros (1999), se trata de la *formación del profesorado* en este campo, en un contexto de pleno auge de los planteamientos multiculturalistas en la sociedad, así como de la *falta sistemática de evaluación* de algunas propuestas en boga, como muchas de las que se recogen bajo la llamada *educación intercultural*[26]. Se puede afirmar que los temas sobre migraciones e interculturalidad se han relegado a la formación permanente, han sido, a menudo, absorbidos por organismos no gubernamentales y se han enfatizado, con diferencia, las visiones estereotipadas de los distintos grupos minoritarios, así como la función contenedora del malestar del profesorado en lugar de un entrenamiento real para ofrecer una atención educativa adecuada para todos.

La necesidad que los profesionales de la educación han tenido para adaptarse rápidamente a una situación de cambio ha motivado la adopción acrítica de algunos de estos modelos[27] (multiculturales, interculturales, antiracistas...), como primeras herramientas de trabajo relativistas que les permitieran atenuar su extrema situación de desconcierto ante la nueva multiculturalidad en las aulas pero, sobre todo, para resituarse como sujetos culturales ante nuevas relaciones interculturales. Así, junto a estrategias para promover la escolarización plena, organizar una buena acogida en los centros y diseñar instrumentos eficaces de compensación lingüística y académica, se ha popularizado, entre el profesorado, un abordaje

---

(25) Sin embargo, podría resultar útil entender, por ejemplo, cómo la experiencia de inmigración de Cataluña a lo largo del ultimo siglo nos lleva a hablar con toda naturalidad de los «inmigrantes extranjeros» para distinguirlo de las personas de «origen inmigrante del resto del Estado», en la definición de nuestras múltiples identidades.

(26) Entre las propuestas existentes, destacan los trabajos de Xavier Lluch por ser los que más se acercan a la perspectiva curricular transversal y de voluntad crítica contenida en la LOGSE, además de estar fundamentados en años de práctica. Por ejemplo, véase el reciente crédito elaborado para ESO titulado *Educación Intercultural* (1999).

(27) Las denominaciones no acaban de corresponder con corrientes nacionales y movimientos de reivindicación étnica. En Europa, predomina actualmente la expresión «intercultural» por encima de las demás y un cierto consenso alrededor de la presentación igualitaria de todas las «culturas» en el currículum desde una apuesta antirracista. Sin embargo, existen dos confusiones de fondo en este planteamiento: en primer lugar, intentar promover una actitud positiva ante la alteridad –el respeto al derecho a la diferencia– por medio de la presentación de realidades socialmente desfavorecidas; en segundo lugar, esperar que se vean como «seres humanos completos y aceptables» (Gilborn, 1990) quienes son sistemáticamente tratados como «deficitarios», y no sólo ante las exigencias de la cultura escolar sino, también, ante el imaginario cultural a partir del cual la mayoría se piensa a sí misma. Además, este énfasis en la diferencia cultural, cuando aparecen en las aulas alumnos fenotípicamente distintos de la mayoría, incide en la emergencia de una nueva racialización.

explícito de la *presencia de diferencias* no previstas en la escuela, introduciendo concepciones de la cultura anteriormente ausentes de los contenidos y de las prácticas escolares. Sin embargo, se corre el riesgo de relegar a un segundo nivel una apuesta firme por generalizar las máximas expectativas intelectuales de los alumnos inmigrantes y minoritarios, al tiempo que se desplazan hacia el alumnado –minoritario y mayoritario– necesidades educativas causadas por la incomprensión y la intolerancia que, en cambio, emergen en el seno de las relaciones entre los adultos, incluido el profesorado. Hay que tener cuidado con no confundir el impacto que puedan tener algunas de estas acciones de promoción de la interculturalidad sobre el clima de relaciones en la institución educativa y sobre la autoestima de los alumnos minoritarios con los efectos beneficiosos que se les atribuye sobre las condiciones para la motivación académica[28]. Conviene contrarrestar la tendencia a trasladar las cuestiones de clase al lenguaje de la diferencia cultural, porque acaban quedando al margen de la interpretación de los procesos educativos, perfectamente camufladas por misteriosos y arcaizantes conflictos de tipo étnicocultural, racismo o xenofobia. Sin negar el peso y la gravedad que tienen por sí mismas, estas cuestiones enmascaran las raíces de la mayoría de los problemas.

Hasta aquí, hemos tratado de mostrar cómo, en general, se han dado respuestas insuficientes y poco adecuadas a esta problemática, teniendo en cuenta que ninguna de las medidas y acciones desarrolladas para atender a las necesidades de los alumnos hijos de inmigrantes y de minorías parecen universalmente aplicables a la variedad y a la complejidad de las situaciones presentes en el territorio. Tampoco estas respuestas frenan, en ningún caso, la *progresiva dualización* de la red escolar[29], uno de los problemas de fondo también en esta tema. Sería necesario identificar con claridad cuáles son los aspectos de la escolarización del alumnado inmigrante y minoritario que preocupan a los educadores, cuáles los que inquietan a sus familias y comunidades, cuáles a las familias y comunidades con las que entablan relaciones sociales reales, cuáles a las administraciones y a los responsables educativos y, finalmente, cuáles serían relevantes para el propio alumnado, niños y jóvenes de esta

---

(28) La evaluación de la aplicación de estas medidas es, por ejemplo, bien clara en lo que se refiere a los programas de lengua y cultura portuguesa respecto a los cursos de lengua y cultura árabe, ambos realizados mediante acuerdos con los países de origen, con resultados positivos en el primer caso (según la evaluación publicada en *Diez años de investigación sobre educación intercultural en España,* CIDE-MEC, 1999) y desconocidos en el segundo, además de no tratarse en general de las lenguas familiares de los alumnos marroquíes, muchos de origen bereber. Las cuestiones de multilingüismo, multiculturalidad y desigualdad social en el campo educativo están muy poco desarrolladas en nuestro país. Destacamos cinco publicaciones al respecto: *La escuela y la migración en la Europa de los 90, XV Seminario sobre Educación y Lenguas y Lengua del alumno, lengua de la escuela* (ambas coordinadas por M. Siguán, 1990), *Lengua y cultura de origen. Alumnos marroquíes en la escuela española* (TEIM, 1998), *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla* (Mesa, M. C. y Sánchez, S., CIDE, 1996), *Llengües, cultures i ètnies a l'ensenyament* (VVAA, GRAÓ, 2001).

(29) Sin duda, la mayor presión para atender al alumnado de origen inmigrante y minoritario en situaciones socioeconómicas precarias se ejerce sobre el sector público pero, también, debe reconocerse un proceso de dualización dentro de ambos sectores: algunos centros concertados atienden, progresivamente, a alumnos de origen inmigrante y minoritario en ciertas zonas, mientras que las dinámicas económicas de ciertas asociaciones de padres de alumnos de centros públicos y otros factores asociados influyen en una diferenciación dentro de este sector.

sociedad en pleno proceso de recreación cultural e identificación social que viven las presiones de una compleja aculturación[30].

Exponemos a continuación algunas interpretaciones sugerentes para resituar esta problemática desde la investigación educativa.

LAS RELACIONES INTERCULTURALES Y LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: ALGUNAS INTERPRETACIONES VIGENTES

La investigación educativa sobre inmigración y minorías en nuestro país no cuenta con un volumen significativo de trabajos y el interés teórico que despierta todavía es muy incipiente, por contraposición al desarrollo que ha tenido en otros lugares que se convirtieron con anterioridad en sociedades multiculturales o que, en distinta medida, empezaron a reconocerse como tales[31]. A la escasez de investigaciones, se añade el hecho de que, generalmente, se abordan estas cuestiones bien desde un conocimiento especializado de los procesos migratorios, bien desde un conocimiento especializado del campo educativo, sin dejar de reconocer que los trabajos realizados han llenado un vacío preocupante con testimonios empíricos y han iniciado debates antes ignorados en nuestro país.

Algunas de las publicaciones recientes dedicadas a la situación educativa del alumnado inmigrante y minoritario en España aportan datos y reflexiones en la línea de la caracterización de las dificultades que hemos destacado en la sección anterior. Además, desde distintas perspectivas disciplinarias e ideológicas que tienen en cuenta el contexto generalizado de desigualdad social y conflicto intercultural o interétnico –latente o explícito– en el que estos alumnos son escolarizados, destacan algunas constataciones importantes. Por ejemplo, se ha mostrado cómo la tensión experimentada por algunos alumnos gitanos –y por algunos grupos de origen inmigrante–, debida a la ambivalencia de los mensajes doble-vinculares (desconfianza y deslegitimación recíproca) que reciben desde la escuela y desde el entorno familiar y comunitario, tiene un impacto perverso sobre la continuidad en sus trayectorias académicas (Abajo, 1997, a partir de un aspecto de la teoría de Bateson). De este modo, se agrava la frustrante y desconcertante experiencia de un buen número de alumnos gitanos y de sus familias con la escuela, esa institución «de la mayoría», en la que el alumno minoritario es visto como un inmerecido competidor. Ello contribuye a su interiorización del estereotipo –una imagen incompleta y negativa– en relación con los requisitos y las exigencias académicas y a crear una distancia mayor respecto a la percepción de los posibles beneficios derivados de su cumplimiento.

Otras publicaciones insisten mucho más en la necesaria readaptación «pluricultural» de la escuela y del sistema educativo a nuevos objetivos planteados por la

---

(30) Entendiendo la *aculturación* como algo más que un proceso de substitución de referentes culturales primarios por nuevos referentes. A través del contacto intercultural y de la propia escolarización, la aculturación afecta tanto a las mayorías como a las minorías y da lugar a nuevas e imprevistas formas culturales en el proceso de readaptación.

(31) Según las relaciones étnicoculturales de los contextos sociales en los que se fraguó esta orientación investigadora, se reconoce un peso mayor a distintas disciplinas: la Antropología de la Educación en EEUU, la Sociología de la Educación en Gran Bretaña y ambas, además de la Psicología Cultural, en Francia, con un cuerpo de conocimientos, teorías, conceptos y referentes etnográficos comunes alrededor de estos temas, así como un considerable volumen de investigación aplicada.

creciente presencia de alumnos inmigrantes en la sociedad occidental y por la multiplicación de la diversidad cultural que ésta conlleva (Siguán, 1998; Colectivo IOÉ, 1996). En algunas, incluso, se sigue declarando radicalmente la supuesta «distancia» y «oposición» natural de la cultura minoritaria –en este caso, *la* cultura gitana– respecto a la cultura escolar (Fernández Enguita, 1998), en una versión extremadamente inquietante del derecho a la diferencia. Sin embargo, la mayoría de estas actitudes críticas con el modelo escolar y educativo vigente por su incapacidad para incorporar la realidad multicultural en positivo, suelen presentar tres inadecuaciones que, desgraciadamente, debilitan sus argumentaciones: en primer lugar, una analogía casi completa entre *cultura* y *etnicidad* (por lo tanto, una confusión entre respuestas adaptativas y universos simbólicos por una parte, y relaciones de poder entre grupos delimitados por marcadores emblemáticos, por la otra); en segundo lugar, una omisión similar de la historicidad y la adaptabilidad como característica fundamental de todos los rasgos culturales y, en tercer lugar, una negación implícita de la capacidad de desarrollar múltiples competencias, habilidades e identificaciones culturales por parte de los alumnos minoritarios. Ahora bien, contamos con otras perspectivas que nos llevan a interpretaciones más complejas y completas sobre las relaciones interculturales y la institución escolar, desde el punto de vista teórico y desde posiciones críticas.

A partir de sus investigaciones etnográficas en realidades multiculturales complejas y distintas, dos autores ya clásicos, John Ogbu, en Estados Unidos, y Carmel Camilleri, en Francia, han cuestionado durante más de 30 años el papel que juega la *diferencia cultural* en la persistente desigualdad educativa que afecta a amplios sectores de alumnos minoritarios. Ogbu[32] ha construido un modelo ecológico para comprender la relación entre el comportamiento académico y la condición de minoría, basado en la percepción de la estructura de las oportunidades por parte de los grupos minoritarios y en las diferentes relaciones sociales desiguales entre minoría y mayoría fuera de la institución escolar. Tipos distintos de historias de contacto y conflicto en la génesis del estatus de minoría darían lugar a dos clases de situaciones: la de las llamadas *minorías involuntarias* –como consecuencia de la esclavitud, la conquista y la colonización– que protagonizarían un bajo rendimiento escolar como adaptación a la institución escolar, percibida como un terreno ajeno cuya función es disolver su resistencia *política,* y la de las llamadas *minorías voluntarias* –o inmigrantes– cuyo proyecto de inserción las dotaría de un umbral más alto de tolerancia hacia el racismo y una mayor disponibilidad para la aculturación y, por ello, para los requisitos y contenidos de la adaptación escolar. Las primeras desarrollarían, además, unas *diferencias culturales secundarias* derivadas de su oposición, frecuentemente construidas a partir de algunos de sus rasgos estigmatizados.

Por su parte, Camilleri ha llevado a cabo diversos análisis de las semejanzas y diferencias en el rendimiento académico, así como de las supuestas ventajas y dificultades frente a los requisitos y contenidos escolares que poseen, comparativamente, los

(32) Existe solamente un texto de OGBU traducido al español: «Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple» en VVAA (1993) *Lecturas de Antropología para Educadores.* Madrid, Editorial Trotta. Para un mayor desarrollo de la aportación de Ogbu, ver Carrasco, S.: «Tercera part: cap a una síntesi oberta» en T. San Román, S. Carrasco, P. Soto y S. Tovías, (2001): *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació del professorat per la interculturalitat.* UAB, Publicacions d'Antropologia Cultural.

alumnos de familias inmigrantes y los alumnos de familias autóctonas económicamente desfavorecidas. Sus interpretaciones son claras: por una parte, desde posiciones económicas similares y desde una distancia cultural que debería pesar en contra de los primeros, los niveles de «fracaso» no son, realmente, tan distintos; por la otra, sin embargo, las explicaciones *ad hoc* tienden a *etnificar las conductas escolares de los individuos* a partir de los rasgos que parecen menos tolerables desde el grupo mayoritario (lenguas familiares alejadas del francés, la práctica del islam, un sistema de sexo/género más radical, etc.) cuando su rendimiento es deficiente, e ignorando otros efectos más importantes del conflicto cultural sobre las *relaciones afectivas y emocionales* en cualquiera de las dos posibilidades (rechazo a la cultura familiar, alteración de los sistemas intrafamiliares de autoridad y conocimiento según la edad, emergencia de proyectos migratorios propios de los hijos/alumnos, etc). Finalmente, muestra el riesgo de realizar interpretaciones erróneas ante ciertas estrategias practicadas por chicas de origen inmigrante –y,a menudo, por sus madres– consistentes en una *aparente radicalización en determinados aspectos tradicionales de sus culturas de origen* –como algunas que han dado lugar a fuertes polémicas en la escuela francesa, ampliamente difundidas– como medio para adquirir o preservar cierta autonomia funcional que les permite sacar partido de algunas oportunidades que en la sociedad mayoritaria pasan, inequívocamente, por el acceso a niveles educativos altos.

Por lo tanto, el papel de la diferencia cultural sobre el comportamiento académico debería reconsiderarse completamente a la luz de estas perspectivas, para comprender mejor las dinámicas relacionales de nuestras instituciones escolares que afectan al alumnado de distintos grupos inmigrantes y minoritarios –y a sus familias, comunidades y profesores–, en especial en situaciones de precariedad económica y de competencia por los recursos sociales desde una experiencia multicultural jerarquizadora.

En esta línea y para concluir, debemos recordar que los procesos de aculturación y acomodación son inevitables y que pueden ser positivos si se procura mantener una *perspectiva aditiva,* es decir, si se apuesta por proporcionar al alumnado de grupos culturales minoritarios las herramientas intelectuales y sociales que les permitan convertirse en individuos competentes en distintos entornos y gestionar sus proyectos de integración, de continuidad y de cambio. Pero el sistema educativo debería ir más allá, para que las generaciones actuales de alumnos y alumnas, de minorías y mayorías, puedan desarrollar una convivencia más igualitaria sobre la base de la recreación cultural, todos necesitan, ahora, una acción educativa comprometida con ellos y fundamentada en la mejor investigación posible o lo lamentaremos en algún momento, dentro y fuera de la escuela.

(Colaborador: Cris Molins)

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Identitat, pertinença i primacia a la escuela. La formació d»ensenyants en relacions interculturals.* Col.leció de Publicacions d'Antropologia Cultural, 17. Bellaterra, Servei de Publicacions de la UAB, 2001.

AA.VV.: *Los inmigrantes en España. Los retos educativos,* Colección Estudios Sociales, 1. Madrid, Fundació La Caixa, 2000.

AA.VV.: «El pueblo gitano y la educación», en *Documentos de las XXas Jornadas de Enseñantes con Gitanos.* Deria, Asociación de Enseñantes con Gitanos (2000).

AA.VV.: *Informe de la Subcomisión Parlamentaria para el estudio de la problemática del pueblo gitano,* Expediente n.º 154/000028, Boletín Oficial de las Cortes Generales. Madrid, 15 de diciembre de 1999.

AA.VV.: «Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo», en *Revista de Educación,* 319 (1999), pp. 91-113. Madrid.

AA.VV.: *Las desigualdades de la educación en España II.* Madrid, CIDE-MEC, 1999.

AA.VV.: «Un programa interdisciplinario para la formación del profesorado», en *Cuadernos de Pedagogía,* 264 (1997), Barcelona, Praxis.

AA.VV.: *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España.* CIDE. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1997.

AA.VV.: *La immigració estrangera a Barcelona.* Fundació CIDOB - Ajuntament de Barcelona, 1997.

AA.VV.: *Pluralisme et École: jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs,* I.Q.R.C. Actes du Colloque. Université de Sherbrooke, 1983.

ABAJO, J. E.: *La escolarización de los niños gitanos,* Madrid, Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1998.

CAMILLERI, C.: «Évolution des structures familiales chez les Maghrebins et les Portugais en France», *Revue Européenne des Migrations Internationales,* 8, 2 (1992a).

CAMILLERI, C.: «El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa» en M. SIGUAN (Ed.): *La escuela y la migración en la Europa de los 90.* ICE-Universidad de Barcelona, Horsori (1992b).

CAMILLERI, C. (Ed.): *Strategies d'adaptation,* monográfico de *Intercultures,* 21, 1993.

CARRASCO, S.: «Multiculturalidad: repensar la integración socioeducativa» en GÓMEZ-GRANELL e I. Vila (Eds.): *La ciudad como proyecto educativo.* Barcelona, Octaedro, Biblioteca Latinoamericana de Educación, 4, 2001.

CARRASCO, S.: *Infancia, immigració, minories i interculturalitat. Reflexions teòriques i reptes metodològics per l'elaboració de l'Informe sobre l'estat de la Infància.* Documento de trabajo. Consorci Institut d'Infància i Món Urbà-Observatorio de la Infancia de Barcelona, 2000.

CARRASCO, S: «Interculturalitat i educació. Aportacions per a un debat entre l'antropologia social i la pedagogia», en *Educar,* 22-23 (1998), pp. 217-227.

CARRASCO, S.: «Uso y abuso del concepto de cultura en educación», en *Cuadernos de Pedagogía,* 264 (1997). Barcelona, Praxis.

CARRASCO, S. y SOTO, P.: «Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorias étnico-culturales en Barcelona», en *Actas del II Congreso Español de Migraciones Internacionales.* Madrid, IEM-UPC, 2000.

CARVAJAL, I. y GARCÍA, J. L.: «Apuntes sobre las cifras de menores extranjeros residentes en España», en *Migraciones,* 6 (1999), pp. 7-18. Madrid, IEM.

COLECTIVO IOÉ: «La población extranjera menor de edad en España. Una aproximación descriptiva», en *Migraciones,* 6 (1999), pp. 43-59. Madrid, IEM.

COLECTIVO IOÉ: *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela.* Madrid, CIDE-MEC, 1996.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo.* Barcelona, Ariel, 1999.

GIBSON, M.: «Promoting academic success among immigrant students: is acculturation the issue?», en *Journal of Educational Policy,* 12, 6 (1999), pp. 615-635.

GIBSON, M. (Ed.): «Ethnicity and School Performance. Complicating the Immigrant/Involutary Minority Model», en Special Issue, *Anthropology and Education Quarterly,* 3, 1997.

INE: *Estadística de la Enseñanza en España.* Madrid, MEC, 1999.

IZQUIERDO, A.: *La inmigración inesperada. Inmigrantes extranjeros en España.* Editorial Trotta, 1996.

JIMÉNEZ, A.: «Los españoles gitanos. Contexto sociopolítico y cultural», en *Gitanos, pensamiento y cultura,* 1 (1990). Madrid, ASGG.

KAPLAN, A.: *De Senegambia a Cataluña. Procesos de aculturación e integración social,*

Premis Rogeli Duocastela. Barcelona, Fundació la Caixa, 1998.

LLUCH, X.: *Educación intercultural.* Valencia, Departament d'Ensenyament de la Generalitat Valenciana, 2000.

MARTINEZ, U.: *La integración social de los inmigrantes en España.* Madrid, Trotta, 1997.

MECD: *Datos Avance de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias 2000-01.* Madrid, 2001.

MESA, M. C. y SÁNCHEZ, S.: *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla.* Madrid, CIDE-MEC, 1996.

SIGUÁN, M.: *La escuela y los inmigrantes.* Madrid, Paidós Educador, 1998.

SPINDLER, G. y TRUEBA, H.: *What do anthropologists have to say about dropouts?,* AERA Annual Conference. New York, The Falmer Press, 1989.

OGBU, J.: *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective,* New York, Academic Press, 1978.

OGBU, J. y GIBSON, M. (Eds.): *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities.* New York, Garland Press, 1990.

VAN ZANTEN, A.: «L'escolarisation des enfants de l'émigration et des minorités ethniques en France, Grand Bretagne et aux États Unis», en *Revue Française de Pedagogie,* 117 (1996).

DEL SISTEMA EDUCATIVO AL MERCADO DE TRABAJO: UN ANÁLISIS DE FLUJOS

CECILIA ALBERT (*)
JUAN PABLO JUÁREZ (**)
ROSARIO SÁNCHEZ (***)
LUIS TOHARIA (*)

RESUMEN. En este trabajo se analiza si las características personales, familiares y el momento del ciclo económico influyen de la misma forma en el destino de los jóvenes cuando salen de diferentes zonas del sistema educativo. A partir de los datos longitudinales de la EPA se estiman modelos logits binomiales y multinomiales de salida de los estudios y de transición a la ocupación, el paro o la inactividad. De los diversos resultados obtenidos es interesante resaltar que un título universitario no parece la mejor garantía para encontrar un empleo en los meses siguientes a su obtención, confirmándose así la hipótesis de que los beneficios de la educación superior son percibidos por el individuo a medio y largo plazo.

ABSTRACT. In this work we analyze whether personal and family characteristics, and the moment of the economic cycle influence young people's fate in the same way when they come from different areas of the educational system. Given EPA's longitudinal data, we can estimate binomial and multinomial logits models of end of studies and transition to work, unemployment, or inactivity. From the diverse results obtained, it is interesting to stress the fact that a university degree doesn't seem to be the best guarantee to find a job in the months after its obtaining, which confirms the hypothesis that benefits from higher education are received by the individual in a medium and long term.

INTRODUCCIÓN

En todos los manuales de economía laboral se presta una atención especial a la educación como una inversión rentable que genera rendimientos a lo largo de la vida de los individuos. Desde este punto de vista cabría preguntarse si dichos rendimientos aparecen de forma inmediata al dejar los estudios, por ejemplo, mejorando

(*) Universidad de Alcalá de Henares.
(**) Universidad de Alicante.
(***) Universidad de Valencia.

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

las posibilidades de encontrar un empleo acortando el periodo de búsqueda inicial, o si la rentabilidad de la educación aparece únicamente en periodos posteriores, aumentando los ingresos, la estabilidad y las posibilidades de promoción en el empleo. Los estudios realizados hasta la fecha sobre la influencia del nivel educativo en la trayectoria laboral de los individuos (Garrido y Requena, 1996), apuntan que éste favorece la estabilidad y la promoción en el puesto de trabajo. Los autores de este artículo hemos realizado trabajos (Albert et al., 1998 y 2000) que han versado sobre los beneficios de la inversión a muy corto plazo, e incluso podríamos decir inmediatamente después de salir del sistema educativo. Una de las conclusiones más interesante de estos estudios es que el nivel educativo no mejora las posibilidades de que los jóvenes encuentren un empleo durante el año siguiente a la salida del sistema educativo. Por ejemplo, es más fácil encontrar un empleo, a corto plazo (entre un año y año y medio) para aquellos jóvenes que salen de los estudios de formación profesional que para los que salen de la universidad. En este artículo nos proponemos retomar los resultados de estos trabajos, poniendo énfasis en las diferencias por niveles de estudio. Es decir, nos marcamos como objetivo analizar si las características personales (como la edad o el sexo), familiares (como el nivel de estudios de los padres o la condición socioeconómica) y el momento del ciclo económico influyen de la misma forma en el destino de los jóvenes cuando salen del sistema educativo, dependiendo de que esta salida se produzca desde un nivel de estudios obligatorio, desde la formación profesional reglada, desde el bachillerato o desde la universidad.

El artículo se estructura en tres apartados sin contar con esta introducción. En el primero definimos las transiciones que vamos a estudiar y realizamos una aproximación descriptiva a las mismas; a continuación, comentamos los resultados de los modelos de transición, dedicando el último apartado a exponer las conclusiones. En el Apéndice pueden consultarse los valores de las estimaciones de los modelos cuyos resultados son comentados en el segundo apartado.

LAS TRANSICIONES OBJETO DE ESTUDIOS Y LOS DATOS UTILIZADOS

El sistema educativo y el mercado de trabajo son dos instituciones muy relacionadas. Esta relación viene marcada básicamente porque el factor trabajo que necesitan las empresas no es homogéneo. Es decir, en realidad, no hay demanda de factor trabajo en general, sino demanda de distintos «tipos» de factor trabajo y más concretamente, dado el contexto en el que estamos hablando, distintas cualificaciones. Así pues, una de las funciones del sistema educativo es cualificar a la mano de obra, cualificación que ofrecen los trabajadores posteriormente en el mercado laboral. Esta oferta de trabajo con distintos niveles de cualificación será en mayor o menor medida correspondida por la demanda de mano de obra, estableciéndose así una estrecha relación entre ambas instituciones: el sistema educativo y el mercado de trabajo.

El comportamiento habitual de los individuos es invertir en educación a edades tempranas con el fin de obtener los rendimientos de la misma durante el periodo más amplio posible de su vida. Así pues, lo habitual es que los jóvenes decidan la cantidad de educación que van a adquirir y llegado un momento de su vida decidan abandonar el sistema educativo, bien con el titulo del nivel de estudios que estaban cursando, bien sin él. Una vez que han salido del sistema educativo, los jóvenes podrán encontrarse en tres situaciones

distintas: la inactividad, el paro o la ocupación[1].

El análisis de estas transiciones exige la observación de los individuos, al menos, en dos periodos de su vida. Esta información la ofrece la versión longitudinal de la Encuesta de Población Activa, la cual, gracias a la renovación de una sexta parte de la muestra cada trimestre, permite observar un hogar (para ser más precisos una vivienda familiar) a lo largo de seis trimestres[2]. Así pues, tenemos la oportunidad de seguir a los individuos durante un periodo máximo de seis trimestres (con una distancia de quince meses entre la primera entrevista y la sexta), siendo esta una fuente de información apropiada para el estudio que nos hemos propuesto.

En la mayoría de las ocasiones, conceptos que suelen ser claros en la vida real resultan difíciles de delimitar con la información estadística. En nuestro caso, es de vital importancia dar una definición de estudiante que se aproxime lo más posible a lo que entendemos cotidianamente por esta actividad. La versión longitudinal de la Encuesta de Población Activa, ofrece una gran posibilidad de matices en la definición de estudiante. No entraremos aquí a discutir dichos matices dado que el lector puede encontrarlos suficientemente explicados en Albert et al. (2000), ya que la definición de estudiantes que adoptamos aquí es la misma que se utiliza en dicho artículo. En cualquier caso, el colectivo que vamos a estudiar está formado por los jóvenes que en la primera observación son clasificados como estudiantes y no están trabajando, es decir, aquéllos que no compatibilizan sus estudios con un trabajo, siendo, por consiguiente, su relación con el mercado laboral la de inactivo o parado. Así pues, hacemos prevalecer, en la observación de partida, la situación de la ocupación frente a la de estudiante, y la de estudiante frente a la de parado, ya que consideramos que este último no ha tenido una incorporación satisfactoria en el mercado laboral. Por otra parte, debemos señalar que tanto en la situación de partida como en la de destino excluimos a los varones que están realizando el servicio militar obligatorio (o la prestación social sustitutoria) para evitar distorsiones.

En el segundo momento de observación, los individuos considerados pueden continuar siendo estudiantes o haber salido del sistema educativo reglado. Si el individuo no ha salido del sistema educativo, consideramos que no ha realizado ninguna transición. Pero si ha salido del sistema educativo, el joven puede haber realizado una transición bien a la inactividad o bien al mercado de trabajo. En este último caso, el joven puede encontrarse parado u ocupado. Si el joven está ocupado, consideramos que la transición se ha realizado satisfactoriamente y en el caso de que esté parado consideramos que la inserción no ha sido satisfactoria. La situación de los inactivos es más difícil de calificar pues puede tratarse de individuos que querrían trabajar aunque no busquen empleo, o bien individuos que todavía no

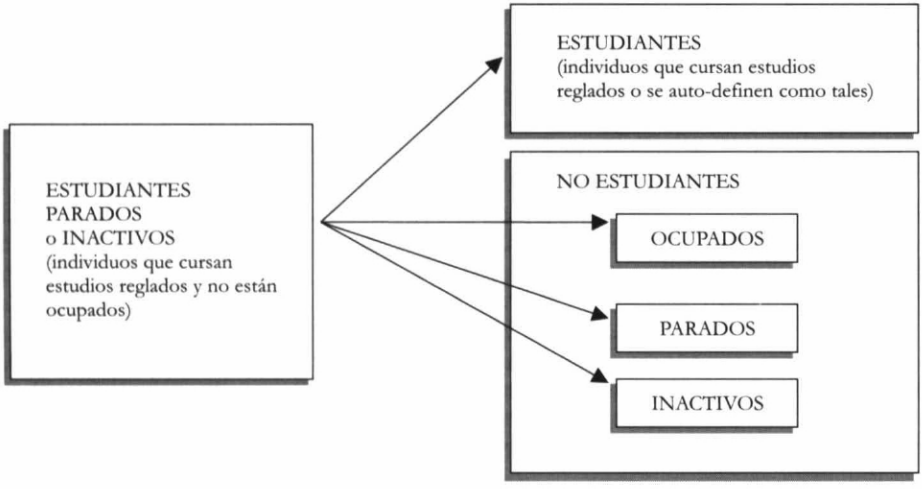
---

(1) Aún cuando en este trabajo únicamente estudiamos los flujos del sistema educativo al mercado laboral, debemos decir que estas dos instituciones son inherentemente dinámicas y que los flujos entre ambas se dan en todas las direcciones posibles, siendo además perfectamente compatible cualquier combinación entre ser o no estudiante y ser inactivo, parado u ocupado.

(2) En un futuro, sería interesante utilizar los datos del *Panel de Hogares de la Unión Europea* (PHOGUE), que es una encuesta que se realiza a una muestra de familias durante nueve años consecutivos (el campo del primer ciclo se realizó a finales de 1994) y que se está llevando a cabo en todos los países de la Unión mediante la coordinación de Eurostat.

han iniciado la búsqueda activa de empleo, como suele suceder al terminar los estudios e iniciar un periodo de vacaciones previo a la verdadera «entrada» en el mercado de trabajo o la decisión de seguir algún tipo de estudio no reglado *(masters,* preparación de oposiciones, etc.).

El siguiente esquema resume las transiciones que constituyen el objeto de nuestro estudio.



Dado que estas transiciones se realizan fundamentalmente en edades tempranas, tal y como hemos comentado anteriormente, nuestro estudio se centra en el colectivo de jóvenes que son estudiantes entre 16 y 34 años (ambos incluidos). El periodo de análisis abarca desde el primer trimestre de 1992 hasta el tercero de 1999. En total tenemos una muestra de 57.732 individuos de los que 31.186 son mujeres y 26.546 son varones. En la tabla I presentamos cómo se distribuyen estos individuos por niveles educativos y las transiciones del sistema educativo, así como su relación con la actividad.

La tabla I indica que del total de jóvenes entre 16 y 34 años que están estudiando en el momento inicial, el más numeroso

TABLA I

Transiciones de salida del sistema educativo y situación con respecto a la actividad, según el nivel de estudios

NIVEL DE ESTUDIOS QUE CURSAN EN EL MOMENTO INICIAL	SITUACIÓN EN EL MOMENTO FINAL					
	Estudiante	No estudiante	Distribución de los no estudiantes			Número de casos (%)
			Ocupado	Parado	Inactivo	
Estudios Obligatorios	69,34	30,66	34,99	40,25	24,76	2.517 (4,36)
Formación Profesional	78,75	21,25	43,32	42,58	14,11	12.388 (21,46)
Bachillerato o equivalente	93,30	6,70	41,29	37,52	21,20	18.304 (31,71)
Estudios Universitarios	90,78	9,22	43,05	45,95	11,01	24.523 (42,48)
Total	88,1	11,9	41,9	42,5	15,16	57.732 (100)

es el que realiza estudios universitarios (42,5%) al que le siguen, en orden de importancia, los que realizan estudios de bachillerato (31,7%), formación profesional reglada (21,5%) y estudios obligatorios (4,5%). El porcentaje tan pequeño de estudiantes que realizan estudios obligatorios se debe a que el límite de edad inferior con el que se ha escogido la muestra es en realidad el límite de edad superior con el que teóricamente los jóvenes finalizan los estudios obligatorios.

Observamos una importante diferencia entre la tasa de salida del sistema educativo de los que estudian cada uno de los cuatro niveles considerados. Los que tienen una menor tasa de salida son los que realizan estudios de bachillerato, muy probablemente debido a que este es un nivel de estudios cuya finalidad principal para los individuos es acudir a la universidad, es decir, seguir estudiando. A esta menor tasa de abandono le sigue la de los jóvenes que cursan estudios en la universidad, encontrándose a gran distancia los que realizan estudios de formación profesional y estudios obligatorios, mostrando el carácter finalista de estos niveles educativos.

En cuanto a la distribución de los jóvenes que abandonan los estudios en relación con su situación de ocupados, parados o inactivos, observamos que el mayor porcentaje de parados corresponde a los que estudiaban en la universidad y la mayor parte de inactivos corresponde a los que realizaban estudios obligatorios.

Como hemos comentado anteriormente, la salida de los jóvenes del sistema educativo puede producirse habiendo alcanzado éstos el título para el que se encontraban estudiando o sin haber conseguido dicho título, denotando este hecho un cierto grado de «fracaso» escolar, o al menos, un abandono prematuro de los estudios provocado quizá por una tentadora oferta de empleo. Con el fin de detectar las diferencias que se pueden generar a la hora de salir del sistema educativo y de insertase en el mundo laboral, haber o no alcanzado el título académico correspondiente, presentamos las tablas II y III que muestran, diferenciando por sexo y edad respectivamente, las transiciones de estos individuos por niveles de estudios y según hayan o no alcanzado el título correspondiente.

La permanencia en el sistema educativo es muy similar entre hombres y mujeres dentro de cada nivel de estudios como se puede comprobar en la tabla II. Aunque en general, podemos decir que excepto en el caso de los estudios obligatorios, las mujeres abandonan menos que los hombres cuando aún no han conseguido la titulación de los estudios que iniciaron en el momento inicial.

En cuanto al destino de los no estudiantes son las mujeres que no han conseguido el título de estudios obligatorios las que presentan transiciones mayores a la inactividad. En cambio, las mujeres universitarias que han obtenido el título son las que presentan menores transiciones a la inactividad. Este resultado es bastante lógico y aparece en la mayor parte de trabajos en los que se estudia la participación laboral de las mujeres. La educación es una de las variables que más favorece la participación de las mujeres en el mercado laboral.

En general las transiciones al desempleo son mayores para las mujeres que para los hombres, excepto en el caso de los estudios obligatorios en los que estos resultados se invierten. Las mayores diferencias entre hombre y mujeres, en cuanto a las salidas al paro, las encontramos en el grupo de jóvenes que salen de formación profesional habiendo alcanzado la titulación. También observamos que las mayores salidas al desempleo se producen tanto para los varones como para las mujeres que realizaban estudios universitarios y habían conseguido la titulación. Aquí hay que tener en cuenta que los titulados

TABLA II

Transiciones de salida del sistema educativo y situación con respecto a la actividad por sexo y nivel de estudios

HA ALCANZADO AL MENOS, EL NIVEL QUE CURSABA EN EL MOMENTO INICIAL	ESTUDIANTE	NO ESTUDIANTE	DISTRIBUCIÓN DE LOS NO ESTUDIANTES			NÚMERO DE CASOS
			Ocupado	Parado	Inactivo	
Estudios Obligatorios						
No						
Mujeres	62,8	37,2	29,1	33,1	37,7	406
Varones	64,2	35,8	39,4	42,3	18,3	489
Ambos sexos	63,6	36,4	34,7	38,0	27,3	895
Sí						
Mujeres	73,1	26,9	27,9	45,6	26,5	800
Varones	71,9	28,1	42,0	38,5	19,5	822
Ambos sexos	72,5	27,5	35,2	41,9	22,9	1.622
Formación Profesional						
No						
Mujeres	80,7	19,3	35,7	43,1	21,2	1.540
Varones	78,4	21,6	44,1	38,4	17,4	1.539
Ambos sexos	79,5	20,5	40,2	40,6	19,2	3.079
Sí						
Mujeres	78,1	21,9	39,2	50,0	10,8	4.821
Varones	79,0	21,0	49,9	35,6	14,5	4.488
Ambos sexos	78,5	21,5	44,3	43,2	12,5	9.309
Bachillerato o equivalente						
No						
Mujeres	91,0	9,0	39,3	41,1	19,6	3.558
Varones	88,8	11,2	45,7	36,0	18,3	3.214
Ambos sexos	89,9	10,1	42,7	38,4	18,9	6.772
Sí						
Mujeres	95,2	4,8	34,2	41,0	24,8	6.463
Varones	95,5	4,5	46,7	30,1	23,1	5.069
Ambos sexos	95,3	4,7	39,5	36,4	24,1	11.532
Estudios Universitarios						
No						
Mujeres	95,8	4,2	46,5	39,5	13,9	11.750
Varones	95,4	4,6	54,3	31,2	14,5	9.818
Ambos sexos	95,6	4,4	50,3	35,5	14,2	21.568
Sí						
Mujeres	56,1	43,9	37,3	56,5	6,2	1.848
Varones	54,8	45,2	38,6	48,6	12,8	1.107
Ambos sexos	55,6	44,4	37,8	53,5	8,7	2.955

universitarios pueden ser más exigentes, como media, a la hora de elegir y/o aceptar una oferta de empleo. Igualmente, los procesos de selección de personal de las empresas pueden ser más complicados conforme ascendemos en el rango de cualificaciones requeridas. Estos dos aspectos, entre otros, pueden contribuir a alargar el periodo de búsqueda y, por tanto, de paro.

Las mayores salidas a la ocupación se producen tanto para hombres como para mujeres que estaban cursando estudios universitarios y han salido del sistema educativo sin conseguir la titulación. Las diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a las salidas que se producen a la ocupación, son mayores para el grupo que no ha obtenido la titulación.

No obstante, hay que tener en cuenta que la persistencia en la consecución del título es grande entre los que realizan estudios universitarios puesto que son el 4,4% los que dejan los estudios, sin haber conseguido la titulación, frente al 44,4% que salen del sistema educativo con el título. Por tanto, de ese 4,4% de hombres y mujeres están ocupados el 50,3%, mientras que en el caso de los titulados universitarios son el 37,8%. Estos resultados pueden suscitar la pregunta siguiente, si un mayor nivel de titulación no favorece la inserción laboral de los jóvenes entonces, ¿por qué se siguen educando los jóvenes? Una de las posibles respuestas es que si bien el nivel de estudios no es una variable que favorece la inserción laboral en el corto plazo sí que ayuda a conseguir una mayor permanencia y estabilidad en el empleo (Garrido y Requena, 1996), o mejora la posición relativa en la competencia por los mejores puestos de trabajo (Escriche, 2000).

En la tabla III se presentan las transiciones del sistema educativo al mercado de trabajo teniendo en cuenta si han alcanzado o no la titulación que estaban cursando en el momento inicial desagregando, en este caso, por tres grupos de edad que son: de 16-19, de 20-24 y de 25-34 años. Esta clasificación nos evita los problemas de pérdida de muestra que se produce para el grupo de mayor edad.

Al desagregar por edades observamos, como era de esperar, que las salidas del sistema educativo aumentan con la edad tanto si se ha conseguido la titulación como si no se ha conseguido. En cuanto al destino de los que abandona el sistema educativo, en general se recoge una mayor salida a la inactividad que a la ocupación o paro para aquellos individuos que cursaban en la primera entrevista estudios obligatorios (hayan o no conseguido el título) y para los que cursaban estudios de formación profesional y no han conseguido el título en la última observación. También se obtiene que cuanto mayor es la edad del individuo, mayor es el porcentaje de transiciones que se realizan a la inactividad y menores las que se realizan a la ocupación y al paro. Lo nos indica que la opción más frecuente en estos casos es la de abandono del mercado de trabajo, que se plasma en el aumento de los porcentajes de inactividad. Obsérvese, en cambio, que cuando los estudiantes de FP salen del sistema educativo con la titulación correspondiente los porcentajes de inactividad no aumentan con la edad y las transiciones a la ocupación y paro son altas para los tres grupos de edad.

En el caso de los estudios de bachillerato las salidas hacia la inactividad son mayores para el grupo con más edad que no ha conseguido el título y, en el caso de que hayan conseguido el título y hayan abandonado los estudios, éstas son más numerosas para los mas jóvenes. En este nivel de estudios son más frecuentes las transiciones a la ocupación o al paro siendo los porcentajes de estas últimas transiciones mayores para el grupo de edad de 25 a 34 años.

TABLA III

Transiciones de salida del sistema educativo y situación con respecto a la actividad por grupos de edad y nivel de estudios

HA ALCANZADO AL MENOS, EL NIVEL QUE CURSABA EN EL MOMENTO INICIAL	ESTUDIANTE	NO ESTUDIANTE	DISTRIBUCIÓN DE LOS NO ESTUDIANTES			NÚMERO DE CASOS
			Ocupado	Parado	Inactivo	
Estudios Obligatorios						
No						
16-19 años	68,4	31,6	38,0	39,5	22,4	649
20-24 años	52,8	47,2	28,8	39,0	32,2	125
25-34 años	48,8	51,2	29,0	32,3	38,7	121
Sí						
16-19 años	77,0	23,0	37,9	40,6	21,5	1.458
20-24 años	38,9	61,1	32,7	54,5	12,7	90
25-34 años	24,3	75,7	21,4	37,5	41,1	74
Formación Profesional						
No						
16-19 años	80,9	19,1	41,0	40,8	18,1	2.607
20-24 años	75,5	24,5	38,9	47,8	13,3	367
25-34 años	59,0	41,0	32,6	23,3	44,2	105
Sí						
16-19 años	84,2	15,8	41,6	43,7	14,7	5.708
20-24 años	71,6	28,4	47,5	42,9	9,6	3.130
25-34 años	55,4	44,6	41,9	42,4	15,7	471
Bachillerato o equivalente						
No						
16-19 años	91,7	8,3	43,0	37,7	19,3	6.303
20-24 años	69,6	30,4	45,4	38,7	16,0	391
25-34 años	48,7	51,3	30,0	47,5	22,5	78
Sí						
16-19 años	96,4	3,6	39,6	33,5	26,9	10.535
20-24 años	85,2	14,8	41,0	41,0	18,0	942
25-34 años	61,8	38,2	28,6	57,1	14,3	55
Estudios Universitarios						
No						
16-19 años	98,7	1,3	44,7	32,9	22,4	5.985
20-24 años	96,5	3,5	52,7	33,0	14,3	13.136
25-34 años	83,2	16,8	48,5	38,8	12,6	2.447
Sí						
16-19 años	74,4	25,6	60,0	40,0	,0	39
20-24 años	58,8	41,2	37,0	53,6	9,4	2.238
25-34 años	44,0	56,0	39,2	53,7	7,1	678

Los estudiantes universitarios que han conseguido la titulación son los que realizan menores transiciones a la inactividad si los comparamos con el resto de titulaciones. Nuevamente aparece la relación positiva entre el nivel de estudios universitarios y la participación en el mercado de trabajo, lo que queda recogido por los mayores porcentajes de las transiciones a la ocupación y al desempleo. Destacamos también que tanto si han conseguido como si no la titulación, las transiciones al paro aumentan con la edad.

En suma, como se ha podido observar a lo largo de este apartado, en algunos casos las transiciones desde el sistema educativo hacia la actividad laboral (empleo y paro) parecen ser distintas entre grupos de individuos según sus características. Así, parecen relevantes las diferencias por sexo, edad y haber conseguido o no la titulación de los estudios que se cursaban en el momento inicial.

Ahora, en el próximo apartado estudiaremos los resultados de las estimaciones de distintos modelos de elección discreta por niveles de estudios, cuyos datos se presentan en el Apéndice, donde se recogen las distintas transiciones que realizan los individuos cuando salen del sistema educativo.

RESULTADOS DE LOS MODELOS DE TRANSICIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO AL MERCADO DE TRABAJO

Cuando tenemos una muestra de individuos que en un periodo de tiempo determinado pueden cambiar o no de estado, podemos calcular las probabilidades de transición de los individuos entre los diversos estados. Para entender los factores subyacentes a estas probabilidades, se utilizan los llamados «modelos de elección discreta». Estos modelos pueden plantearse de forma binomial o multinomial, dependiendo de que las posibles opciones que tienen los individuos sean dos o más de dos.

El planteamiento conceptual que seguimos es el de distinguir dos tipos de decisiones como si fueran secuenciales: salir o no salir del sistema educativo y, una vez producida la salida, tener empleo, estar en paro o estar en situación de inactividad. Dado nuestro planteamiento conceptual de las transiciones, vamos a estimar, en primer lugar, una regresión binomial que pretende analizar los factores subyacentes a la decisión de dejar de estudiar o de perseverar en los estudios, para a continuación estimar una regresión multinomial que estudie, sólo para los que han decidido salir del sistema educativo, los factores que influyen en que los individuos se encuentren en situación de empleo, paro o inactividad.

En el Apéndice pueden consultarse las estimaciones de estos modelos en las tablas IV, V, VI y VII, en las cuales, en el caso de la estimación binomial, la variable dependiente toma el valor 1 si el individuo no estudia en el momento final y 0 si no sale del sistema educativo. En el caso de la regresión multinomial, la variable dependiente toma los valores 1, 2 y 3, correspondientes a los casos de transición al empleo, el paro y la inactividad, respectivamente. La categoría de referencia es la inactividad, por lo que los coeficientes deben interpretarse en el sentido de influir en la probabilidad relativa de ser ocupado y parado frente a permanecer ajenos al mercado de trabajo.

Las variables utilizadas para explicar las transiciones definidas anteriormente son: el sexo, la edad, si en la primera entrevista compatibiliza la situación de estudiante con la de parado, si en el periodo observado ha alcanzado los estudios que cursaba en la primera entrevista, los niveles de estudios del padre y de la madre, la condición socioeconómica del padre, la situación laboral de la madre y el efecto del ciclo económico en el momento de la salida del sistema educativo.

Para poder analizar el efecto del ciclo hemos introducido una variable que refleja cuatro sub-periodos teniendo en cuenta el momento de entrada en la muestra de los individuos. Detengámonos un momento en la construcción e interpretación de esta variable. Como ya hemos comentado, el análisis que vamos a realizar abarca a todos los individuos menores de 35 años que son estudiantes y que fueron entrevistados por primera vez entre el primer trimestre de 1992 y el tercero de 1998. Las observaciones finales abarcan, pues, el periodo comprendido entre el segundo trimestre de 1993 y el cuarto de 1999. A lo largo de esta década (Toharia, 1996; Toharia et al., 1998) nos encontramos en primer lugar con la grave recesión que experimentó la economía española entre 1991 y 1994. A mediados de 1994 el empleo comenzó a recuperarse, aumentando en 1995 y 1996 pero lentamente, para posteriormente producirse una aceleración en 1997. En 1998 y 1999, el ritmo de crecimiento del empleo se mantiene en torno al 3 o 3,5, sin aceleración. Teniendo en cuenta esta evolución del ciclo, construimos una variable que divide la muestra en cuatro periodos, teniendo en cuenta el trimestre de entrada de los individuos. El primer sub-periodo corresponde al periodo de recesión, en el se incluyen todos aquellos individuos cuyo trimestre de entrada en la muestra está comprendido entre el primer trimestre de 1992 y el tercer trimestre de 1993. El segundo periodo va desde el cuarto trimestre de 1993 hasta el cuarto trimestre de 1994. El tercer periodo se define desde el primer trimestre de 1995 hasta el segundo trimestre de 1996. A pesar de que la situación económica a la que se enfrentan los individuos de los periodos segundo y tercero es similar, los vamos a analizar por separado para ver los posibles efectos del cambio de diseño que se inicia en la EPA en el primer trimestre de 1995. El último periodo va desde el tercer trimestre de 1996 hasta el tercer trimestre de 1998 y se corresponde con el periodo de clara expansión.

Las variables explicativas utilizadas tanto en los modelos binomiales como en los multinomiales son las mismas, lo que nos permite conocer qué variables son relevantes en las distintas transiciones, según cada nivel educativo. En la tabla IV, presentamos los resultados más destacados obtenidos de las distintas estimaciones de los modelos logísticos binomiales de abandono del sistema educativo para los cuatro niveles educativos.

En primer lugar, merece la pena destacar que la diferencia entre varones y mujeres queda recogida en la variable sexo que aparece en cada una de las estimaciones de los cuadros del apéndice. En todos los niveles educativos la probabilidad de abandono del sistema educativo aumenta cuando el individuo es un varón con respecto a la categoría de referencia que es ser mujer, a excepción del nivel de estudios universitarios, donde no existen diferencias significativas con respecto a dicha categoría de referencia, es decir, ser mujer.

El efecto de no haber alcanzado la titulación que cursaban en un primer momento afecta de manera diferente al abandono del sistema educativo según el nivel de estudios. En el caso de los estudios obligatorios no aparecen diferencias estadísticamente significativas con respecto a tener la titulación a la hora de salir del sistema educativo. En cambio, en el caso de los estudios universitarios el no tener la titulación disminuye dicha probabilidad. Un comportamiento distinto se observa en los estudiantes de FP y bachillerato, para los que no haber conseguido el título aumenta la probabilidad de abandono.

La edad es otro de los determinantes de la salida del sistema educativo. Cuanto mayor es la edad del individuo mayor es la probabilidad de abandono del sistema educativo. Ser parado además de estudiante en el momento inicial aumenta la probabilidad de salida con respecto a ser estudiante e inactivo.

TABLA IV

Resumen de la relación entre las distintas variables y la salida del sistema educativo

SER VARÓN	Aumenta la probabilidad de abandonar el sistema educativo en todos los niveles de estudios a excepción de los estudios universitarios en los que no aparecen diferencias estadísticamente significativas con respecto a las mujeres.
NO ALCANZAR EL TÍTULO DE LOS ESTUDIOS QUE CURSABA	Aumenta la probabilidad de abandono del sistema educativo en el caso de que se esté cursando FP o bachillerato mientras que disminuye la probabilidad de abandono para los estudiantes universitarios y no aparecen diferencias significativas para los que cursan estudios obligatorios.
TENER UNA EDAD INFERIOR A 25-34 AÑOS	Disminuye la probabilidad de abandono del sistema educativo en los cuatro niveles educativos.
ESTAR PARADO EN EL MOMENTO INICIAL	Aumenta la probabilidad de abandono del sistema educativo en los cuatro niveles educativos.
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE	Tener una madre con estudios medios o superiores disminuye la probabilidad de abandono del sistema educativo en el caso de estudios obligatorios, FP y bachillerato, mientras que no aparecen diferencias significativas en el caso de los estudios universitarios.
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE	Tener un padre con estudios medios disminuye la probabilidad de abandono en el nivel de estudios de FP y si el padre tiene estudios superiores disminuye la probabilidad de salida de los estudios de bachillerato. No se obtienen diferencias significativas para los estudios obligatorios y universitarios.
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE	Tener un padre ocupado profesional disminuye la probabilidad de salida del sistema educativo para los niveles de estudios obligatorios, bachillerato y universidad. Además, en el caso de estudios Universitarios tener un padre ocupado directivo disminuye la probabilidad de salida, mientras que si el padre es ocupado operario cualificado la aumenta. Tener un padre parado aumenta la probabilidad de salida en el caso de los estudios de FP y los de bachillerato, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en el resto de niveles.
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE	Tener una madre ocupada aumenta la probabilidad de abandono de los que pertenecen al grupo FP, mientras que disminuye la probabilidad de abandono de los estudiantes universitarios, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en el resto de niveles.
EFECTO DEL CICLO ECONÓMICO	En el caso de los estudios obligatorios la probabilidad de salida del sistema educativo aumenta para los periodos (I-92 a III-93, y IV-93 a IV-94) con respecto al (III-96 a III-98, que es el periodo de referencia), mientras que en el caso de los estudios de FP el efecto es el contrario, es decir, la probabilidad de salida disminuye en los tres periodos con respecto al último. No se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos periodos en los niveles de estudios de bachillerato o universidad.

Los estudios de los padres influyen de manera diferente en los distintos niveles educativos. En general, se puede decir que a mayor nivel de estudios de la madre menor probabilidad de abandono de todos los niveles de estudios a excepción de universitarios, con respecto al caso en el que el individuo no conviva con la madre, que es la categoría de referencia.

La condición socioeconómica del padre afecta de forma asimétrica a la probabilidad de dejar de estudiar con respecto al caso en el que el padre sea inactivo, tal y como se aprecia en la tabla IV. La situación laboral de la madre afecta a la probabilidad de salida de los estudiantes de FP y universitarios, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en el resto de niveles educativos con respecto a la categoría de referencia que es tener una madre inactiva.

Por último, en relación con la influencia del ciclo económico, ésta es diferente según el nivel de estudios que se analice. La probabilidad de salida de los estudios obligatorios disminuye conforme mejoran las condiciones económicas, en cambio, cuando analizamos los individuos que pertenecen al grupo de formación profesional los resultados son pro-cíclicos, es decir, la salida de los estudios se ve favorecida por las mejores expectativas económicas. Tanto los estudios de bachillerato como los universitarios no presentan diferencias significativas con respecto al momento económico en el que se produce el abandono, es decir, una mejor situación económica no eleva la probabilidad de abandono de los estudios.

A continuación, en la tabla V se presenta la interpretación de los principales resultados relacionados con el destino de los individuos que salen del sistema educativo.

El género influye de forma diferente en los posibles destinos de las salidas del sistema educativo. Ser varón favorece las transiciones a la ocupación frente a la inactividad en el caso de los estudios obligatorios y de bachillerato, mientras que reduce la probabilidad de realizar una transición al desempleo para los estudios de formación profesional y universitarios.

No haber alcanzado la titulación disminuye la probabilidad de realizar una transición a la actividad laboral (ocupación y paro) con respecto a la inactividad. Este resultado ya lo analizábamos en las tablas II y III: salir sin la titulación correspondiente de formación profesional favorece las transiciones a la inactividad. Tener una edad inferior a la de 25-34 años no afecta de forma significativa en los niveles de bachillerato y universidad mientras que aumenta la probabilidad de realizar una transición al mercado laboral en el caso de los estudios obligatorios y de formación profesional.

Estar parado en el momento inicial aumenta la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al paro para todos los niveles educativos, es decir, disminuye la inactividad, lo que indica una mayor vinculación con el mercado de trabajo independientemente del nivel educativo.

Los niveles educativos de los padres afecta de forma diferenciada en los cuatro niveles educativos que estamos analizando, tal y como se muestra de forma específica en la tabla V.

Nuevamente se comprueba la ausencia de influencia del ciclo económico en el comportamiento de los estudiantes universitarios. Tanto en la probabilidad de abandono del sistema educativo como en el destino de dicha salida los resultados no dependen del momento económico en el que se encuentre la economía. Curiosamente, en el caso de los estudios obligatorios, cualquier periodo diferente al periodo de referencia (que es de auge económico) disminuye la probabilidad de salida mientras que una vez fuera de los estudios las transiciones a la ocupación y al paro no presentan diferencias significativas. En suma, la situación cíclica afecta de forma diferente a cada nivel educativo tanto en los abandonos del sistema educativo como en el destino de dichas salidas.

TABLA V

Resumen de la relación entre las distintas variables y el destino de los que han salido de los estudios

SER VARÓN	Aumenta la probabilidad de realizar una transición a la ocupación en el caso de los estudios obligatorios y de bachillerato, mientras que disminuye la probabilidad de realizarla al paro en el caso de los estudios de FP y universidad.
NO ALCANZAR EL TÍTULO DE LOS ESTUDIOS QUE CURSABA	Disminuye la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al paro en el caso de pertenecer al nivel de estudios de FP, mientras que para los que tienen o están cursando estudios universitarios sólo disminuye la probabilidad de realizarla al desempleo.
TENER UNA EDAD INFERIOR A 25-34 AÑOS	Aumenta la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al paro en los niveles de estudios obligatorios y de FP. No existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de bachillerato y universidad.
ESTAR PARADO EN EL MOMENTO INICIAL	Aumenta la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al desempleo en todos los niveles educativos.
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE	Tener una madre con estudios obligatorios o superiores aumenta la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al paro en el caso en el que el hijo pertenezca al nivel de estudios de FP. Cuando los hijos pertenecen al nivel de bachillerato, el nivel de estudios de la madre no afecta a las transiciones a la ocupación, mientras que sí que elevan la probabilidad de realizar una transición al desempleo. Cuando el hijo pertenece al nivel de estudios universitarios los estudios de la madre elevan la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al desempleo.
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE	Tener un padre analfabeto o sin estudios eleva la probabilidad de realizar una transición al desempleo cuando el hijo abandonó la escuela en el nivel de estudios obligatorios (con o sin titulación) mientras que tener un padre con estudios superiores eleva la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al desempleo cuando el hijo pertenece al nivel de estudios de FP.
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE	No afecta en los casos en los que los hijos estén en el nivel de estudios de bachillerato o universidad. Tener un padre ocupado empresario u ocupado operario cualificado eleva la probabilidad de que el hijo realice una transición a la ocupación en el nivel de estudios obligatorios. Tener un padre ocupado directivo disminuye la probabilidad de realizar un transición a la ocupación o al desempleo, mientras que tener un padre parado eleva dichas probabilidades en el caso de los estudios de FP.
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE	No afecta a las transiciones hacia la ocupación o al desempleo en el caso de los niveles obligatorios, bachillerato y universidad. Tener una madre parada eleva la probabilidad de realizar una transición al paro en el caso de FP.
EFECTO DEL CICLO ECONÓMICO	El ciclo económico no afecta de forma significativa en las transiciones al desempleo o a la ocupación en el caso de los estudios obligatorios y universitarios. Cualquier sub-periodo cíclico anterior a (III-96 a III-98, que es el periodo de referencia) disminuye la probabilidad de transición a la ocupación en el nivel de estudios de FP y bachillerato.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El análisis de las transiciones de la escuela al mercado de trabajo en el periodo 1992-1999 nos lleva a resultados similares a los obtenidos en los dos estudios previos mencionados en la introducción.

Las mujeres salen al mismo ritmo que los varones y se incorporan al mercado de trabajo en la misma medida, si bien con menor éxito que los varones, ya que hay un menor porcentaje de mujeres que de varones que realizan la transición a la ocupación y un mayor porcentaje de ellas que la realizan al desempleo. Cuando realizamos el análisis a través de los modelos de regresión logísticos obtenemos que los varones tienen una mayor probabilidad de salida del sistema educativo y una vez que han abandonado el sistema educativo, presentan mayor probabilidad de estar ocupado y menor de realizar una transición al desempleo.

Del análisis descriptivo se desprende que, en general, excepto en el caso de los estudios obligatorios, las mujeres abandonan menos que los hombres cuando aún no han conseguido la titulación de los estudios que comenzaron en el momento inicial. En cuanto a las transiciones hacia el mercado de trabajo son las mujeres que no han conseguido el título de estudios obligatorios las que presentan mayores salidas a la inactividad, mientras que las mujeres con estudios universitarios son las que presentan menores transiciones a la inactividad. Las mayores salidas al desempleo se producen tanto para los varones como para las mujeres universitarias que han conseguido la titulación. Sin embargo, las mayores salidas a la ocupación se producen tanto para hombres como mujeres que estaban cursando estudios universitarios y no han conseguido la titulación. Estos resultados quedan corroborados por los resultados empíricos obtenidos a través de las distintas estimaciones de los modelos binomiales, donde se analizan las probabilidades de abandono de los estudios, y los modelos multinomiales donde se estudian los destinos de las distintas salidas del sistema educativo. En definitiva, además de las variables familiares (nivel de estudios y condición socio-laboral de los padres), ya estudiadas en trabajos anteriores, el nivel de estudios que cursan los individuos influye en el destino de estos cuando salen del sistema educativo. En este sentido, es interesante constatar que un título universitario no parece la mejor garantía para encontrar un empleo en los meses siguientes a la salida del sistema educativo, lo que vendría a confirmar la hipótesis de que los beneficios de la educación superior no son inminentes, percibiéndolos el individuo a medio y largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERT, C.: *La demanda de educación superior en España: 1977-1994.* Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

ALBERT, C.; JUÁREZ, J. P.; SÁNCHEZ, R.; TOHARIA, L.: «Las transiciones de los jóvenes de la escuela al mercado de trabajo: un análisis de flujos», en *Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.* WP-EC 98-24, 1998.

ALBERT, C.; JUÁREZ, J. P.; SÁNCHEZ, R.; TOHARIA, L.: «La transición de la escuela al mercado de trabajo en España en la década de los noventa», en *Papeles de Economía Española* –(en prensa) (2000), pp. –.

ESCRICHE, M.ª L.: *Estatus y discriminación en el mercado de trabajo: la función de la educación.* Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, 2000.

GARRIDO, L.; REQUENA, M.: *La emancipación de los jóvenes en España.* Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Encuesta de Población Activa-Estadística de Flujos, 2.º trimestre 1987-2.º trimestre 1988.* Madrid, INE, 1989.

TOHARIA, L.: «Empleo y paro en España: evolución, situación y perspectivas», en *Ekonomiaz*, 35, II (1996), pp. 35-67.
TOHARIA, L.; ALBERT, C.; CEBRIÁN, I.; GARCÍA, C.; GARCÍA, I.; MALO, M. A.; MORENO, G.; VILLAGÓMEZ, E.: *El mercado de trabajo en España*. Madrid, McGraw-Hill, 1998.

APÉNDICE: LAS TABLAS DE RESULTADOS

Las tablas IV, V, VI y VII presentan los resultados de las estimaciones realizadas para los distintos niveles educativos para ambos sexos y tanto para los modelos binomiales como los multinomiales. Las variables utilizadas en las distintas regresiones son:

CARACTERÍSTICAS PERSONALES

- Sexo.
- Un conjunto de variables que recogen si el individuo ha obtenido el título o no de los estudios que cursaba en la primera entrevista.
- Edad.
- Situación laboral con la que compatibiliza ser estudiante en la primera entrevista.

CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA

- Nivel de estudios de la madre.
- Nivel de estudios del padre.
- Condición socioeconómica del padre.
- Situación laboral de la madre.

VARIABLES REGIONALES

- Comunidad Autónoma en la que vive el individuo. (Con el objeto de simplificar los distintos cuadros de resultados no se presentan los coeficientes de las Comunidades Autónomas).

Las variables explicativas utilizadas en los dos modelos son las mismas, lo que nos permite conocer qué variables son relevantes en las distintas transiciones.

TABLA IV

Estimación de las regresiones logísticas de salida de los estudios y de destino de los que han salido de los estudios obligatorios

VARIABLES (CATEGORÍA DE REFERENCIA ENTRE PARÉNTESIS)	MODELO BINOMIAL DE SALIDA DE LOS ESTUDIOS	MODELO MULTINOMIAL DE DESTINO DE LOS QUE HAN SALIDO DE LOS ESTUDIOS (REFERENCIA: INACTIVOS)	
		Ocupados	Parados
Constante	–0,56	–1,80*	–1,57
SEXO (MUJER)			
Varón	0,27**	0,57**	0,40
HA ALCANZADO EL TÍTULO (OBLIGATORIOS SI)			
Obligatorios, No	–0,17	–0,06	–0,34
EDAD EN EL MOMENTO INICIAL (25-34 AÑOS)			
16-19 años	–0,75**	1,12**	1,41**
20-24 años	–0,18	0,27	0,73
SITUACIÓN LABORAL EN EL MOMENTO INICIAL (INACTIVO)			
Parado	1,20**	2,35**	2,33**
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE (NO CONVIVE CON LA MADRE)			
Analfabeta/sin estudios	–0,05	0,04	–0,68
Obligatorios	–0,37	0,34	–0,16
Medios	–1,35**	–1,23	–0,73
Superiores	–1,07*	1,27	1,16
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE (NO CONVIVE CON EL PADRE)			
Analfabeto/sin estudios	–0,10	0,01	1,02*
Obligatorios	–0,29	–0,26	0,42
Medios	–0,35	–0,96	–0,41
Superiores	–0,60	17,79	–0,55
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE (INACTIVO)			
Ocupado agricultor	0,20	0,69	–0,05
Ocupado empresario	–0,08	1,07*	0,02
Ocupado profesionales	–1,41*	–19,17	–1,69
Ocupado directivos y jefes	–1,28	–16,65	20,47
Ocupado operario cualificado	0,17	1,17**	0,43
Ocupado operario no cualificado	0,21	0,38	0,13
Otros ocupados	–0,05	19,42	17,73
Parado	0,29	0,10	–0,59
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE (INACTIVA)			
Ocupada	0,04	–0,10	–0,52
Parada	–0,23	0,13	–0,34
SUB-PERIODO CÍCLICO (DE III-96 A III-98)			
De I-92 a III-93	0,72**	–0,20	0,31
De IV-93 a IV-94	0,54**	–0,57	–0,30
De I-95 a II-96	0,02	–0,54	–0,33

** Coeficiente significativo al nivel del 99%.
* Coeficiente significativo al nivel del 95%.
(Nota: en la regresión también se han incluido variables dicotómicas de las Comunidades Autónomas).

TABLA V

Estimación de las regresiones logísticas de salida de los estudios y de destino de los que han salido de los estudios de formación profesional

VARIABLES (CATEGORÍA DE REFERENCIA ENTRE PARÉNTESIS)	MODELO BINOMIAL DE SALIDA DE LOS ESTUDIOS	MODELO MULTINOMIAL DE DESTINO DE LOS QUE HAN SALIDO DE LOS ESTUDIOS (REFERENCIA: INACTIVOS)	
		Ocupados	Parados
Constante	0,45	0,28	–0,31
SEXO (MUJER)			
Varón	0,15**	0,04	–0,48**
HA ALCANZADO EL TÍTULO (FP, SI)			
FP, No	0,12*	–0,29*	–0,36*
EDAD EN EL MOMENTO INICIAL (25-34 AÑOS)			
16-19 años	–1,19**	0,48*	0,65**
20-24 años	–0,56**	0,84**	0,88**
SITUACIÓN LABORAL EN EL MOMENTO INICIAL (INACTIVO)			
Parado	0,53**	1,18**	1,07**
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE (NO CONVIVE CON LA MADRE)			
Analfabeta/sin estudios	0,03	0,43	0,54
Obligatorios	–0,04	0,51*	0,67*
Medios	–0,32	0,26	0,34
Superiores	–0,48*	1,16	1,85*
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE (NO CONVIVE CON EL PADRE)			
Analfabeto/sin estudios	0,09	–0,13	0,25
Obligatorios	–0,03	–0,14	–0,03
Medios	–0,57**	0,16	0,11
Superiores	–0,21	1,63*	1,53*
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE (INACTIVO)			
Ocupado agricultor	0,04	0,14	–0,40
Ocupado empresario	0,02	0,19	–0,09
Ocupado profesionales	–0,17	0,23	–0,23
Ocupado directivos y jefes	–0,30	–1,37*	–1,33*
Ocupado operario cualificado	–0,06	0,35	0,008
Ocupado operario no cualificado	0,14	0,15	–0,04
Otros ocupados	–0,02	–0,88	–0,78
Parado	0,20*	0,90**	0,66*
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE (INACTIVA)			
Ocupada	0,15**	0,15	–0,09
Parada	0,04	0,33	0,67*
SUB-PERIODO CÍCLICO (DE III-96 A III-98)			
De I-92 a III-93	–0,38**	–0,69**	–0,11
De IV-93 a IV-94	–0,30**	–0,80**	–0,05
De I-95 a II-96	–0,21**	–0,52**	–0,16

** Coeficiente significativo al nivel del 99%.
* Coeficiente significativo al nivel del 95%.
(Nota: en la regresión también se han incluido variables dicotómicas de las Comunidades Autónomas).

TABLA VI

Estimación de las regresiones logísticas de salida de los estudios y de destino de los que han salido de los estudios de bachillerato

VARIABLES (CATEGORÍA DE REFERENCIA ENTRE PARÉNTESIS)	MODELO BINOMIAL DE SALIDA DE LOS ESTUDIOS	MODELO MULTINOMIAL DE DESTINO DE LOS QUE HAN SALIDO DE LOS ESTUDIOS (REFERENCIA: INACTIVOS)	
		Ocupados	Parados
Constante	–0,59	–0,91	–0,74
SEXO (MUJER)			
Varón	0,24**	0,37*	0,03
HA ALCANZADO EL TÍTULO (FP, SI)			
Bachillerato, No	0,72**	0,37*	0,34*
EDAD EN EL MOMENTO INICIAL (25-34 AÑOS)			
16-19 años	–1,72**	0,42	–0,02
20-24 años	–0,52*	0,67	0,11
SITUACIÓN LABORAL EN EL MOMENTO INICIAL (INACTIVO)			
Parado	1,30**	1,25**	1,66**
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE (NO CONVIVE CON LA MADRE)			
Analfabeta/sin estudios	0,008	–0,03	0,87*
Obligatorios	–0,33*	0,15	1,04**
Medios	–0,80**	–0,65	0,49
Superiores	–1,06**	0,30	0,52
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE (NO CONVIVE CON EL PADRE)			
Analfabeto/sin estudios	0,17	0,21	0,35
Obligatorios	–0,009	–0,26	–0,10
Medios	–0,34	–0,16	–0,24
Superiores	–0,95**	–1,22	–0,93
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE (INACTIVO)			
Ocupado agricultor	0,17	0,25	–0,46
Ocupado empresario	0,02	–0,02	–0,55
Ocupado profesionales	–0,48*	0,56	–0,11
Ocupado directivos y jefes	–0,22	1,40	1,00
Ocupado operario cualificado	–0,08	0,11	–0,09
Ocupado operario no cualificado	0,03	0,09	–0,46
Otros ocupados	–0,51	–1,67	–2,77*
Parado	0,35*	–0,09	–0,30
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE (INACTIVA)			
Ocupada	0,04	0,35	–0,14
Parada	–0,5	0,65	0,42
SUB-PERIODO CÍCLICO (DE III-96 A III-98)			
De I-92 a III-93	–0,14	–0,56*	0,08
De IV-93 a IV-94	0,07	–0,68**	–0,28
De I-95 a II-96	–0,04	0,05	0,37

** Coeficiente significativo al nivel del 99%.
* Coeficiente significativo al nivel del 95%.
(Nota: en la regresión también se han incluido variables dicotómicas de las Comunidades Autónomas).

TABLA VII

Estimación de las regresiones logísticas de salida de los estudios y de destino de los que han salido de los estudios universitarios

VARIABLES (CATEGORÍA DE REFERENCIA ENTRE PARÉNTESIS)	MODELO BINOMIAL DE SALIDA DE LOS ESTUDIOS	MODELO MULTINOMIAL DE DESTINO DE LOS QUE HAN SALIDO DE LOS ESTUDIOS (REFERENCIA: INACTIVOS)	
		Ocupados	Parados
Constante	0,65	1,39	1,28
SEXO (MUJER)			
Varón	0,42	–0,28	–0,59**
HA ALCANZADO EL TÍTULO (FP, SI)			
Universidad, No	–2,73**	–0,29	–1,05**
EDAD EN EL MOMENTO INICIAL (25-34 AÑOS)			
1-19 años	–2,15**	–0,54	–0,67
20-24 años	–1,20**	–0,19	–0,30
SITUACIÓN LABORAL EN EL MOMENTO INICIAL (INACTIVO)			
Parado	1,08**	1,30**	1,44**
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE (NO CONVIVE CON LA MADRE)			
Analfabeta/sin estudios	0,17	0,82*	1,52**
Obligatorios	0,04	0,73**	1,11**
Medios	0,06	0,65	0,90*
Superiores	–0,10	1,07**	1,27*
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE (NO CONVIVE CON EL PADRE)			
Analfabeto/sin estudios	–0,11	–0,45	–0,45
Obligatorios	0,004	0,02	–0,06
Medios	0,01	–0,01	–0,23
Superiores	–0,08	–0,28	–0,52
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE (INACTIVO)			
Ocupado agricultor	0,16	–0,05	–0,05
Ocupado empresario	–0,12	0,13	–0,09
Ocupado profesionales	–0,22*	0,13	0,18
Ocupado directivos y jefes	–0,61**	0,64	0,25
Ocupado operario cualificado	0,01**	0,11	0,21
Ocupado operario no cualificado	–0,07	0,21	0,27
Otros ocupados	–0,14	0,98	0,21
Parado	0,05	0,65	0,15
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE (INACTIVA)			
Ocupada	–0,14*	0,13	–0,06
Parada	–0,13	0,38	0,83
SUB-PERIODO CÍCLICO (DE III-96 A III-98)			
De I-92 a III-93	–0,11	–0,31	0,30
De IV-93 a IV-94	–0,14	–0,32	0,09
De I-95 a II-96	–0,10	–0,35	0,12

** Coeficiente significativo al nivel del 99%.
* Coeficiente significativo al nivel del 95%.
(Nota: en la regresión también se han incluido variables dicotómicas de las Comunidades Autónomas).

COMPETENCIAS Y EMPLEO DE LOS JÓVENES GRADUADOS UNIVERSITARIOS

JOSÉ-GINÉS MORA (*)

RESUMEN. Este artículo presenta resultados de una reciente encuesta a jóvenes titulados superiores en Europa en la que se indagaba sobre su situación laboral, sus opiniones acerca de sus estudios y sus competencias profesionales. Los resultados muestran que los graduados españoles son muy críticos con la universidad, pero se consideran a sí mismos aceptablemente preparados y muestran un nivel global de satisfacción razonable con sus estudios y con su trabajo. En general, muestran un déficit en competencias profesionales, especialmente en las de carácter social y participativo.

ABSTRACT. This article shows results from a recent survey to university graduate youths in Europe. The survey is a research about their work situation, their opinions about their studies, and their professional competences. The results show that Spanish university graduates are very critical regarding university, but they consider themselves acceptably trained and show a reasonable global level of satisfaction with their studies and work. In general, they show a deficit in professional competences, particularly in those with social and participative nature.

INTRODUCCIÓN

Desde principios de los años setenta, el más grave problema de la economía española ha sido la escasez de empleo. La baja tasa de actividad, junto con la alta tasa de desempleo, convierten a España en el país más problemático desde el punto de vista del empleo entre los países industrializados. Aunque el empleo no declarado y un cierto sesgo en las estadísticas oficiales pueden atemperar algo esta situación, en ningún otro país desarrollado el problema del empleo es tan preocupante. La muy reciente evolución positiva del empleo está mitigando la gravedad del problema, pero no lo elimina.

Al analizar el problema del desempleo, aparece siempre la educación como una pieza clave en el análisis. Durante los últimos cuarenta años, tanto la Teoría del Capital Humano como aquellos que la

(*) Universidad de Valencia.

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

han matizado o contestado abiertamente, han desarrollado una importante base teórica y empírica que sustenta el principio del valor de la educación en la organización del entramado económico y, consecuentemente, en el empleo. El interés por la relación de la educación con el empleo se ha incrementado recientemente como consecuencia de las necesidades de formación de mano de obra altamente capacitada para el uso de nuevas tecnologías y para la adopción de nuevas formas de producción. Los informes de los organismos internacionales (UE, OCDE y UNESCO) sobre formación profesional, enseñanza superior y formación a lo largo de la vida publicados durante los años noventa, son una muestra de la preocupación existente por la formación de los recursos humanos como estrategias imprescindibles para el desarrollo sostenido y el empleo.

La observación de las tasas de actividad y desempleo de los individuos con diferentes niveles educativos permite concluir que cuanto mayor es el nivel educativo mayor es la tasa de actividad y menor la de desempleo (OCDE, 2000). Sin embargo, a pesar de la indiscutida importancia de la educación como uno de los factores importantes a considerar en la búsqueda de soluciones al problema del empleo, existe acuerdo en que las soluciones han de ser básicamente económicas. Desde el sistema educativo solo se pueden adoptar medidas complementarias. Las relaciones entre educación y empleo son estrechas, aunque asimétricas: no hay que esperar que la mejora del sistema educativo o el incremento del nivel educativo de la población generen empleo, pero no se crearán puestos de trabajo estables si los recursos humanos disponibles carecen de las cualificaciones necesarias. Por tanto, analizar las relaciones entre educación y empleo, entre las cualificaciones obtenidas en el sistema formativo y las demandas del mercado laboral es importante para la búsqueda de soluciones desde el sistema educativo al problema del empleo.

El análisis de la relación educación-empleo es especialmente importante para los niveles educativos postobligatorios y, dentro de éstos, para los universitarios. En primer lugar, porque estos niveles son objeto tanto de políticas públicas como de decisiones de los individuos que eligen las distintas ofertas educativas. El que estas decisiones, públicas o privadas, en materia de educación sean correctas transcenderá en el futuro de la economía, pero, como consecuencia de la lentitud de los procesos educativos, lo hará cuando los posibles errores que se hayan cometido no tengan ya un remedio sencillo. En segundo lugar, porque el número de individuos con estos niveles educativos que se han incorporado al mercado laboral ha crecido considerablemente. La rapidez del crecimiento del número de universitarios incorporándose al mercado laboral ha provocado cambios en su capacitación y en el tipo de empleo de los universitarios (Mora et al., 2000; Vila, 2000).

Los rápidos cambios han originado diversas tensiones en las relaciones educación-empleo. Algunos opinan que este crecimiento es poco ajustado a las necesidades del mercado laboral y que provoca importantes desajustes sociales y laborales. Otra opinión generalizada es que la población española puede estar sobre-educada, con un exceso de universitarios como consecuencia de la inexistencia de un atractivo sistema de formación profesional. Sin embargo, el porcentaje de universitarios en la población activa española es relativamente bajo cuando se compara con el de otros países desarrollados (Paul et al., 2000). Además, a pesar de una grave situación de desempleo, especialmente para jóvenes y mujeres, los universitarios están en una posición considerablemente mejor que la de cualquier otro

grupo educativo: tienen mayores tasas de actividad, menores tasas de desempleo y salarios mucho mejores que el resto de la población. Todo indica que el actual problema del empleo de los universitarios es fundamentalmente un problema de inserción en el mundo laboral de los jóvenes que salen de la universidad, motivado por una situación económica de debilidad en cuanto a la creación de puestos de trabajo junto con la llegada al mercado de trabajo de cohortes de jóvenes muy numerosas en las que la proporción de universitarios es creciente.

Por otro lado, los empleadores también suelen quejarse de la falta de preparación de los universitarios. La crítica más extendida suele ser la falta de conocimientos prácticos y especializados de los graduados universitarios. Aunque no les falta parte de razón, da la impresión en muchos casos de que están intentando traspasar al sistema educativo sus propias responsabilidades de formación específica, al contrario que, por ejemplo, los empresarios japoneses que prefieren los recursos humanos en «crudo» para poderlos formar para las necesidades específicas de sus empresas (Teichler y Kehm, 1995). Las causas de las dificultades de los universitarios para incorporarse al mercado laboral son de índole esencialmente económica. Sin embargo, es posible que la formación que suministra la universidad no sea la más adecuada para promover la empleabilidad de los universitarios. Analizar cuáles son las actuales necesidades de cualificación del mercado laboral, las deficiencias en la formación para estas cualificaciones en nuestra universidad y plantear algunas soluciones posibles son algunos de las ideas que se plantean a continuación. Analizar en qué medida la educación de la población universitaria española se adapta a las necesidades del mercado laboral, cuál es el tipo predominante de formación que los graduados reciben en el sistema educativo es el objetivo de este artículo.

Para el siguiente análisis se ha utilizado una base de datos europea sobre el empleo de los titulados superiores. La población objetivo son los titulados superiores que finalizaron sus estudios durante el curso 1994-95. El trabajo de campo tuvo lugar durante el curso 1998-99, es decir, se trata de graduados universitarios encuestados cuatro años después de acabar sus estudios (Teichler et al., 2001). El procedimiento utilizado fue el envío de encuestas con uno o dos recordatorios en caso de no recibir contestación. El número de encuestas recibidas supera las 40.000. La muestra española incluida en el fichero europeo es superior a 3.000 aunque, de hecho, se dispone de más de 7.000 encuestas de titulados superiores españoles ya que tras el cierre del proyecto europeo se obtuvieron más cuestionarios para conseguir que los resultados fueran significativos para desagregaciones menores.

LOS RESULTADOS

El enfoque de la enseñanza

La encuesta pregunta a los graduados sobre sus opiniones acerca de los aspectos que fueron más enfatizados durante sus estudios. La tabla I presenta los resultados para Europa y España (desagregada además por diversos campos de estudio y ciclos): Ciencias de la Salud y Técnicas se han dividido en Ciclo Corto y Ciclo Largo. Los estudios de Ciencias Sociales se han desagregado en varios grupos, por un lado, Educación se ha subdividido por ciclos. Por otro lado, se han considerado independientemente Empresariales, ADE junto con Económicas y Derecho. El resto de Ciencias Sociales se han subdividido en Ciclo corto y Ciclo largo. En Ciencias Experimentales se ha separado Biología por sus peculiaridades específicas.

TABLA I

Énfasis que se dio en la Universidad a los siguientes aspectos

Indicador que toma valores entre 0 y 10

	EUROPA		ESPAÑA													
		Total	Der.	Sal. Cl.	A y E	Emp.	Tec. Cl.	Bio.	Tec. Cc.	Soc. Cc.	Exp.	Soc. Cl.	Hum.	Edu. Cl.	Edu. Cc.	Sal. Cc,
Teorías y conceptos	7,6	8,1	8,6	8,3	8,0	8,0	8,3	8,1	7,6	7,5	8,6	8,1	7,9	8,5	7,7	7,7
Asistencia a clase	5,6	6,1	6,1	5,9	5,9	6,1	5,3	5,7	5,7	6,5	5,9	6,4	6,4	6,3	6,8	6,0
Importancia del profesor como fuente de información	5,2	6,0	5,8	5,8	5,9	6,3	5,6	6,3	5,7	6,1	6,2	6,1	6,2	6,4	6,5	5,5
Optatividad	5,2	4,6	2,6	3,4	4,9	5,4	4,8	5,4	4,8	3,9	4,9	4,6	5,1	5,2	5,7	3,8
Aprendizaje independiente	6,5	4,5	4,2	3,9	4,6	4,4	4,9	4,4	4,8	4,1	4,5	3,8	5,4	5,6	4,8	4,3
Hechos y conocimiento instrumental	6,1	4,0	2,7	4,0	3,6	3,4	4,2	4,4	4,3	3,3	4,7	3,6	3,6	4,3	4,6	6,0
Aprendizaje basado en problemas y proyectos	4,4	3,9	2,1	3,2	3,5	3,7	4,9	3,7	5,1	4,0	4,2	3,7	3,5	4,0	4,4	5,5
Comunicación fuera de clase con profesores	3,3	3,5	2,5	2,9	3,1	3,0	3,4	4,0	3,6	3,3	3,6	3,7	4,2	4,0	4,1	4,0
Actitudes y habilidades socio-comunicativas	4,4	3,2	2,5	1,9	3,0	2,9	2,0	2,3	2,1	4,0	1,8	4,6	4,3	4,6	5,3	5,3
Evaluación regular del aprendizaje	4,1	3,2	2,3	2,9	2,8	2,5	2,9	2,9	3,3	3,5	3,2	3,6	3,8	3,7	4,3	4,1
Adquisición directa de experiencia laboral	3,1	1,9	0,9	1,7	1,1	1,3	1,5	0,8	1,6	2,1	1,0	1,8	1,3	2,6	3,3	5,9

Der.	Derecho
Sal. Cl.	Ciencias de la Salud. Ciclo largo
A y E	ADE y Económicas
Emp.	Empresariales (diplomatura)
Tec. Cl.	Técnicas. Ciclo largo
Bio.	Biología
Tec. Cc.	Técnicas. Ciclo corto
Soc. Cc.	Otras Ciencias Sociales. Ciclo corto
Exp.	Otras Ciencias Experimentales
Soc. Cl.	Otras Ciencias Sociales. Ciclo largo
Hum.	Humanidades
Edu. Cl.	Educación. Ciclo largo
Edu. Cc.	Educación. Ciclo corto
Sal. Cc	Ciencias de la Salud. Ciclo corto

Se puede observar que en el caso español, tres aspectos están valorados por encima del 5, los graduados españoles consideran que nuestro sistema universitario esta centrado en la enseñanza de teorías y conceptos, que son enseñados fundamentalmente por el profesor y que la asistencia a clase es importante. Estos aspectos son más valorados en España que en Europa. El resto de aspectos no supera en España el 5, estando en casi todos ellos la valoración media por debajo de la media europea (excepto en la oportunidad de las relaciones con los profesores fuera de clase). Los resultados muestran un hecho de sobra conocido: la prominencia de un sistema de enseñanza basado en la clase (fundamentalmente teórica) e impartida por el profesor como fuente central de información. Aunque el resultado no es sorprendente, sí es importante observar que este modelo es muy característico de España. La formación práctica, los conocimientos instrumentales o la formación de habilidades orales o escritas están más desarrolladas en otros países, aunque con notables diferencias entre ellos. Estos resultados muestran deficiencias comparativas en el enfoque de las enseñanzas universitarias españolas. Su superación exigiría un mayor énfasis en la práctica, en la independencia del aprendizaje del alumno y en el desarrollo de habilidades de comunicación que parecen bastante relegadas en nuestro sistema universitario.

No se aprecian grandes diferencias en las opiniones de los graduados por áreas de estudio, salvo quizá la muy baja valoración de los aspectos prácticos y de aprendizaje de habilidades en los estudios de Derecho.

La valoración sobre la calidad de la enseñanza recibida

A los graduados se les pedía también que dieran su opinión sobre la calidad de la enseñanza recibida en distintos aspectos que se enumeran en la tabla II. Los resultados muestran que tanto en España como en Europa el factor que más se valora del paso por la universidad son las relaciones establecidas con los compañeros. Los contactos con los profesores son considerablemente menos valorados, aunque en España esta relación es mejor valorada que en otros países, hasta tal punto que éste es el único aspecto en que España supera la media europea. Para el resto de factores, la valoración que hacen los graduados de las universidades españolas es siempre peor que la que hacen los graduados de otros países con la excepción de los italianos que, en general, valoran la enseñanza recibida incluso peor. Una enseñanza poco atenta a los estudiantes explica estas valoraciones negativas, aunque como ya se ha mencionado antes, no hay que descartar tampoco un mayor espíritu crítico en estos países.

Es de destacar que en España no son mal valoradas las bibliotecas, ni los contenidos de las asignaturas ni la oferta de optatividad. Los graduados son bastante más críticos con la calidad de la docencia, mucho más sobre el diseño del plan de estudios y con los sistemas de evaluación. También son críticos con la carencia de oportunidades para realizar prácticas, participar en proyectos o influir en las políticas educativas (hecho que a primera vista sorprende dado el alto porcentaje de participación formal que tienen los estudiantes en las instituciones españolas). Estos resultados muestran claramente un descontento de los graduados con la organización docente que han sufrido y con las oportunidades de realizar actividades colaterales a los estrictos contenidos de los programas de estudio, sobre los que si tienen una opinión más positiva. En resumen, parece como si los graduados aprobaran la formación recibida pero no el modo en que la han recibido. Un resultado que no

TABLA II

Valoración sobre los estudios

Indicador que toma valores entre 0 y 10

	EUROPA	ESPAÑA													
		Total	Der.	Soc. Cc.	Soc. Cl.	Emp.	A y E	Sal. Cl.	Tec. Cc.	Hum.	Tec. Cl.	Bio.	Edu. Cc.	Exp.	Edu. Cl.	Sal. Cc
Contactos con los compañeros	7,4	7,3	6,9	7,1	7,3	7,3	7,1	7,2	7,4	7,3	7,4	7,7	7,7	7,6	7,0	7,5
Equipamiento de las bibliotecas	6,1	5,7	5,9	5,3	5,6	5,5	5,7	6,2	5,3	5,9	6,4	5,7	5,8	6,2	5,8	5,1
Contenido de los programas	6,2	5,5	5,4	5,5	4,7	5,5	5,4	5,7	5,5	5,3	5,6	5,8	5,2	5,7	5,5	6,0
Variedad de la oferta de asignaturas	5,8	5,3	4,7	5,4	4,8	5,6	5,6	5,3	5,3	4,7	5,6	5,3	5,7	5,0	5,8	5,7
Oferta de materiales para el aprendizaje	5,4	5,2	4,2	4,8	4,8	5,1	5,2	5,8	5,1	5,1	5,5	5,3	5,9	5,8	5,7	5,4
Calidad de la docencia	5,7	5,0	4,8	5,2	4,6	4,7	5,0	4,9	4,8	5,2	4,8	5,3	5,2	5,2	4,8	5,0
Oportunidades de contactos con los profesores	4,0	4,3	3,5	4,0	4,3	4,1	4,4	3,8	4,3	4,9	4,5	4,8	4,5	4,8	4,8	4,5
Sistema de evaluación	5,3	4,3	3,6	4,9	4,4	3,9	3,9	4,2	4,2	4,5	4,2	4,5	4,5	4,6	4,3	5,1
Diseño del plan de estudios	5,4	4,1	3,9	4,0	3,6	4,1	4,1	4,2	4,0	4,1	4,4	4,0	4,2	4,3	4,1	4,4
Calidad del equipamiento técnico	4,8	3,9	3,0	3,2	4,0	3,1	3,6	4,9	4,1	3,8	4,3	4,2	4,2	4,8	4,4	3,8
Asesoramiento académico en general	4,7	3,9	3,3	4,0	3,7	3,8	3,9	3,4	3,9	3,9	3,9	4,0	4,1	3,8	4,0	4,3
Oportunidades para elegir asignaturas	5,1	3,9	2,0	3,1	3,4	4,6	4,2	2,8	4,2	4,3	4,4	4,3	4,7	4,3	4,5	3,1
Oportunidad de influir en las políticas de la institución	3,8	3,6	3,4	3,3	3,1	3,5	3,3	3,9	3,5	3,8	3,6	4,0	3,7	3,8	3,6	3,5
Enfásis práctico en la enseñanza	4,3	3,4	1,4	2,9	2,9	2,4	2,2	3,4	3,7	3,4	3,6	3,8	4,2	3,8	3,6	6,5
Asesoramiento para los exámenes	5,1	3,4	2,8	3,5	3,2	3,4	3,2	2,8	3,5	3,5	3,3	3,4	3,7	3,4	3,5	3,8
Enfásis en la investigación	3,8	2,3	1,2	1,6	2,7	1,5	1,7	2,3	2,0	2,9	2,4	3,5	2,8	3,3	3,8	2,8
Oportunidades de participar en proyectos	3,3	2,0	1,3	1,4	1,9	1,4	1,6	2,3	2,0	2,3	2,5	2,5	2,1	2,6	3,0	2,3
Oportunidades para prácticas en empresas	3,5	1,9	0,7	1,8	2,2	2,1	1,7	1,6	2,4	1,3	2,5	0,9	1,9	1,5	2,2	3,4
Media simple	5,0	4,2	3,5	3,9	4,0	4,0	4,0	4,2	4,2	4,2	4,4	4,4	4,5	4,5	4,5	4,6

Der.	Derecho	Soc. Cc.	Otras Ciencias Sociales. Ciclo corto
Sal. Cl.	Ciencias de la Salud. Ciclo largo	Exp.	Otras Ciencias Experimentales
A y E	ADE y Económicas	Soc. Cl.	Otras Ciencias Sociales. Ciclo largo
Emp.	Empresariales (diplomatura)	Hum.	Humanidades
Tec. Cl.	Técnicas. Ciclo largo	Edu. Cl.	Educación. Ciclo largo
Bio.	Biología	Edu. Cc.	Educación. Ciclo corto
Tec. Cc.	Técnicas. Ciclo corto	Sal. Cc	Ciencias de la Salud. Ciclo corto

resulta sorprendente conociendo la realidad de nuestras universidades. Como en la cuestión anterior, las mujeres valoran mejor que los varones todos los aspectos de sus estudios, un hecho significativo que muestra claramente una actitud personal diferente.

Es de destacar que son los graduados de Derecho y Ciencias Sociales (excepto Educación) los que se quejan más de la formación recibida en todos los aspectos. Por el contrario, Educación, Ciencias Experimentales, Técnicas y Humanidades valoran mejor los estudios, aunque en ningún caso la valoración es alta. El comportamiento es algo divergente en el caso de Ciencias de la Salud: mientras que los de Ciclo corto valoran muy bien los estudios, la valoración de los de Ciclo largo es peor.

Las competencias profesionales

Los graduados opinan en la encuesta sobre las competencias profesionales que tenían en el momento de acabar sus estudios y sobre el nivel de competencias que exige su actual puesto de trabajo. Estos resultados nos permiten extraer tres tipos de conclusiones: la importancia de las diferentes competencias recibidas, la de las competencias requeridas y los déficit (o superávit) formativos que los graduados tienen. La tabla III presenta los resultados para España y el total de países europeos (hemos excluido en este caso Japón por sus diferencias culturales). Las competencias han sido clasificadas en cuatro categorías (Bunk, 1994), y para cada una de ellas se ha obtenido una media simple. En las últimas dos columnas aparece la diferencia entre lo que se ha aprendido en la Universidad y lo que se requiere en el puesto de trabajo. Por tanto, un signo negativo indica que las habilidades y los conocimientos requeridos por el puesto de trabajo son mayores que los adquiridos en la carrera.

La valoración que los graduados españoles hacen de la formación que tienen al acabar sus estudios no es significativamente diferente de las de sus colegas europeos. Es algo inferior en las competencias metodológicas y especializadas, pero semejante en las sociales y participativas. Sin embargo, en algún aspecto concreto, como conocimientos informáticos o de idiomas extranjeros, atención al detalle o capacidad de trabajo bajo presión, los jóvenes graduados españoles perciben que están claramente en un nivel inferior a sus homólogos europeos. Teniendo en cuenta que la valoración que los graduados hacen de las universidades españolas es considerablemente más baja que la del resto de europeos, habría que concluir que nuestros graduados o tienen una autoestima superior o son excesivamente críticos con la formación recibida. Posiblemente ambos factores afecten a estos resultados.

Es también destacable que las opiniones de los graduados sobre las competencias en el puesto de trabajo son semejantes entre españoles y resto de europeos. Hay que destacar una mayor valoración de las competencias especializadas y metodológicas en el conjunto europeo, lo que puede indicar el mayor nivel medio de los puestos de trabajo en la muestra europea que en la española, algo que coincidiría con los resultados presentados anteriormente sobre el mercado laboral. En resumen, parece que tanto el nivel de competencias especializadas y metodológicas de los graduados españoles como las necesarias para los puestos de trabajo están ligeramente por debajo de las europeas, lo que hace que los déficits formativos sean semejantes.

En conjunto, las competencias sociales son las más valoradas tanto en la formación recibida como demandada por el puesto de trabajo en España y en Europa. No sólo son las competencias sociales las consideradas más relevantes, sino que en ellas tanto los españoles como el resto de

TABLA III

Competencias al acabar los estudios y requeridas por el puesto de trabajo

Indicador que toma valores entre 0 y 10

		AL ACABAR		EN EL TRABAJO		DÉFICIT/SUPERÁVIT FORMATIVO	
		España	Europa	España	Europa	España	Europa
ESPECIALIZADAS	Habilidad en comunicación escrita	7,0	7,2	6,4	6,3	0,6	0,9
	Ámplia cultura general	6,6	6,8	5,5	6,6	1,1	0,1
	Conocimiento teórico en un campo específico	6,6	7,0	6,4	6,3	0,3	0,7
	Habilidad en comunicación oral	6,3	6,6	7,0	6,3	–0,7	0,4
	Conocimientos y razonamientos multidisciplinarios	6,1	6,0	5,9	6,6	0,1	–0,6
	Documentar ideas e información	5,9	5,8	6,1	6,5	–0,2	–0,7
	Conocimiento de métodos en un campo específico	5,6	6,1	6,4	6,3	–0,7	–0,2
	Habilidades manuales	5,1	5,0	4,5	5,4	0,7	–0,4
	Conocimiento de idiomas extranjeros	4,5	5,0	4,3	5,2	0,2	–0,2
	Conocimiento de informática	3,8	4,7	5,7	6,3	–2,0	–1,6
	Media simple	*5,7*	*6,0*	*5,8*	*6,2*	–0,1	–0,2
METODOLÓGICAS	Habilidad para el aprendizaje	7,7	7,9	6,8	6,6	0,9	1,3
	Poder de concentración	7,2	7,4	6,3	6,8	0,9	0,6
	Adaptabilidad	7,2	6,9	7,0	6,7	0,2	0,3
	Pensamiento crítico	7,0	7,0	6,1	6,6	1,0	0,3
	Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo	6,5	6,5	6,6	6,7	–0,1	–0,2
	Capacidad de análisis	6,5	6,7	6,6	6,6	–0,2	0,1
	Administración del tiempo	6,4	5,9	6,8	6,5	–0,4	–0,6
	Exactitud, atención al detalle	6,3	6,8	6,6	6,5	–0,3	0,3
	Habilidad para resolver problemas	6,3	6,6	7,0	6,4	–0,7	0,2
	Creatividad	6,1	6,0	5,7	6,4	0,4	–0,3
	Trabajar independientemente	6,0	7,4	5,4	6,1	0,5	1,3
	Capacidad de razonar en términos económicos	4,8	4,4	5,7	6,2	–0,9	–1,8
	Aplicación de normas y reglamentos	4,8	5,0	5,9	6,4	–1,1	–1,4
	Comprensión de sistemas organizativos complejos	3,9	4,5	4,7	6,3	–0,9	–1,8
	Media simple	*6,2*	*6,4*	*6,2*	*6,5*	0,0	–0,1
SOCIALES	Lealtad, honestidad	8,3	7,2	7,1	6,4	1,2	0,8
	Predisposición a involucrarse personalmente en el trabajo	7,3	7,0	6,9	6,5	0,5	0,6
	Capacidad de apreciar los diferentes puntos de vista	7,3	6,9	6,7	6,6	0,6	0,2
	Trabajar en equipo	6,6	6,7	6,8	6,2	–0,3	0,5
	Adecuación física/psicológica al puesto de trabajo	6,1	6,6	6,2	6,4	–0,1	0,2
	Iniciativa	6,1	6,4	6,5	6,6	–0,4	–0,2
	Media simple	*6,9*	*6,8*	*6,7*	*6,5*	0,2	0,3
PARTICIPATIVAS	Firmeza, resolución, persistencia	6,8	6,3	6,7	6,6	0,1	–0,3
	Asumir responsabilidades, tomar decisiones	6,4	6,1	7,1	6,3	–0,7	–0,2
	Trabajar bajo presión	5,2	6,4	6,6	6,1	–1,4	0,3
	Planificación, coordinación y organización	5,1	5,4	6,5	6,4	–1,4	–1,0
	Capacidad de liderazgo	5,1	4,7	5,4	6,3	–0,4	–1,6
	Capacidad de negociación	4,3	4,2	5,6	6,3	–1,3	–2,1
	Media simple	*5,5*	*5,5*	*6,3*	*6,3*	–0,8	–0,8

europeos se consideran suficientemente capacitados frente a las necesidades del puesto de trabajo. Las competencias participativas y metodológicas son las valoradas en segundo lugar. Sin embargo, mientras que los graduados se consideran suficientemente formados en las competencias metodológicas, unos y otros opinan que su mayor déficit formativo está en las competencias participativas: la capacidad para liderar, tomar decisiones, asumir responsabilidades, etc., es requerida por el puesto de trabajo en bastante mayor medida que los graduados se sienten preparados. Finalmente, las competencias especializadas (fundamentalmente, los conocimientos) es el conjunto de competencias menos valorado tanto personalmente como en el puesto de trabajo, apareciendo un ligero déficit fundamentalmente debido a la escasez de conocimientos de informática.

Pero hay otro aspecto importante que tampoco forma parte del programa formativo de la Universidad española: la formación de las actitudes necesarias para el trabajo. Las llamadas competencias metodológicas, sociales y participativas. La formación que suministra la universidad, y en general el sistema educativo español, no estimula el espíritu cooperativo y el trabajo en equipo, la confianza en si mismo, la capacidad para la critica abierta, la rigurosidad en el trabajo o, simplemente, la actitud positiva hacia el trabajo. No se puede afirmar que este tipo de actitudes no existan entre los universitarios, pero sí parece claro que su estímulo y desarrollo no forma parte, en general, del programa pedagógico de las instituciones ni de los profesores.

En la tabla IV presentamos los resultados por áreas de estudio con el objeto de analizar posibles diferencias. En este cuadro se han ordenado las competencias de arriba a abajo por importancia del déficit, de tal modo que «conocimiento de informática» aparece como la más grave deficiencia formativa de los titulados en general. Asimismo, se ha ordenado de izquierda a derecha con el mismo criterio, de tal modo que son los titulados de humanidades los que muestran menor déficit formativo. En primer lugar se aprecia cómo los graduados de estudios Técnicos y de Salud muestran unas deficiencias formativas más importantes. Esto se debe a dos motivos diferentes. Por un lado, se trata de estudios más profesionales y, en alguna medida más especializados, en los que las deficiencias son más notorias. Por otro lado, los titulados de estas ramas tienen niveles de subempleo menor, lo que redunda en su percepción de carencias formativas.

El nivel de satisfacción con los estudios y el trabajo

Para finalizar se presentan en este apartado las opiniones que los graduados manifiestan sobre el nivel de satisfacción de los estudios que realizaron y sobre su situación laboral (tabla V). La valoración que los graduados hacen sobre sus perspectivas laborales futuras es razonablemente alta (6,6 tanto en España como en Europa), aunque a corto plazo (si les han sido útiles para encontrar trabajo) las opiniones son lógicamente menos positivas en España (5,5) que en Europa (6,8). La valoración de los estudios desde el punto de vista de su efecto sobre la personalidad es alta (se sitúa en torno al 7). En general las expectativas laborales que los actuales graduados tenían cuando iniciaron sus estudios eran sensiblemente más altas que las que se corresponden con su situación actual. Esto es quizá explicable en el caso español, con un mercado laboral difícil, pero lo es menos en otros países europeos en los que, como se ha visto anteriormente, los graduados gozan aparentemente de buenas condiciones laborales. Es posible que los estudiantes universitarios en todas

TABLA IV

Competencias al acabar los estudios y requeridas por el puesto de trabajo

(Déficit y superávit por grandes áreas de estudio para el caso de España)

	Humanidades	Educación	Experimentales	C. Sociales	C. de la Salud	Técnicas
Conocimiento de informática	–1,9	–1,4	–2,3	–2,9	–1,6	–1,5
Trabajar bajo presión	–1,3	–0,8	–1,4	–2,3	–2,2	–2,4
Planificación, coordinación y organización	–1,2	–1,3	–2,2	–1,7	–1,6	–2,7
Capacidad de negociación	–0,9	–0,3	–1,2	–2,0	–1,3	–2,5
Habilidad en comunicación oral	–0,9	–1,3	–1,9	–1,5	–1,7	–1,9
Aplicación de normas y reglamentos	–1,2	–1,2	–2,0	–1,0	–1,4	–2,3
Habilidad para resolver problemas	–0,9	–1,0	–0,8	–1,8	–1,7	–1,7
Asumir responsabilidades, tomar decisiones	–0,9	–0,8	–1,5	–1,3	–1,6	–2,2
Capacidad de razonar en términos económicos	–0,4	0,4	–1,3	–1,1	–1,5	–2,5
Conocimiento de métodos en un campo específico	–0,3	–1,0	–0,8	–1,2	–1,6	–1,4
Administración del tiempo	–1,0	–0,8	–0,6	–1,1	–1,2	–1,5
Trabajar en equipo	–0,6	–0,2	–1,0	–1,1	–1,1	–1,4
Iniciativa	–0,3	–0,6	–1,0	–1,0	–1,0	–1,3
Exactitud, atención al detalle	–0,5	–0,4	–0,5	–1,2	–1,0	–0,7
Comprensión de sistemas organizativos complejos	0,0	–0,2	–1,0	–0,4	–0,8	–1,5
Adecuación física/psicológica al puesto de trabajo	–0,6	–0,5	–0,5	–0,6	–1,0	–0,9
Capacidad de análisis	0,2	–0,1	–0,4	–0,9	–0,9	–1,1
Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo	0,0	–0,4	–0,5	–0,7	–0,8	–1,0
Adaptabilidad	–0,5	–0,5	–0,5	–0,6	–0,7	–0,9
Documentar ideas e información	0,5	0,1	–0,7	–0,5	–0,5	–1,5
Capacidad de liderazgo	–0,2	0,0	–0,6	–0,4	–0,2	–1,4
Firmeza, resolución, persistencia	–0,3	–0,3	–0,5	–0,6	–0,6	–0,8
Predisposición a involucrarse personalmente en el trabajo	0,1	–0,3	0,1	–0,3	0,0	–0,7
Capacidad de apreciar los diferentes puntos de vista	0,2	–0,1	0,0	–0,1	–0,2	–0,5
Conocimiento teórico en un campo específico	0,7	–0,2	0,2	–0,1	–0,9	–0,3
Conocimientos y razonamientos multidisciplinarios	0,2	–0,1	0,0	0,0	–0,2	–0,6
Habilidad en comunicación escrita	0,7	0,6	–0,1	–0,1	0,4	–0,5
Creatividad	0,6	–0,6	0,0	0,3	0,3	–0,1
Lealtad, honestidad	0,4	0,4	0,9	0,2	0,4	0,2
Habilidad para el aprendizaje	0,7	0,4	0,6	0,2	0,2	0,3
Poder de concentración	0,4	0,6	1,0	0,2	0,2	0,4
Trabajar independientemente	0,8	0,9	0,5	0,4	–0,2	0,5
Conocimiento de idiomas extranjeros	0,3	1,1	0,1	0,5	1,0	0,0
Pensamiento crítico	1,2	0,5	0,7	0,6	0,2	0,1
Amplia cultura general	0,7	0,1	0,9	0,6	0,9	0,9
Habilidades manuales	0,8	0,3	0,7	1,3	–0,8	1,0

TABLA V

Valoración de estudios y trabajo

Indicador que toma valores entre 0 y 10

	EUROPA	ESPAÑA							
		Total	Hum.	Soc.	Eco.	Der.	Exp.	Téc.	Sal.
¿Han sido útiles tus estudios para tu futuro profesional?	6,6	6,6	6,2	6,4	6,7	6,6	6,6	7,1	6,4
¿Han sido útiles tus estudios para tu personalidad?	7,1	6,9	7,5	6,9	6,8	7,0	6,8	6,5	6,8
¿Han sido útiles tus estudios para encontrar trabajo?	6,8	5,5	4,8	5,3	5,1	4,3	5,8	6,6	5,9
Tu situación laboral actual, ¿era la que esperabas al empezar a estudiar?	5,5	4,8	4,7	4,8	5,0	5,1	4,7	4,5	4,8
Tu trabajo actual, ¿es satisfactorio?	6,9	6,6	6,9	6,5	6,2	6,1	6,8	6,7	6,7

Hum.	Humanidades	Soc.	Ciencias Sociales
Sal.	Ciencias de la Salud	Eco.	Económicas
Tec.	Técnicas	Der.	Derecho
Exp.	Experimentales		

partes no estén suficientemente adaptados a una nueva situación en la que los viejos privilegios de los graduados superiores están desapareciendo rápidamente. Por último, es llamativo, y en cierta medida contradictorio con el resultado anterior, que la opinión que los graduados tienen sobre su actual trabajo es elevada, incluyendo el caso español (6,6 de valoración). En contra de lo que cabría esperar a primera vista, no aparecen grandes diferencias en las opiniones de los graduados españoles de las distintas ramas. Es incluso sorprendente que los graduados de humanidades sean los que muestran una mayor satisfacción con el trabajo actual.

Para tratar de valorar en conjunto la experiencia universitaria se pregunta a los graduados qué harían si pudieran volver atrás y empezar de nuevo con entera libertad. En Europa, sólo un 3,6% no está satisfecho con los estudios superiores y piensa que sería probable que no empezara de nuevo. Este porcentaje alcanza el máximo (9%) en el caso español, en donde las condiciones adversas del mercado laboral deben influir en este resultado. Sorprendentemente, este porcentaje es más elevado entre los graduados de Técnicas y Económicas. La satisfacción con la universidad en donde se estudió es relativamente alta. El 17% de los europeos y el 14% de los españoles cambiarían de institución, entre éstos el 26% de los que estudiaron Derecho. Lógicamente la satisfacción con la carrera elegida (en el caso de que fuera una elección libre) es menor sobre todo en España y especialmente en estudios de Derecho y Ciencias Naturales.

Conclusiones

Los anteriores resultados presentan una visión general sobre la formación y las competencias de los jóvenes titulados superiores en Europa y España. A pesar del carácter descriptivo de la información presentada, los resultados son suficientemente sólidos como para obtener conclusiones generales. Algunas pueden parecer obvias porque intuíamos que podían ser así, pero ésta es la primera vez que disponemos de datos para poder convertir en afirmaciones algunas suposiciones.

En síntesis, se aprecia que los graduados españoles son muy críticos con el sistema universitario. Las quejas se dirigen principalmente a la organización docente, los sistemas de evaluación y la escasez de visión práctica de los estudios. Sin embargo, tienen una visión global positiva de su experiencia universitaria y sólo el 9% la considera insatisfactoria. Los graduados de Ciencias Sociales son los más negativos con el sistema universitario, mientras que los de Ciencias Experimentales y educación tienen una visión más positiva. Todos ellos se quejan fundamentalmente de la falta de formación práctica, la escasez de experiencias laborales, y la poca formación en habilidades comunicativas.

A pesar de su visión más crítica sobre los estudios, los graduados españoles valoran sus competencias profesionales a un nivel semejante al de sus colegas europeos. En general no encuentran grandes diferencias entre los requerimientos de los puestos de trabajo y su propia formación, con las excepción de algunas competencias específicas como conocimiento de informática y competencias de tipo participativo como la capacidad de planificación, coordinación, organización, negociación, de razonar en términos económicos, de resolver problemas, de asumir responsabilidades, de tomar decisiones, etc. Los graduados de carreras técnicas y de salud son los que manifiestan tener mayores deficiencias formativas.

LAS POSIBLES RESPUESTAS

La respuesta del sistema educativo

Desde el punto de vista económico el objetivo esencial de la Universidad es la capacitación de los individuos para ocupar un puesto en el mercado laboral. Para ello, la Universidad debe transmitir y desarrollar en el individuo las necesarias cualificaciones que le permitan desarrollar todas las dimensiones que actualmente son necesarias. Al menos tres rasgos marcan la definición actual de estas cualificaciones:

- La rapidez con que los cambios tecnológicos actúan sobre los procesos productivos ha mostrado que las cualificaciones de los trabajadores quedan rápidamente obsoletas. Esto obliga a que la formación que suministra el sistema educativo deba centrar su atención en conocimientos generales e interdisciplinarios y en habilidades de carácter general, como capacidad de pensamiento independiente, flexibilidad y adaptabilidad a situaciones variables.
- Las nuevas tendencias en las ocupaciones generan la necesidad de incluir una nueva dimensión en la cualificación de los trabajadores: un adecuado comportamiento personal y social. En este sentido, la valoración de la capacidad para el trabajo en equipo y para la cooperación se ha incrementado notablemente.
- Los últimos cambios en los modelos de organización del trabajo, que tratan de incorporar a los individuos en la toma de decisiones de los procesos productivos, están generando nuevas necesidades de cualificación. Enseñar a decidir, a planificar y a responsabilizarse del proceso productivo en el que el individuo participa son nuevas metas para la formación que debería transmitir el sistema educativo.

Los resultados muestran que una deficiencia grave del sistema educativo español es la importancia excluyente que se le ha dado tradicionalmente a un solo aspecto de las competencias: el conocimiento, especialmente de carácter teórico. La Universidad española ha centrado la formación en la transmisión de conocimientos y

muy poco en los otros dos aspectos esenciales: enseñar a hacer y formar en las actitudes positivas hacia el trabajo. Las razones de este fenómeno son complejas, pero una determinada tradición cultural tal vez predispone a ese enfoque. Sin embargo, la carencia de medios con que la Universidad española afrontó tanto la revolución científica de este siglo como el enorme crecimiento de las últimas décadas ha obligado a centrarse en una enseñanza fundamentalmente teórica, sin duda la menos costosa. Sean cuales sean las razones, el resultado es que la Universidad española ha proporcionado una educación de carácter fundamentalmente academicista, quizá con un nivel comparativamente alto, pero que da muy poca importancia a la enseñanza de las destrezas y habilidades que faciliten el paso del conocimiento a la acción.

A la luz de las opiniones de los graduados, se perfilan algunas tendencias que sería aconsejable introducir entre los objetivos de los programas de enseñanza, como por ejemplo:

- Transmitir una formación básicamente generalista, más empírica y participativa.
- Enseñar a resolver problemas reales.
- Formar la personalidad de los estudiantes de modo que:
  - estén más motivados para resolver problemas
  - sean más emprendedores
  - estén mejor preparados para la cooperación
- Trasmitir valores generales relacionados con la cultura y los valores del trabajo: mayor atención al entorno del trabajo, mayor énfasis en los nuevos estilos de gestión, mayor énfasis en los aspectos culturales y humanos del proceso productivo.

La cuestión es cómo modificar los métodos de enseñanza para poder transmitir esos objetivos. Los métodos de enseñanza pueden clasificarse en dos tipos: reactivos y proactivos. En los primeros el profesor actúa y el alumno responde, en los segundos es el alumno el que actúa, mientras que el profesor es fundamentalmente un guía. Los primeros (clases teóricas y prácticas, incluso laboratorios con prácticas dirigidas) permiten enseñar conocimientos e incluso destrezas, pero no competencias metodológicas, sociales o participativas. Para formar en los segundos, se necesitan mecanismos educativos distintos: seminarios, aprendizaje interactivo, técnicas de discusión, técnicas de presentaciones, técnicas de tomas de decisiones, periodos de prácticas en empresas, etc. Los métodos reactivos han sido prácticamente los únicos que ha utilizado el sistema educativo español. Es necesario introducir métodos proactivos que transmitan las competencias que van a necesitar los futuros trabajadores. Aunque la Universidad está hoy inmersa en un profundo intento por cambiar los métodos de enseñanza en la línea que aquí se señala, la falta de recursos para implementar el nuevo modelo y la escasa voluntad de parte del profesorado hacen temer que el cambio pueda no ser lo profundo que se requeriría.

La respuesta del sistema productivo

Frente a visiones pesimistas sobre la sobre-educación y los problemas del exceso de universitarios en el mercado laboral, la mayoría de los analistas (Teichler y Kehm, 1995) están de acuerdo en que se va a dar una sustitución paulatina de los puestos de trabajo, ocupados actualmente por individuos con baja cualificación, por otros de cualificación superior, mientras que, al mismo tiempo, se van a ir generando nuevos puestos de trabajo para individuos de elevada cualificación en nuevas áreas. Este enfoque prevé que el mercado laboral va a desarrollarse y a cambiar el contenido de las ocupaciones gracias a los

cambios tecnológicos, la globalización del mercado, las nuevas formas de producción, los nuevos estilos de gestión y los nuevos sistemas de organización del trabajo. Estos cambios deben conducir a tareas más complejas que generarán la necesidad de nuevos puestos de trabajo de elevada cualificación y a la mejor utilización de los recursos humanos disponibles. Sin embargo, los cambios tecnológicos y el desarrollo económico no son por si solos suficientes para generar estos cambios (Levin y Kelley, 1994). Es necesario, además, que se produzcan cambios profundos en las relaciones laborales y en los modos de producción, de modo que éstos sean más abiertos y participativos para poder aprovechar íntegramente el potencial de los recursos humanos formados.

El que este enfoque consiga imponerse depende de varios factores que están relacionados. El primero, y esencial, es que la economía española tenga una evolución positiva y que mejore su posición dentro del contexto mundial. Si la economía española no entra en la corriente principal de los países desarrollados y mantiene su posición actual, comparativamente débil, especialmente en los aspectos de mayor avance tecnológico, los cambios que transformarían el mercado laboral son menos verosímiles. El segundo factor es el grado de aplicación de las transformaciones en el mercado laboral que supongan una mejor utilización de los recursos humanos formados. Las empresas deben dar pasos para la mejora de la organización del trabajo y de los modos de producción en ese sentido. En ello deberían poner tanto o más empeño del que ponen en la utilización de nuevas tecnologías. En tercer lugar, la educación puede ejercer una influencia notable sobre el sistema económico a través de la importancia económica de las propias instituciones educativas y a través de las posibles transformaciones en las estructuras organizativas de las empresas mediante la transmisión al sistema productivo de valores que son típicos del sistema educativo (colaboración, organización horizontal, relaciones poco jerarquizadas, etc.). En este sentido, no se puede minusvalorar la capacidad de generar transformaciones sobre el puesto de trabajo y sobre las relaciones dentro de una empresa que pueden tener las personas más educadas si han sido formadas adecuadamente.

BIBLIOGRAFÍA

BUNK, G. P.: «Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany», en *Vocational Training European Journal,* 1 (1994), pp. 8-14.

LEVIN, H. M.; KELLEY, C.: «Can education do it alone?», en *Economics of Education Review,* 13 (1993), pp. 97-108.

MORA, J. G.; GARCÍA-MONTALVO, J.; GARCÍA, A.: «Higher Education and Graduate Employment in Spain», en *European Journal of Education,* 35, 2 (2000), pp. 229-237.

OCDE: *Education at a glance. OECD indicators.* Paris, OECD, 2000.

PAUL, J. J.; TEICHLER, U.; VAN DER VELDEN, R. (Eds.): «Higher Education and Graduate Employment», en *European Journal of Education,* 35, 2 (2000).

TEICHLER, U.; KEHM, B. M.: «Towards a New Understanding of the Relationships between Higher Education and Em-ployment», en *European Journal of Education,* 30, 2 (1995), pp. 115-132.

TEICHLER et al.: Higher Education and Graduate Employment in Europe. Research Report, 2001.

VILA, L.: «Educational expansion and labour market changes in Spain: integration and polarization», en C. DAY, D. VAN VEEN (Eds.): *Educational Research in Europe Yearbook 2000.* Leuven-Apeldoorn, Garant, 2000, pp. 265-273.

FINANCIACIÓN DE LA FORMACIÓN: INICIAL, OCUPACIONAL Y CONTINUA

ESTEVE OROVAL PLANAS (*)
TERESA TORRES SOLÉ (**)

RESUMEN. La formación, en su vertiente inicial, ocupacional y continua se considera un eje fundamental para el correcto funcionamiento del mercado de trabajo, para la promoción personal y profesional de los trabajadores y como factor esencial para la competitividad de las empresas y la calidad de los servicios y los productos. La importancia del argumento anterior nos obliga a analizar las principales características de organización y financiación del sistema español de formación, sin olvidar la función de apoyo y complemento de las políticas comunitarias en este ámbito.

ABSTRACT. Initial, employment, and continuous training is considered to be the core for the smooth running of the labor market and for workers' personal and professional promotion. It is also an esential factor in companies' competitiveness and in the quality of services and products. In this article we analyze the main organization and financing characteristics of the Spanish training system, not forgetting Community policies' supporting and complementary role in this field.

INTRODUCCIÓN

En el acuerdo de Bases para la Política de Formación se indica que la formación constituye un eje fundamental tanto para el buen funcionamiento del mercado de trabajo como para la creación de empleo, la promoción personal y profesional de los trabajadores y el desarrollo efectivo de la igualdad de oportunidades. Es un factor esencial, también, para la competitividad de las empresas y la calidad de los servicios y de los productos.

La formación, tanto en su aspecto reglado como no reglado, tiene un papel básico en el progreso económico y social de los países. Desde esta perspectiva, actualmente la formación es una de las políticas activas[1]

(*) Universidad de Barcelona.
(**) Universidad de Lleida.

(1) Las políticas activas de empleo están destinadas a incrementar las oportunidades de conseguir un empleo de los trabajadores desempleados y mantener el trabajo de los ocupados. Comprenden un amplio conjunto de acciones, entre las más habituales destacan: servicios públicos de ocupación y orientación, formación

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

que se considera más importante dentro de las políticas de empleo[2] para la promoción de la ocupación y el acceso al mercado de trabajo, tanto en el ámbito español como europeo. Al mismo tiempo, la formación es un instrumento fundamental para mejorar la competitividad. Si se pretende alcanzar un crecimiento económico sostenido y una mayor competitividad empresarial, es necesario disponer, entre otros factores, de una mano de obra bien formada y perfectamente adaptada a los avances tecnológicos.

Ello explica el que durante los últimos años y desde diferentes ámbitos se hayan creado diversos organismos de promoción de la formación. Sin embargo, a veces existe cierta confusión con relación a este concepto, dado que frecuentemente se habla de formación y educación de manera indistinta, a pesar de que se trata de procesos diferentes. Según Solé Parellada (1995), la formación se define como una metodología sistemática y planificada, destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas, a enriquecer los conocimientos, a desarrollar las aptitudes y a mejorar las capacidades. En cambio, la educación es un proceso integral que está orientado a capacitar a las personas para que asimilen y desarrollen conocimientos, técnicas y valores, y para que tengan un nivel de comprensión general.

El objetivo de este artículo es analizar las políticas de formación que se realizan en España desde el punto de vista de los agentes que en ellas participan y de los flujos económicos que se originan entre éstos, y que tienen por finalidad financiar dichas políticas. En este sentido, a lo largo del capítulo se analizan las diferentes fuentes de financiación de la formación inicial, ocupacional y continua.

La existencia de ciertas características propias y diferenciales del Estado español genera relaciones, hasta cierto punto complejas, entre los diferentes agentes que participan en las políticas de formación y compone un mapa donde los flujos económicos presentan una estructura que puede parecer confusa. En concreto, la existencia de diferentes sistemas de formación, junto a la diversidad de fuentes de financiación, la coexistencia de diferentes administraciones y entes competentes, y la legislación de ámbito nacional, autonómico y comunitario que regula la política de formación son, entre otras, las principales dificultades que ofrece este ámbito de estudio.

En relación con el primer aspecto, la política de formación está diversificada en tres grandes subsistemas: la formación inicial, la formación ocupacional y la formación continua. Como se indica en el segundo apartado, los tres tipos de formación tienen unos objetivos diferentes y cada uno de ellos se centra en unos colectivos concretos.

En segundo lugar, las fuentes de financiación de las políticas de formación también son múltiples, los flujos económicos destinados a los diferentes subsistemas de formación tienen un origen diverso, desde recursos procedentes de la Administración del Estado, de las diferentes Comunidades Autónomas, locales y de la Administración comunitaria, a recursos procedentes del sector privado, bien sean familias, empresas u otras entidades. Estos aspectos son tratados en el tercer apartado.

---

para personas ocupadas y paradas, medidas a favor de los colectivos más desfavorecidos, subvenciones a la contratación y creación directa de empleo.

(2) Las políticas de empleo están formadas por una combinación de actuaciones públicas que abarcan la normativa laboral y fiscal, la protección social y las acciones para mejorar las oportunidades laborales del mercado de trabajo. Estas políticas se clasifican en políticas activas y políticas pasivas (destinadas a mantener los ingresos de las personas desocupadas).

Por último, el cuarto apartado del artículo analiza los mecanismos que se establecen entre los diferentes agentes que participan en las políticas de formación, a través de los cuales circulan los flujos económicos que financian los diferentes subsistemas de formación.

LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN: INICIAL, OCUPACIONAL Y CONTINUA

Como se ha indicado anteriormente, la formación se concreta en tres sistemas diferentes: la formación inicial, la formación ocupacional y la formación continua. Desde este punto de vista, a continuación se indican las características de cada uno de los tres sistemas.

La formación inicial

Es la que se realiza tras finalizar la escolarización obligatoria, de dedicación completa y que tiene por objetivo la cualificación y titulación de jóvenes y adultos para procurar su inserción en el mercado de trabajo. En este sentido, el actual sistema educativo tiene previsto que después de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que finaliza a los 16 años, el alumno pueda cursar los ciclos formativos de la Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior. La normativa reconoce la existencia de una red integrada de centros públicos y centros privados, concertados con los poderes públicos, que aseguran la cobertura del derecho a la educación.

Junto a estos niveles educativos, la ley también tiene previsto la realización de Programas de Garantía Social (PGS) para aquellos alumnos que no han superado la ESO. Éstos son programas de formación para jóvenes sin cualificación profesional, destinados a mejorar su formación general y a capacitarles para realizar determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales. Los jóvenes participan en estos programas gratuitamente y tienen derecho a recibir una ayuda económica.

Los Programas de Garantía Social se imparten en centros educativos dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) o Comunidades Autónomas, tanto públicos como privados concertados, en entidades locales (Ayuntamientos, Diputaciones provinciales...) en entidades privadas sin ánimo de lucro y Organizaciones No Gubernamentales, así como en otros centros públicos autorizados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o las Comunidades Autónomas.

En el curso 1997-98 el alumnado matriculado en los PGS fue de 30.131 jóvenes. Durante el mismo curso, los alumnos matriculados en los ciclos formativos de la Formación Profesional fueron 635.360, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Durante el año 2000, el Plan de Empleo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales tiene previsto que el número de participantes en los ciclos formativos y los PGS se reduzca hasta alcanzar la cifra de 483.317 alumnos, debido a que la reducción de la natalidad provoca que las cohortes de jóvenes que se incorporan al sistema educativo durante un año sean inferiores a las del curso anterior.

La formación inicial está regulada por la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), que dedica los artículos 30 a 35 del capítulo cuarto a la Formación Profesional inicial. El artículo 23.2 de esta Ley también tiene previsto la realización de Programas de Garantía Social (PGS). La LOGSE substituye la *Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 6 de agosto de 1970,* que organizaba la enseñanza de carácter profesional en dos grados: Formación Profesional de primer grado y Formación Profesional de segundo grado.

Inicialmente la gestión de la formación inicial dependía del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno central. Sin embargo, progresivamente, las competencias en materia educativas han sido asumidas plenamente por las Comunidades Autónomas en diferentes años: País Vasco (desde el año 1980), Cataluña (1980), Galicia (1982), Andalucía (1982), Canarias (1983), Comunidad Valenciana (1983), Navarra (1990), Baleares (1997), Aragón (1998), La Rioja (1998), Cantabria (1998), Murcia (1999), Madrid (1999), Asturias (1999), Castilla-La Mancha (1999), Castilla y León (1999) y Extremadura (1999).

La formación ocupacional[3]

Se dirige a los trabajadores desempleados para su reinserción en el mercado de trabajo, mediante unos conocimientos profesionales adecuados para desarrollar un determinado puesto de trabajo, en función de las necesidades del mercado laboral y de las ofertas empresariales. Es gratuita para los trabajadores que participan en ella y en ciertos casos existen becas y ayudas económicas.

La formación ocupacional está regulada por el *Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional* (Plan FIP) y el *Programa Público de Empleo-Formación de Escuelas Taller y Casas de Oficios* (ETCO). El Plan FIP está previsto para aquellas personas desempleadas que necesiten una formación de reciclaje, reconversión o perfeccionamiento. Por su parte, las Escuelas Taller y Casas de Oficios son centros de trabajo y formación en los que los jóvenes desempleados reciben formación ocupacional en alternancia con la práctica profesional (trabajo en obra), con el objetivo de que cuando finalicen la formación estén capacitados para el desempeño del oficio aprendido y sea más fácil su acceso al mundo laboral. El Plan FIP y el programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios se crearon en el año 1985 y se vienen desarrollando desde entonces hasta la actualidad.

La gestión del Plan FIP corresponde al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, mediante el INEM, o a la administración autonómica, en función de las transferencias realizadas a las siguientes Comunidades: País Vasco (1980), Cataluña (1991), Valencia (1992), Galicia (1993), Andalucía (1993), Canarias (1994), Extremadura (1998), Aragón (1998), Baleares (1998), Navarra (1998), Castilla-La Mancha (1998), Madrid (1999) y Cantabria (1999), La Rioja (1999), Castilla y León (1999), Murcia (1999) y Asturias (2000).

Anualmente, el INEM o, en su caso las Comunidades Autónomas con esta competencia, elaboran la programación de los cursos incluidos en el Plan FIP de acuerdo con las necesidades de formación en las diferentes regiones y sectores productivos detectados por el observatorio ocupacional del INEM y a través de las tendencias de contratación de los últimos tres años, así como de la inserción de los trabajadores formados con anterioridad.

Los cursos se imparten en los Centros de formación ocupacional de las propias entidades gestoras del Plan FIP y en los Centros colaboradores. Un Centro colaborador es un centro de formación con capacidad para impartir formación ocupacional reconocida por el INEM o por las Comunidades Autónomas, con indicación de las especialidades formativas homologadas y que recibe una subvención para compensar los costes de desarrollo de los cursos. Durante el año 1998, en el

(3) La formación ocupacional y la formación continua están incluidas dentro de la formación no reglada, mientras que la formación inicial se considera formación reglada.

conjunto del Estado se impartieron 16.947 acciones de formación ocupacional, en las que participaron 210.148 personas, según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

En relación con las Escuelas Taller y Casas de Oficios, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales a través del INEM tiene competencias en la regulación y gestión de estas acciones en todo el Estado español, excepto en las Comunidades Autónomas de Cataluña (1997), Galicia (1997), Comunidad Valenciana (1998), Canarias (1999), Navarra (1999) y Madrid (2000).

Las Escuelas Taller y Casas de Oficios se crean a través de las entidades promotoras (instituciones públicas o privadas sin animo de lucro) que colaboran con el INEM o Comunidades Autónomas en este programa. Durante el año 1998, las Escuelas Taller y Casas de Oficios formaron a 15.536 jóvenes, según las estadísticas publicadas por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Para el año 2000, el Plan de Empleo tenía previsto que participasen en la formación ocupacional (Plan FIP y ETCO) 482.056 personas. A pesar de que la favorable evolución del mercado de trabajo facilita la creación de nuevos puestos de trabajo, las entradas al desempleo no se han reducido; esto se debe a que siguen incorporándose personas al mercado de trabajo en busca de una ocupación, siendo éstos los principales destinatarios de las acciones de formación ocupacional.

La formación continua

Se refiere al conjunto de acciones formativas que se desarrollan por parte de las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones. Su objetivo es el de mejorar las competencias, las cualificaciones y la recualificación de los trabajadores ocupados.

La formación continua esta regulada por el Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC), firmado en el año 1996 por representantes de la Administración central y diferentes organizaciones sindicales y patronales. Su gestión, en todo el Estado español, corresponde a la Fundación para la Formación Continua (FORCEM)[4] creada en el año 1993. El FORCEM publica cada año en el Boletín Oficial del Estado una convocatoria de ayudas económicas para acciones de formación continua, en el ámbito de todo el país. Posteriormente recibe y tramita las solicitudes de ayuda, las valora y realiza la gestión documental, contable y financiera correspondiente. Durante el año 1997, el número de trabajadores que participaron en las acciones formativas del FORCEM fue de 1.385.360, según datos del FORCEM. El Plan de Empleo tenía previsto para el año 2000 un incremento de hasta 2.748.217. Los colectivos desfavorecidos (mujeres, mayores y trabajadores no cualificados) tienen preferencia para participar en las acciones de formación en las empresas.

Junto a los anteriores subsistemas de formación, también existen las *Iniciativas comunitarias.* Estas iniciativas son instrumentos específicos de la política estructural que la Comisión Europea propone a los Estados miembros por iniciativa propia, para apoyar actuaciones que contribuyan a resolver problemas que afectan al desarrollo regional y que revisten una dimensión no estrictamente nacional, sino europea. Tras la adopción de la Agenda 2000, elaborada por la Comisión Europea, se aprobó una reducción del numero de las iniciativas comunitarias, pasando de trece a cuatro. De estas cuatro iniciativas, sólo una está

(4) El gobierno central y las organizaciones sindicales y patronales firmantes del ANFC constituyeron el FORCEM como un ente de ámbito nacional que gestiona todos los aspectos relativos a la formación continua.

destinada a la formación y empleo; se trata de la iniciativa EQUAL, que tiene por objetivo fomentar nuevas prácticas de lucha contra la discriminación y las desigualdades de todo tipo en relación con el acceso al mercado de trabajo.

Por último, existe el programa comunitario Leonardo Da Vinci que contribuye al establecimiento de una política de Formación Profesional a nivel comunitario, que apoya y complementa las acciones realizadas por los Estados miembros.

LA FINANCIACIÓN DE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN

La coexistencia de diferentes administraciones y entes competentes en los subsistemas de formación es consecuencia del contexto político que existe en España. El Estado de las Autonomías que surge a partir de la Constitución, permite clasificar las mismas en dos tipos, las Comunidades Forales (País Vasco y Navarra) junto con las Comunidades del artículo 151 de la Constitución, que tienen competencias en educación y sanidad, y las Comunidades del artículo 143 de la Constitución, que en principio no tenían competencias en educación y sanidad, aunque la mayoría han recibido dichas competencias durante los últimos años. En definitiva, existen diferentes niveles de competencias entre las Comunidades Autónomas y esta característica también condiciona los flujos de financiación de las políticas de formación.

Por otra parte, la entrada de España a la, entonces, Comunidad Económica Europea, provocó la necesidad de adaptar la normativa nacional a las directrices comunitarias para poder acceder a los recursos que ofrecen los fondos estructurales en el ámbito de la formación. En concreto, los aspectos relacionados con la formación están financiados por dos fondos estructurales: el Fondo Social Europeo (FSE) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Los fondos estructurales aportan a las regiones menos favorecidas ayudas no retornables que se suman a las aportaciones nacionales. Estas ayudas se destinan a las zonas o regiones que han sido declaradas como subvencionables, de acuerdo con los objetivos que tienen fijados los fondos estructurales. En el período 2000-06 los objetivos asignados a los fondos estructurales son tres: primer objetivo, fomentar el desarrollo de las regiones menos desarrolladas, aquellas cuyo PIB per cápita sea inferior al 75% de la media comunitaria; segundo objetivo, fomentar las regiones en proceso de reconversión económico y social; tercer objetivo, se dirige a la adaptación y modernización en todo el territorio de las políticas y sistemas de educación, formación y empleo. Con anterioridad, durante los años 1993-99, estos objetivos se ampliaban a cinco.

El importe total de los fondos estructurales previsto para España en el período 2000-06 para las acciones de desarrollo de los recursos humanos asciende a 8,5 billones de pesetas, de los cuales un 57,3% se destinará a las acciones realizadas por la Administración General del Estado, mientras que el 42,7% restante corresponde a las acciones de las Comunidades Autónomas. En consecuencia, debe señalarse la importancia que tienen las aportaciones de los fondos estructurales a las políticas de formación impartidas en España, sin cuya financiación difícilmente podría mantenerse el nivel de recursos existente en la actualidad.

El FSE fue creado en el año 1957 por el Tratado de Roma, para mejorar las posibilidades de empleo de la Comunidad, apoyando las políticas de formación, la reconversión de los trabajadores y el fomento del empleo. Las ayudas del FSE

son acciones de acompañamiento de las políticas nacionales destinadas a compensar la peor situación relativa de algunos Estados miembros, en materia de formación, respecto al nivel medio de la UE. La gestión del FSE en el Estado español corresponde a la Unidad Administradora del FSE, creada dentro del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

El FEDER fue creado en el año 1975 para reducir los desequilibrios regionales por medio de ayudas a las inversiones en infraestructuras. El FEDER participa, entre otros, en la financiación de inversiones en el ámbito de la educación. En España la gestión del FEDER corresponde al Ministerio de Economía a través de la Dirección General de Análisis y Programación Presupuestaria, de la que depende específicamente la Subdirección General de Administración del FEDER.

Durante el bienio 1998-99 la inversión del Fondo Social Europeo en España destinada a las políticas de formación fue de 379.042 millones de pesetas. De éstas, algo más de un 38% se dirigió a la formación inicial, un 42% se destinó a acciones de formación ocupacional y programas combinados de formación y empleo como las Escuelas Taller y Casas de Oficios, el resto, un 19%, son acciones de formación continua (tabla I):

A las anteriores cifras es necesario añadir la financiación del Fondo Social Europeo destinada a las iniciativas comunitarias de formación y empleo que, durante el año 1998, alcanzó la cifra de 24.646 millones de pesetas.

Con relación a la financiación de la formación inicial, ésta se realiza a través de fondos públicos y privados. Los primeros proceden de los presupuestos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las administraciones autonómicas y las corporaciones locales. A la aportación de origen nacional, hay que adicionar los recursos procedentes de los fondos estructurales citados, el FSE y el FEDER; los fondos públicos financian los centros de educación secundaria públicos y parcialmente a los centros privados (mediante conciertos educativos), junto a los Programas de Garantía Social. Por su parte, los fondos privados proceden de instituciones privadas, de las empresas y las familias, que se destinan a la financiación de los centros privados que imparten formación inicial.

Los datos de la tabla II muestran que en conjunto, la Administración (central, autonómica y local) aporta un 73% de la financiación total correspondiente a la formación inicial, la Administración europea el 22% y los recursos conjuntos de las familias, empresas y otros organismos privados un 5%.

TABLA I

Recursos del FSE, 1998-99 (millones pesetas) (%)

Tipo de formación	Importe	%
Formación inicial	146.625,7	38,7
Formación ocupacional	160.321,1	42,3
Formación continua	72.093,3	19
Total	379.042	100

Fuente: Plan de Empleo 2000 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

TABLA II

Total recursos destinados a la formación inicial, 1999 (millones pesetas) (%)

Entidad financiadora	Importe	%
MECD, CCAA y Administración local	256.000	73
Fondo Social Europeo	77.177	22
Recursos privados	18.236	5
Total	351.413	100

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Empleo 2000 del MTAS y Oroval y Torres 1999. La tabla incluye los recursos destinados a las PGS.

Respecto a la formación ocupacional, la financiación del Plan FIP tiene su origen en dos fuentes principales, en la cuota de Formación Profesional (cuota FP) y el Fondo Social Europeo. La cuota de FP esta formada por un 0,7% de la masa salarial (de trabajadores y empresas)[5], de este porcentaje se destina un 0,35% a la formación de los desempleados y un 0,35% a la financiación de la formación continua. Esta cuota se recauda mediante la Tesorería General de la Seguridad Social, junto con las cotizaciones de la Seguridad Social y se integra en el Tesoro Público, consolidando los ingresos del Estado que posteriormente se destinan, vía Presupuestos Generales del Estado, al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y de éste, junto a la financiación de los fondos estructurales, al INEM. Éste transfiere el importe correspondiente a las Comunidades Autónomas que han recibido competencias en el Plan FIP y las ETCO y asigna al FORCEM la parte correspondiente a la formación continua.

De este modo, la financiación de los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios tiene su origen en la aportación de la cuota de FP, el FSE y la entidad promotora de la Escuela Taller o Casa de Oficios, según se muestra en la tabla III, que ofrece conjuntamente los recursos destinados a la formación ocupacional, esto es, al Plan FIP y las Escuelas Taller y Casas de Oficios.

TABLA III

Total recursos destinados a la formación ocupacional, 1999 (millones pesetas) (%)

Entidad financiadora	Plan FIP	ETCO
Administración central	88.356	58.419
Comunidades Autónomas	27.641	4.737
Fondo Social Europeo	68.926	9.613
Total	184.923	72.769

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Empleo 2000 del MTAS.

(5) Del 0,7% de la masa salarial, el 0,6% es a cargo de la empresa y el 0,1% a cargo del trabajador.

Los datos del año 1999 muestran que en total se destina a la formación ocupacional de los desempleados 257.692 millones de pesetas, de los que un 57% proceden de la Administración central, un 12,5% de las Administraciones autónomas y el 30,5% del Fondo Social Europeo.

La financiación de la formación continua se realiza mediante una parte (0,35%) de la cuota de FP que pagan empresas y trabajadores. El INEM es el encargado de transferir cada año la parte de la cuota de FP que corresponde al FORCEM. Otra de las fuentes de financiación importante es el Fondo Social Europeo y, en menor cuantía, la financiación privada de las empresas.

Los datos de la tabla IV indican que la financiación de la Administración central (procedente de la cuota de la Formación Profesional) alcanza el 71,5% de los recursos destinados a la formación continua. Las transferencias del Fondo Social Europeo suponen un 27% y la financiación privada de las empresas el 1,5% restante.

De los datos anteriores se observa que en conjunto, la Administración nacional aporta a la formación (inicial, ocupacional y continua) 540.962 millones de pesetas, frente a los 195.573 procedentes del Fondo Social Europeo y los 20.515 procedentes de la financiación privada, cifras que suponen el 71,4%, el 26% y el 2,6% respectivamente, según muestra el gráfico I.

GRÁFICO I

Financiación de la Formación en España

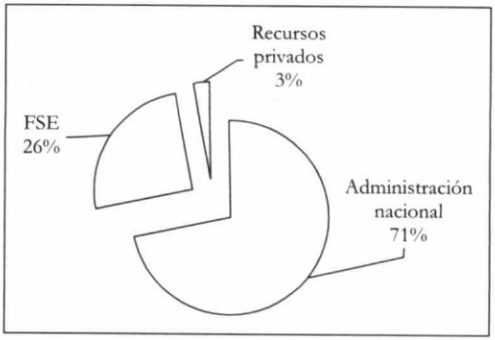


TABLA IV

Total recursos destinados a la formación continua, 1999 (millones pesetas) (%)

Entidad financiadora	Importe	%
Administración central	105.809	71,5
Fondo Social Europeo	39.857	27
Recursos privados	2.279 (*)	1,5
Total	147.945	100

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Empleo 2000 del MTAS y FORCEM (1999).
(*) datos correspondientes al año 1996.

LOS AGENTES DE LA FORMACIÓN Y LOS FLUJOS ECONÓMICOS

Después de señalar, en los apartados anteriores, cuáles son los agentes que participan en los diferentes sistemas de formación y el volumen de recursos destinado a esta política, el paso siguiente consiste en determinar la corriente de flujos económicos que se establece entre dichos agentes. Con esta finalidad, y dada la complejidad que ello supone, nos ha parecido oportuna la presentación de un esquema (ver gráfico II) en el que se exponen todos los agentes implicados y el proceso que realiza el flujo económico entre los diversos agentes.

En este sentido, debe tenerse en cuenta que la lectura del gráfico se inicia a partir de la primera columna, en la que se indica quién es el agente que paga, es decir, el agente financiador de los diferentes tipos de formación. Posteriormente, deben seguirse las flechas numeradas, desde el número 1 y continuar hacia la segunda columna en la que se indica cuáles son los agentes que distribuyen los flujos que se originan en la columna anterior, y así sucesivamente hasta llegar a la tercera columna donde se especifica cuáles son los agentes que reciben los flujos destinados a las diferentes políticas formativas. De esta manera, el gráfico muestra esquemáticamente las fuentes de financiación de la formación inicial, ocupacional y continua, el traspaso de estos recursos a los agentes implicados y la manera en que estos agentes destinan las dotaciones económicas correspondientes al sistema de formación. Para ello, en los textos siguientes se explica detalladamente la información correspondiente a la numeración indicada en cada una de las casillas[6] del gráfico II.

Definición de los flujos

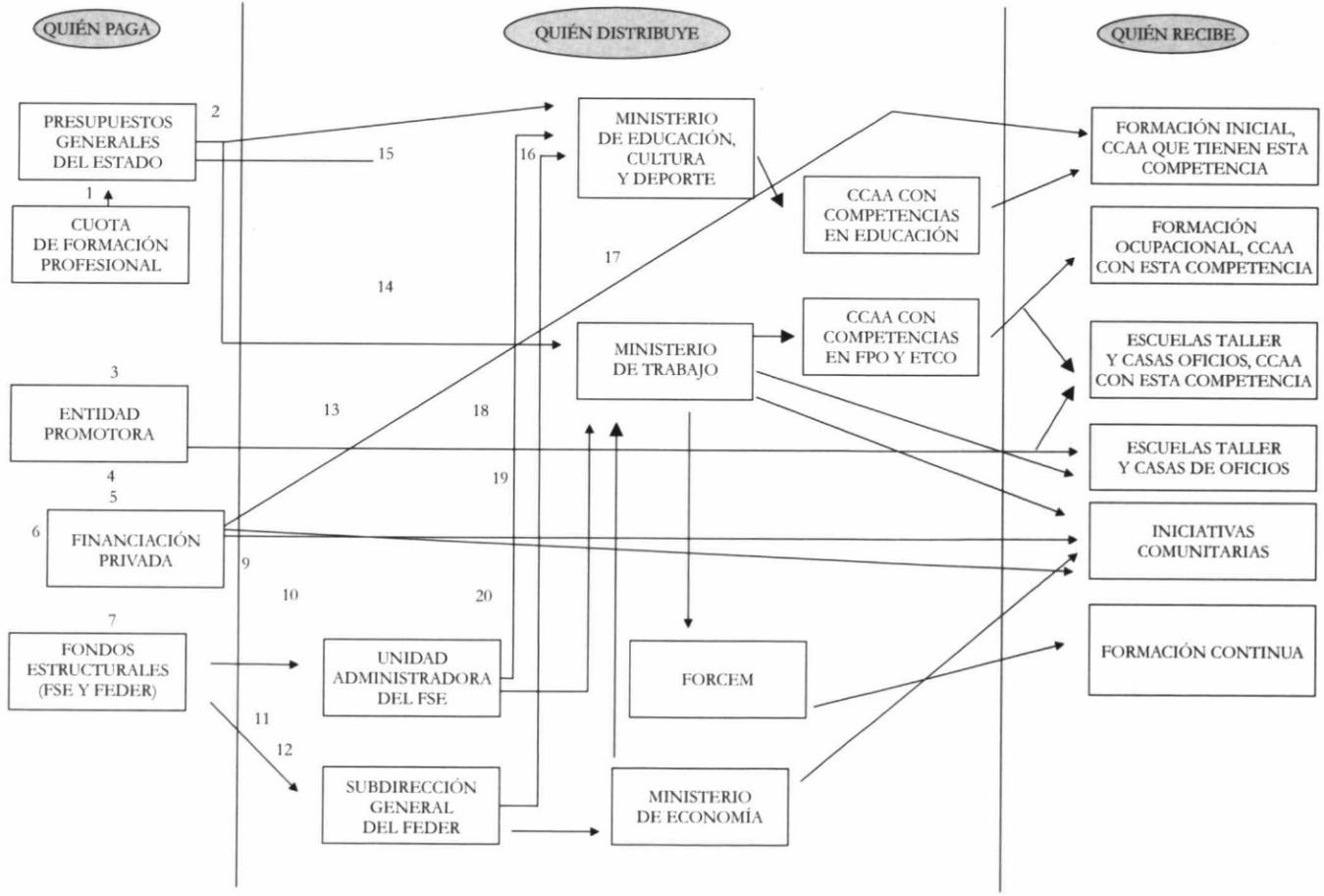
1. Dentro de los ingresos estatales se incluye la Cuota de Formación Profesional que pagan las empresas y trabajadores, esta cuota se recauda junto con las cotizaciones de la Seguridad Social. Su importe total es un 0,7% de la masa salarial, del que 0,6% es a cargo de la empresa y el 0,1% a cargo del trabajador. De este 0,7% un 0,35% se destina a la formación ocupacional y un 0,35% a la formación continua.
2. Una parte de los Presupuestos Generales del Estado se destina al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales para financiar simultáneamente la formación inicial y la formación ocupacional.
3. La normativa reguladora de las Escuelas Taller y Casas de Oficios exige que las entidades promotoras de estos programas aporten parte de la financiación necesaria para su funcionamiento.
4. Financiación de carácter privado destinada a la formación inicial; ésta procede en su mayor parte de las familias y, en menor cuantía, de las instituciones de carácter privado o empresas.
5. En algunos casos las acciones que pretenden acogerse a las iniciativas comunitarias deben contar con una parte de financiación privada. Es decir, la entidad que solicita la ayuda debe cofinanciar un porcentaje del importe total.
6. Financiación privada de las empresas destinada a la formación continua de sus trabajadores.

(sigue en pág. 182).

(6) El gráfico II no incluye las Comunidades Forales, dado que éstas gozan de una diferente relación fiscal con el Estado.

GRÁFICO II

Flujos de financiación de la formación



7. En España la gestión del Fondo Social Europeo corresponde al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, mediante la Unidad Administradora del FSE (UAFSE), que es el órgano encargado de tramitar las ayudas de este Fondo estructural.
8. El FEDER es el fondo estructural que participa en la financiación de inversiones en el sector de la educación y la formación. Su gestión corresponde a la Subdirección General del FEDER.
9. La Unidad Administradora del FSE transfiere al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la financiación procedente del FSE que está destinada a la formación inicial.
10. El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales recibe los recursos procedentes del FSE destinados a la formación ocupacional. El criterio que aplica este Ministerio para distribuir los fondos de la formación ocupacional, procedentes del FSE y de la cuota de FP, destinados a las Comunidades Autónomas, tiene en cuenta la participación porcentual de desempleados de cada Comunidad Autónoma respecto al número total nacional de parados.
11. La Subdirección General de Administración del FEDER transfiere la financiación que recibe del FEDER y que está destinada a la formación inicial del Estado español.
12. La gestión del FEDER en España es competencia del Ministerio de Economía mediante la Subdirección General de Administración y Gestión del FEDER.
13. El FORCEM recibe del INEM las cantidades correspondientes a la cuota de FP destinada a la formación continua (0,35%), junto con los recursos de los fondos estructurales destinados a la formación de los trabajadores.
14. El MTAS transfiere la financiación procedente del FSE y de los Presupuestos Generales del Estado destinada a los programas de formación ocupacional y a las Escuelas Taller y Casas de Oficios de aquellas Comunidades con la gestión traspasada.
15. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte transfiere a las Comunidades Autónomas los recursos destinados a la formación inicial. Esta financiación procede de los Presupuestos Generales del Estado junto con las aportaciones del FSE y del FEDER. Como se ha indicado, la formación inicial incluye los Programas de Garantía Social y los ciclos formativos de la Formación Profesional.
16. Financiación de la formación inicial. Ésta procede de las transferencias del Estado, de los fondos estructurales y del presupuesto de la propia Comunidad.
17. La financiación de la formación ocupacional y de las Escuelas Taller y Casas de Oficios procede de la cuota de Formación Profesional y de la aportación del FSE.
18. El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social transfiere al INEM las dotaciones presupuestarias destinadas a las entidades promotoras de las Escuelas Taller y Casas de Oficios, de las Comunidades Autónomas que no tienen traspasada esta gestión, que tienen su origen en la cuota de Formación Profesional que pagan empresas y trabajadores, junto con la concesión de las ayudas procedentes del FSE.

19 y 20. Financiación de los fondos estructurales destinada a las iniciativas comunitarias.

21. El FORCEM destina sus recursos a la formación continua de los trabajadores ocupados, en el ámbito del Estado español.

REFLEXIONES FINALES

Actualmente existe cierto acuerdo, entre los agentes sociales y políticos, sobre el interés estratégico de la formación como instrumento básico, dentro de las políticas activas, para hacer frente a los problemas de desempleo y la necesidad de favorecer la estabilidad de la ocupación. Es por ello que existe una diversidad de acciones de formación y de agentes que participan en el diseño de estas acciones, procedentes tanto del ámbito local, autonómico, nacional y comunitario, como desde el ámbito público y privado. Este factor explica el que los flujos económicos que se originan entre estos agentes ofrezca un entramado, hasta cierto punto complejo, a pesar de que se ha intentado presentar de una manera esquemática y didáctica.

En este sentido, debería hacerse un esfuerzo por reducir esta complejidad, hecho que sería posible en la medida en que los tres sistemas de formación estén más coordinados entre sí. Esta mejor coordinación de agentes y procesos evitaría parte de las actuales duplicidades y generaría una economía de escala gracias a la reducción de parte de los costes de gestión.

Paralelamente, sería posible incrementar la coordinación entre los diferentes subsistemas de formación, mediante una mayor dotación de competencias formativas a la Administración local. Desde esta perspectiva, el ámbito local es el idóneo para facilitar el acceso a la información de los diferentes agentes, para mejorar la coherencia de la oferta formativa; al mismo tiempo, ello permitiría un mayor desarrollo local.

A lo largo del artículo se ha puesto de manifiesto el paulatino traspaso de la gestión en materia de formación hacía las Comunidades Autónomas. En este sentido, pues, son diversas las Comunidades que asumen dentro de su ámbito territorial dicha competencia, y su número se ampliará en el futuro, provocando alteraciones en el esquema de flujos presentado, en la medida que la Administración central traspase las competencias de formación hacia aquellas Comunidades.

Otro aspecto que hay que destacar es que, con el ingreso de España a la Comunidad Económica Europea, el volumen de recursos destinados a la formación ha evolucionado de manera importante, en parte gracias a las aportaciones de los fondos estructurales. En este sentido debe tenerse en cuenta que la normativa que regula los fondos estructurales exige una cofinanciación. En consecuencia, si un país desea recibir un mayor volumen de recursos estructurales, también debe realizar un mayor esfuerzo económico en sus recursos nacionales.

Desde la UE se abren nuevas perspectivas que pueden afectar a los flujos destinados a la formación, mediante la tercera reforma de los reglamentos de los fondos estructurales[7], que van a regular la actuación de estos fondos durante el período 2000-06. En ellos se proponen cambios que afectan a la política estructural con el objetivo de simplificar las medidas estructurales y aumentar su concentración y eficacia. Entre otras, se produce una reducción de los objetivos asignados a los fondos estructurales. Esto provoca cambios de

(7) Publicados en el Diario Oficial de la Comunidad Europea del 26 de junio de 1999.

cierta magnitud en el territorio español, dado que determinadas zonas dejan de ser elegibles en los nuevos objetivos.

Debemos destacar también que el sistema aplicado en España para financiar la formación ocupacional muestra una elevada dosis de solidaridad por parte de los trabajadores y empresas, ya que son éstos los que mediante la Cuota de Formación Profesional contribuyen a financiar parte de la formación de los desempleados.

Los datos analizados en los apartados anteriores muestran el esfuerzo económico de la administración nacional y comunitaria destinado a la formación, con un volumen de recursos económicos de 540.962 y 195.573 millones de pesetas respectivamente para el año 1999. Sin embargo, es difícil indicar si la financiación de estas acciones es suficiente para conseguir los objetivos que tienen asignados. En este sentido, aunque se incremente el presupuesto de dichos programas, siempre habrá colectivos a los que se puede destinar más y mejor formación. En consecuencia, se trata de una necesidad difícil de satisfacer plenamente.

Tampoco puede olvidarse la necesidad de revisar los procesos de articulación entre los tres subsistemas de formación, que deben llevarse a cabo desde la lógica de la eficacia de las intervenciones en el mercado de trabajo y en la promoción social de los trabajadores y no desde lógicas electorales.

Finalmente, en el modelo de organización de la formación en España debe evitarse una excesiva burocratización, porque ello significa que los agentes se adaptan a las normas que emanan de los organismos, sin tener en cuenta las necesidades de los trabajadores, de los desempleados y las previsiones del sistema productivo y de los distintos sectores de la actividad económica, criterios que deberían primar en la planificación de las futuras acciones de formación que han de realizarse.

BIBLIOGRAFÍA

ALCAIDE, M.; GONZÁLEZ, M.: «Los acuerdos de formación continua. Un balance», en *Situación,* 4 (1997), pp. 317-335.

ALCAIDE, M.; GONZÁLEZ, M.; FLORÉZ, I.: *Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España.* Madrid, Pirámide, 1996.

CEDEFOOP: *El sistema de formación profesional en España.* Bruselas, CECA-CE-CEEA, 1994.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Acuerdo Marco Comunitario de Apoyo 1994-99.* Luxemburgo, CECA-CE-CEEA, 1994.

CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL: *II Programa Nacional de Formación Profesional.* Madrid, Secretaría del Consejo General de Formación Profesional, 1998.

DURÁN, F.; ALCAIDE, M.; GONZÁLEZ; M.; FLÓREZ, I.: *La formación profesional continua en España.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994.

FORCEM: *Memoria balance del I ANFC 1993-1996.* Madrid, FORCEM, 1999.

GOBIERNO DE ESPAÑA: *Plan de Acción para el Empleo del Reino de España 2000,* 2000.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B.: *Claves para comprender la formación profesional en Europa y España.* Barcelona, EUB, 1996.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Plan de Empleo 2000.* Madrid, Subsecretaría del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2000.

— *Anuario de Estadísticas Laborales y de Asuntos Sociales 1998.* Madrid, Subsecretaría del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999.

ORDOÑEZ, D.: *Fondos estructurales europeos: régimen jurídico y gestión administrativa.* Madrid, Marcial Pons, 1997.

OROVAL, E. (dir.): *Estudi del sistema educatiu espanyol amb especial referència a l'organització competencial i al finançament. Una*

aproximació des de l'àmbit local. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1995.

OROVAL, E.; TORRES, T.: «Agents i fluxos econòmics de la formació», en *Revista Econòmica de Catalunya,* 37 (1999), pp. 43-51.

SOLÉ, F.: «L'empresa i la formació», en E. OROVAL (Ed.): *L'empresa i el seu entorn.* Lleida, Col.lecció Economia i Empresa, Universitat de Lleida, 1995.

SOLÉ, F.; MIRAVET, M.: *Guía para la formación en la empresa.* Madrid, Civitas, 1997.

LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA ENSEÑANZA PRIVADA NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

ANA VILLARROYA (*)

RESUMEN. En este trabajo se analiza el impacto de la financiación pública destinada a la enseñanza privada en España a lo largo del período 1981-1995. En este sentido, se observa cómo la financiación pública constituye, por término medio, el 60% de la financiación total de los centros privados concertados. El análisis, que se realiza también por Comunidades Autónomas, permite observar cómo la concertación no se ha extendido por igual en todos los territorios. El trabajo concluye con un análisis exploratorio que apunta la existencia de selección del alumnado en algunos centros concertados, así como el mayor aprovechamiento por las clases medias de la concertación con la enseñanza privada.

ABSTRACT. In this work we analyze the impact of public financing in private education in Spain during the period 1981-1995. In this sense, we observe that public financing makes, on average, 60% of the total financing of the private schools which receive a state subsidy. The analysis, which includes each Autonomous Region, allows us to see that state subsidy has not been equally applied in all territories. Finally, the work concludes with an exploratory analysis which points at the existence of pupils' selection in some private schools with state subsidy and reveals that middle classes take the greatest advantage from state subsidy of private schools.

INTRODUCCIÓN

El sector público financia, en la actualidad, la mayor parte de los centros privados de enseñanza en los niveles obligatorios. La financiación pública de estos centros ha obedecido, sobre todo en los últimos años, al interés de los gobiernos por ampliar las posibilidades de elección de las familias. En este sentido, un rápido vistazo a las estadísticas de gasto de los últimos años revela de forma inmediata el incremento, en términos absolutos, del volumen de recursos públicos destinado a la enseñanza privada.

El presente trabajo tiene como principal objetivo analizar el impacto de la financiación pública destinada al sector privado de la enseñanza en los niveles obligatorios a lo largo del período 1981-1995.

(*) Universidad de Barcelona.

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

Para ello el trabajo se ha estructurado en cuatro apartados. En el primero se presentan las grandes líneas del sistema actual de ayudas públicas a la enseñanza privada. A continuación se presentan las principales características de la financiación pública de la enseñanza privada a lo largo de los quince años considerados. En el tercer apartado se analizan, a partir de una aproximación cualitativa, algunos de los efectos más debatidos del sistema de ayudas públicas a la enseñanza privada. Por último, se recogen las conclusiones más relevantes del estudio.

PRESENTACIÓN DEL MODELO ACTUAL DE AYUDAS PÚBLICAS A LA ENSEÑANZA PRIVADA NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

En el título IV de la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) de 1985 se recogen las grandes líneas del actual modelo de ayudas públicas a la enseñanza privada. A diferencia del sistema de subvenciones anterior, el régimen de conciertos actual se caracteriza por ser un instrumento jurídico que impone compromisos bilaterales a las partes que lo suscriben[1]. Así, mientras la Administración se compromete a financiar parte de los costes de los centros concertados, éstos se comprometen, entre otras obligaciones, a impartir las enseñanzas objeto del concierto en régimen de gratuidad, a someter las actividades complementarias, extraescolares y de servicios a un régimen optativo, que no sea discriminatorio y no tenga carácter lucrativo, a informar al público sobre el carácter concertado del centro y a no hacer discriminaciones en la admisión de alumnos.

Entre los objetivos del citado régimen, aplicable a los niveles obligatorios y gratuitos, destacan, por un lado, satisfacer el derecho a la educación; por otro, facilitar la posibilidad de elegir centro docente distinto de los creados por la Administración y, por último, garantizar la participación de los alumnos, padres y profesores en la gestión de dichos centros. En los últimos tiempos, sin embargo, los sucesivos cambios introducidos en la regulación de los conciertos educativos han pretendido, por encima de otros objetivos, primar la libertad de elección de centro docente de los padres y alumnos. Esta reorientación del sistema de conciertos hacia los valores relacionados con la libertad ha venido motivada, fundamentalmente, por la suficiencia de puestos escolares, consecuencia de la expansión de la red de centros públicos y del descenso de la natalidad.

El establecimiento de este sistema de financiación de la enseñanza obligatoria en el que los fondos públicos siguen a los alumnos a cualquier centro de su elección, público o privado concertado, así como la implantación de otras medidas destinadas a ampliar la capacidad de elección de los usuarios y el proceso de traslado de competencias y responsabilidades de gestión a los centros educativos, en cierto modo, permiten hablar de la formación de «cuasimercados» en el ámbito de la enseñanza obligatoria en España. Con este término se hace referencia a aquellas situaciones en las que la implantación de mecanismos de mercado en la provisión, la gestión y/o la financiación de los servicios educativos se combina con niveles elevados de intervención del sector público. En este sentido, el sector público español ha seguido financiando la provisión de muchos de estos

(1) La diferencia principal entre el régimen de conciertos actual y el régimen provisional de subvenciones a la enseñanza privada, existente con anterioridad a la LODE, es que este último no exigía ningún compromiso concreto por parte del centro, ni obligaba a la Administración a seguir concediendo la ayuda. En este sentido, ver CIDE (1988).

servicios (centros públicos y privados concertados), produciendo directamente parte de los servicios (centros públicos) y regulando el funcionamiento de los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y privados concertados).

En el caso de la financiación pública de los centros concertados en España, que cubre los costes del personal docente y de funcionamiento del centro, ésta se combina con niveles elevados de regulación del sector público. Esta regulación abarca, además de las disposiciones relativas a los requisitos que deben cumplir los centros (esto es, instalaciones físicas, cualificaciones académicas del profesorado, ratio alumnos/profesor, etc.) aspectos tales como la composición de los órganos de gobierno de los centros, los procesos de decisión, los procedimientos de admisión de alumnos, la autorización de actividades complementarias, así como el cobro de cuotas por las actividades complementarias, extraescolares y los servicios escolares. La regulación coexiste, a su vez, con toda una serie de mecanismos de control *a posteriori,* basados, fundamentalmente, en la inspección educativa.

Respecto al resto de medidas emprendidas por el gobierno español para hacer efectivo el derecho de todos a elegir el centro docente más próximo a las propias convicciones, sea éste público o privado, las sucesivas regulaciones del régimen de conciertos han introducido disposiciones tales como: la identificación del lugar de trabajo de los padres o alumno con el domicilio de éstos a la hora de aplicar el baremo correspondiente a los criterios de proximidad domiciliaria en los procesos de admisión de alumnos; la ampliación de las zonas de influencia de los centros, dando cabida a un mayor número de domicilios en el área de influencia del centro y la primacía, en las últimas regulaciones, del criterio de tener hermanos matriculados en el mismo centro. Este acercamiento hacia los principios de libertad ha ido acompañado de un distanciamiento de los valores de equidad. En este sentido destaca, además del desplazamiento del criterio prioritario de rentas de la unidad familiar en los procesos de admisión del alumnado, la concesión a los centros de la posibilidad de decidir los criterios complementarios que determinarán la asignación de un punto (dos o tres, según las Comunidades Autónomas) en los procesos de admisión del alumnado.

Este interés por ampliar las posibilidades de elección de los usuarios ha conducido, en los últimos años, a la financiación pública de la mayoría de los centros privados en España. Así, la década de los ochenta y la primera mitad de la de los noventa, coincidentes con la etapa de gobiernos socialistas, se han perfilado como un período de crecimiento sostenido, en términos absolutos, de los recursos públicos destinados a este sector de la enseñanza. En el siguiente apartado se presentan las principales características de la evolución del sistema de ayudas públicas a la enseñanza privada a lo largo del período 1981-1995. El análisis se realizará primero para todo el territorio español y después por Comunidades Autónomas. Este último permitirá poner de manifiesto las semejanzas y las diferencias existentes en los distintos territorios.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA ENSEÑANZA PRIVADA NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA Y SUS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Principales características de la financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España

En la actualidad, la mayor parte de los centros de titularidad privada en los niveles de enseñanza obligatoria ha firmado algún tipo de acuerdo con la Administración. En

concreto, en el curso 1994-95, aproximadamente el 70% de los centros privados y el 84% de las unidades escolares –aulas– privadas estaban financiados por el sector público. Para el mismo curso, la cuota de mercado de los centros concertados, en términos de alumnos, era casi del 90%. En un contexto de descenso de la natalidad y de participación mayoritaria del sector público (que representa aproximadamente el 70% del total del alumnado), estos acuerdos han garantizado la supervivencia de muchos centros privados.

Respecto a la evolución del gasto público canalizado hacia la enseñanza privada en España, los datos presentados en la tabla I muestran cómo, a lo largo del período 1981-1995, los recursos públicos destinados a este sector han crecido a una tasa anual acumulativa (en pesetas constantes) del 1,78%. Adicionalmente, los datos reflejan el proceso de descentralización administrativa y financiera iniciado tras la Constitución española de 1978. Este proceso, que se inicia en 1980 con el traspaso de funciones y servicios educativos a las Comunidades del País Vasco y Cataluña[2], y que finaliza a lo largo de 1999, queda reflejado en la disminución experimentada por el gasto de la Administración Central en enseñanza privada. En términos porcentuales, el gasto de la Administración

TABLA I

Evolución de los ingresos anuales por subvenciones y transferencias públicas de los centros privados clasificados por subvención. España, 1981-1995

Millones de pesetas corrientes y tasa de crecimiento anual acumulativa (en pesetas constantes de 1986)					
	c.1981-82*	c.1985-86*	c.1990-91	c.1994-95	t. crec. an. acum. (%)
Centros privados concertados					
Total organismos públicos	*98.210*	*143.639*	*258.114*	*316.212*	*1,78*
Del MEC	92.472	97.707	87.458	100.448	–6,38
De las CCAA	3.518	42.731	167.268	213.582	27,58
De las CCLL	684	1.122	1.411	983	–4,34
De otros organismos públicos	1.536	2.079	1.977	1.199	–8,73
Centros privados no concertados					
Total organismos públicos	...	...	*2.117*	*3.473*	...
Del MEC	...	...	75	295	...
De las CCAA	...	...	273	1.155	...
De las CCLL	...	...	260	539	...
De otros organismos públicos	...	...	1.509	1.484	...

Los datos para los cursos 1981-82 y 1985-86 no permiten distinguir entre centros privados concertados y no concertados. Puesto que casi la totalidad de las subvenciones públicas se canalizan hacia centros privados concertados se ha optado por incluir las cifras en el apartado de centros concertados.

Fuente: *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada* (INE, varios años).

(2) En 1995, año en el que finaliza el ámbito temporal de este estudio, sólo en siete Comunidades se había hecho efectivo el traspaso de funciones y servicios educativos. En concreto, éstas eran las Comunidades del País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Canarias, la Comunidad Valenciana y Navarra.

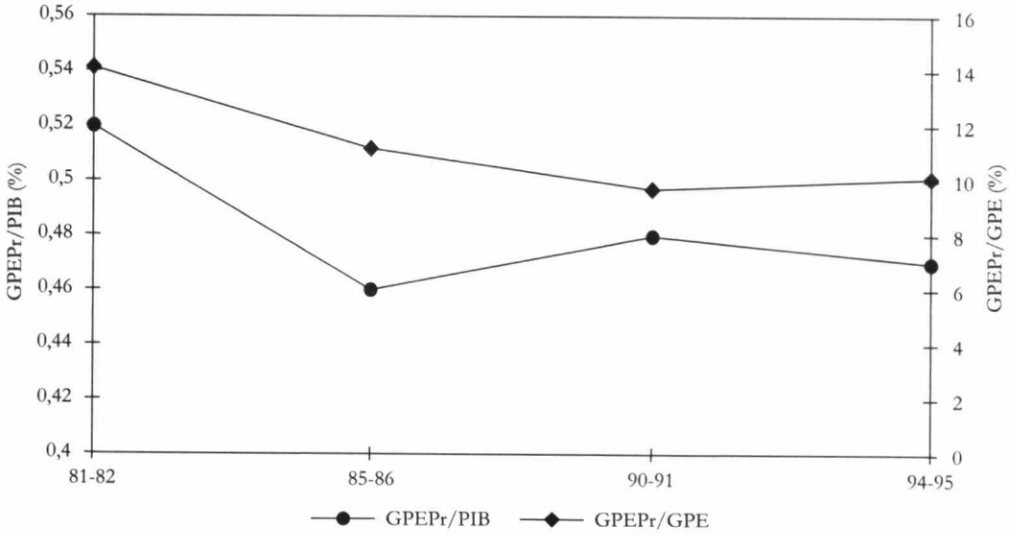
Central pasa de representar el 95% de la financiación total de los centros privados, a principios de los ochenta, a representar el 31%, a mediados de los noventa. Los datos muestran, también, la modesta participación en el gasto público educativo de los gobiernos locales, que desempeñan un papel mucho menos importante en la financiación de los servicios educativos.

Si bien el volumen de recursos dedicados por el sector público a la enseñanza privada no universitaria (GPEPr en adelante) ha aumentado, en términos absolutos, en el transcurso de estos quince años, su participación relativa en el PIB apm se ha mantenido estable en torno al 0,47%. Respecto a su participación en el gasto público en enseñanza (GPE en adelante), los datos contenidos en el gráfico I muestran cómo su participación ha permanecido en torno al 10%. Ello se ha producido como consecuencia del superior crecimiento que ha experimentado el GPE y que ha ido ligado a la extensión de la obligatoriedad y de la gratuidad de la enseñanza básica hasta los 16 años[3].

Otro aspecto que hay que tener en cuenta a la hora de conocer la importancia del gasto público destinado a los centros privados es su participación relativa en el total de ingresos de estos centros. Con carácter previo a este análisis, a continuación se presenta una caracterización del origen de las fuentes de ingresos de los centros privados. Así, entre las principales fuentes de financiación de estos centros destacan las siguientes:

GRÁFICO I

Evolución de la proporción que representa el Gasto público en enseñanza privada (GPEPr) sobre el PIB apm y sobre el total del Gasto público educativo (GPE). España, 1981-82 a 1994-95



(3) También se ha señalado como causa del crecimiento del gasto público educativo, el incremento de la escolarización en los niveles postobligatorios. En este sentido, ver Calero (1998) y Calero y Bonal (1999).

- *Cuotas cobradas por cada nivel de enseñanza,* que comprenden los cobros por actividades docentes[4] y complementarias[5]. Los cobros por actividades docentes sólo están permitidos en los centros privados no concertados y los cobros por actividades complementarias en los centros concertados deben limitarse a las cantidades autorizadas por la Administración. Las actividades complementarias deberán tener carácter voluntario para los alumnos. En ambos casos se trata de aportaciones regulares de los alumnos[6].
- *Cuotas cobradas por actividades extraescolares,* que comprenden el cobro por actividades que son impartidas con carácter voluntario a los alumnos fuera del horario lectivo[7].
- *Cuotas cobradas por servicios complementarios,* esto es, por la contratación de servicios de transporte, comedor, residencia o psicopedagógicos.
- *Subvenciones de explotación de las Administraciones Públicas,* transferencias corrientes concedidas por los Organismos públicos para la financiación del funcionamiento de los centros. Se trata, fundamentalmente, de las transferencias vinculadas a los conciertos educativos.
- *Subvenciones de capital,* que se destinan, sobre todo, a financiar la creación de nuevos puestos escolares.
- *Subvenciones sin finalidad específica,* subvenciones que no corresponden ni a conciertos ni a subvenciones de capital.
- *Otros ingresos,* que son fundamentalmente los ingresos financieros, las derramas, las aportaciones a cooperativas o fundaciones e ingresos varios no contenidos en otras categorías.

En la tabla II, en la que se recoge el origen de los ingresos de los centros privados para el curso 1994-95, destaca la

---

(4) El INE contabiliza en este apartado los ingresos procedentes de las actividades que son impartidas con carácter general a los alumnos dentro del horario lectivo. Dentro de éstas se incluyen las enseñanzas regladas, referidas a las disciplinas y cursos correspondientes a los programas oficiales de estudios, y las enseñanzas no regladas, que comprenden tanto las enseñanzas particulares del centro no incluidas en los programas oficiales, como las materias incluidas en los programas oficiales impartidas con mayor amplitud fuera del horario oficial. Este segundo concepto se ajustaría a la definición que la legislación realiza de las actividades complementarias.

(5) El INE proporciona datos en este apartado sobre las actividades de naturaleza formativa pero no estrictamente docente: de carácter artístico, cultural, social, recreativo, religioso o deportivo. En concreto, el INE considera como actividades complementarias las competiciones deportivas, las representaciones teatrales, las visitas a museos, las conferencias, las audiciones musicales, la edición de revistas y periódicos, las exposiciones en el centro, las excursiones, las conmemoraciones, las fiestas, las actividades religiosas y otras actividades.

(6) Además de los cobros por las actividades docentes y las actividades complementarias, el INE proporciona datos en este apartado sobre los cobros trimestrales, mensuales, anuales, etc. por material didáctico, los derechos de inscripción no reembolsables por el centro y aquellos otros conceptos que regularmente se incluyen en los recibos.

(7) El INE no proporciona datos sobre este tipo de actividades que, con carácter semanal, suelen realizarse en los propios centros y que incluyen actividades tales como el aprendizaje de idiomas, informática, actividades deportivas, etc.

Los datos proporcionados por el INE no recogen todas las fuentes de financiación de las que disponen los centros privados. En concreto, no se dispone de datos sobre los ingresos procedentes de actividades que no se impartan con carácter general a todos los alumnos; de servicios de librería, papelería, instalaciones deportivas, bar, cine, etc.; de rendimientos del capital invertido en acciones, obligaciones, depósitos a plazo fijo, bonos, etc.; de cobros a los alumnos por seguro escolar, aportaciones a fundaciones, etc.

TABLA II

Origen de los ingresos de los centros privados clasificados por subvención. España, 1994-95

Millones de pesetas corrientes y porcentajes		
	c. 1994-95	%
Centros privados concertados	*500.662*	*100,0*
Cuotas de la enseñanza	107.577	21,5
Cuotas de servicios complementarios	48.423	9,7
Otros ingresos	5.630	1,1
Subvenciones explot. MEC y CCAA	312.033	62,3
Otras subv. y subv. sin fin. espec.	25.369	5,1
Subvenciones de capital	1.630	0,3
Centros privados no concertados	*115.273*	*100,0*
Cuotas de la enseñanza	81.330	70,6
Cuotas de servicios complementarios	24.966	21,7
Otros ingresos	1.957	1,7
Subv. explot. MEC y CCAA	945	0,8
Otras subv. y subv. sin fin. espec.	5.815	5,0
Subvenciones de capital	260	0,2

Fuente: *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada* (INE, 1998).

importancia relativa del sector concertado de la enseñanza privada, que se observa en el total de recursos económicos empleados por este sector; de hecho, aproximadamente el 80% del total de recursos consumidos por la enseñanza privada corresponde a la enseñanza concertada y el 20% restante, a la enseñanza privada no concertada.

La principal fuente de financiación de los centros concertados es la que procede del sector público, cuyo peso en la financiación total del servicio sobrepasa ligeramente el 60%. El resto de los ingresos de estos centros procede, fundamentalmente, de las familias a través del pago de cuotas de enseñanza y servicios complementarios. El cobro de cuotas de enseñanza, que representa entre el 20% y el 21% de los ingresos de los centros, procede, fundamentalmente, de la impartición a los alumnos de actividades complementarias, puesto que la percepción de cualquier cantidad en concepto de docencia por los centros concertados se halla prohibida por la Administración. Los datos revelan, pues, la importancia que la financiación privada sigue teniendo en la producción del servicio educativo en los centros subvencionados por la Administración. Como se verá en el siguiente apartado, los centros privados concertados han desarrollado una serie de mecanismos que les permiten facturar a la clientela por diversos conceptos. Además de los cobros por las actividades y servicios ya mencionados, los centros se benefician de la contribución de las familias a través del cobro del material didáctico y de las aportaciones voluntarias a fundaciones[8]. Estas últimas,

(8) En este sentido, ver Villarroya y Calero (1998).

que, implícitamente, permiten seleccionar económicamente a la población que acude a estos centros, se han convertido en uno de los mecanismos más extendidos entre los centros concertados para aumentar la participación privada en la financiación del servicio.

En los centros privados no concertados son las familias las que financian la producción del servicio, esencialmente, a través del pago de cuotas de enseñanza y de servicios complementarios. Las primeras, en las que se incluyen tanto la docencia como las actividades complementarias, representan aproximadamente el 70% de la financiación total de estos centros, mientras que las segundas sobrepasan ligeramente el 20%.

Principales características de la financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en las Comunidades Autónomas

El proceso de descentralización de competencias a las Comunidades, iniciado tras la Constitución española de 1978, ha introducido pocas variaciones en la regulación de los conciertos educativos en las distintas Comunidades Autónomas. Así, la mayoría de las Comunidades Autónomas con competencias efectivas en el período 1981-1995[9] han aplicado directamente o han adaptado a sus respectivos territorios la normativa dictada por el Ministerio de Educación y Cultura[10] (MEC). Sólo en las Comunidades del País Vasco, Navarra y Cataluña, la tradición histórica de la enseñanza privada ha determinado que la regulación de ciertos aspectos del sistema de conciertos se distanciara de la regulación estatal.

Además del hecho de que la Comunidad se halle en el pleno ejercicio de sus competencias en materia educativa o bajo el ámbito de gestión del MEC o de que haya regulado de forma distinta el régimen de conciertos, la tradición de la enseñanza privada, la capacidad de gasto público en enseñanza de cada región[11], el nivel de renta per cápita o la implantación de la Iglesia Católica en los distintos territorios son algunos de los factores determinantes de los niveles de financiación pública canalizados hacia la enseñanza privada no universitaria en las distintas Comunidades.

Las diferencias en las pautas de gasto de los diversos territorios se pueden observar en la tabla III, en la que se recoge la evolución del gasto público en enseñanza privada no universitaria realizado por las Comunidades Autónomas, a lo largo del período 1981-1995. Se aprecia cómo las Comunidades que más recursos públicos destinan a financiar la enseñanza privada son Cataluña, el País Vasco, Madrid y la Comunidad Valenciana. Cataluña es la que más recursos públicos ha canalizado hacia el sector privado de la enseñanza, a lo largo de todo el período, y Madrid es la única que ha experimentado una disminución en términos absolutos del gasto público destinado a este sector de la enseñanza. En términos de tasas de crecimiento anual acumulativas (en pesetas constantes), las Comunidades que han experimentado mayores crecimientos son el País Vasco y Navarra, con tasas del 4,65% y el 3,36%, respectivamente.

---

(9) Ver nota 2.

(10) Hasta 1996, Ministerio de Educación y Ciencia. Actualmente, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(11) En este sentido, ver Moltó et al. (1997).

TABLA III

Evolución del gasto público canalizado hacia centros de enseñanza privada no universitaria por Comunidades Autónomas. España, 1981-1995

Millones de pesetas corrientes y tasa de crecimiento anual acumulativa en pesetas constantes de 1986					
	c.1981-82	c.1985-86	c.1990-91	c.1994-95	acum. (%)
Andalucía	12.585	18.958	36.515	44.885	2,59
Aragón	3.223	5.061	8.585	9.391	1,00
Asturias	1.807	2.675	5.198	5.785	1,74
Baleares	1.892	2.963	5.395	6.682	2,51
Canarias	2.417	3.035	5.416	7.393	1,38
Cantabria	1.722	2.383	4.311	4.590	0,31
Castilla y León	5.973	7.766	14.020	17.325	0,97
Castilla-La Mancha	2.162	3.088	5.704	7.020	1,85
Cataluña	18.630	29.296	46.914	66.352	2,58
Comunidad Valenciana	9.058	13.297	23.396	28.592	1,63
Extremadura	1.607	2.608	3.816	4.764	1,14
Galicia	4.642	6.133	12.585	16.477	2,55
La Rioja	527	816	1.517	1.871	2,55
Madrid	17.472	21.857	32.496	37.174	–1,41
Murcia	2.199	3.122	5.047	6.217	0,77
Navarra	2.036	2.531	6.851	8.002	3,36
País Vasco	10.025	17.709	41.822	46.324	4,65
Ceuta y Melilla	235	347	645	839	2,59
España	*98.212*	*143.645*	*260.233*	*319.683*	*1,87*

Fuente: *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada* (INE, varios años).

Si estas cifras se comparan con la población comprendida dentro de la franja de edad relevante (entre los 5 y los 19 años[12]), los valores que toma este indicador (GPEPr/franja de edad 5-19 años), que aparecen recogidos en la tabla IV, muestran cómo el País Vasco, Navarra, Cataluña y Cantabria son las Comunidades con mayores subvenciones medias per cápita. En el extremo opuesto, Andalucía, Extremadura, Canarias y Castilla-La Mancha son las Comunidades con menores subvenciones per cápita. La estructura demográfica de Cataluña y Madrid[13] determina, en gran parte, la elevada intensidad que el apoyo público a la enseñanza

(12) Puesto que las cifras de gasto público en enseñanza privada se refieren al conjunto de niveles no universitarios, impidiendo su desagregación por niveles educativos para todos los cursos, se ha optado por elegir la franja de edad correspondiente a la enseñanza no universitaria. Adicionalmente, en tanto que los *Censos de Población* de 1981 y 1991 distribuyen la población en grupos quinquenales, la franja de edad que se ha elegido es la comprendida entre los 5 y los 19 años. Asimismo, al proporcionar información sólo para 1981 y 1991, el análisis de este indicador se ha limitado a los cursos 1981-82 y 1990-91.

(13) Junto con Andalucía, son las Comunidades con mayor número de alumnos en esta franja de edad.

TABLA IV

Evolución del gasto público en enseñanza privada no universitaria per cápita (franja de edad 5-19 años) y por Comunidades Autónomas. España, 1981-1991

Pesetas corrientes y tasa de crecimiento anual acumulativa en pesetas constantes de 1986			
	c. 1981-82	c.1990-91	acum. (%)
Andalucía	6.693	20.574	5,15
Aragón	11.834	37.205	5,42
Asturias	7.006	23.521	6,19
Baleares	11.859	34.390	4,48
Canarias	5.656	13.995	2,65
Cantabria	13.754	37.462	3,75
Castilla y León	9.503	27.253	4,35
Castilla-La Mancha	5.088	15.789	5,26
Cataluña	12.546	35.640	4,24
Comunidad Valenciana	9.566	26.188	3,81
Extremadura	5.631	15.840	4,12
Galicia	6.996	21.155	4,96
La Rioja	8.960	28.268	5,46
Madrid	13.912	28.400	0,48
Murcia	8.012	18.928	2,12
Navarra	16.046	63.307	8,11
País Vasco	17.738	92.931	11,57
Ceuta y Melilla	6.570	19.687	4,86
España	*9.947*	*29.364*	*4,68*

Fuente: *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada* (INE, varios años) y *Censos de Población 1981 y 1991*, (INE, varios años).

privada cobra en estos territorios. En cuanto a su evolución, las Comunidades que experimentan mayores crecimientos, a lo largo del período 1981-1991, son el País Vasco y Navarra, que crecen a una tasa anual acumulativa del 11,57% y del 8,11%, respectivamente. Por el contrario, Madrid, Murcia y Canarias son las Comunidades que experimentan menores crecimientos, con tasas del 0,48%, 2,12% y del 2,65%, respectivamente.

Para comparar el esfuerzo que las distintas Comunidades han realizado a lo largo de los quince años analizados se han utilizado los indicadores GPEPr/PIB regional apm y GPEPr/GPE, que se presentan en la tabla V.

Respecto al primer indicador, cabe destacar, por una parte, cómo el gasto público canalizado hacia el sector privado de la enseñanza en términos del PIB regional apm experimenta una tendencia decreciente, a lo largo del período 1981-1986, en todas las Comunidades con la excepción del País Vasco y Extremadura. En el período 1986-1991, sin embargo, la tendencia se invierte en casi todas las Comunidades salvo en Aragón, Cataluña, Extremadura, Madrid y Murcia, que experimentan una evolución negativa. Por último, en el período 1991-1995, la evolución es decreciente en casi todas las Comunidades, a excepción de Cataluña, donde se mantiene. Por otra parte, se

TABLA V

Evolución de las ratios GPEPr/PIB regional apm y GPEPr/GPE. España, 1981-1995

	c. 1981-82		c. 1985-86		c. 1990-91		c. 1994-95	
	GPEPr /PIB	GPEPr /GPE	GPEPr /PIB	GPEPr /GPE	GPEPr /PIB	GPEPr /GPE	GPEPr /PIB	GPEPr /GPE *
Andalucía	0,47	11,47	0,45	9,25	0,50	8,74	0,45	9,10
Aragón	0,48	15,98	0,47	14,97	0,46	12,89	0,37	15,82
Asturias	0,32	9,75	0,30	8,42	0,37	7,80	0,31	9,83
Baleares	0,44	22,95	0,40	19,77	0,42	15,99	0,36	18,63
Canarias	0,33	8,99	0,27	5,40	0,29	4,40	0,27	5,00
Cantabria	0,59	21,72	0,57	16,88	0,60	14,40	0,47	16,48
Castilla y León	0,48	12,82	0,39	10,20	0,43	9,13	0,39	12,47
Castilla-LM	0,30	9,40	0,28	7,70	0,28	6,70	0,26	7,37
Cataluña	0,49	21,28	0,51	18,36	0,46	14,61	0,46	16,77
C. Valenciana	0,44	16,29	0,42	13,40	0,43	10,83	0,40	11,33
Extremadura	0,18	8,69	0,44	8,74	0,37	6,37	0,34	7,58
Galicia	0,36	11,00	0,33	7,78	0,43	7,83	0,40	8,52
La Rioja	0,32	13,67	0,32	13,30	0,32	13,02	0,29	13,61
Madrid	0,59	21,11	0,46	14,53	0,39	10,72	0,33	14,67
Murcia	0,42	12,47	0,40	9,82	0,38	7,91	0,35	9,53
Navarra	0,58	19,08	0,49	20,33	0,76	16,76	0,67	18,73
País Vasco	0,65	24,51	0,81	24,49	1,20	27,41	1,01	25,47
Ceuta y Melilla	0,43	13,83	0,41	12,26	0,42	11,33	0,39	12,71
España	*0,48*	*15,78*	*0,46*	*12,88*	*0,48*	*11,26*	*0,43*	*12,66*

(*) Los datos para el curso 1994-95 referidos a las Comunidades Autónomas situadas bajo la gestión del MEC recogen únicamente el gasto público en enseñanza no universitaria.

Fuente: Los datos sobre el GPEPr proceden de la *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada* (INE, varios años). Los datos sobre el GPE relativos a los cursos 1981-82, 1985-86 y 1990-91 proceden de Uriel et al. (1997) y los relativos al curso 1994-95, de la *Estadística del Gasto Público en Educación. Presupuestos Liquidados. 1992 a 1996* (MEC, 1998b). Los datos sobre el PIB Regional proceden de la *Contabilidad Regional de España* (INE, varios años).

aprecia cómo los mayores porcentajes corresponden siempre al País Vasco, Navarra, Cantabria y Cataluña, siempre en ese orden, y los menores porcentajes a Canarias y Castilla-La Mancha. Estos porcentajes oscilan entre el 1,20% del PIB (en el País Vasco, curso 1990-91) y el 0,26% del PIB (en Castilla-La Mancha, curso 1994-95). Por último, se puede observar cómo las únicas Comunidades que experimentan una evolución negativa, a lo largo de todo el período, son Aragón, Castilla-La Mancha, Madrid y Murcia. En Madrid, los recursos públicos destinados a la enseñanza privada en porcentaje del PIB regional apm se reducen aproximadamente a la mitad, a lo largo de los quince años analizados.

En cuanto al segundo indicador, GPEPr/GPE, existe una gran dispersión entre Comunidades y períodos. Así, los valores obtenidos oscilan entre un 4,40% (Canarias, curso 1990-91) y un 27,41% (el País Vasco, curso 1990-91). Las Comunidades que han destinado un porcentaje mayor de gasto público hacia el sector privado en los niveles de enseñanza no universitaria, entre 1981 y 1995, son el País Vasco, Navarra, Cataluña, Cantabria, Aragón y Baleares. En el extremo contrario, se encuentran Canarias, Castilla-La Mancha y

Extremadura. Con carácter general, se observa cómo el porcentaje de gasto público en enseñanza privada sobre el gasto público total ha experimentado en casi todas las Comunidades una evolución negativa a lo largo de la década de los ochenta y ligeramente positiva en la primera mitad de la de los noventa. El País Vasco es la única Comunidad que experimenta una tendencia creciente a lo largo de los años. Para cualquier año que se considere, esta Comunidad es la que dedica una mayor proporción del presupuesto público a financiar la enseñanza privada, representando, por término medio, alrededor del 25% del gasto educativo total.

El análisis por componentes de la financiación de los centros de enseñanza privada en las distintas Comunidades presenta el inconveniente de que trata, de forma agregada[14], los ingresos de la enseñanza privada concertada y no concertada. Aunque el tratamiento conjunto de los ingresos de ambos tipos de centros resta relevancia al análisis[15], su inclusión tiene cierto valor orientativo del peso que los distintos componentes pueden tener en el total de ingresos de los centros privados.

Del análisis de los datos que se recogen en la tabla VI se desprenden, fundamentalmente, los siguientes aspectos:

- En el transcurso de estos quince años, las subvenciones y transferencias públicas han sido el principal componente de los ingresos de la enseñanza privada en casi todas las Comunidades Autónomas. La participación de los recursos públicos en el total de ingresos ha oscilado entre el 33% (Madrid, curso 1994-95) y el 75% (Navarra, curso 1994-95). Navarra y el País Vasco (esta última con el 69% del total de ingresos en el curso 1994-95) son las Comunidades con mayor participación pública en la financiación de este servicio educativo, a lo largo de todo el período. Los menores porcentajes corresponden a Madrid (con el 33% del total de ingresos en el curso 1994-95), Canarias (con el 42%) y Cataluña (con el 46%).
- La segunda fuente de financiación de los centros privados en orden de importancia es la que procede de las familias, a través del pago de cuotas de enseñanza[16] y de la contratación de servicios complementarios.

En cuanto a la evolución de la participación privada, se aprecia una tendencia

---

(14) La información contenida en la *Estadística de la Enseñanza en España,* la *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada,* así como otras publicaciones oficiales no recogen la distinción entre centros privados financiados y no financiados con recursos públicos en los distintos territorios. En un estudio realizado por Pérez-Díaz et al. (1998) se presentan datos sobre el porcentaje de alumnos matriculados en centros concertados y no concertados para el curso 1996-97. Estos datos, referidos a las Comunidades con competencias efectivas, así como al conjunto de Comunidades situadas bajo el ámbito de gestión del MEC, muestran cómo el porcentaje de alumnos matriculados en centros concertados era del 73,5% en la Comunidad de Andalucía, del 67,8% en Canarias, del 81,1% en Cataluña, del 67,4% en la Comunidad Valenciana, del 75,4% en Galicia, del 96,4% en Navarra, del 97,1% en el País Vasco y del 61,1% en el territorio MEC.

(15) En tanto que el peso de los centros concertados en cada uno de los territorios determinará la mayor o menor importancia de cada una de las fuentes en el total de ingresos de los distintos centros privados.

(16) Al no ser posible la distinción entre centros concertados y no concertados por Comunidades Autónomas, las cuotas de enseñanza incluyen no sólo los cobros por actividades complementarias, sino también los cobros por actividades de docencia. Estas últimas corresponden a los centros privados no concertados.

TABLA VI

Evolución de los componentes de los ingresos de los centros de enseñanza privada no universitaria, por Comunidades Autónomas. España, 1981-1995. Porcentajes

	Cuotas familias*		Subv. y transf. públicas		Otros ingresos**	
	c.1981-82	c.1994-95	c.1981-82	c.1994-95	c.1981-82	c.1994-95
Andalucía	39	32	57	65	4	3
Aragón	42	41	49	53	9	6
Asturias	49	46	46	50	5	4
Baleares	52	42	44	55	4	4
Canarias	53	56	45	42	2	2
Cantabria	37	30	60	66	4	4
Castilla y León	41	35	52	59	8	6
Castilla-La Mancha	34	31	46	61	20	8
Cataluña	55	48	39	46	6	7
Comunidad Valenciana	43	41	48	54	9	5
Extremadura	38	34	58	63	4	3
Galicia	48	40	47	55	5	5
La Rioja	41	33	49	59	10	7
Madrid	50	61	43	33	6	6
Murcia	30	29	62	68	7	3
Navarra	40	17	42	75	18	9
País Vasco	44	26	49	69	7	6
Ceuta y Melilla	33	23	65	76	2	2
España	*47*	*43*	*46*	*52*	*7*	*6*

(*) Las cuotas de las familias incluyen las cuotas de enseñanza y las cuotas derivadas de la contratación de los servicios complementarios.
(**) Otros ingresos incluyen tanto las subvenciones sin finalidad específica como los ingresos financieros, las derramas e ingresos varios no contenidos en otras categorías.
Fuente: *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada* (INE, varios años).

decreciente a lo largo de la década de los ochenta, que se estabiliza en la primera mitad de la de los noventa. Por Comunidades Autónomas, destaca la importancia de las aportaciones familiares en las Comunidades de Madrid y Canarias, cuyo peso relativo en la financiación total del servicio sobrepasa, a lo largo de todo el período, la participación de origen público. En el caso de la Comunidad de Madrid[17], la participación privada en la financiación del servicio ascendía al 61%, en el curso 1994-95, y en el caso de Canarias, al 56%. Adicionalmente, destacan las evoluciones seguidas por las Comunidades de Navarra y el País Vasco, que experimentan descensos importantes en la participación relativa de este componente en el total de ingresos de los centros privados. En concreto, mientras que en la primera la

(17) Puesto que no es posible distinguir entre centros privados concertados y no concertados, la mayor participación privada en la financiación del servicio puede obedecer, como ya se había indicado, bien al incremento de la financiación de las familias o bien a la importancia del sector privado no concertado.

participación privada pasa del 40%, en el curso 1981-1982, al 17%, en el curso 1994-95, en la segunda, pasa del 44% al 26%.

- La importancia relativa del resto de los ingresos de los centros privados, esto es, subvenciones sin finalidad específica, ingresos financieros, derramas, etc., oscila entre Comunidades y períodos. Las Comunidades en las que este componente es más importante son Castilla-La Mancha, la Rioja y Navarra. A finales del período, su participación relativa en el total de ingresos de los centros privados se aproximaba al 10%. Respecto a su evolución, se aprecia una tendencia decreciente en todos los territorios, que conduce a cierta convergencia, a finales del período.

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL FUNCIONAMIENTO REAL DEL SISTEMA DE CONCIERTOS

En este apartado se presentan algunos de los efectos más destacados del régimen de conciertos en la práctica. Vista a grandes rasgos la regulación que de los conciertos educativos realiza el ordenamiento jurídico español, así como la importancia del volumen de recursos que el sector público ha canalizado hacia los centros privados, se impone la necesidad de conocer en qué medida la extensión de la financiación pública a la enseñanza privada a lo largo de los quince años analizados ha alcanzado los objetivos que con ella se pretendían.

En concreto, en este apartado se analizarán dos de los efectos más debatidos del régimen de conciertos: por un lado, la existencia de prácticas de selección del alumnado por parte de algunos centros concertados y, por otro, el alcance real de la ampliación de las posibilidades de elección de los usuarios a través de la financiación pública de los centros privados.

Para llevar a cabo este análisis se ha empleado una aproximación cualitativa a partir de la opinión de un grupo de inspectores educativos. De las elecciones metodológicas que se han tomado para realizar el análisis cabe destacar los siguientes aspectos:

- La muestra la conforman un total de veintiún inspectores educativos, repartidos entre las zonas de Barcelona-ciudad, Barcelona-comarcas, Baix Llobregat-Anoia, Vallés Occidental y Gerona[18].
- El método empleado para la recogida de los datos fueron las entrevistas. La duración media de las mismas fue de una hora y se realizaron en las respectivas Delegaciones Territoriales de Enseñanza. El calendario de las entrevistas se extendió desde febrero de 1998 a octubre del mismo año.
- Respecto al procedimiento de análisis de los datos, en primer lugar, se procedió a su organización a través de sucesivas lecturas de los mismos y, en segundo lugar, se llevó a cabo su trancripción y sistematización en bloques temáticos.

Aunque las limitaciones del análisis, derivadas de la selección de una muestra no representativa, impiden generalizar los resultados a toda la Comunidad catalana, es de destacar el carácter exploratorio de este estudio y su valor como referencia del

(18) En la Comunidad Autónoma de Cataluña existen siete Delegaciones Territoriales de Enseñanza; en concreto, las Delegaciones del Baix Llobregat-Anoia, de Barcelona-ciudad, de Barcelona-comarcas, de Gerona, de Lérida, de Tarragona y del Vallés Occidental.

funcionamiento del sistema de conciertos en la práctica.

Prácticas de selección del alumnado por parte de centros concertados

Como se ha señalado anteriormente, uno de los puntos de gran interés que, en el ámbito de la equidad, plantea la financiación pública de los centros privados es la existencia de prácticas discriminatorias del alumnado en los procesos de matriculación. Las entrevistas con los inspectores educativos pusieron de manifiesto la importancia que la informatización del proceso de matriculación, así como la tarea de las Comisiones de Escolarización, han tenido en la detección y la prevención de los casos de incumplimiento de la normativa sobre admisión de alumnos en centros concertados. No obstante, se han seguido detectando casos en los que se han presentado estadísticas falsas sobre el número de alumnos matriculados, se han concedido plazas a alumnos con menor puntuación que otros o en los que la preinscripción se ha realizado con anterioridad al período legal.

Asimismo, las entrevistas permitieron ver cómo además de las barreras puramente económicas, como son el pago por las actividades complementarias, las aportaciones a fundaciones o la matriculación en los niveles educativos previos a la enseñanza obligatoria que no están concertados y que facilitan el acceso a los niveles concertados, los centros concertados han ido desarrollando otra serie de vías, más o menos encubiertas, que les permiten seleccionar a las familias. Una de las prácticas más extendidas consiste en convencer a las familias solicitantes de que no existen plazas vacantes, aconsejándoles realizar la preinscripción en otro centro. Algunos centros concertados también suelen aprovechar las situaciones de empate para aplicar el criterio complementario libremente fijado por el centro, que les permite beneficiar a determinados grupos de usuarios en los procesos de admisión del alumnado. Por regla general, los centros seleccionan al alumnado porque han adquirido compromisos con determinadas familias, generalmente afines al proyecto educativo del centro y con un perfil socioeconómico y cultural muy determinado. Así, los centros suelen evitar al alumnado con procesos de aprendizaje más costosos para el centro; en este último grupo estarían los niños/as procedentes de minorías étnicas, de entornos socioeconómicos desfavorables o con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades psíquicas, motoras o sensoriales.

Implicaciones de la política de conciertos en la capacidad de elección de las familias

El análisis cualitativo sobre la capacidad de elección de los usuarios de la enseñanza obligatoria en la Comunidad catalana, ha puesto de relieve cómo, al igual que otros países que han implantado políticas similares, la financiación pública de centros privados ha beneficiado, sobre todo, a las clases medias. La existencia de los factores limitativos señalados en el apartado anterior, esto es, el pago de cuotas por actividades complementarias, las aportaciones a fundaciones o el desigual acceso a la información de los distintos grupos sociales han determinado que el trasvase de alumnos de centros públicos a centros concertados no haya sido demasiado importante. No obstante, en los últimos años y como consecuencia, sobre todo, de la evolución demográfica, se ha observado en determinadas localidades un cambio en el comportamiento de los centros que, ahora, compiten por atraer alumnos, lo que ha aumentado las posibilidades reales de elección de centro por parte de las familias.

Respecto a los factores determinantes de la capacidad de elección de centro de

padres y alumnos, las entrevistas pusieron de relieve la diversidad de opiniones en torno a los efectos de la ampliación de las zonas de influencia de los centros en las posibilidades de elección de los usuarios. En este sentido, hay quienes consideran que se trata de un límite *per se* a la libertad de elección de los usuarios, que ven reducidas sus posibilidades por el criterio de proximidad domiciliaria. Asimismo, hay quienes señalan que la ampliación de las zonas de influencia implica una pérdida de peso de los criterios de proximidad domiciliaria y, por tanto, una revalorización de los otros criterios prioritarios. Existe consenso, sin embargo, entre los inspectores entrevistados a la hora de señalar como uno de los principales factores limitativos de la capacidad de elección la existencia de información imperfecta. En este sentido, la información sobre los centros es insuficiente y, además, el acceso a la misma difiere entre grupos sociales. Por lo general, los centros no informan adecuadamente a las familias de la voluntariedad de las actividades complementarias o de los pagos en concepto de aportaciones a fundaciones, así como del número de vacantes en los procesos de admisión de alumnos.

Además de estos límites, existen otra serie de condicionantes locales, como la existencia de un único centro en la localidad, o estructurales del sistema educativo, como la no gratuidad de los niveles de enseñanza preescolar o el exceso de demanda en determinados centros que limitan las oportunidades reales de elección de los individuos.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha visto cómo, en la actualidad, la mayor parte de los centros de titularidad privada en los niveles de enseñanza no universitaria ha firmado algún tipo de acuerdo con la Administración. Estos acuerdos han garantizado, en un contexto de descenso de la natalidad y de participación mayoritaria del sector público, la supervivencia de muchos centros privados. En este sentido, las subvenciones y transferencias de origen público constituyen, por término medio, el 60% de la financiación total de los centros concertados.

Si se compara la evolución del volumen de recursos públicos destinados a la enseñanza privada con la población potencialmente usuaria del servicio (comprendida dentro de la franja de edad entre los 5 y los 19 años) se observa cómo, a lo largo del período 1981-1995, se ha producido un notable crecimiento de la subvención media per cápita.

El análisis por Comunidades Autónomas ha puesto de relieve cómo la concertación no se ha extendido por igual en todos los territorios. Se ha constatado que las Comunidades con mayores niveles de renta per cápita –y mayor tradición del sector privado– son las que más recursos públicos canalizan hacia el sector de la enseñanza privada en los niveles no universitarios. Así, Cataluña, el País Vasco, Madrid, la Comunidad Valenciana y Navarra son los territorios que más recursos públicos destinan a financiar este servicio educativo. En términos de gasto público en enseñanza privada per cápita se ha observado, también, una relación entre el nivel de renta per cápita de las Comunidades y el nivel de subvenciones per cápita. En este sentido, el País Vasco, Navarra y Cataluña son las Comunidades que registran mayores subvenciones medias per cápita.

El análisis por componentes de la financiación de los centros de titularidad privada en los niveles no universitarios ha puesto de manifiesto la importancia que revisten las transferencias públicas en los presupuestos de dichos centros. No obstante, también, se ha visto cómo los centros privados concertados se benefician de las aportaciones de las familias, a través del cobro por actividades complementarias y

extraescolares, así como por la contratación de servicios complementarios. Junto a estas formas de financiación, los centros han ido desarrollando otras fórmulas de financiación indirectas, como las aportaciones a fundaciones, el cobro por el material didáctico, etc., que, implícitamente, permiten seleccionar económicamente a la población que acude a estos centros. La financiación privada que, por término medio, representa el 40% del presupuesto de los centros privados concertados limita, pues, el alcance del principio de la gratuidad de la enseñanza en los centros concertados. Así, pese a que el sistema de conciertos tiene como uno de sus objetivos prioritarios garantizar la impartición gratuita de la enseñanza básica y obligatoria, el desarrollo de mecanismos de financiación adicionales a las procedentes de la Administración que, en ciertos casos, rozan la prohibición de cobrar cuotas, funcionan como límites al acceso a estos centros de determinados grupos sociales.

El análisis exploratorio que se ha llevado a cabo en el último apartado de este trabajo ha mostrado también, cómo algunos centros concertados han ido desarrollando además de las vías puramente económicas, otra serie de vías que les permiten seleccionar al alumnado que acude a sus centros. En este sentido, una de las prácticas más extendidas consiste en convencer a las familias solicitantes de que no existen plazas vacantes, aconsejándoles realizar la preinscripción en otro centro. Por regla general, los centros seleccionan al alumnado con un perfil socioeconómico y cultural muy determinado y tratan de evitar al alumnado con procesos de aprendizaje más costosos para el centro.

Respecto al nivel de cumplimiento del principal objetivo del sistema de conciertos con la enseñanza privada, la ampliación de la capacidad de elección de los usuarios de la enseñanza obligatoria, el análisis cualitativo llevado a cabo en la Comunidad catalana ha puesto de relieve cómo la financiación pública de los centros privados ha beneficiado, sobre todo, a las clases medias. La existencia de factores limitativos, tales como el pago de cuotas por actividades complementarias, las aportaciones a fundaciones o el desigual acceso a la información de los distintos grupos sociales, han determinado que el trasvase de alumnos de centros públicos a centros concertados no haya sido demasiado importante.

BIBLIOGRAFÍA

BENGOECHEA, A.: «Estudio comparativo del gasto público en educación realizado en las Comunidades Autónomas con competencias educativas». *Hacienda Pública Española,* 133 (1995), pp. 15-31.

BONAL, X.: «La política educativa (1976-1996): dimensiones de un proceso de transformación», en R. GOMA, J. SUBIRATS (Ed.): *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno.* Barcelona, Ariel, 1998.

CALERO, J.: *Una evaluación de los cuasimercados como instrumento para la reforma del sector público.* Bilbao, Fundación BBV, 1998.

CALERO, J.; BONAL, X.: *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español.* Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1999.

CIDE: *El sistema educativo español.* Madrid, MEC, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Censo de Población.* Madrid, INE, varios años.

— *Contabilidad Nacional de España. Base 1986.* Madrid, INE, varios años.

— *Contabilidad Regional de España. Base 1986.* Madrid, INE, varios años.

— *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza privada.* Madrid, INE, varios años.

— *Estadística de la Enseñanza en España. Niveles no universitarios.* Madrid, INE, varios años.

— *Las cuentas económicas de la enseñanza privada.* Madrid, INE, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística de la Enseñanza en España.* Madrid, MEC, varios años.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística del Gasto Público en Educación. Presupuesto Inicial (1985-1993).* Madrid, MEC, 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística del Gasto Público en Educación. Presupuesto Inicial. Años 1993, 1994, 1995.* Madrid, MEC, 1997.

— *Borrador del Libro Blanco.* 1998.ª

— *Estadística del Gasto Público en Educación, Presupuesto Liquidado. Principales resultados (1992 a 1996).* Madrid, MEC, 1998b.

MOLTÓ, M. L.; PALAFOX, J.; PÉREZ, F., et al.: «Gasto privado y público en educación», en (ed.) *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades.* II Simposio sobre la Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza. Madrid, Fundación Argentaria, 1997, pp. 163-214.

PÉREZ-DÍAZ, V.; CHULIA, E.; ÁLVAREZ-MIRANDA, B.: *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones, la sanidad y la educación.* Fundación Argentaria, Visor, 1998.

SAN SEGUNDO, M.ª J.: «La intervención pública en educación: la financiación de la enseñanza obligatoria» en S. BARBERA (Ed.): *Estado y Economía. Elementos para un debate.* Fundación BBV, 1995, pp. 129-156.

— «Financiación de la educación no universitaria en España: becas, subvenciones y cheques escolares». *Comunicación presentada a las VII Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación,* 1998, pp. 327-341.

— «Financiación de la enseñanza obligatoria» en VENTURA, J. (ed.): *Perspectivas económicas de la educación.* Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona, 1999, pp. 155-181.

URIEL, E., MOLTÓ, M.ª L.; PÉREZ, F. et al.: *Las cuentas de la educación en España y sus Comunidades autónomas: 1980-1992.* Madrid, Fundación Argentaria, 1997.

VILLARROYA, A.: *New Methods of Funding: Quasi-markets in Education.* University of London, Institute of Education M.A. Report (Department of Policy Studies), 1996.

— «Algunas reflexiones sobre los problemas de selección en el sector de la enseñanza privada concertada en España». *Comunicación presentada a las VIII Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación,* 1999, pp. 287-300.

— *La financiación de los centros concertados.* Madrid, CIDE, en prensa.

VILLARROYA, A.; CALERO, J.: «Evolución del sistema de ayudas públicas al sector de la enseñanza privada no universitaria en España». *Comunicación presentada a las VII Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación,* 1998, pp. 343-352.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA: FINANCIACIÓN Y ACCESO

JORGE CALERO (*)

RESUMEN. El objetivo del artículo es el análisis de las relaciones entre financiación y acceso de los estudiantes a la educación superior española. Este objetivo principal se proyecta sobre tres componentes del artículo: en primer lugar, la descripción de la situación actual en cuanto a financiación (en general y, específicamente, financiación destinada a facilitar el acceso); en segundo lugar, el planteamiento de una serie de elementos que alteran sustancialmente el escenario global de la financiación universitaria y, finalmente, la propuesta de diversos programas que intentan dar respuesta a las alteraciones mencionadas, en un contexto potencial de convergencia de los niveles del gasto público universitario español con el de los países de nuestro entorno.

ABSTRACT. The objective of this article is the analysis of the relationship between the financing and the access of students to high secondary education. This main objective is shown on three components of this article: in the first place, the description of the current situation about the financing (in general and, specifically, that for facilitating access); in the second place, the setting of a series of elements that changes in a substancial way the global picture of university financing and finally, the proposal of several programmes trying to respond to the above mentioned alterations in a potential context of convergence of the levels of Spanish public university expenditure with that of countries in our context.

El análisis de las relaciones entre financiación y acceso en el ámbito de la educación superior española, es abordado en el presente artículo utilizando la siguiente estructura: en primer lugar se describe brevemente la ya conocida situación deficitaria, en cuanto a la financiación, de la educación superior española. Más tarde se trata de revisar tanto la situación general del acceso como los programas de becas y ayudas que se han utilizado para fomentarlo. En un tercer momento se plantea un conjunto de elementos que están modificando sustancialmente el escenario de la universidad española, de carácter tanto regulador como técnico;

(*) Universidad de Barcelona.

Quisiera agradecerle a Xavier Bonal los comentarios y sugerencias que me aportó tras la lectura de una versión previa de este artículo.

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

discutiendo cuatro áreas que, a mi juicio, resultan prioritarias en el diseño de las políticas de educación superior, con especial referencia al acceso. Finalmente se presentan las conclusiones.

LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

La característica que define con mayor generalidad la educación superior española es la escasez de sus recursos financieros. Pese al importante incremento de la financiación que se produjo durante la expansión del sistema durante la década de los ochenta y parte de la década de los noventa, la educación superior española ha llegado al s. XXI en una situación desfavorable, en lo que respecta a la financiación, si la comparamos con nuestro entorno. En efecto, como se ha recogido ya en diversos estudios[1], los indicadores de financiación agregada reflejan una situación de desventaja notable, tanto si los comparamos con los correspondientes a la Unión Europea como si lo hacemos con los del conjunto de países de la OCDE. En la tabla I se sintetiza la información al respecto: la diferencia en recursos utilizados con respecto al PIB es notable, en torno a 0,4 puntos porcentuales. Buena parte de esa diferencia se debe a los recursos destinados a becas y ayudas a los estudiantes, que suponen en nuestro entorno, como media, el 17% del total del gasto público (en España únicamente se destina el 11% del gasto público a este destino). Los indicadores relativos a la financiación por alumno agravan el escenario descrito; debido a la relativa masificación de la universidad española, el gasto público por estudiante en España supone únicamente el 40,1% del gasto en la OCDE y el 51,5% del de la Unión Europea. El gasto unitario en becas y ayudas en los países de nuestro entorno es más de tres veces mayor que el que se efectúa en España.

El contexto relativo a la financiación que he señalado supone una restricción determinante para el conjunto del sistema,

TABLA I

Financiación pública de la educación superior. Indicadores básicos comparados. Gasto por alumno (equivalente a tiempo completo) en dólares USA, corregidos mediante ppc. 1998

	España	OCDE	Unión Europea
Gasto público/PIB	0,9	1,3	1,3
Gasto púb. por alumno (directo)	3.232	7.519	5.826
Gasto púb. por alumno (ayudas)	399	1.540	1.229
Gasto púb. por alumno (total)	3.632	9.060	7.055

Fuente: OCDE (2001).

(1) Quizás el que más difusión ha tenido en los últimos años ha sido el informe «Universidad 2000» (Bricall, 2000), en el que, después de la utilización de una serie de indicadores comparados, se propone como objetivo de gasto público en educación superior la cifra de 1,22% de PIB, compuesta por un gasto directo del 0,96% del PIB y de un gasto en ayudas del 0,96% del PIB.

limitación que las más recientes políticas de contención presupuestaria no permiten considerar como coyuntural ni como trivial. Veremos en el desarrollo del tema cómo la continuidad de tales políticas puede incidir negativamente sobre los niveles de eficiencia y de equidad de la universidad española.

EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

La expansión del sistema universitario español durante las últimas décadas del s. XX supuso la democratización del acceso, tanto en términos de género como en términos de origen socioeconómico. Las desigualdades previas del sistema se han reducido pero el acceso dista todavía de ser homogéneo entre diferentes grupos y el sistema de financiación no está especialmente orientado a mejorar tal situación.

El acceso de las mujeres ha sido uno de los principales factores explicativos de la expansión del número de matriculados. Las mujeres, que suponían una pequeña minoría en la universidad española durante la década de los sesenta, superaron en número a los hombres a partir de 1986 y suponían, en el año 2000, el 53% del total de estudiantes. La tasa bruta de escolarización universitaria para las mujeres (18-24 años) en 2000-01 era de 39,2%, seis puntos por encima de la tasa correspondiente a los hombres (la tasa bruta agregada era del 36,1%). La participación de las mujeres en diferentes tipos de estudios sigue siendo, sin embargo, bastante desigual, dado que el proceso de elección de estudios es, todavía, fuertemente estereotipado (Calero y Bonal, 1999).

Las pautas de acceso son aún diferentes para estudiantes procedentes de diversos orígenes socioeconómicos. La tabla II muestra las tasas de escolarización netas en función del tipo de ocupación del cabeza de familia. Las diferencias entre tasas son amplias; éstas oscilan entre un

TABLA II

*Tasas de escolarización netas * (educación superior) en función de la ocupación del cabeza de familia. 1995*

	Tasa neta de escolarización (%)
Dirección de las empresas y de la administración pública	27,2
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	61,3
Técnicos y profesionales de apoyo	32,2
Empleados de tipo administrativo	20,7
Trabajadores servicios restauración, personales, protección y vendedores comercios	23,0
Trabajadores cualificados en la agricultura y pesca	21,1
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras etc.	19,0
Operadores y montadores de instalaciones y maquinaria	19,7
Trabajadores no cualificados	8,7
Total	24,0

(*) La tasa de escolarización *neta* se ha calculado como la ratio entre el número de estudiantes de educación superior con edad comprendida entre 18 y 24 años y el número total de individuos en la misma franja de edad.
Elaboración propia a partir de microdatos de PHOGUE-95.

8,7% («trabajadores no cualificados») y un 61,3% («técnicos y profesionales científicos e intelectuales»), con una media del 24% en 1995. La categoría «técnicos y profesionales de apoyo» tiene la segunda tasa más elevada (32,2%). El aislamiento de los efectos de la ocupación del cabeza de familia (a través de análisis de regresión logística) permiten mostrar cómo esta variable es, junto con el nivel educativo de los padres, el determinante más importante de la probabilidad de acceso (véase Calero, 1996).

Una forma alternativa de abordar la cuestión de la equidad en el acceso es el análisis a través de la renta familiar. La tabla III presenta los resultados de este análisis aplicado a datos contenidos en el «Panel de hogares de la Unión Europea» (ficheros referidos a España, 1995). En esta tabla aparece cómo se distribuye el servicio de educación superior[2] entre quintiles de renta familiar per cápita (el tamaño de la familia se ha corregido utilizando la escala OCDE). Las más pobres «consumen» el 14,89% del servicio, aproximadamente la mitad de la proporción consumida por las familias situadas en el quintil más elevado (27,84%). A pesar de que esta distribución es claramente poco equitativa, el mismo tipo de análisis aplicado a datos de 1980 muestra que, entre 1980 y 1995 se produjo una reducción de las diferencias en el acceso entre diferentes grupos establecidos en función de la renta familiar.

Las desigualdades descritas pueden tener también repercusiones en el terreno del crecimiento económico: en un contexto de reducción progresiva del tamaño de las cohortes que alcanzan la edad de 18 años (que se ha venido dando desde 1993 y se prolongará al menos hasta 2015), el mantenimiento de las actuales pautas de acceso puede provocar una escasez de titulados en el sistema productivo en pocos años. Será necesaria la incorporación a la educación superior de grupos sociales que hoy participan en ella de forma minoritaria; considérese que, para mantener el actual número de estudiantes en 2015, será preciso que la tasa *neta* de escolarización alcance un 39%[3], o que con tasas netas menores se incremente el número de alumnos mayores de 24 años.

La subvención a los precios de las matrículas (los estudiantes cubren actualmente alrededor del 18% del total del coste) ha sido el principal instrumento de financiación utilizado para apoyar el acceso a la educación superior de los grupos

TABLA III

Distribución de los servicios de educación superior en función de la renta familiar per cápita, por quintiles (tamaño de la familia corregido mediante escala OCDE). Porcentajes, 1995

Primero	14,89
Segundo	15,11
Tercero	19,77
Cuarto	22,39
Quinto	27,84
Total	100

Elaboración propia a partir de microdatos de PHOGUE-95.

(2) Se incorpora al cálculo el ingreso procedente de las becas y ayudas.

(3) En 2000, la tasa neta era de 27,15%, mientras que, como aparece en la tabla II, en 1995 era de 24%.

con menor renta. Los programas de ayuda al alumnado eran insignificantes hasta la década de los ochenta y todavía resultan lo son poco dentro del conjunto de la financiación de la educación superior española. Un programa de becas, desarrollado e incrementado a partir de 1983, era el único elemento del sistema de ayuda a los estudiantes hasta 1998, momento en el que comenzó la aplicación de un programa experimental de créditos. Como se puede ver en la tabla III, el programa general de becas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) cubre actualmente sólo al 15% del total de estudiantes y el gasto que supone se eleva al 8,8% del total del gasto público en educación superior. Además de su reducida incidencia cuantitativa, el programa tiene una eficacia limitada, especialmente en el nivel distributivo (Calero, 1996). Las recientes modificaciones aplicadas en la convocatoria 2002-03[4] introducen como requisito adicional para acceder a las ayudas compensatorias (sobre el ya existente referido a las rentas) la pertenencia a colectivos desfavorecidos[5]; esta tendencia a la asistencialización provoca la reducción de la progresividad agregada del sistema de becas.

Por otra parte, desde el curso 1999-00, y como complemento al proceso de distrito abierto, el MECD concede becas de movilidad, para los alumnos universitarios que cursan estudios fuera de su comunidad autónoma[6]; los importes de estas becas, en los casos en que es necesario el cambio de residencia, oscila entre 2.661 y 4.488 euros.

A través del nuevo programa experimental de créditos[7], establecido por el MECD desde el curso 1998-99, los estudiantes pueden solicitar un préstamo a instituciones financieras comerciales, de hasta 4.200 euros al año (en la convocatoria 2002-03). Los estudiantes que alcanzan un determinado nivel de resultados académicos son avalados por el Ministerio. Las condiciones de devolución incluyen un período de amortización de tres años, después de un año de período de carencia, y tipos de interés subvencionados (la subvención supone en torno al 70% de los intereses)[8]. El coste público agregado del programa, en el curso 2001-02, fue de 709.194 euros. Este programa coexiste con otros, más reducidos, organizados por algunos gobiernos autonómicos y por universidades.

---

(4) Véase el artículo 4 de la *Orden ministerial de convocatorias de becas y ayudas al estudio de carácter general para el curso 2002/2003* (BOE de 15-07-2002).

(5) Familias cuyo sustentador principal se encuentre en situación de desempleo o sea pensionista por invalidez; familias numerosas; huérfanos absolutos; familias cuyo sustentador principal sea viudo, padre o madre solteros, divorciado o separado legalmente o de hecho; familias en las que el solicitante o alguno de sus hermanos o hijos esté afectado de minusvalía, legalmente calificada.

(6) Para la convocatoria del curso 2001-02, véase la *Orden de 18 de junio de 2001, por la que se convocan becas de movilidad, para el curso 2001/02 para los alumnos universitarios que cursan estudios fuera de su comunidad autónoma* (BOE 29-06-2001).

(7) La convocatoria más reciente puede encontrarse en la *Resolución de 26 de junio de 2002 de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se efectúa convocatoria pública para los estudiantes universitarios interesados en solicitar créditos* (BOE 30-08-2002).

(8) Este programa se aplicó siguiendo una primera propuesta incluida en Consejo de Universidades (1995). Resulta destacable que no se tomaran en cuenta otras alternativas basadas en devoluciones asociadas a la renta, a pesar de las ventajas (en el área de la equidad y de reducción de desincentivos) de tales alternativas (Woodhall, 1989).

TABLA IV

Indicadores del sistema de becas (nivel universitario), 1985-1999

Año	Número de becarios	Becarios/ estudiantes (%)	Gasto en becas (mill. euros).	Gasto en becas/gasto púb. ed. sup. (%)	Cuantía media (incluye compensación) (euros)
1985	113.884	13,8	72,98	7,0	640,8
1990	213.765	19,4	226,93	8,3	1.061,6
1995	300.395	20,0	340,80	8,8	1.134,5
1999	237.675	15,0	452,28	8,8	1.902,9

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, varios años.

UN ENTORNO CAMBIANTE PARA LA FINANCIACIÓN Y EL ACCESO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESPAÑOLA

El marco global al que se enfrentan los agentes implicados en la educación superior española está sufriendo en la actualidad transformaciones muy relevantes. Una serie de factores, relativos tanto a la regulación como a condicionantes técnicos, componen un entorno cambiante que va a exigir adaptaciones y modificaciones de la financiación de la educación superior y de los sistemas de acceso. Cinco características de este nuevo contexto destacan como factores básicos que deben guiar las posibles reformas futuras; algunas de estas últimas serán abordadas más adelante.

En primer lugar, la conclusión del proceso de descentralización territorial que coincide con el final de la década de los noventa. Al finalizar este proceso, todas las comunidades autónomas ejercen las competencias de las que disponían, desde la década de los ochenta, las comunidades de Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Comunidad Valenciana, Navarra y País Vasco.

En segundo lugar, la entrada en vigor, a principios de 2002, de la nueva *Ley Orgánica de Universidades* (LOU). En la LOU se regulan únicamente dos aspectos directamente vinculados a la financiación: por el artículo 45 las Comunidades pasan a «desarrollar, ejecutar y controlar el sistema general de becas y ayudas al estudio» (la determinación de las modalidades, cuantías y condiciones académicas y económicas para acceder a ellas es competencia del gobierno central). Por otra parte, la disposición adicional octava indica que el Consejo de Coordinación Universitaria elaborará un modelo de costes de referencia que, con carácter meramente indicativo, «contemple criterios y variables que puedan servir de estándar para la elaboración de modelos de financiación» (estos últimos serán elaborados por las comunidades autónomas). Además de estos dos elementos directos, diversas regulaciones introducidas por la LOU afectarán de forma indirecta los procesos de financiación de la universidad española: sólo es preciso aquí mencionar las modificaciones en el sistema de acceso y contratación del profesorado y el nuevo diseño de los órganos de gobierno universitarios.

En tercer lugar, la creciente diversificación de los centros y la competencia entre éstos en términos de selección de los estudiantes y de mejora de la calidad de los servicios prestados, en un nuevo contexto de distrito abierto. Este incremento de la competencia puede provocar incrementos de las desigualdades inter-centros

(a través de una segmentación más acusada de los resultados del proceso educativo en función del origen social del estudiante); el sistema de financiación puede convertirse en una herramienta útil para compatibilizar la intensificación de la diversificación y la competencia con la consecución de mayores niveles de equidad.

Un cuarto componente del medio al que me refiero tiene que ver con el incremento de las expectativas depositadas en las universidades. En un proceso acelerado, que ha tenido lugar durante los últimos veinte años, las tareas asignadas a la Universidad y a sus trabajadores se han diversificado, a la vez que se ha exigido una mayor responsabilidad en su cumplimiento. A la actividad docente se le ha unido la actividad investigadora y una multiplicidad de tareas de gestión (de investigación, de departamentos o centros), evaluación (tanto la auto-evaluación como la evaluación de otras titulaciones o centros) y rendición de cuentas, como contrapartida a la autonomía concedida a las instituciones universitarias.

Un quinto elemento es la caída del tamaño de los grupos con edad de acceder a la universidad. La cifra que puede ser ilustrativa en ese sentido es la siguiente: en el año 2015, el grupo con edad de entrar en la universidad será un 30% más pequeño que en 2001 y será un 54% más pequeño que en el año 1993. Estos números son preocupantes, especialmente si tenemos en cuenta que las tasas de escolarización están creciendo, pero no lo suficiente como para compensar la caída demográfica[9]. Desde 1999 los incrementos de la tasa de escolarización no compensan el descenso del tamaño de los grupos de edad.

POSIBLES OBJETIVOS SELECTIVOS PARA LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Teniendo en cuenta el marco definido por los cinco elementos ya revisados se proponen, ahora, una serie de programas, organizados en cuatro áreas, con la intención de proporcionar elementos para la discusión en el proceso de diseño de la política universitaria. El punto de partida común a estas propuestas es que la educación superior española está sub-financiada con respecto a los países de nuestro entorno; sin embargo, la financiación adicional no es necesaria, en el contexto actual, para proporcionar más docencia básica masiva. Con el diferencial de 0,4% del PIB existente con respecto a los países de la Unión Europea, se podría financiar docencia básica para más de medio millón de nuevos alumnos; sin embargo parece evidente que ni esos estudiantes van a existir ni la docencia básica es, ya, una prioridad de la universidad española. En mi opinión es necesaria, sin embargo, financiación destinada a programas selectivos, con cuatro áreas de objetivos concretos: la mejora del rendimiento académico; la facilitación del acceso a grupos que tienen actualmente una representación minoritaria; la generalización del acceso a la formación continua en la educación superior y, finalmente, el apoyo a la movilidad real de los estudiantes.

De la primera de las áreas es preciso destacar que el rendimiento académico de las universidades españolas es notablemente bajo. Algunos indicadores esclarecedores en este sentido son los siguientes: solamente el 56% de los estudiantes que empiezan estudios superiores acaban obteniendo un título. Para este 56% que consigue alcanzar un título, la duración

(9) De hecho, en el período 1996-2001 se ha producido una desaceleración del crecimiento de la tasa de escolarización.

media real de las carreras es de 6,1 años para los estudios de ciclo largo y de 4,7 años para los de ciclo corto[10]. Las disposiciones necesarias para reconducir esta situación incluyen sistemas de tutorías, programas de seguimiento de los estudiantes, complementos docentes (en la vía de los «cursos cero») y readaptación de los planes de estudio, entre otros. Estos programas cobran especial importancia en un contexto en el que la clientela proviene de grupos sociales que no habían accedido anteriormente a la universidad. Si bien en los últimos años se han multiplicado las iniciativas, a menudo voluntaristas, en este sentido, de hecho sus efectos sobre la evolución del rendimiento académico agregado están siendo modestos.

En cuanto a la segunda área, la relativa a los programas referidos al acceso, a mi parecer una democratización real de éste exigirá, en los próximos años, un cambio radical en la política de becas y ayudas y su combinación con programas activos de financiación selectiva como el que comentaré más adelante. El sistema de becas actual conserva una perspectiva asistencial y unas excesivas exigencias a los becarios tanto en el terreno académico como en el de los requisitos económicos; en los últimos años se ha mostrado excesivamente débil como elemento básico de la política de acceso e igualdad de oportunidades. Resulta necesario modificar el punto de vista, desde el actual carácter asistencial (por la que «se hace un favor» al estudiante necesitado) hacia una perspectiva activa de fomento real de la demanda, la movilidad y la igualdad de acceso, en la que se reconozca la importancia que tiene la creación de capital humano en las sociedades actuales (de hecho, el estudiante «hace un favor» al conjunto de la sociedad al estudiar).

La expansión de los recursos financieros no podría, sin embargo, conseguir por sí misma elevar suficientemente la tasa de escolarización y garantizar el acceso de los estudiantes válidos de los grupos de menor renta; como es bien conocido, la financiación como instrumento para la reducción de la desigualdad en el acceso tiene límites muy marcados, dado que gran parte de las barreras al acceso residen en factores familiares y culturales, que se proyectan especialmente sobre la enseñanza secundaria y sobre el nivel superior. Partiendo del reconocimiento y aceptación de los mencionados límites, un excelente programa, que a mi juicio debería de servir como modelo en las políticas de mejora del acceso a la educación superior, es el *Excellence Challenge* [11], que se viene aplicando desde el año 2000 en el Reino Unido. El programa combina medidas puramente financieras con medidas que podríamos denominar de «marketing social». A los estudiantes de clase trabajadora en áreas seleccionadas se les relaciona, desde el comienzo de la educación secundaria, con el mundo universitario. Diferentes agentes participan en el programa: las universidades ofrecen tutorías, jornadas de puertas abiertas, cursos de verano y, en ocasiones, ofertas de admisión condicionadas; los centros educativos ofrecen tutorías y seguimiento selectivo; asimismo los padres y madres se implican en el proceso. A través de estos elementos se pretende reducir las barreras de información y actitud establecidos entre estos estudiantes y la educación superior. Simultáneamente los estudiantes reciben ayuda financiera durante la educación secundaria

(10) *Estadística Universitaria 2000-2001*. MECD.

(11) Para una descripción más detallada del programa, véase Department for Education and Employment (2001).

y durante la estancia en el centro de educación superior. El conjunto de este programa recepta una financiación de 150 millones de libras (unos 238,5 millones de euros) en los años 2001 a 2003.

La tercera área a la que me refería, la generalización del acceso a la formación continua en la educación superior es resultado del necesario proceso de adaptación de la educación superior a las nuevas necesidades del mercado de trabajo. La relación entre los estudiantes y la educación superior no debería circunscribirse a los pocos años de la carrera, sino que debiera considerarse un proceso continuo; las universidades deberían proporcionar un amplio margen para las posibilidades de elección y diversos puntos de entrada y de salida; la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (a través de universidades basadas en Internet, por ejemplo) podría también incrementar la flexibilidad de acceso y elección[12].

En este sentido, Salmi (2000) propone la idea de que las universidades podrían proponer un «paquete de aprendizaje para toda la vida». Esta idea está vinculada a propuestas de instrumentos alternativos de financiación tales como los «derechos para la educación superior» (Levin y Moreno, 1983) o el «modelo de franquicia» (Van Ravens, 1998), propuestas que comparten el principio de proporcionar un flujo de financiación pública disponible para el acceso continuo a la educación. Estos instrumentos financieros permitirían una mayor flexibilidad y posibilidad de adaptarse a nuevas tecnologías y a entornos cambiantes. De hecho, se trataría de una participación pública en la financiación de actividades que ya se están articulando en el sector privado. Piénsese, por ejemplo, en cómo algunas universidades en Estados Unidos o Reino Unido no ofrecen un curso de formación, sino un paquete, un contrato por el cual un individuo recibe formación y puede seguir reciclándose en su campo durante veinte o veinticinco años.

La última de las áreas que quisiera plantear es la correspondiente a la movilidad de los estudiantes. La movilidad de los alumnos en la educación superior española ha sido tradicionalmente limitada. Un objetivo prioritario de la política de la educación superior en los próximos años, en mi opinión, debe consistir en proporcionar a los estudiantes la posibilidad de elegir una universidad con independencia de su lugar de residencia, en el conjunto del estado. Para garantizar este principio han de reunirse dos condiciones. En primer lugar, de carácter formal, la existencia de un distrito único; lo que se cumplirá para el conjunto del estado en el año académico 2004-05. En segundo lugar, materialmente, la disponibilidad de suficientes recursos para asegurar la movilidad estudiantil. En este sentido, el nuevo programa estatal de becas de movilidad, al que ya me referí, supone un avance; sin embargo, será necesario seguir ampliando este tipo de proyectos.

La movilidad de los estudiantes españoles hacia universidades de otros países se ha incrementado desde el final de la década de los ochenta, después de la puesta en marcha de programas como *Sócrates/Erasmus* (para universidades de la Unión Europea) y el *Programa de Cooperación Interuniversitaria España-América Latina* (anteriormente *Intercampus)*. Este tipo de movilidad podrá

(12) Este tipo de reformas están en la línea de las directrices propuestas por la UNESCO en su informe *Higher education in the 21st century:* «La educación superior debe de cambiar radicalmente, convirtiéndose en flexible desde el punto de vista orgánico y, al mismo tiempo, en más diversa en cuanto a instituciones, estructuras, planes de estudio, y la naturaleza y las formas de sus programas y de sus sistemas de docencia y, también, a través del dominio de las tecnologías de la información que pueden ayudar a conseguir los objetivos perseguidos» (UNESCO, 1998, p. 2).

mejorar a través de avances en el área de reconocimiento de estudios y titulaciones entre sistemas de educación superior europeos y a través de la aplicación del *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.*

CONCLUSIONES

La siguiente afirmación recoge, de forma sintética, la orientación que he querido dar al presente artículo:

> Se espera que el gobierno efectúe, en lugar de un control burocrático, una orientación general de la política educativa, que utilice fórmulas de financiación en la asignación de los recursos e invierta en proyectos específicos, al mismo tiempo que proporciona una protección contra las exigencias excesivas del libre mercado (UNESCO, 1998, p. 68).

Las políticas aplicadas a la educación superior española deben centrar su atención en una serie de programas específicos, aquellos en los que sea posible incidir con más claridad en contra de las ineficiencias y desigualdades del sistema. Éstas abundan; en el artículo se han revisado algunas más llamativas: desigualdades notables en el acceso de los grupos, ineficacia relativa de los programas de becas y ayudas, problemas de rendimiento académico, reducida movilidad de los estudiantes, etc.

La aplicación de los programas que aquí se han propuesto, centrados en tales problemas, suponen obviamente un mayor esfuerzo financiero. Las dos consideraciones al respecto mantenidas como básicas a lo largo del artículo han sido, por una parte, la relativa a la actual sub-financiación de la educación superior española (al compararse con los países de nuestro entorno); un mayor esfuerzo financiero no resulta, por consiguiente, fuera de lugar, especialmente si éste no se destina a financiación de docencia básica. Por otra parte, el mayor esfuerzo no es, en modo alguno, condición suficiente para la superación de algunos de los problemas abordados; en diferentes programas resulta indispensable que tal esfuerzo vaya acompañado del diseño de instrumentos de financiación novedosos, combinados en ocasiones con medidas de «marketing social».

Ambas consideraciones resultan más cruciales si tenemos en cuenta los bajos niveles de escolarización que históricamente se han dado en la sociedad española y que se proyectan (y aún lo harán durante algún tiempo) sobre la estructura de cualificaciones: únicamente el 35% de las personas entre 25 y 64 años han alcanzado el nivel de secundaria, cuando este indicador se sitúa en el 62% para el conjunto de los países de la OCDE. Como señala la propia OCDE (2001) en los primeros resultados de su programa PISA, es éste uno de los motivos que explican el rendimiento menor de los estudiantes españoles en el nivel obligatorio: un entorno poco escolarizado dificulta el proceso de aprendizaje. Son precisos, por tanto, esfuerzos adicionales, financieros y no financieros, que permitan compensar la situación de partida y redunden tanto en mejoras de la equidad como en mayores niveles de competitividad.

BIBLIOGRAFÍA

BRICALL, J. M.: *Universidad 2000.* Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2000 (http://www.crue.upm.es/informeuniv2000.htm).

CALERO, J.: *Financiación de la educación superior española: sus implicaciones en el terreno de la equidad.* Bilbao, Fundación BBV, 1996.

— «Quasi-market Reforms and Equity in the Financing of Higher Education», en *European Journal of Education,* 33, 1 (1998), pp. 11-20.

CALERO, J. y BONAL, X.: *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español.* Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, 1999.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Informe sobre la financiación de las Universidades.* Madrid, Consejo de Universidades, 1995.

— *Anuario de Estadística Universitaria. Curso 1997-1998.* Madrid, Consejo de Universidades, 1998.

— *Estadística Universitaria. Curso 1998-1999.* Madrid, Consejo de Universidades, 1999.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT: *The Excellence Challenge. The Government's proposals for widening the participation of young people in Higher Education.* Londres, DEE, 2001.

DUTTA, J.; SEFTON, J. et al.: «Education and Public Policy», en *Fiscal Studies,* 20, 4 (1999), pp. 351-386.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J.: *Información académica, productiva y financiera de las universidades públicas de España. Año 1998.* Jaén, CRUE, 2000.

ine: *Enseñanza Universitaria de primer y segundo ciclo. Alumnado matriculado y su evolución. Curso 1998-1999. Avance de Resultados.* Madrid, INE, 1998.

— *Estadística de la Enseñanza Superior en España. Curso 1997-1998.* Madrid, INE, 1998.

LEVIN, H. M. y MORENO, J. L.: «Financiación de la educación superior y equidad social. Préstamos-renta vs. des», en *Información Comercial Española,* 601 (1983), pp. 49-62.

MARCHESI, Á.: *Controversias en la educación española.* Madrid, Alianza Editorial, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Estadística del gasto público en educación. Presupuesto liquidado.* Madrid, MEC, varios años. (Disponible *on-line:* www.mecd.es).

— *Estadística universitaria.* Madrid, MEC, varios años. (Disponible *on-line:* www.mecd.es).

— *Datos y Cifras. Curso escolar 1998-1999.* Madrid, MEC, 1999. (Disponible *on-line* www.mecd.es).

MORA, J. G.: «The Demand for Higher Education in Spain», en *European Journal of Education,* 31, 3 (1996), pp. 341-354.

MORA, J. G. y GARCÍA, A.: «Private Costs of Higher Education in Spain», en *European Journal of Education,* 34, 1 (1999), pp. 95-110.

OCDE: *Financing Higher Education: Current Patterns.* Paris, OCDE, 1990.

— *Knowledge and Skills for Life. First result from pisa 2000.* Paris, OCDE, 2001.

— *Education at a Glance.* Paris, OECD (varios años).

SALMI, J.: «Higher Education, Facing the Challenges of the 21st Century», en *Techknowlogia,* January/February (2000), pp. 7-10 (http://www.techknowlogia.org)

SAN SEGUNDO, M. J.: «Financiación de la enseñanza universitaria: el papel de los precios a la luz de la experiencia internacional reciente», en *Revista de Educación* (1999), pp. 71-87.

— «El impacto nacional y regional del programa de becas», en *X Jornadas de la AEDE.* Murcia, 2001, pp. 37-52.

UNESCO: *L'Unesco et la société de l'information pour tous.* Paris, UNESCO, 1996.

— *Higher education in the 21st century.* Paris, UNESCO, 1998.

URIEL, E. (Coord.) et al.: *Las cuentas de la educación en España y sus comunidades autónomas: 1980-1992.* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1997.

VAN RAVENS, J.: «The Franchise Model: refinancing higher education for lifelong learning», en *European Journal of Education,* 33, 1 (1998), pp. 89-102.

WILLIAMS, G.: «Reforms and Potential Reforms in Higher Education Finance», en *Programme on Institutional Management in Higher Education.* Paris, OCDE, 1994.

— «Current Debates on the Funding of Mass Higher Education in the United Kingdom», en *European Journal of Education,* 33, 1 (1998), pp. 77-87.

WOODHALL, M. (Ed.): *Financial Support for Students: Grants, Loans or Graduate Tax?* London, Institute of Education, 1989.

— «Changing Sources and Patterns of Finance for Higher Education: a Review of International Trends», en *Higher Education in Europe,* 17, 1 (1992).

PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDADES DE LA COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN[1]

JOAN SUBIRATS (*)

RESUMEN. Las nuevas políticas educativas parecen buscar el facilitar un mayor acceso de la población a la educación, una mayor capacidad de la formación para luchar contra las desigualdades y para promover la calidad de vida y el desarrollo colectivo. Sin atender a la relación educación-territorio, podríamos encontrarnos al final con más diferenciación y más segmentación. La dimensión local se convierte en central como respuesta a la necesidad de adaptación de las políticas públicas a las nuevas realidades sociales. Este artículo relaciona conceptos como los de educación, ciudad y comunidad, para así acercarnos a una nueva dimensión de la participación y de las responsabilidades en materia educativa.

ABSTRACT. The new educational policies seem to look for facilitating people's entrance to education and a greater training capacity to fight against inequalities and to promote the quality of life and collective development. However, not paying attention to the education-territory relation could lead us to more differentiation and segmentation. The local dimension becomes central as a response to public policies' need of adaptation to the new social realities. This article links concepts such as education, city, and community, in order to get us closer to a new dimension of participation and responsibilities in education.

INTRODUCCIÓN. EL FACTOR PROXIMIDAD Y LAS NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

En estas reflexiones, nuestra preocupación no es la que tradicionalmente ha surgido de la propia comunidad educativa. Nos preocupa el lugar de la educación en el conjunto de políticas públicas del país, y nos preocupa el encaje educación-territorio, ya que pensamos que sin estrechar esa relación, sin hacer mucho más explícita la vinculación entre educación y territorio (físico, económico, político, social) en

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) Este texto recoge parcialmente trabajos anteriores preparados para el *Projecte Educatiu de Ciutat* del Ayuntamiento de Barcelona, así como posteriores trabajos realizados en el marco del Equip d'Anàlisi Política de la UAB. Está por salir un volumen (Premi Josep Pallach, 2000) que recogerá todos estos materiales (Educació i Govern Local, edició de Joan Subirats, CEAC, Barcelona, 2001).

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

el que se desenvuelven las políticas educativas, los retos, las nuevas expectativas que cada día concita la educación, pueden resultar baldías o, peor aún, pueden acabar produciendo resultados contraproducentes. Todas las reformas emprendidas buscarían el facilitar un mayor acceso de la población a la educación, buscarían una mayor capacidad de la formación para luchar contra las desigualdades y para promover la calidad de vida y el desarrollo colectivo, y podríamos al final encontrarnos con más diferenciación y más segmentación.

Quizás nunca se había sido tan consciente de la importancia de la formación en el desarrollo personal y profesional de cada quien. Es evidente que en estos tiempos, los hitos vitales en que acostumbrábamos a dividir nuestras vidas, formación-trabajo-descanso, han saltado por los aires, y no es imaginable el mantenerse vivo en profesión alguna sin momentos más o menos continuos de reciclaje y renovación de ideas que nos permitan mantener una capacidad de adaptación cada vez más valorada.

En este contexto la educación se ha convertido en un elemento central de las políticas activas de promoción del empleo, de lucha contra la exclusión, de integración y de cohesión social. Y nadie que quiera trabajar seriamente en políticas y programas que potencien el desarrollo de una zona, de un país, y que lo quiera hacer sobre bases sólidas y de cohesión social, puede continuar dejando en manos estrictamente de la escuela algo tan estratégicamente significativo como es la educación. No nos olvidemos asimismo de los ámbitos de inserción primaria. La familia y las relaciones entre cónyuges, y entre padres y niños han sufrido un vuelco espectacular que tiene en la educación una de las palancas de cambio, pero, al mismo tiempo, exige de la educación salidas o caminos por los que avanzar. La posición subordinada y meramente reproductora y cuidadora de la mujer justificaba su dependencia formativa, su «minoría de edad» mental. La educación ha roto esos esquemas, los ha hecho añicos. La mujer ha accedido a la formación, ha accedido al trabajo, aunque continúe siendo espectacularmente discriminada en sueldo y en promoción, sin que, y ello es el problema, haya cambiado significativamente la distribución de papeles en el hogar.

Hoy sin un nivel educativo mínimo (cada vez más alto) no logras, simplemente, acceder. Quedas fuera. Y gracias a la educación, en cambio, puedes tener opciones, mucho más de lo que nadie era capaz de imaginar en la estable y rígida sociedad industrial. Pero todo ello ha puesto en el disparadero a las instituciones educativas clásicas. La escuela es hoy un agente educativo más, aún muy significativo, pero uno más. Los impactos, las ofertas, las oportunidades educativas se plantean por doquier, y desde una gran multiplicidad de agentes. La fractura del automatismo formación-empleo, la necesidad de diversificar y sofisticar los recursos educativos para acceder a un siempre volátil puesto de trabajo, junto con la crisis de los yacimientos de empleo más tradicionales, más clásicamente vinculados a la formación básica o primaria, han conducido a una situación de tremenda presión y confusión en las instituciones educativas. Presión, porque muchos, preocupados por su propia diferenciación social, entienden que «comprar» una buena formación hoy es sinónimo de garantía de futuro, y si ello se hace además sin riegos de heterogeneidad social, mucho mejor. Y confusión, ya que no hay claridad acerca de cómo compaginar libertad, aceptación de la diferencia y solidaridad frente a la diversidad.

Ante ese panorama no es extraño que no podamos circunscribirnos a un debate meramente técnico o profesional sobre el tema. El debate educativo transporta, de manera más o menos explícita, ideología y valores. Pensamos que aquellos que no deseen una sociedad fragmentada, segmentada socialmente, aquellos que entiendan que la diversidad y el pluralismo son objetivos

formativos de primer orden, deberán impulsar un nuevo acuerdo social, comunitario y ciudadano a favor de una educación que proclame esos valores con orgullo y que lo haga con la calidad que todos queremos y deseamos. Las instituciones públicas, sea cual sea su nivel de competencias en la enseñanza reglada, tienen un papel fundamental en ello. Ya que pueden posibilitar y habilitar el que se constituya esa red de personas y grupos a favor de una educación de calidad y para todos, tan preocupada por los valores y la lucha contra la exclusión, como por los conocimientos y las habilidades. Posibilitando (con recursos y apoyos) que sean cada vez más los profesionales que sacrifiquen viejas comodidades por la aventura de una renovada educación, inventando alternativas y aprovechando resquicios.

Por otro lado, parece cada vez más evidente que hemos de avanzar en políticas de fuerte contenido trasversal y de fuerte presencia local si queremos responder a las exigencias de una sociedad que reclama capacidad de adaptación de las políticas públicas a las diferentes realidades sociales y personales existentes. Esa flexibilidad, esa capacidad de heterogeneidad desde la solidaridad, es difícil imaginar que se pueda dar mucho más allá del ámbito local. En muchos países se avanza en vincular mucho más estrechamente las políticas educativas y las laborales. Hay quien ha llegado a fusionar las administraciones responsables de trabajo y educación, a fin de impulsar la integralidad de muchas iniciativas. Pero, quizás sin necesidad de ello, debería avanzarse en la constitución de consejos territoriales educativos, en los que estuvieran presentes y asumieran responsabilidades ayuntamientos, empresarios, sindicatos, padres y profesionales de la enseñanza, en una lógica de colaboración y partenariado público-privado, para abrir mucho más las instituciones educativas hacia el rico y plural entorno social en el que se insertan, consiguiendo al mismo tiempo una responsabilización de la comunidad sobre el funcionamiento de las escuelas. Y no nos referimos sólo a la formación profesional, sino a todo el conjunto de la enseñanza obligatoria.

Podría empezarse con experiencias piloto en zonas donde ya existe una cierta predisposición a ello, pero confiriendo auténticas competencias y autonomía a esos consejos de zona o de comarca. Esa ha sido la línea emprendida por el gobierno de Tony Blair en Gran Bretaña en los últimos meses, con las llamadas *Education Action Zones* (EAZ) que reúnen unas treinta o cuarenta escuelas (primarias y secundarias) de un territorio determinado. Uno de los objetivos básicos de la nueva iniciativa es «implicar a los padres y a las comunidades locales en la educación de nuestros niños y jóvenes, a fin de reducir la exclusión social y de desarrollar partenariados efectivos a nivel local para mejorar la calidad». La base del tema es delegar competencias y responsabilidades a nivel local-comunitario, para que se busquen las medidas más adecuadas en cada lugar con el fin de mejorar los resultados educativos y evitar situaciones de segmentación social. Como se afirma en la documentación disponible sobre el tema, «la experiencia ha demostrado que los programas convencionales no funcionan en ciertos casos, y que sólo la implicación de los padres y de las comunidades locales puede ofrecer vías de avance [...] Los datos demuestran que el nivel aumenta con mayor rapidez cuando padres y comunidades locales se implican en la marcha de los centros [...] La gente del sitio es la que está en mejor situación para identificar los problemas y los retos a los que se enfrentan sus escuelas. Son ellos los que saben mejor que nadie qué iniciativas conviene tomar, qué conviene financiar y qué vías de trabajo deben probarse». Para ello, el gobierno británico establece un *forum* educativo local que reúne a todos los sectores implicados en el

desarrollo local y en la educación (autoridades locales, padres, profesores, empresarios, comerciantes, sindicatos, asociaciones de vecinos, entidades y asociaciones cívicas, policía, autoridades judiciales...) con un profesional nombrado por el gobierno que asume las labores de dinamización y coordinación, y con fondos especiales que gestiona el *forum*. Una parte sustancial de esos fondos proceden de la administración central, pero una fracción de los mismos sólo resulta disponible si surgen otros fondos en la misma zona que demuestren con hechos y recursos la implicación de todos en el futuro educativo de la comunidad.

No es esa la única iniciativa que existe a nivel internacional. El gobierno de Lionel Jospin ha organizado experiencias similares en Francia, aunque mucho más vinculadas a temas de seguridad y mejora de la calidad en zonas deprimidas. Y también en Estados Unidos, desde una perspectiva mucho más autónoma de la sociedad civil, existe un fuerte movimiento que trata de buscar en la relación escuela-territorio elementos de vivificación común y de mejora cualitativa. La iniciativa en Estados Unidos lleva el significativo título de *Communities in Schools* (CIS), y se ha ido extendiendo por todo el país desde hace ya veinte años. En enero del 2000 abarca 1500 escuelas en 292 comunidades, con más de un millón de niños y jóvenes implicados en sus actividades. Una de las ideas clave que han servido para extender la red es que son más las relaciones sociales las que logran cambiar a la gente y formarla que los propios programas formativos. La iniciativa de las CIS no es pues un programa más. Trata de ofrecer a las escuelas los recursos comunitarios ya existentes y facilitar el que niños y jóvenes tengan a su alcance un entramado de relaciones sociales que puedan utilizar y que les sirvan de apoyo para aprovechar su paso por las escuelas y su plena integración social.

En esa misma línea de descentralización y asunción de responsabilidades por parte de las instituciones, las entidades y las personas más cercanas a los centros educativos pensamos que debería impulsarse una amplia transferencia de responsabilidades educativas de las autonomías a los ayuntamientos y, en su caso, a otras instancias territoriales, o buscar fórmulas (del tipo de las ya mencionadas) que acerquen información sobre lo que ocurre y capacidad de decisión. En algunas autonomías se mantienen estructuras muy centralizadas, en las que los ayuntamientos se limitan a pagar consumos telefónicos, reparación de edificios, limpieza y mantenimiento de los centros, pero en cambio no tienen capacidad alguna para vincular los proyectos y planes estratégicos de su ciudad con la formación cívica y de valores de sus escolares, de sus futuros ciudadanos. ¿Qué impide traspasar a los municipios toda la responsabilidad en temas en los que ya ahora intervienen en alguna medida, como mantenimiento, transporte escolar, personal no docente, servicios complementarios, construcción, actividades extraescolares...? ¿Qué impide que los currícula educativos puedan tener cierta contextualización local? ¿No podría pactarse con los sindicatos una cierta intervención local en los concursos de adscripción de plazas de los maestros y profesores? ¿No sería mejor que los crecientes problemas de orden y atención a la diversidad puedan ser afrontados desde las instancias más próximas a esos mismos problemas? Ya sabemos que la actual normativa encierra a las administraciones locales en un marco competencial educativo claramente residual o complementario, pero nada impide, si existe voluntad política para ello, utilizar la vía de la delegación de competencias, iniciando incluso el proceso de forma voluntaria y experimental, como de hecho indicamos en estas mismas páginas. Y hacerlo sin que todo ello implique un simple cambio de

administración responsable, sino condicionado a la construcción de marcos de responsabilidad de las comunidades locales y del conjunto de actores implicados en el futuro del desarrollo local y de la cohesión social. Nuestro énfasis en la descentralización no quiere decir que no seamos conscientes de algunos de sus peligros. Pero, tampoco abogamos por una desaparición de funciones de diseño de política, de inspección y de control por parte de las instituciones autonómicas o (en su caso) centrales, sino que simplemente defendemos que conviene ampliar las responsabilidades y el arraigo de los centros escolares en los ámbitos locales. En sus propias comunidades.

La misma reforma de la ESO y su polémica implantación creemos que podría resultar beneficiada al acercar la conexión entre escuela y entorno, y facilitar que sea la propia comunidad en la que está inserta la escuela la que asuma las responsabilidades sobre una pieza tan esencial de la convivencia actual y futura como son las escuelas. Pero ello no es suficiente. El proceso de descentralización y de acercamiento de las responsabilidades educativas ha de conducir inevitablemente a dotar de mucha más autonomía a cada uno de los centros. La ESO, que ya lleva la obligatoriedad inscrita en su propio nombre, conduce a que los adolescentes estén obligados a permanecer en la escuela, y ello contradice la forma tradicional de entender la enseñanza secundaria. Los alumnos mantienen actitudes y parten de motivaciones muy distintas a las que se daban en los centros de secundaria. Los profesores se resienten en su identidad y han de modificar sus formas de relación con los alumnos. Todo ello impacta en el clima y las normas del centro, y en la estructura y desarrollo del currículum. Hasta ahora el control de cada centro se basa en el cumplimiento de las normas generales de funcionamiento definidas de manera centralizada por la administración responsable y sus servicios de inspección, y en los mecanismos de autocontrol de los propios profesionales de la enseñanza. No existen apenas datos sobre resultados ni se incorpora las opiniones de padres y alumnos a la reflexión sobre qué hacer y cómo hacerlo. Si se quiere que el tímido inicio de los mecanismos de evaluación del sistema educativo sirvan para mejorar y no acabe siendo un requisito burocrático más, debe darse mucha más autonomía y la consiguiente responsabilidad a cada centro, a cada director de centro, a cada consejo escolar. Ello, sin ser suficiente, sí es probablemente necesario. Sólo así la reforma podrá ir ampliando sus aliados, y cada centro irá creando las complicidades con el entorno y la comunidad que permitan que su funcionamiento sea una responsabilidad colectiva, y los conflictos internos no se estrellen en los estrechos muros y en las frágiles espaldas de cada escuela, de cada profesor.

Se trata en definitiva de un conjunto de propuestas tan discutibles como otras, pero que están animadas por un hilo común: avanzar hacia la superación de un modelo centralista y homogeneizador que si bien ha podido tener sentido en los años de institucionalización autonómica, ahora es totalmente insostenible. Un material tan sensible para nuestro futuro colectivo como es la educación, debería ser cada vez más responsabilidad de todos y, sobre todo, de aquellos más cercanos que mejor conocen qué sucede y qué recursos pueden movilizar para su solución. Los poderes públicos han de aprender a ser más modestos, más posibilitadores de soluciones que protagonistas absolutos de un problema que les desborda.

Para abordar estos problemas, las páginas que siguen tratan de introducirnos en conceptos como los de ciudad y comunidad, para así acercarnos a una nueva dimensión de la participación y de las responsabilidades en materia educativa.

CIUDAD Y DESARROLLO LOCAL

Las grandes ciudades son hoy sinónimo de libertad, de aceptación de las diferencias, de vivir en sociedad con muchas oportunidades y alternativas de trabajo y ocio. Pero son también símbolo de inseguridad, de anonimato, de despersonalización de las relaciones y de los intercambios. La progresiva desaparición de muchos personajes y ámbitos en los que se articulaban las relaciones personales (conserjes de fincas, serenos, cobradores, pequeñas tiendas, calles sin tráfico), y la continua despersonalización de muchas interacciones (grandes superficies, uso de automóvil, cajeros automáticos, transacciones electrónicas, congelados...) provoca, al mismo tiempo, la sensación de aislamiento y la sensación de autonomía personal sin cortapisas ni dependencias. Todo lo que las grandes ciudades tienen de creación de grandes marcos de libertad lo pueden tener de aislamiento y de insularidad-insolidaridad.

Las ciudades están, asimismo, atravesando momentos de especial tensión por lo que se refiere a sus modelos de desarrollo y de diseño estratégico de su futuro. Como no podía ser de otra manera, el rápido agotamiento de los esquemas característicos de las sociedades industriales del XIX y XX en estos últimos veinte años, han supuesto, de manera más o menos explícita, un replanteamiento de los modelos de desarrollo y crecimiento urbanos. La cada vez más clara la desconexión industria-ciudad, los nuevos procesos de segmentación y exclusión social (étnicos, de edad, de género...) con síntomas de cronificación, se combinan con nuevos incentivos culturales, comerciales y de ocio que hacen cada día más atractivas esas mismas ciudades. Las nuevas realidades urbanas en ese nuevo contexto ya mencionado de mundialización, exigen también una mayor pluralidad en los protagonismos relacionados con la gobernación urbana, que sepa recoger la riqueza de la pluralidad de actores presentes, y sus distintos vínculos, públicos, mercantiles o sin ánimo de lucro.

Por otro lado, constatamos que el propio concepto de bienestar, muy vinculado desde su plasmación institucional en la segunda posguerra a los ámbitos estatales donde se forjaban las grandes políticas redistributivas, ha ido complementándose con otras demandas y perspectivas. El bienestar es cada vez menos una reivindicación global y se va convirtiendo y concretando en demandas personales y comunitarias, articuladas en torno a la vida cotidiana. Va ganando espacio la idea de que los problemas y las expectativas generadas en y a través de las organizaciones sociales primarias requieren soluciones concretas, pero requieren sobre todo soluciones basadas en la proximidad. Cada vez resulta más difícil desde ámbitos centrales de gobierno dar respuestas universales y de calidad a las demandas de una población menos indiferenciada, más consciente de sus necesidades específicas. Y eso hace que el focus de tensión se traslade hacia niveles más cercanos al ciudadano, asumiendo así los gobiernos locales una nueva dimensión como distribuidores de bienestar comunitario. Se va pasando así de una concepción en la que el bienestar se entendía básicamente como un elemento de seguridad en el mantenimiento de los derechos sociales para toda la población (universalismo-redistribución), a una visión en la que ese bienestar pasa a ser entendido como una nueva forma de articular las relaciones sociales de manera integradora y solidaria (particularismo-participación). Surgen así nuevas necesidades, nuevas demandas que parecen poco alcanzables desde ámbitos de gobierno no local.

De esta manera constatamos un importante reforzamiento de los vínculos comunitarios, a partir de la identificación de las personas con su entorno más cercano,

entorno en el que dejan de ser unidades aisladas, para convertirse en elementos constitutivos y participantes. El mundo local, entendido como marco complementario del sector público y no público en su conjunto, mantiene la escala humana necesaria para vehicular sentimientos de pertenencia, esenciales en la vida de las personas, y que, aunque parezca paradójico, aumentan a medida que la globalización y la mundialización van tomando más fuerza.

El «localismo», entendido como el reforzamiento de los vínculos comunitarios, genera un nuevo posicionamiento de la identidad personal y comunitaria en la búsqueda de las propias soluciones, haciendo también más sencillas las actuaciones y su adaptación a la realidad. Ello no ha de querer decir que se tienda a hacer desaparecer las estructuras universalizadas traspasándolas al mundo local para garantizar así, al menos, teóricamente, su pervivencia. Lo que es preciso es redefinir políticamente quién se ocupa de qué, y redistribuir competencias y recursos hacia el mundo local, que es probablemente quien más puede asegurar la viabilidad y la efectividad de las políticas de bienestar.

En España, el momento de pleno despliegue de las lógicas de mundialización ya mencionadas ha coincidido con un cierto replanteamiento de las prioridades de las instituciones locales. Hace veinte años, la simple esperanza de contar con consistorios elegidos democráticamente y la cantidad de cosas que estaban por hacer en los pueblos y ciudades del país, hacían casi innecesario el plantearse muchos dilemas sobre prioridades, protagonismos institucionales o maneras más o menos «estratégicas» de hacer las cosas. Estos veinte años de democracia local han ido resolviendo muchos problemas y carencias, pero estos mismos éxitos han ido también poniendo de relieve las limitaciones, la falta de un debate de fondo sobre, por ejemplo, qué tipo de desarrollo y de ciudad se quieren, qué tipo de gobierno se precisa, qué distribución de protagonismos y de responsabilidades entre iniciativa pública, iniciativa social y respuestas mercantiles son las más adecuadas en cada caso. Hace veinte años estaba claro el *qué* se tenía que hacer (todo lo que el franquismo no había hecho), no se dudaba de *quién* tenía que hacerlo (el municipio), y hasta al cabo de unos años no se fue poniendo en cuestión el *cómo* se hacían las cosas (los mecanismos procedimentales y administrativos habituales en unos ayuntamientos que antes de la transición hacían más bien pocas cosas).

El raquitismo municipal heredado del franquismo, y la gran fuerza de demanda de los ciudadanos orientaron los primeros años de democracia local hacia la construcción de organizaciones capaces de aumentar y mejorar los servicios que ofrecían a sus ciudadanos sin preguntarse en demasía lo que tenía que hacerse. Es en este contexto en el que podemos hablar de un cierto proceso de despolitización del primer gobierno local. Se hacía todo y de todo. Y se hacía sin plantearse demasiado a fondo qué modelo de ciudad o de desarrollo local se estaba impulsando. La política (entendida como estrategia en la que proyectar valores) no era la primera preocupación. Hasta los primeros años de la década de los noventa lo que parecía preocupar más eran los temas de gestión, con un especial énfasis en los problemas ya tradicionales del urbanismo y en los más nuevos de la promoción económica local.

Los años noventa marcan un cierto punto de inflexión. Coinciden muchas cosas. Las estrecheces de los presupuestos públicos después de muchos años de incrementalismo constante y los cambios que imponían las condiciones de Maastricht. Pero, sobre todo, la sensación de que se iba agotando la gran reserva de cosas no hechas con que se había iniciado el período de democracia local. En este nuevo contexto parecía y parece que ya no se

trata tanto de construir como de mantener. Ya no basta con gestionar, se ha de saber cuál es la dirección que se quiere seguir. Los temas sociales sobre todo y, en menor medida, los temas ambientales, aparecen con fuerza en las agendas de actuación de los poderes públicos locales de finales de los noventa, muchas veces situados en un debate más general que toma la forma de «planes estratégicos». En esos debates, centrados en la perspectiva de cómo queremos que sea nuestra ciudad o nuestro pueblo, surgen interrogantes sobre las vías de relación entre instituciones representativas, o sobre la necesidad de mejorar los canales de comunicación y participación de la comunidad en la política local. Podríamos pues afirmar que, en muchos casos, la recepción de la mundialización en España se enmarca en lo que se ha calificado como proceso de repolitización de la vida local en España (Brugué y Gomà, 1998), dado el contenido de cambio de paradigma en el desarrollo que lleva aparejado.

COMUNIDAD

Los porqués

Los grupos primarios, como la familia, pero también de alguna manera otros ámbitos tradicionales de socialización como la escuela o el trabajo, continúan siendo las realidades vertebradoras de la experiencia día a día de la gente, y son por tanto sus ámbitos de cotidianeidad, esos ámbitos en los que acaban definiéndose las necesidades y las respuestas consideradas satisfactorias para cada quien. Contra la atomización y la compartimentación ya comentada de los grandes agregados sociales, podemos tratar de facilitar el surgimiento de viejos y nuevos esquemas de solidaridad. Contra la degradación de la calidad de vida necesitamos generar convivencia. Frente a la irresponsabilidad y el egocentrismo que puede ir generando una sociedad que sólo privilegia la libertad y la diferencia, sería preciso buscar nuevos referentes morales, nuevos valores cívicos. Lo que algunos llaman identidad comunitaria tendría ese sentido. Una forma de denominar esa identificación, esa implicación responsable con una realidad entendida como natural y propia. Las relaciones que se van generando en esos niveles, las redes que se crean, generan solidez, generan reglas de confianza y vínculos basados en reciprocidades que acaban construyendo sentimiento de pertenencia y voluntad de participación en la búsqueda de soluciones a los problemas propios y colectivos.

El concepto de comunidad y el de trabajo comunitario han ido siendo entendidos como elementos muy vinculados a situaciones de carencia, de falta de recursos de todo tipo. La gente que vive y depende de una comunidad sería aquella gente que no cuenta con los recursos necesarios (económicos, cognitivos, relacionales...) que le permitan prescindir, trascender de los vínculos territoriales. Para ellos, la comunidad sería una especie de seguro vital. Entendida así, la comunidad se «sufre» si no se tiene otra opción. La comunidad aparecería pues vinculada a necesidad, se asimilaría a debilidad. Los «fuertes» serían capaces de «pasar», de trascender la comunidad.

Defendemos aquí otra idea de comunidad. Una idea de comunidad como valor, como signo de calidad relacional. Una comunidad como espacio y posibilidad de elección. La crisis de las instituciones más impersonales, más «modernas», explicarían en parte la revalorización de una idea de comunidad entendida como pertenencia, como relación, como valor en sí mismo. La comunidad sería así expresión de sociabilidad, sería una construcción social, y por tanto, fruto de una opción, de una elección. Lo que se consideró expresión de modernidad, la artificialidad, la despersonalización (elementos que se han

reforzado y acelerado como fruto de la mundialización), comportan ahora un redescubrimiento de la comunidad, entendida como primer espacio de la cotidianeidad, pero también entendida como exigencia política y ética. Crece la idea de que si se quieren afrontar eficazmente ciertos problemas sociales y si se quiere mantener una fuerte capacidad de responder a las necesidades de todo tipo de la gente, es necesario *crear* comunidad.

Evidentemente no nos referimos a comunidad como algo contrapuesto a globalidad. La autarquía o el localismo puro y duro no son solamente indeseables, son simplemente imposibles. Los fenómenos a los que hacemos frente están demasiado interconectados y son demasiado interdependientes como para imaginar respuestas exclusivamente locales. Por eso algunos consideran que tan significativa es hoy la conocida frase «pensar globalmente, actuar localmente», como su contraria: «pensar localmente, actuar globalmente». Las dificultades que atraviesan los sistemas democráticos desde el punto de vista de su excesiva profesionalización y alejamiento de la realidad de la gente han comportado un renacimiento de las preocupaciones por el civismo, por una ciudadanía activa, capaz de implicarse, de participar y de mantener la vigilancia frente a las fáciles salidas autoritarias o de democracia delegativa. La comunidad local se nos presenta como un espacio privilegiado para este tipo de aprendizaje. Aumentan significativamente las expresiones sociales de solidaridad, se multiplican las organizaciones de voluntariado y las experiencias que quieren encontrar espacios de ayuda mutua –acercándose a lo que, desde otra perspectiva, se denomina capital social (Subirats, 1999).

El concepto

Las raíces semánticas de «comunidad» nos trasladan a términos como *communis,* que entre otras cosas significa «distribuido entre todos», «bien común», y que como sustantivo *(cum munus)*, significaría «el que hace lo que tiene que hacer junto con otros». Podemos ver que de esa misma raíz surge la palabra «municipio» *(munus capere)*. No pretendemos agotar el análisis terminológico y semántico de un término tan cargado de historia. Nos interesa hacer notar que el término comunidad transporta significados más cargados de proximidad y emotividad que el término sociedad, normalmente más teñido de impersonalidad, más ilustrativo de individuos aislados viviendo en vecindad. La sociedad, siguiendo la tradición contractualista liberal, representa un tipo de unidad lograda a través de un contrato que aparentemente une, pero de hecho pretende asegurar la independencia y la separación entre los individuos que la componen. En cambio, en una comunidad, encontraríamos un tipo de consenso internalizado, vivo, que iría más allá de la simple agregación. No obstante, hemos de admitir que el término «comunidad» puede asimismo recordarnos un tipo de relaciones que parecen hoy día sobrepasadas, obsoletas. Algunos llegan a decir que «comunidad» les recuerda algo situado entre la nostalgia y la utopía. Nostalgia de un mundo no contaminado, utopía de una realidad más humana, más cercana.

Más allá de las definiciones de enciclopedia («comunidad es un área geográfica definida por límites legales, ocupada por residentes implicados en actividades económicas interrelacionadas y constitutivas de una unidad de gobierno», *Enciclopedia de Ciencias Sociales)*, nos gustaría poner de relieve su carga de relaciones conscientes, de interdependencias cruzadas. Creemos que no puede aceptarse la comunidad como una realidad que vaya más allá de los miembros que la componen, y que en ella se relacionan. La comunidad existe si la gente que la compone piensa que existe. Y, por tanto, la multiplicidad de relaciones formales e informales

de la gente, puede generar y genera multitud de comunidades reales o potenciales, que existirán más o menos realmente en función de la implicación, del uso, de la vida que le inyecten sus componentes, los que acaben sintiéndose parte de la misma.

En esa línea, podemos de hecho, sentirnos parte (potencial o real) de muy diversos tipos de comunidad. Unas más vinculadas al territorio, en las que la proximidad, la vecindad, será decisiva. Otras pueden ser comunidades sin proximidad, donde lo que primará serán intereses compartidos. Pero, tanto en un caso como en el otro, la vida de estas comunidades ha de entenderse más vinculada a procesos de intercambio natural entre sus componentes, que al resultado racional de una especie de organismo jerárquicamente superior. En este ensayo, defendemos que el municipio, el barrio, el territorio dotado de una cierta especificidad, pueden ser desde un punto de vista sociológico y psicosocial, ámbitos territoriales favorables al desarrollo de procesos comunitarios y, por tanto, espacios privilegiados para la potenciación de nuevas vías de participación y de implicación ciudadana en asuntos colectivos.

Pretendemos avanzar en una perspectiva analítica en la que el concepto de comunidad se base más en la propia implicación de los individuos, que en supuestos objetivos de encuadramiento. Y, asimismo, en una visión plural de coexistencia y superposición de diferentes comunidades y por tanto de diferentes y no contradictorias pertenencias. Desde esta aproximación, el sentimiento de comunidad, el sentirse parte de, será sin duda significativo, y dependerá de las conexiones personales establecidas, de la capacidad de influencia que se tenga en los asuntos comunes, de la integración y satisfacción de las necesidades que uno busque, y de una cierta conexión emotiva que se comparta. Pertenecer quiere decir sentirse parte de, y uno forma parte de, o bien porque ha nacido en ese contexto, o bien porque uno ha escogido esa opción. Pertenecer, en ese sentido, implica «sentirse con», compartir, tener relaciones sociales significativas, poder usar un «nosotros».

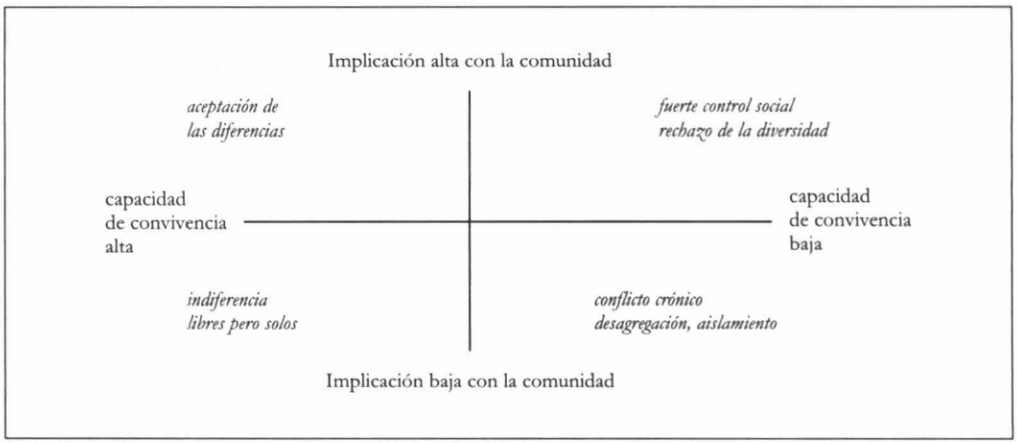
A nadie se le escapa que los aspectos potencialmente positivos de esa concepción, pueden contraponerse a elementos negativos fácilmente perceptibles. Ese «pertenecer», puede implicar limitaciones significativas de la propia libertad. Precisamente, mucha gente ha valorado muy positivamente la vida en una gran ciudad por lo que tiene de espacio más anónimo, en el que vivir con mayor tranquilidad conductas o hábitos que en una pequeña localidad serían vistos como «desviados», como peligrosos para esa comunidad. Se ha dicho, por tanto, que cuando en una colectividad aumenta el sentido de comunidad y la cohesión, los comportamientos considerados «desviados» se perciben con mayor facilidad, y la mayor fuerza social o comunitaria acaba comportando un control social mayor. Así, se afirma, la aceptación de la diversidad resultaría más fácil en sociedades en las que la distancia entre las personas es significativa, en las que predomina la indiferencia. Cuando aumenta la implicación por los demás, el interés por la comunidad, esa capacidad de convivencia, esa capacidad de asumir las diferencias, se haría más difícil y el anonimato resultaría casi imposible.

Como sabemos, en todo proceso de identificación o de definición de una comunidad, deberá partirse de una cierta definición más o menos precisa de quiénes somos *nosotros* y quiénes son *ellos*. Lo que sucede es que cada vez tenemos más *nosotros* y parecemos tener menos idea de quiénes son *ellos*. Se hace difícil ejercer esa tarea de trazar fronteras sin caer en contradicciones. Probablemente, sólo en situaciones dramáticas seríamos capaces de reducirnos a una sola comunidad. Todos, de alguna manera u otra, y con mayor o menor densidad, se encuentran en una situación de

pertenencias múltiples a diversas, e incluso contradictorias comunidades. Los perfiles de no aceptación de la diversidad, que evidentemente existen, deberían ser asumidos colectivamente, a partir del entrecruzamiento real de identidades y multipertenencias, en una visión que podríamos calificar de «identidad modular» (Gellner, 1994). Cada pertenencia comunitaria (variable en el tiempo y en el espacio) configuraría esa identidad modular, en la que sería posible tener un sentido de comunidad alto y un nivel de convivencia igualmente alto (ver cuadro I).

CUADRO I

Sentido de comunidad y capacidad de convivencia



Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, la interacción entre comunidades se haría más fácil, a partir de esa visión inclusiva y no exclusiva de las pertenencias comunitarias. Las interacciones se basarían en intereses, en la búsqueda de soluciones pragmáticas (más que ideológicas) a los problemas de convivencia. Donde exista más tradición de colaboración, más vínculos creados, más rutinas de interacción creadas, más fácil será desarrollar procesos de colaboración positivos para el conjunto de las comunidades, para el conjunto (en nuestro caso) de la ciudad. Así, cuanta más confianza entre unos y otros se haya generado, cuanta más reciprocidad exista en los intercambios sociales, y cuanto más consistentes sean las redes asociativas y el compromiso cívico, más fácilmente se podrán generar prácticas que ofrezcan certidumbre, seguridad para establecer y desarrollar mecanismos de prosperidad y de crecimiento social y económico. Y ese mismo resultado, en una especie de «círculo virtuoso», puede permitir densificar y reforzar ese tejido asociativo, esos recursos que nutren una sociedad civil capaz de desarrollarse y de aumentar su cohesión social. Es a esa realidad densa de redes comunitarias a la que algunos llaman capital social, entendiéndolo como ese conjunto de organizaciones políticas, económicas y sociales, formales e informales, y grupos, que se sitúan a medio camino entre los individuos y grupos primarios por un lado, y

las instituciones representativas y de gobierno, por otro.

Uno se siente comunidad si se implica. Uno se siente comunidad si puede participar. Uno se siente comunidad si está conectado. Implicación, participación y conexión son, sin duda, factores que ayudan a crear comunidad, a crear sentido de pertenencia. Implicación que permite pasar de la apatía a la movilización, pasar de la delegación y la dependencia a la actividad y la disponibilidad para asumir compromisos y riesgos. Participación que presupone la capacidad de utilizar los propios recursos, los propios poderes, ejerciendo la capacidad de decidir, de controlar. Pero, tanto la implicación como la participación, necesitan de los elementos previos que la faciliten, como son la creación y existencia de conexiones entre personas, entre grupos presentes en la comunidad, y para ello es imprescindible el que se reconozcan intereses comunes y complementarios. Además, será importante el que surja una cierta identificación de los que contigo comparten esos valores. Los que contigo sostienen una cierta idea de responsabilidad social, la existencia de unas ciertas capacidades y competencias, y la percepción-conciencia del propio poder, de las propias capacidades. Responsabilidad social para asumir las cosas que son tarea de todos; poder como condición para cambiar las cosas, como posibilidad de hacerlo.

Entre los muy diferentes tipos de ligamen que explicarían la existencia de una comunidad determinada (lugar de nacimiento, vecindad, intereses comunes...), la escuela como institución genera una red de relaciones e intereses suficientemente específica e intensa como para poder usar nuestra «metáfora» de comunidad sin demasiados problemas. De hecho, es ya habitual referirse, de manera muchas veces retórica, a la «comunidad educativa», o a la «comunidad escolar», entendida como una agrupación de maestros, alumnos, padres y personal de servicio, que comparten ciertos objetivos y vínculos (aunque de hecho la expresión acostumbra a poner de relieve más los aspectos educativos comunes que los más específicamente comunitarios). La escuela no tiene probablemente los fuertes ligámenes afectivos de una familia o de otro tipo de grupos primarios con fuerte densidad de relaciones y vínculos, pero la especificidad e intensidad de la tarea que se desarrolla en los centros escolares (duración en el tiempo, momento vital especialmente significativo, ligámenes afectivos muy presentes...) genera una trama de intereses comunes que puede producir fuertes procesos de integración.

La escuela tiene límites claros en su configuración (fronteras de edad, planes de estudio...) tradiciones y valores específicos. En su interior encontramos grupos y redes de grupos que conectan con otros grupos y redes de otras escuelas (y que así mismo tienen puntos de entrecruzamiento con otras redes comunitarias presentes en la sociedad). Existen pues todos los ingredientes de lo que hemos denominado comunidad. Y a partir de esa concepción podemos configurar de manera distinta las tareas y las maneras de entender la escuela y su relación con el entorno.

La comunidad-escuela no puede quedar reducida a una institución reproductora de conocimientos y capacidades. Ha de ser entendida como un lugar en el que se trabajan modelos culturales, valores, normas y formas de convivir y relacionarse. Es un lugar en el que conviven generaciones diversas, en el que encontramos continuidad de tradiciones y culturas, pero es asimismo un espacio para el cambio. La comunidad escuela y la comunidad local han de entenderse, creemos, como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca, ya que como hemos avanzado, individuos, grupos y redes presentes en la escuela lo están también en la comunidad local, y no se entiende lo uno sin lo otro.

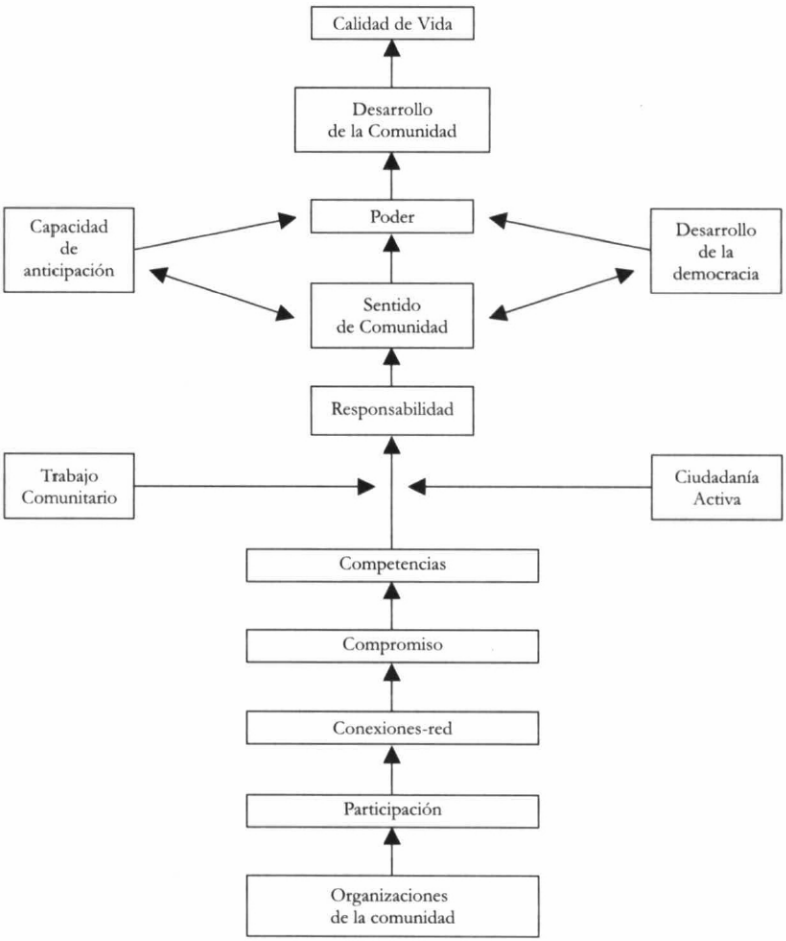
CUADRO II

Comunidad: responsabilidad y capacidad de actuar



CUADRO III

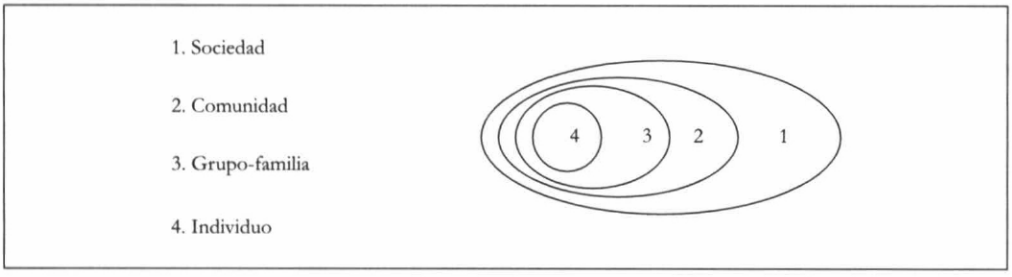
Desarrollo de la comunidad



Fuente: Elaboración propia.

CUADRO IV

La dimensión social de la comunidad



Fuente: Elaboración propia.

Los modelos utilizados en el interior de la comunidad escolar, sea para afrontar temas específicamente escolares, sea para abordar problemas de convivencia, han de ser entendidos desde lógicas de contexto que nos trasladan al territorio local, y que pensamos que no pueden ser afrontados desde lógicas estrictamente institucional-educativas. Pero también desde la comunidad escuela es posible y ha de ponerse en cuestión el cómo abordar estos problemas en el ámbito de la comunidad local, en una relación que es inevitable, pero que no ha de entenderse desde posiciones jerárquicas o de especialización temática estricta. Desde la escuela se puede hacer cultura, civismo, territorio, y desde la comunidad local se hace educación, y se puede discutir de enseñanza y de contenidos y valores educativos.

El comportamiento de los individuos en la escuela, desde esta concepción comunitaria, deberán entenderse a partir de las interdependencias existentes entre factores ambientales y factores personales. El comportamiento individual tiene pues fuertes componentes grupales. Las actitudes consideradas «desviadas» de un alumno o de un profesor deberán ser interpretadas en el contexto de los ligámenes y vínculos existentes con la comunidad local. La manera de «tratar» el caso será una oportunidad para cambiar, para buscar colectivamente formas y maneras no de solucionar (en el sentido de acabar o de «normalizar», devolver a la pauta) el caso, sino de rehacer el puzzle de personas, valores, modelos y estructuras de poder, buscando nuevas formas de relación, de evolución. Si la forma de afrontar estos temas es asumida por el colectivo, por la comunidad, se convierte asimismo en un valor también fuera de la comunidad escuela. Todos son responsables del caso, nadie es acusado o acusador, todos tienen (poco o mucho) poder para cambiar, todos son llamados a pasar de la pasividad a la búsqueda de nuevas vías de equilibrio.

Las repercusiones de estas ideas en la comunidad local son evidentes. El aprendizaje de la asunción de responsabilidades, en el respeto a la diversidad, el pluralismo de ideas, la capacidad de crítica a la autoridad y al poder, son una consecuencia de ello. Y por ello es básico cambiar los modelos de relación vertical (profesores-alumnos; sabios-legos), horizontal (alumnos-alumnos; profesores-profesores), y intercomunitarios (escuela-comunidad local).

LAS RELACIONES ESCUELA TERRITORIO Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CIUDAD

Hemos mencionado ya el hecho de que el futuro de las ciudades depende cada vez más del futuro de su gente, de sus ciudadanos, y este futuro está cada vez más marcado por el esfuerzo y la calidad formativa de las diversas comunidades urbanas. En algunos municipios se han empezado a tomar iniciativas al respecto, potenciando reflexiones sociales lo más amplias posibles sobre el binomio ciudad-educación. Las ciudades necesitan un sistema formativo que eduque en los valores cívicos que hoy en día son considerados como imprescindibles para la convivencia y la cohesión social: pluralismo, derecho y respeto a la diferencia, solidaridad, compatibilidad entre localismo y universalismo, educación en la flexibilidad y en la adaptación, compatibilidad y complementariedad entre humanismo y ciencia. Por su parte, el sistema educativo de cualquier ciudad necesita disponer y considerar al entorno urbano y a sus habitantes como algo no ajeno al hecho escolar. La ciudad-escuela y la escuela-ciudad constituyen un binomio inseparable para una formación cívica completa, entendiendo al civismo como una verdadera virtud privada de innegable utilidad pública.

Es en ese contexto en el que algunos municipios han lanzado propuestas que, bajo diversas denominaciones, plantean establecer o trazar proyectos educativos de ciudad. Esos proyectos educativos de ciudad se entenderían como un compromiso para potenciar, impulsar y hacer crecer aquellas iniciativas que rompan la fronteras entre escuela y ciudad, entre la comunidad educativa y las comunidades ciudadanas. No puede pues ser entendido como algo dirigido desde las instituciones públicas, sino como el engarce de una pluralidad de actores implicados en el futuro de la ciudad. La ciudad encuentra en la escuela una colaboración esencial para preparar y educar a sus conciudadanos en los valores cívicos y en las capacidades intelectuales necesarias para afrontar las nuevas exigencias productivas y culturales. Y la escuela (junto con el resto de agentes formativos) ha de poder encontrar en la comunidad local, en la ciudad, el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario, y corresponsabilizándose unos y otros de los problemas comunes y de sus posibles soluciones. Creemos que ya no puede entenderse el futuro de ciudad alguna sin tener en cuenta la educación, sin tener en cuenta sus centros educativos, ni podrá trabajarse en el futuro de la escuela separándolo del futuro de las comunidades locales en las que se inserta.

Un planteamiento de este tipo no puede quedar circunscrito a la institución escolar. Hablar hoy de educación y de formación exige referirse a una trama de instituciones y actores que desbordan el estricto marco escolar. Así, cuando hablamos de relación comunidad-escuela, lo hacemos desde la convicción de que en el ámbito comunitario no sólo existen recursos formativos para la escuela, sino que también existen espacios y actores protagonistas de acciones formativas específicas. Uno de los rasgos distintivos de lo que hemos denominado proyectos educativos de ciudad, reside en la redefinición de las relaciones entre educación y territorio, entre escuela y entorno, partiendo de lo que hoy es esa relación, e incorporando el conjunto de prácticas formativas, existentes o potenciales que tengan o puedan tener incidencia en el proceso de desarrollo y socialización.

NUESTRAS HIPÓTESIS. LA ESCUELA COMUNIDAD

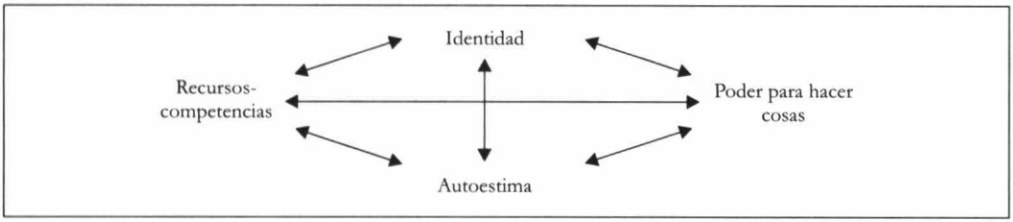
A partir de este conjunto de reflexiones, creemos que podemos adelantar nuestras hipótesis. Unas hipótesis que nos han guiado en otras investigaciones empíricas. Pensamos que el desarrollo de una comunidad y de sus potencialidades dependerá de elementos como identidad, recursos-competencias, poder de hacer cosas y autoestima (ver cuadro V).

Nuestra apuesta hasta aquí ha sido considerar que la escuela representa una cierta forma de comunidad, que se liga y se entrecruza con otras comunidades presentes en el territorio, formando una malla que parece positivo desarrollar y potenciar. Pues bien, toda comunidad requiere una cierta capacidad de reconocerse como tal y de ser, asimismo, reconocida externamente. Tener una identidad tiene que ver con tener una historia, tiene que ver con poder colocar la propia realidad entre pasado y futuro, integrando en la realidad esa historia y ese nuevo proyecto. Podríamos afirmar que si no se es consciente de cuál es la propia identidad, difícilmente se podrá determinar qué es aquello deseable y aquello rechazable. La construcción de esa identidad colectiva de una escuela no puede derivarse de una mera reflexión individual o singular de uno u unos miembros escogidos o designados de alguna manera para realizar esa tarea (sobre todo si nos referimos a centros financiados con recursos públicos). Esa especie de identidad social sólo se construye en y desde la red de relaciones y flujos de información entre los miembros de esa comunidad escolar y en relación con otras comunidades. Evidentemente, uno de los elementos centrales de esa identidad lo constituye el conjunto compartido de valores, de normas, de formas específicas de afrontar y tratar de resolver los problemas cotidianos. Podríamos así decir que existe una correlación positiva entre identidad y sentido de comunidad.

Uno de los primeros recursos a disposición de una comunidad es el de reconocer las propias necesidades. Y es necesario después disponer de capacidades para afrontarlo y para satisfacer esas necesidades si es ello posible. Muchas veces, y la escuela es un buen ejemplo de ello, se piensa que la determinación de las necesidades de una comunidad determinada es un asunto que ha de reservarse a los expertos. Pero cada vez es más evidente que no hay nadie mejor que la propia comunidad para determinar aquello deseable para esa misma comunidad. Para ello hace falta tener competencias, pero no es preciso circunscribir esas competencias a conocimientos técnicos o científicos. Tener competencias quiere decir tener capacidad de conocimiento de los problemas, ser capaz

CUADRO V

Elementos constitutivos de identidad



Fuente: Elaboración propia.

de priorizar, de escoger las vías y gestionar los recursos para afrontarlo.

Cuando hablamos de poder nos referimos a la capacidad de hacer que pasen cosas. Los recursos, las competencias que la comunidad pueda tener, precisan de una cierta capacidad de poder para que se puedan desplegar con efectividad. Si reclamamos responsabilidad de la propia comunidad hacia su problemas, es preciso que ese grado de corresponsabilidad vaya acompañado de una capacidad de hacer, tanto en lo relativo a los problemas internos de esa comunidad, como sobre todo hacia lo concerniente al exterior de la misma. Poder, en este sentido, quiere decir capacidad de controlar, capacidad de determinar la propia realidad e impulsar los cambios necesarios. No hablamos de poder en abstracto. Entendemos poder como resultado de la capacidad de participación social en el contexto general e institucional en el que se inserta la comunidad. Si queremos comunidades más responsables deberíamos tener comunidades más participativas. Desarrollar la comunidad deberá querer decir también desarrollar la participación y la cultura de la participación. Pero, para que esta participación no se vea rápidamente fustrada o enjaulada (como ha ido pasando muchas veces con los mecanismos participativos previstos en el entorno escolar), es necesario que la capacidad de decisión, las cosas sobre las que se debata y se llegue a acuerdos, sean significativas para la comunidad, y eso quiere decir poder, poder para distribuir recursos, poder para cambiar.

Nos referimos también a autoestima. Y lo hacemos porque es un concepto que de alguna manera resume otras cosas ya vistas. Una comunidad con recursos, y con sensación de poder decidir sobre sus problemas es, en principio, una comunidad con una autoestima alta. Si la comunidad tiene una autoestima baja, probablemente la consecuencia será una cierta tendencia a la parálisis. Se esperará que las soluciones vengan de fuera, o se tendrá una posición crítica pero poco activa, poco dispuesta al cambio. Evidentemente, ese es un concepto que está también muy vinculado a la percepción externa que esta comunidad tenga. Cuando la percepción o la imagen que una determinada comunidad tenga en el exterior sea negativa, podemos suponer que la autoestima de esta comunidad será baja y generará muchos incentivos para trabajar en ella o invertir en la misma. Es éste pues, un aspecto importante que se deberá tratar con delicadeza, ya que muchos veces se justifica la intervención en una cierta comunidad debido a los graves problemas que se presentan, y precisamente esa intervención externa puede reforzar la sensación difusa de incapacidad o de impotencia, y generar mecanismos de defensa notablemente negativos. Ser conscientes de este hecho es importante en el momento de pensar en las formas de intervención.

A partir de todos estos elementos entendemos que la comunidad-escuela no puede reducirse a una institución reproductora de conocimientos y capacidades, y ha de ser entendida como un lugar en el que se trabajen modelos culturales, valores, normas y formas de convivir y relacionarse. Es en esa perspectiva que comunidad-escuela y comunidad local se entienden como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca.

En los últimos años hemos venido desarrollando, en el marco del *Equip d'Anàlisi Política* de la Universidad Autónoma de Barcelona, un conjunto de trabajos empíricos siguiendo como hilo conductor el de la relación escuela-territorio. Hemos realizado trabajos para la Generalitat de Catalunya examinando las posibilidades de descentralización del sistema educativo catalán, y cómo conseguir una mayor responsabilidad del ámbito local en la gestión del mismo. Asimismo, y en el marco de la elaboración del *Projecte Educatiu de Ciutat* del Ayuntamiento de Barcelona, realizamos

trabajos de análisis de las escuelas de todo tipo presentes en el distrito de Horta-Guinardó de la ciudad. Para los ayuntamientos de Badalona y El Prat, realizamos sendos trabajos de investigación sobre los motivos que llevan a los padres a escoger entre enseñanza pública o privada en el momento en que sus hijos pasan de primaria a secundaria, o sobre el grado de autonomía percibida por parte de los centros sobre la construcción de su proyecto educativo y su relación con el entorno, dentro del debate sobre matriculación y selección de escuelas. Últimamente hemos colaborado con la Diputación de Barcelona en los procesos de elaboración de mapas educativos locales, o con los ayuntamientos de Mollet o Cornellá sobre proyectos educativos de ciudad[2].

A partir de este bagaje teórico y empírico, nos atrevemos a proponer una cierta tipología ideal de los diversos modelos de escuela, a partir del hecho de considerar su diverso grado de implantación en el territorio y de aceptación de la diversidad de ese mismo territorio, y del distinto nivel de identificación de la comunidad con el proyecto (ver cuadro VI).

Lo que denominaríamos *escuela barrio,* trataría de simbolizar un cierto tipo de centros que poseen una buena implicación territorial pero con un bajo nivel de identificación de sus componentes con el proyecto educativo. Acogen por tradición y por implantación a todo tipo de alumnos procedentes de la zona, pero no disponen de un proyecto educativo bien definido que sirva para identificar al centro y al conjunto de la comunidad educativa con el mismo. La riqueza y pluralidad derivada de su diversidad social se difumina por falta de explicitación e identificación de profesores (a veces debido a su falta de continuidad, a veces debido a la falta de dirección cohesionada), padres (que no se implican en la asunción de responsabilidades) y alumnos, con lo que quiere ser el centro y como se incardina ese centro en el entorno urbano y humano del que forman parte y en el que se reconocen.

Llamamos *escuela utilitaria* a aquellos centros que presenten un bajo nivel, tanto de implicación en el territorio, como de identificación de sus componentes con el proyecto educativo del mismo. Pueden hallarse este tipo de centros tanto en el

CUADRO VI

Tipos ideales de escuela. La escuela comunidad

		Nivel de identificación con el proyecto	
		Alto	Bajo
Implantación en el territorio y aceptación de su diversidad	Alta	**Escuela comunidad**	**Escuela barrio**
	Baja	**Escuela identitaria**	**Escuela utilitaria**

Fuente: Elaboración propia.

(2) Ver nota 1, para referencias bibliograficas específicas sobre estas investigaciones.

sector público como en el no público. En unos casos se las escoge por ser las más próximas sin más, en otros casos por ser las que más aceptan adaptarse a las necesidades laborales de los progenitores, en otros por ser gratuitas, en otros precisamente por no serlo y así distinguirse de los que no pueden escoger. Pero, en cualquier caso, es una escuela-recurso, mantiene a los alumnos ocupados, y cuanto menos problemas plantee a cualquiera de sus componentes, mejor.

Con la denominación *escuela identitaria* tratamos de referirnos a aquel tipo de escuela que tiene una fuerte identidad pero que, sin embargo, no se plantea su vinculación al entorno territorial y social en el que se localiza como un tema relevante o significativo. Su capacidad de atracción es precisamente la buena definición de su proyecto educativo y, en algunos casos, la garantía de una notable homogeneidad social de sus alumnos y padres. Lo primero se consigue con direcciones claras y equipos estables y cohesionados. Lo segundo a través de criterios de filtro más o menos explícitos. El barrio donde se ubican, la comunidad territorial en la que se insertan no es normalmente tan relevante como las características diferenciales que los definen, y por tanto, atraen personas alejadas física y personalmente del lugar en el que tienen fijado su centro, atraídos tanto por la fuerte identidad de estos centros como por la cierta segmentación social que garantizan.

Finalmente, llamamos *escuela comunidad,* a aquellos centros caracterizados tanto por una fuerte implantación en el territorio y por una activa aceptación de la diversidad social del mismo, como por una fuerte identificación de sus componentes con un proyecto de centro bien definido. Entendemos que este tipo de centros garantizan servir a la comunidad en que se integran y al mismo tiempo, proyectan su actividad en ese territorio, en esa red de comunidades. Pensamos que éste es un tipo de escuela que a partir de su buena implantación en el territorio, acaba siendo punto de referencia, no sólo para sus usuarios, sino que es asimismo valorada por la comunidad local como un nudo decisivo en la red social. Su fuerte identidad, le permitirá probablemente utilizar sus propios recursos y los recursos ajenos que tenga a disposición, y encontrar la manera de relacionarse con la realidad exterior, sin miedo a cambiar las cosas. Ese conjunto de factores puede permitir que se esté dispuesto a asumir más protagonismo y responsabilidad a partir de una concepción participativa de los mecanismos decisorios, y que tenga, por tanto, una elevada autoestima y una menor dependencia. Todo ello configura una escuela y una comunidad más capaz de encarar con éxito los retos de futuro que tienen planteados nuestras sociedades. El fuerte sentido de comunidad, se combina con una alta capacidad de convivencia y de aceptación de la diversidad.

Como resulta evidente por todo lo hasta aquí explicado, apostamos por promover y apoyar la consolidación y el surgimiento de escuelas-comunidad, ya que, desde nuestro punto de vista, ello acabará redundando en entramados sociales más solidarios, con mayor cohesión social, más capaces de entrelazar educación y territorio. No es una opción que podamos presentar desde una lógica exclusivamente técnica. Nuestra opción tiene una carga ideológica: aquella que expresamos afirmando que nos parece más deseable una escuela y una comunidad que acepte las diferencias y al mismo tiempo sea capaz de mantener criterios de solidaridad y reciprocidad en un entorno de libertad.

Parafraseando a Ulrich Beck (Beck, 1997), aunque él se refería a las ciudades, nos parece mejor apostar por «escuelas y» que por «escuelas ni» o «escuelas o». Entendiendo que «escuelas y» son aquellas que aceptan las diferencias, las integran, permiten que convivan diferentes proyectos y

realidades sociales en su seno. Mientras que las «escuelas ni» surgen precisamente como negación de esa mezcla, de ese mestizaje, y buscan aislar y segmentar realidades diversas como garantía de seguridad y de mantenimiento de la hegemonía diferencial. Las «escuelas o», partirían de los mismos supuestos ahora mencionados, pero aceptando que unos y otros han de tener oportunidades, pero sin mezclar personas y realidades. La realidad educativa de nuestro país nos da ejemplos de todo ello y, desde nuestro punto de vista, emplaza a las autoridades educativas y al conjunto de la ciudadanía para que defina qué tipo de escuela, qué tipo de comunidad, qué tipo de sociedad quiere. Si se apuesta por la convivencia sin segmentaciones, por la cohesión social y la solidaridad sin distancias, pensamos que todo aquello que conduzca a una mejor identificación de las escuelas con su territorio y con su diversidad social, y todo aquello que conduzca a mejorar su sentido de identidad, de proyecto comunitario conjunto, irá en ese camino.

BIBLIOGRAFÍA

BECK, U.: *The Reinvention of Politics.* Cambridge, Polity Press, 1997.

BORJA, J. y CASTELLS, M.: *Local y Global.* Madrid, Taurus, 1997.

BRUGUÉ, Q. y GOMÀ, R.: *Gobierno Local y Políticas Públicas.* Barcelona, Ariel, 1998.

GELLNER, E.: *Conditions of Liberty. Civil Society and its rivals.* Nueva York, Allen Lane-Penguin Press, 1994.

SUBIRATS, J. (Ed.): *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades públicas y valores colectivos.* Madrid, Fundación Encuentro, 1999.

SUBIRATS, J. (Ed.): *Educació i Govern Local. El paper de l'escola, la comunitat i el territori.* Barcelona, CEAC, 2001.

LA UNIVERSIDAD Y LA TRADICIÓN HUMANISTA (*)

JOSEP M. BRICALL (**)

RESUMEN. En este artículo se presentan diferentes reflexiones relativas a los cambios que están teniendo lugar, desde hace algunos años, en nuestras universidades. Estos cambios han modificado la acción y la misión de las universidades. El autor se pregunta hasta qué punto la nueva universidad es capaz de absorber el humanismo, elemento que ha marcado de forma determinante a las universidades europeas y, que, a su vez, ha sido difundido por éstas. Se reflexiona, finalmente, acerca de las posibilidades que ofrece la nueva situación de la universidad, en la línea de transformar el riesgo en nuevas oportunidades.

ABSTRACT. This article presents some reflections relating to the changes which have been taking place for some years in our universities. These changes have altered universities' action and mission. The author wonders himself to what extent the new university is able to absorb humanism, an element which has marked european universities in a determining way, and has been, in turn, spread by them. Finally, there is also a reflection about the possibilities offered by the new situation of the university, so that risk can be converted into new oportunities.

El cuarto principio fundamental de la *Magna Charta Universitatum* aprobada por más de quinientas universidades reunidas en la Universidad de Bolonia a fin de conmemorar el noveno centenario de esta universidad, establece:

> La Universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal ignora toda frontera geográfica y política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.

El interés específico de la *Magna Charta* para mencionar el patrimonio europeo, definido como humanismo, se reitera en las diferentes reuniones y conferencias universitarias. Baste citar algunos

(*) El trabajo que se publica aquí tuvo una primera versión bajo el título L'Università verso un nuovo umanesimo? Presentada como ponencia en la Conferencia L'imagine dell uomo. La tradizione umanistica e la sua crisi. Universidad de Florencia, 6-7 septiembre, 2000.

(**) Universidad de Barcelona.

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

ejemplos. Es el caso de la *Declaración Final de la Conferencia mundial sobre Educación Superior* organizada por la UESCO en París en octubre de 1998.

> Afirmamos que la misión central y los valores de la educación superior, en especial la misión de contribuir al desarrollo sostenible y al progreso general de la sociedad, sobre todo deben preservarse, reforzarse y ampliarse para ayudar a la protección y fortalecimiento de los valores sociales mediante la formación de la juventud en cuanto constituyen la base de la democracia y mediante la oferta de perspectivas críticas y objetivas para concurrir en la discusión sobre opciones estratégicas y reforzar las perspectivas humanistas.

El artículo 6 de la Declaración citada añade:

> La Educación Superior debe tender a la creación de una nueva sociedad –sin violencia ni explotación– consistente en personas cultivadas, motivadas e integradas, inspiradas en el interés de la humanidad y orientadas por la sabiduría.

A principios del año 2000, el Foro Europeo –convocado por la Comisión Europea para tratar el tema de la educación continua y la formación de los adultos– los participantes, en su mayoría rectores de universidades de países europeos miembros o no de la Unión Europea– coincidieron en considerar «la formación continuada como un medio para el desarrollo personal y el progreso humano en cualquier fase de la vida. A este respecto no deben cubrir únicamente las demandas técnicas de la producción sino también los aspectos culturales de la vida, la diversidad lingüística y los valores democráticos».

Normalmente suele hablarse del nuevo humanismo que las universidades deben encarnar. Acaso debería hablarse mejor de la nueva universidad y hasta qué punto esta nueva universidad –en la que ya estamos desde hace unos veinte años– es compatible y es capaz de absorber el humanismo tal y como ha sido entendido en la tradición europea.

Para aproximarnos a la respuesta que esta pregunta merece dividiré mi exposición en cuarto apartados. En el primero intentaré definir lo que caracteriza esta tradición en las universidades europeas para así obtener algunas propiedades del humanismo al que nos referimos. En una segunda parte trataré de mostrar de qué manera las universidades han difundido el humanismo. En la tercera consideraré nuevos acontecimientos y nuevos fenómenos que han modificado el marco de nuestra sociedad en aquellos aspectos que tocan la acción y la misión de las universidades. Finalmente, concluiré con algunas ideas provisionales.

EL HUMANISMO EN LA UNIVERSIDAD

La primera parte, como he mencionado, intentará aproximarse a la tradición humanista tal y como se ha desarrollado en las universidades hasta los recientes cambios.

La irrupción del humanismo en las universidades no solo supuso un proceso siempre difícil de incorporación de las antiguas culturas –esencialmente griega y romana– sino también una nueva manera de plantear los problemas humanos, dándoles una formulación distinta de acuerdo con el punto de vista de la mentalidad clásica y según los mitos acuñados por la antigua literatura. Según entiendo, fue una aproximación *bottom-up* que sustituía una visión *top-down*. La invención de la imprenta contribuyó sin duda a facilitar el proceso.

La recepción de los autores clásicos y de los problemas clásicos se desarrolló en las universidades de una manera progresiva.

En un principio fue la idea de Erasmus de acercar la teología a sus orígenes lo que en general inspiró su aproximación. Walter Rüegg cuenta que en su lección inaugural impartida en la Universidad de Wittenberg, Melanchton expuso que «el objetivo de las *humanae litterae* –en las que incluía la historia y la filosofía natural– era el logro de una educación filosófica y retórica conducente al tratamiento éticamente responsable de loa asuntos públicos y que constituía una preparación para los estudios de Teología». Por tanto era obligado el conocimiento de lenguas extranjeras de las que los autores latinos generaron sus propias obras para así conocer mejor la esencia de su contenido a través del valor y del significado de las palabras. Como el propio Rüegg señala, el estudio de los *humaniora* llegó a ser la norma de formación de los presbíteros de la Iglesia Católica[1].

Sin embargo algunos acontecimientos transformaron la misión de la universidad. De 1500 a 1800 se iba a producir un cambio importante en las misiones de la universidad, desde la mera búsqueda de la verdad a la necesidad de afrontar los problemas de la vida social. De esta manera puede explicarse el desplazamiento gradual del centro de gravedad del sistema universitario europeo desde Bolonia y París hacia Padua y Leiden por su mayor cercanía a los centros comerciales de Venecia y de Amsterdam.

Este deslizamiento demuestra una alteración en la práctica que del humanismo hicieron las universidades. Tras una fase primera de total confianza en la autoridad clásica –como origen de los *studia humaniora* para aclarar los problemas humanos– se abre una segunda fase en que el interés se centra en la aplicación de los resultados obtenidos en las disciplinas humanísticas. «No se trataba ya de cómo debían imitarse los autores clásicos, sino más bien de comparar los logros adquiridos por el mundo antiguo con los problemas del presente. Algunos académicos como Fontanelle (1657-1757) –secretario de la Académie des Sciences– distinguió entre el progreso de las ciencias y la destreza y habilidad en el uso del lenguaje»[2].

Por tanto, las respuestas a los problemas no dependían tanto de su corrección con textos clásicos cuanto de la confrontación de estos textos con una situación a la que se enfrentaban según su experiencia y conocimientos.

Esta segunda fase coincide con el desarrollo de la revolución científica en las ciencias experimentales que transformó de manera radical la forma de trabajo en las universidades de fines del siglo XVIII. Las ciencias experimentales estimularon los aspectos prácticos lo que llevó a la fundación– junto a las universidades clásicas– de una nueva clase de universidades –en Europa y en América del Norte, allí precisamente estimuladas por los *dissenters*– que fueros las universidades técnicas para la preparación de ingenieros y organizadores de las nuevas empresas.

De hecho, el desarrollo del humanismo conjuntamente con la revolución científica contribuyó a consolidar una nueva concepción de verdad, entendida como una afirmación provisional, no deducida de principios inamovibles sino algo a descubrir y aplicar. La ampliación de los horizontes de la Educación Superior para así responder correctamente a las demandas sociales aumentó el número de estudiantes y de enseñantes. Por otro lado, la nueva concepción del rigor del método

---

(1) W. Ruegg: en *A history of the University in Europe,* Volumen II. Cambridge, Association of European Universities, CRE, 1996.

(2) W. Ruegg: Ibidem.

científico y la citada segunda fase del humanismo propiciaron una capacidad de crítica social al tiempo que promovía la aptitud de la universidad para alimentar las innovaciones técnicas y económicas.

En realidad, la investigación –cuya práctica distingue precisamente la universidad entre las instituciones de enseñanza superior– extiende la creatividad en el sentido de que acostumbra a introducir la duda sobre la validez de los conocimientos y habilidades adquiridas entre los estudiantes y los futuros profesionales. Dicha creatividad es un requisito para desplegar la capacidad de innovación en los laboratorios, en las bibliotecas y en la operación y funcionamiento de procesos productivos tras la Revolución Industrial.

Pero esta práctica puede alcanzar a las propias realidades e instituciones de la vida social, suministrando una base rigurosa a la crítica social.

El humanismo ha dejado una huella importante en la historia de las universidades en Europa. Su recepción y su evolución ayuda a explicar la discusión que se abre en la actualidad sobre su validez a pesar del cambio de las circunstancias.

Mi propósito va a consistir en sintetizar las características del patrimonio que atribuimos al humanismo. Es impensable desmenuzar de manera clara y precisa sus trazos. Por su parte diferentes concepciones del humanismo no comparten exactamente estas características de manera idéntica y con la misma intensidad. Sin embargo la síntesis obliga a precisar a pesar de las imprecisiones[3].

Describamos algunas de sus notas:

- El humanismo toma a la persona como punto de referencia, con preferencia a cualquier otra cosa o relación. En consecuencia, el humanismo contempla la naturaleza como una extensión y despliegue de la actividad humana más que al hombre como parte integrante de la naturaleza.
- El humanismo participa de un cierto optimismo, en el sentido de enfatizar lo humano como centro de significado y como fuente de propósito, de acción y de actividad investigadora. Por consiguiente confía en la capacidad humana para el conocimiento y para la virtud, medios ambos para regenerar y hacer progresar la condición humana.
- Parecido al punto anterior –pero no exactamente igual– el humanismo defiende la importancia de la dignidad humana y por tanto los valores de la libertad y de la democracia. Me he referido antes a que esta nota no es exactamente idéntica a la anterior, porque se puede participar de una visión menos optimista sobre la capacidad del ser humano en superar los determinantes de su propia condición y en cambio creer sinceramente en los valores propios de la libertad y la democracia. Precisamente la no-equivalencia de las notas segunda y tercera podría explicar la reciente disparidad de puntos de vista en torno a algunos aspectos de la dignidad humana relativos a cuestiones ecológicas y biológicas.
- El conocimiento de los autores clásicos ha impulsado el cultivo de ciertos estudios, como la literatura y la filología, como instrumentos para aprender mejor el pensamiento de los autores. Por lo demás estos estudios –instrumentales en este contexto– permiten abordar mejor los

(3) J. Ferrater Mora: *Diccionario de Filosofía*. Madrid, 1979.

problemas humanos. De ahí que un humanista sea quien se dedica a las llamadas artes liberales en oposición a saberes profesionales. Las artes liberales toman en consideración lo específico del ser humano con independencia de sus avatares profesionales o aplicados; éste parece ser el campo propio de la historia, las bellas artes, la retórica, la gramática, la moral o la filosofía.

- Acaso sea arriesgado afirmar que del humanismo clásico se ha derivado una cierta filosofía, pero es razonable concluir que el humanismo del Renacimiento hizo florecer en las universidades una «atmósfera filosófica» que desde el siglo XV ha «aireado» el método de aproximarse a la realidad. Quizás es esta atmósfera lo que algunos universitarios piensan que se ha perdido durante estos últimos años.
- De las notas anteriores puede deducirse que el humanismo significa una concepción del hombre. Pero esta concepción es muy diversa según las doctrinas –habrá que hablar aquí de doctrinas. Pienso que el abanico de la diversidad depende sobre todo del peso que se conceda a la circunstancia de la historia y a las condiciones sociales como factores determinantes de la conducta humana. Para unos la historia manifiesta en la superficie estructuras profundas que una vez construidas se imponen al hombre de manera determinista. Para otros, la persona humana es la última instancia de la sociedad y de la historia, de manera que «algo hay en el hombre que trasciende las propias culturas y este algo es justamente la naturaleza humana»[4].
- A menudo el pensamiento humanista implica un método distinto de investigación y aproximación. Algunos filósofos han dado fundamento a esta idea, porque la aproximación del humanismo exige una mayor flexibilidad en la descripción de lo real, alcanzando teorizaciones menos elaboradas desde el punto de vista del rigor y perfección formal que otras disciplinas científicas. Actualmente algunos académicos y estudiosos de las humanidades se consideran legítimamente como cultivadores de disciplinas que utilizan el mismo método de las ciencias de laboratorio. Podría discutirse si la generalización de este método permite a las humanidades cumplir la función que históricamente han desempeñado.

EL HUMANISMO Y LA DINÁMICA UNIVERSITARIA

Una vez el humanismo irrumpió en las universidades, éstas lo asimilaron hasta incorporarlo a su propio activo, haciéndolo un factor importante del sistema universitario de educación superior. Algunas propiedades de la institución facilitaron el proceso.

De entre las instituciones de enseñanza superior, la universidad ha combinado investigación y enseñanza como dos aspectos complementarios e indisolubles. Esta combinación define la universidad como ha declarado la *Magna Charta Universitatum.*

> En las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad de investigación a fin de que la enseñanza sea igualmente capaz de seguir la evolución de las

(4) *Veritatis Splendor,* 53.

necesidades y las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos

Además y a pesar de todas las convenciones y rutinas, la universidad ha conservado un cierto anhelo de unidad de todos los saberes, considerando las distintas disciplinas que imparte como partes de un único y total conocimiento. Esta característica de universalidad –*ad unum vertere*– permite que la institución sea caldo de cultivo de desarrollos científicos situados en la frontera de disciplinas distintas.

Ambos elementos –la práctica conjunta de investigación y de enseñanza y la unidad de los conocimientos– pueden explicar probablemente la difusión del humanismo y su influencia en las disciplinas y los profesores. No se olvide que la universidad es una institución que proporciona un *output* que es a veces *input* de sí misma y en otras ocasiones es un *input* aprovechado por el resto de la sociedad, tanto inmediata como más alejada e incluso internacional.

Como suministradora de *inputs* para sí misma, la universidad alimenta una atmósfera de investigación y se prepara para superar los propios conocimientos. Como suministradora de un *input* de educación, formación e investigación para el resto de la sociedad, la universidad difunde directamente e indirectamente los resultados de su investigación.

Dos desarrollos han contribuido poderosamente a ello.

En primer lugar, el método de aprendizaje. El método de enseñanza en las universidades ha insistido en el contacto personal entre estudiantes y enseñantes. Como servicio de carácter personalizado, la educación se ha organizado según las reglas propias de servicios artesanos donde el trato y actividad personal ha sido decisiva. En el aula, el estudiante ha aprendido el método de acercarse a las cuestiones en paralelo a la generación del propio conocimiento. Este ha sido singularmente apropiado para entrenarse en un método conducente al humanismo.

En segundo lugar, el peso de las ciencias humanas en el conjunto de la universidad –en cuanto a profesores y a estudiantes– era parecido al de otras ramas del saber, en particular las ciencias naturales y las ciencias y técnicas más orientadas a una actividad profesional. Incluso en este último caso, la formación que preparaba para el ejercicio profesional –como la medicina o el derecho– contaba con una componente personal especialmente decisiva en el pasado.

NUEVOS FENÓMENOS

Ha habido cambios en la sociedad y en la universidad en los últimos veinte años. Probablemente esos cambios manifiestan la fase que corresponde en la actualidad a un proceso dinámico a largo plazo. Este desarrollo está influyendo considerablemente en la sociedad y en la propio conducta humana hasta el punto de que estamos afrontando una nueva universidad y habrá que esforzarse en resituar las preocupaciones propias del humanismo.

Destacaría cuatro fenómenos que han ocurrido y se han intensificado en estos últimos años. Se aludirá a la emergencia de una nueva clase de estudiantes; a los cambios de la tecnología utilizada; al nuevo tipo de tareas para las que hay que formar y, finalmente, a la diversificación de la Educación Superior como respuesta a los anteriores hechos.

En primer lugar, pues, la aparición de una nueva clase de estudiantes. De hecho tras la interrupción ocurrida entre 1980 y 1985, en 1985 se reanudó el ritmo de crecimiento de estudiantes de educación superior debido al aumento del porcentaje de participación, especialmente de la población femenina. Simultáneamente se ha modificado la composición de los estudiantes en Educación Superior.

Según una publicación reciente de la OEDC[5] pueden distinguirse tres clases de nuevos estudiantes: jóvenes adultos, *second chancers* y *second biters.*

En la primera categoría de jóvenes adultos, se trata de estudiantes en el último tramo de los veinte, por encima de lo que es habitual en la universidad –entre 18 y 24 años. Los *second chancers* son estudiantes que tienen una nueva oportunidad de entrar en la educación superior en edad madura, no habiéndola tenido en su juventud. Finalmente los *second biters* regresan a la universidad tras haber adquirido en ella una anterior formación.

Se han dado algunas explicaciones a la creciente participación de los llamados jóvenes adultos. Por ejemplo, en ciertos países se ha alargado el periodo para alcanzar los requisitos necesarios o las calificaciones exigidas para acceder a ciertos estudios selectivos. Algunos estudiantes cursan sus estudios a tiempo parcial o les cuesta proseguirlos normalmente. En ocasiones, el cambio de itinerario, programa o estudio obliga a iniciar un primer año de otros estudios. En fin, ciertos estudiantes continúan sus estudios más allá de una primera titulación para mejorar su preparación en función de sus posibilidades de colocación en los mercados de trabajo.

Además de los jóvenes adultos, el creciente numero de estudiantes revela el aumento de participación de adultos que previamente no cursaron estudios superiores y buscan una segunda oportunidad. En el conjunto de los países económicamente más desarrollados de la OECD una de cada doce personas comprendidas entre 30 y 64 años y que han completado la totalidad de los estudios secundarios estudian para obtener una calificación superior; pero además uno de cada cinco se han matriculado en un curso ofrecido en una institución de enseñanza superior en el año precedente.

Tal es el nuevo panorama de la Educación Superior que cuestiona la idea de que la Educación Superior se destina a una población joven; así en el Reino Unido los coeficientes de participación en las correspondientes edades son de un 32% y un 35% si tomamos en consideración únicamente estudiantes jóvenes con dedicación a tiempo completo. En cambio si incorporamos estudiantes a tiempo parcial y estudiantes adultos la participación se eleva a un 60% y un 70 %.

Debe añadirse que al aumento de estudiantes caracterizados como *second chancers* o *second biters* demuestra la creciente penetración de la enseñanza superior en la vida ordinaria. Pero la evidente superación de una sociedad de elite no supone una sociedad más justa. La publicación antes mencionada de la OECD insiste especialmente en este punto.

El segundo fenómeno que pasamos a comentar puede darnos alguna de las claves del proceso que se acaba de reseñar.

El segundo fenómeno se refiere a los cambios técnicos. La actividad productiva de los seres humanos es sobre todo un ejercicio de información para controlar los procesos de producción. La contribución real del trabajo humano desde la Revolución Industrial ha consistido más en este control que en el esfuerzo físico.

Evidentemente este control no ha sido fácil separarlo de la actividad de trabajo ordinario. La separación se ha efectuado de manera lenta y progresiva. Sucesivamente formas no humanas de energía y externas a la actividad del hombre han substituido a las extremidades humanas en hacer funcionar las máquinas.

La influencia que ha tenido este desarrollo tecnológico en la universidad ha

(5) OECD: *Education Policy Analysis 1999.* Paris, OECD, 1999.

sido enorme. La formación profesional asegurada por la Educación Superior se ha extendido a los campos técnicos, mediante la preparación de ingenieros y administradores de empresas. En un principio únicamente tareas propias de una sociedad elitista se ofrecieron en las instituciones de enseñanza superior, dando origen a las nuevas universidades técnicas que empiezan a fundarse a partir de mediados del siglo XIX. Posteriormente una ingente cantidad de tareas han de ser desarrolladas en instituciones de enseñanza superior por su mayor complejidad.

En la década de los ochenta ha comenzado una nueva era técnica. Los cambios tecnológicos acaecidos en la información y en la comunicación han modificado aun más el significado de la educación y de la investigación. En su trabajo, la actividad humana se halla menos condicionada por el esfuerzo físico. Por su parte incluso las actividades de control y de organización han sido desplazadas por las máquinas permitiendo un margen superior de creatividad, cambio, innovación y el desarrollo de puntos de vista críticos sobre la vida social y su vertiente técnica.

Este último aspecto nos lleva al tercer punto de nuestro comentario.

El tercer fenómeno a destacar de la reciente evolución de la sociedad y de la universidad consiste en el creciente catálogo de empleos que exigen una preparación que debe ser alcanzada en los centros de enseñanza superior.

Como antes se ha indicado, la mayoría de las habilidades aprendidas en la universidad respondían en el pasado a la preparación para profesiones liberales o ejercidas de forma personal –como la medicina o el derecho. Pero actualmente la mayor parte de los estudiantes demandan en términos de formación continuada una preparación que los habilite para empleos que deben ser realizados en empresas, organizados según las pautas normales de la administración de empresas, utilizando equipos productivos e instrumental especializado y que ofrecen bienes y servicios que se venden en mercados competitivos.

Además a las universidades se les pide que cualifiquen para otro tipo de menesteres. Así, la Comisión de las Comunidades Europeas[6] destacó que uno de los objetivos más importantes del cambio educativo consiste en «la adquisición de competencias necesarias para promover a lo largo de toda la vida la creatividad, flexibilidad, adaptabilidad y habilidad necesarias para aprender y para resolver problemas».

Lo que llama la atención es que estas cualificaciones –unidas a la exigencia del trabajo compartido en equipos– se refieren a una capacidad relativa a la manera de comportarse más que a la destreza mental que era lo que habitualmente se exigía en el pasado a los centros de enseñanza.

El último hecho a señalar trata de la diversidad y de la diversificación de las instituciones de enseñanza superior. Me parece que el proceso de modificación del sistema tradicional de enseñanza superior presenta una doble tendencia. De una parte, parece darse una tendencia hacia la diversificación de las instituciones académicas, una diversificación que se da entre ellas y que opera también en el seno de cada una. Pero por otro lado, se constata una tendencia que borra las fronteras recientemente construidas para satisfacer un cierto anhelo de unificación de esta extrema diversidad.

Nuestras instituciones tratan de combinar ambas tendencias mediante una aproximación más flexible a ciertas exigencias de las misiones clásicas de la

---

(6) *Communication of the European Commission, 12th November 1997.*

educación. La mayor flexibilidad otorgada a los estudiantes responde en gran parte al nuevo sendero del sistema de formación que hace una utilización más amplia de la educación a distancia, que organiza los estudios en un horizonte de formación continuada y que aumenta el tipo de formación a tiempo parcial mediante la combinación de estudio y trabajo.

Esta mayor flexibilidad presenta riesgos adicionales, porque a pesar de existir nuevos centros de interés de los estudiantes en vistas a su futuro profesional y del habitual deslizamiento de los límites de cada disciplina científica, la institución de enseñanza superior debe preservar una cierta coherencia en su estructura y en su organización curricular. Para ello habrá que disponer de un sistema de consejo y asesoramiento a los estudiantes para que procedan a una cierta racionalidad en los estudios por los que se deciden teniendo en cuenta las exigencias de carácter académico y las perspectivas vocacionales.

Esta demanda de la sociedad para el logro de los conocimientos y habilidades deseadas ha extendido el uso del sistema de créditos como unidad de organización de los currícula. Algunos ejemplos muestran la manera de compatibilizar métodos correspondientes a aproximaciones distintas (como los puentes entre carreras y titulaciones, los suplementos de diploma, etc.).

Agreguemos, finalmente, que además el empleo imparable de las nuevas técnicas de información y de comunicación ha transformado profundamente el contacto personal en las aulas. Con todo, la reciente tecnología representa sin duda el sistema de compatibilizar el aumento en el número de estudiantes y la diversidad de sus peticiones con niveles adecuados de calidad.

NUEVAS OPORTUNIDADES

La importancia de los hechos que acabamos de mencionar explica un cierto pesimismo sobre la continuidad de la tradición humanista en las universidades en particular y en otras instituciones de enseñanza superior en general. El antiguo responsable de una universidad americana ha escrito[7]:

> El importante desarrollo de los estudios profesionales ha ido en paralelo al declive en influencia de las disciplinas que han sido tradicionales (las artes liberales). Por una parte, este declive refleja la falta de cohesión interna de sus propias disciplinas fundamentales. Las ciencias se han hecho fuertes pero crecientemente incomprensibles para profanos. Las ciencias sociales, obsesionadas por el microanálisis y la cuantificación, se han convertido en irrelevantes para las cuestiones sociales y para la política pública. Las humanidades, sucesivamente fragmentadas, separadas e irreales, han olvidado las sobresalientes cuestiones comunes de los hombres a favor de una defensa de sus posiciones particulares.

Aunque fundamentadas, estas palabras reflejan únicamente una parte de la realidad. De hecho, en nuestros días se reconoce al conocimiento humano y los recursos humanos como el factor más importante para el desarrollo económico y social. Son los únicos elementos capaces de dar a la sociedad la conciencia de valores comunes y de pertenencia a la sociedad.

> Aunque la economía de la información ha ido acompañada de una creciente codificación del conocimiento, una gran cantidad de conocimiento permanece tácito e

(7) F. H. T. Rhodes, en W. Hirsh, L. E. Weber: *Challenges facing Higher Education in the Millenium.* Oryx Press, 1999.

incorporado en las habilidades populares en la experiencia y en la educación[8].

Por tanto podemos transformar el riesgo en nuevas oportunidades.

Una de las características de nuestro tiempo es la velocidad de ocurrencia de los cambios. Es razonable pensar en el trastorno que representan respuestas culturales obsoletas[9]. Las respuestas tradicionales de las disciplinas introducidas tras la recepción del pensamiento clásico se han desvanecido por obsolescencia y por las dificultades de su sustitución al convertirse en disciplinas como las demás, con objetivos específicos.

Sería por tanto interesante que la universidad como institución estimulase seminarios de carácter multidisciplinar donde científicos de distintos campos, preocupados por los límites de su propio saber, discutieran sobre la definición y alcance de sus teorías y de los problemas humanos, dispuestos a comprobar la validez de su razonamiento y a oír otros puntos de vista. Tales encuentros podrían soslayar el riesgo de limitar la función de la educación superior a la mera difusión de libros de instrucciones para organizar máquinas, personas y naturaleza.

Los encuentros podrían no bastar. Si la universidad desea implicarse en los problemas humanos debe comprometerse de manera más concreta.

La amplia flexibilidad otorgada a los estudiantes para la selección de su currículum es una ocasión para incluir en él materias no orientadas específicamente a una actividad profesional y aptas para ensanchar su horizonte. La utilización de las nuevas tecnologías de información y de comunicación refuerza la visión de la enseñanza superior fundamentada y orientada al estudiante. La referencia suministrada por las universidades ha de apuntar precisamente a este marco. Como el estudiante puede seleccionar entre un amplio abanico de opciones de estudio, la universidad debe «desarrollar servicios de guía y asesoramiento para asistir a los estudiantes en educación superior, cualquiera que sea su edad y tener en cuenta las necesidades de una más variada categoría de estudiantes»[10].

Basta recordar lo que afirma el Informe del Departamento de Empleo, Educación, Formación y Juventud del gobierno de Australia[11]:

> La mayor aportación que el sector de la educación superior puede prestar a la formación consiste en ofrecer un entorno que permita a los graduados hacerse con las habilidades y conocimiento capaces de afrontar los desafíos económicos, sociales y del ambiente que corresponden al siglo XXI.

Precisamente este entorno puede restaurar la «atmósfera» que el humanismo del Renacimiento trató de aportar (véase página 6).

La investigación aplicada –que enlaza las universidades con laboratorios e investigación extra-campus– y la formación continuada, de forma espontánea, tienden a establecer las necesarias relaciones con el sector productivo. Pero ello no debe inclinar ni condicionar la misión de la universidad; conviene pues que la institución proponga otras áreas de la vida social

---

(8) *Bologna Declaration of Ministers of Education of European countries, June 1999.* Paris, A new Economy, OECD, 2000.

(9) R. Lapiedra: «Dos problemas bàsics de la Universitat actual», en *L'espill.* Tardor, 2000.

(10) *Final Declaration of the World Conference organised by UNESCO in Paris, October 1998.*

(11) *Learning for Life.* Australian Department of Employment, Education, Training and Youth, April 1998.

para completar e incluso compensar tal tendencia. Un caso especial de cooperación es el establecimiento de relaciones con las instituciones sociales y culturales del entorno social. Los problemas de exclusión, el aumento de necesidades colectivas –que el mercado no tomará nunca en consideración– o la difusión de la cultura y de los conocimientos son campos obvios de cooperación conjunta posible[12]. De esta manera la universidad se hace partícipe activo de un dialogo social con otras entidades para proponer nuevas vías y nuevos horizontes

Las instituciones de enseñanza superior deberían comprometerse activamente en la práctica de los valores de igualdad de oportunidades y de solidaridad con aquellos países e individuos que padecen violaciones de la justicia y de la libertad. Una forma particular de cumplirlo puede ser desarrollo de acuerdos en forma de redes de cooperación con otras universidades situadas en los correspondientes territorios.

(12) *Le rôle public de l'université - The public role of the University.* CRE-action, August 1998.

estudios

MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS y ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO
Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA
El proceso transformador de un grupo de madres:
de analfabetas a formadoras en audiovisuales

JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ NÚÑEZ
El ingeniero y la docencia universitaria

RAFAEL DE FRANCISCO LÓPEZ
Escuela, maestro y salud, durante el sexenio democrático (I)

ARMANDO HART DÁVALOS
Fundamentos y principios de la educación cubana

LOS ESTUDIOS DE GÉNERO Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS[1]

MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS (*)
ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO (*)

RESUMEN. Dentro de los estudios de género, la problemática de género y ciencia constituye un tópico de interés para los estudios sociales de la ciencia y tiene especial repercusión para la enseñanza de la ciencia en las escuelas. Partiendo del sesgo androcéntrico y de los estereotipos de género en la ciencia, se plantean las consecuencias principales de los mismos, tanto para la comunidad científica –la «infrarrepresentación» de las mujeres en ella–, como para la ciencia enseñada en las escuelas –el inferior rendimiento escolar, las actitudes menos favorables y las tasas de elección de estudios científicos más bajas de las chicas en relación con la ciencia. Se analizan diversas propuestas didácticas para evitar la discriminación de género en la enseñanza escolar de las ciencias y las principales recomendaciones a que han dado lugar respecto a la formación del profesorado, el currículo escolar, la metodología de aula, los libros de texto, la gestión del laboratorio, etc.; y, finalmente, la práctica de las clases segregadas por sexo, como instrumento de mejora de la alienación de las chicas por la ciencia.

ABSTRACT. Among the gender studies, the problems of gender and science are an interesting topic for the social studies of science and have special repercussion for the teaching of sciences in schools. From the androcentric divison and the stereotypes of gender in sciences, the main consequences of theses are presented, as much for the scientific community-the under-representation of women within this community –as for the science taught in the schools –the lower school achievement,the less favourable conditions and the lower rates in girls choosing scientific studies in relation to science.

Several teaching proposals are analysed to avoid gender discrimination in school teaching of sciences and main recommendations for teacher training, school curriculum, classroom methodology, text books, laboratory organization, etc. derived from those proposals; finally, the practice of the classrooms divided by gender, as an instrument to improve the alienation of girls for science.

(*) Universidad Islas Baleares.

(1) Estudio financiado por la Convocatoria de ayudas destinadas a cumplir los objetivos del Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres y el Género por Orden de 27-5-97 (BOE 6-6-97) y Resolución de 19-12-97 (BOE 28-1-98) del Instituto de la Mujer.

Fecha de entrada: 17-10-2001 Fecha de aceptación: 24-10-2002

Históricamente, la ciencia y la tecnología se han desarrollado en un contexto dominado por una división del trabajo enraizada en los factores sociales y de género, y caracterizado por la exclusión de las mujeres y la concentración del conocimiento en manos masculinas. Esto ha producido una marca de género claramente androcéntrica en el conocimiento científico y técnico. Como consecuencia del pretendido objetivismo de la ciencia, las ciencias de la naturaleza, factuales o empíricas, y las tecnologías a que han dado lugar, han sido refractarias a planteamientos críticos sobre estas cuestiones. Aunque la falta de sensibilidad de ciencia y tecnología hacia el género pudiera parecer acorde con su tradicional opacidad al contexto, el camino iniciado hacia la igualdad tampoco parece tener retorno; desde hace dos décadas se ha ido consolidando una importante literatura filosófica y didáctica en torno a las cuestiones de género en la ciencia. Los estudios de género han tenido su asiento académico y epistemológico, fundamentalmente, en las disciplinas sociales, pero también en la ciencia y la tecnología, desde la perspectiva abierta por los análisis de la sociología del conocimiento (ICE, 1982). La relación de la mujer con el conocimiento se ha planteado desde una triple perspectiva, como objeto de la indagación científica, como sujeto principal investigador o creador, y como usuaria, receptora o transmisora del conocimiento producido en la ciencia (Durán, 1982). El rechazo ilustrado del papel de dominio sobre las personas o las cosas ejercido por la ciencia conduce a una reformulación de los géneros desde la negación de toda superioridad de uno sobre otro, y a la sustitución de éste por una vocación más humanista y liberadora, más útil y prometedora, no sólo en las ciencias sociales (Durán, 1991), sino también en las ciencias de la naturaleza y la tecnología.

Los estudios de género y el feminismo han contribuido a identificar la ideología, los sesgos y los estereotipos androcéntricos implícitos en la ciencia, e, incluso, la responsabilidad de la ciencia en la construcción de teorías y modelos (especialmente biológicos y psicológicos) que han contribuido a legitimar y justificar, con la autoridad de la ciencia, la posición de inferioridad de la mujer en la sociedad. Dentro del movimiento feminista, existen diversas posiciones respecto a la ciencia y la tecnología, más o menos radicales, cuyas diferencias proyectan consecuencias e implicaciones divergentes en relación con la enseñanza de la ciencia y tecnología.

La meta fundamental del feminismo liberal es la igualdad, y, para ello, es necesario mejorar la tradicional posición de inferioridad de la mujer en las estructuras sociales, económicas y políticas, asegurando la igualdad de oportunidades entre los sexos, eliminando los obstáculos y modificando las instituciones y las prácticas sociales que subordinan a las mujeres. El feminismo socialista considera los códigos de género como una extensión de los códigos de clase que operan en la trasmisión de la discriminación en la escuela y el mercado laboral, y el concepto de resistencia como una estrategia de oposición a las ideologías dominantes, a los procesos de control social o a los currículos sexistas. El feminismo radical busca cambiar las estructuras sociales patriarcales, que son la base de los estereotipos sociales observados, y abolir el género como realidad cultural opresiva, para eliminar la dominación masculina que se aprecia en el monopolio del conocimiento y la cultura por los hombres y en las normas sexistas establecidas en el funcionamiento cotidiano, especialmente en escuelas y estructuras sociales (O'Brien, 1983). El feminismo post-estructuralista critica los dualismos del pensamiento cultural (razón/emoción, mente/cuerpo, cultura/naturaleza, objetividad/subjetividad, público/privado, racional/intuitivo, activo/ pasivo, ciencia/arte, orden/desorden, etc.) como subproductos del dualismo básico hombre/mujer, de especial importancia en la ciencia,

porque los valores definidos para la masculinidad (objetividad, razón, inteligencia...) son valores asociados también a la ciencia, de modo que lo científico queda definido en oposición a lo femenino. Estos dualismos estructuran silenciosa y persistentemente el mundo social y natural, expandiendo y justificando la inferioridad de la mujer en todos los órdenes de la vida y, aunque sea inconscientemente, contribuyen a modelar la misma actividad científica (Brickhouse, 1998; Keller; 1996). Este feminismo afirma las diferencias: la liberación de las mujeres radica no tanto en la superación, sino en la reafirmación de las diferencias, de manera que pasa de reivindicar derechos a reclamar políticas que garanticen a las mujeres la libre elección, sin intermediarios, en toda decisión y en todo momento.

EL SESGO ANDROCÉNTRICO DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

La perspectiva feminista plantea la ideología cultural que subyace tras la ciencia y la tecnología (mayoritariamente occidental), que contribuye al control político de la misma y se manifiesta en la cultura popular a través de mensajes discriminatorios, abiertos o sutiles, que refuerzan el sesgo masculino y occidental de la ciencia. Por ejemplo, una muñeca Barbie que con su metálica voz pregrabada, entre otras banalidades, repetía, para consumo de niñas: «Las "mates" son difíciles». Gracias a la oposición de un grupo feminista se consiguió eliminar esta expresión (Kleinman, 1998). En general, la práctica profesional, y la educación en ciencia y tecnología sitúan a las mujeres en desventaja, de modo que la ciencia resulta una experiencia alienante para las mujeres, y también para las culturas y grupos no occidentales.

El androcentrismo en la ciencia es una consecuencia del androcentrismo social general, pero sus efectos han sido demoledores en lo que se refiere a la exclusión de las mujeres como sujeto activo de la ciencia: el número de mujeres científicas ha sido relativamente menor que el que ha ejercido otras profesiones, y, aún así, las pocas que han jugado un papel esencial en el conocimiento y la ciencia son excluidas de alusiones o citas científicas y didácticas. Algunas autoras sostienen incluso que las mujeres podrían hacer ciencia de una manera diferente y una ciencia diferente de la realizada hasta ahora, desde la formulación de los problemas hasta el análisis de resultados, pasando por la toma de datos (Harding, 1991). Sin duda, muchas de las teorías psicológicas y biológicas que a través de la historia han sostenido la inferioridad de la mujer (intelectual, social, física...) no hubieran prosperado con una presencia activa de las mujeres en el quehacer científico.

La mujer no sólo ha sido excluida como sujeto de la ciencia, sino también como objeto de la misma (García, Troiano y Zaldivar, 1993). La falta de estudios que enmarquen y valoren adecuadamente la contribución de la mujer al progreso global de la humanidad minusvalora su papel y, por otro lado, muchas de las conclusiones obtenidas con objetos o muestras masculinos no necesariamente son extrapolables a los femeninos (Kleinman, 1998).

En el nivel epistemológico, la naturaleza del conocimiento científico se ajusta también a una visión cosmológica masculina. La concepción positivista de la ciencia, objetiva, racional, inductiva, neutra y analítica, proyecta una imagen que coincide con las características asignadas al estereotipo masculino, y, en este sentido, se dice que la ciencia tiene una marca de género masculina, que se ve agravada por la circunstancia crucial de que esté dominada por los hombres, mientras que las pocas mujeres científicas han sido excluidas de la historia de la ciencia. A pesar de que epistemólogos y sociólogos han puesto en solfa las pretensiones positivistas de la ciencia, en particular, que sea absolutamente objetiva y neutral –es decir,

libre de influencias sociales, valores y emociones–, abriendo la puerta a las críticas psicosociales de la ciencia (entre otras, la crítica feminista), estas pretensiones positivistas siguen operantes, de hecho, en el seno de la comunidad científica, y, por tanto, en los profesores y en el sistema educativo. La ciencia no es en absoluto neutra en sus valores, y entre ellos se encuentra el género de una manera manifiesta, como pueden evidenciar ejemplos tan notorios como la taxonomía botánica o la investigación sobre las diferencias de género, así como muchas metáforas científicas cuyos significados sexualmente sesgados son evidentes (Keller, 1985; Brickhouse, 1998). Longino (1990) propugna hacer ciencia como una feminista, practicando una serie de virtudes feministas, denominadas valores contextuales, que se relacionan con los contextos sociales y culturales (heterogeneidad ontológica, interacción mutua, aplicabilidad a las necesidades humanas y difusión del poder), y que contrastan con los valores constitutivos dictados por los objetivos de la ciencia (adecuación empírica, simplicidad, consistencia, novedad y estabilidad).

LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL AULA DE CIENCIAS

Una de las consecuencias más negativas del androcentrismo en la ciencia es su transmisión a la escuela a través de las disciplinas escolares científicas que reflejan esos conocimientos especializados, con el consiguiente contagio de este androcentrismo a la población general, y la ausencia, en los contenidos escolares, de modelos y referentes femeninos con los que puedan identificarse las chicas a la hora de construir su personalidad. La enseñanza de la ciencia es masculina en sus aspectos más superficiales: los profesores y los estudiantes de ciencias son mayoritariamente hombres, los ejemplos y las aplicaciones usados en la enseñanza son masculinos, las interacciones de clase son dominadas por los chicos, e incluso la evaluación podría estar sesgada por el género según el formato y los temas de las cuestiones de evaluación (AAUW, 1992; Kahle, 1990; Rosser, 1989; Spear, 1987).

La epistemología de la ciencia enseñada en las aulas resulta decisiva para que el género pueda ser aceptado como una variable que influye en la enseñanza de la ciencia y uno de los principales condicionantes de las elecciones profesionales. En una estricta concepción lógico-positivista, que niega la existencia de factores contextuales en la creación del conocimiento científico, el género no juega ningún papel en la ciencia, y puesto que esta ciencia aliena y contradice las experiencias femeninas, para muchas mujeres, la manera más fácil de no verse forzadas a asumir una perspectiva ajena (masculina) sigue siendo evitar la ciencia en su currículo educativo. Además, el de por sí difícil aprendizaje de la ciencia suele resultar más duro para las mujeres por la ausencia de modelos y referentes de género, y se convierte, a menudo, en una experiencia escolar de fracaso que se palia con mecanismos de evitación (Keller, 1985). El desinterés hacia las materias científico técnicas, denominador común del alumnado femenino, está relacionado con múltiples factores, tales como un menor contacto con la ciencia y la tecnología en las experiencias previas de las chicas, la falta de modelos femeninos en el mundo científico-técnico, el dominio de rasgos masculinos y los prejuicios de padres, profesorado y alumnos sobre la capacidad de las chicas para la ciencia.

Las concepciones epistemológicas del profesorado y de los libros de texto resultan determinantes para la acción de los estereotipos de género en el aula. Profesores y libros con una concepción positivista no admitirán el carácter sexista de la ciencia y difícilmente podrán cambiar sus prácticas de enseñanza para que dejen

de ser desfavorables para las mujeres. El profesorado, a través de su propio proceso personal de socialización, ha interiorizado los estereotipos de género, y parece razonable suponer que estos pueden activarse, y trasmitirse a través de sus prácticas de enseñanza en el aula. A esto hay que añadir, en este caso, el carácter androcéntrico de la ciencia como un factor más que acentua el estereotipo de género en la ciencia. Algunos juicios recogidos de labios de profesorado de escuelas técnicas superiores en el estudio de Alemany (1992) son representativos de la percepción de las alumnas en la mente de algunos profesores: «Aquí hay dos tipos de alumnas, las brillantes y las que viene a buscar novio»; «Cuando veo un buen tema de tesis y resulta que es de una alumna, pienso, ¡lástima!»; «Las alumnas no son tan inteligentes como los alumnos... (sacan) mejores notas, sí, pero no son tan inteligentes».

Parece normal suponer que estos sesgos manifiestos del estereotipo de género tendrán su incidencia negativa en las actividades de estos profesores, en sus juicios de evaluación y calificación e influirán sobre la conducta de las alumnas, minusvaloradas por este motivo.

Otro aspecto del pensamiento del profesorado relacionado con la acción de los estereotipos de género en el aula se manifiesta a través de las expectativas del profesorado acerca de la evaluación, las elecciones de estudios y las elecciones profesionales. Las expectativas del profesorado sobre su alumnado sesgan los juicios y decisiones que toman sobre este alumnado, como ha demostrado una ingente investigación empírica, desde los trabajos pioneros sobre el denominado efecto Pigmalión en el aula o profecías que se cumplen por sí mismas (Rosenthal y Jacobson, 1980). Según estos estudios, los juicios, expectativas y creencias previos del profesorado sobre cada alumno sesgan los resultados escolares del alumnado, evidenciando que las expectativas no se forman sólo a partir de atributos intelectuales, sino también sociales y físicos. En el caso de los estereotipos de género, pueden actuar mecanismos similares basados en el sexo del alumnado; si el profesorado considera que determinadas elecciones son más propias de mujeres y otras de hombres (p. ej. un hombre no puede ser buen niñero, mientras una mujer no puede ser buena mecánica), cuando emita juicios sobre esta cuestión sesgará su opinión siguiendo el dictado del estereotipo de género. Esto es lo que demostró Spear en Gran Bretaña (1987) cuando, al analizar las opiniones de una muestra de 300 profesores y profesoras, encontró que éstas están mucho más influenciadas por el estereotipo de género (ciencias, masculino; letras, femenino) que las propias preferencias del alumnado de catorce años, ya que, empíricamente evaluadas, las respuestas de los dos géneros están más próximas de lo que cree el profesorado. En nuestro país, Fernández et al. (1995) han repetido un análisis similar con una muestra más modesta de profesorado de Física y Química de 2.º de BUP (23), al que –tras cambiar los nombres de su alumnado– se pidió que evaluara exámenes y aconsejara acerca de la elección de carrera . Los resultados mostraron que, en el examen de nivel medio, la puntuación concedida al examen firmado con nombre de chico era superior a la concedida al mismo examen firmado con nombre de chica. Por otra parte, cuando se trataba de elegir una carrera, se aconsejaba siempre en el mismo sentido: las carreras de ciencias recomendadas a los chicos eran físicas, ingenierías, arquitectura y carreras técnicas; mientras que las carreras de ciencias recomendadas a las chicas eran biológicas, medicina, veterinaria y ciencias de la salud. Sólo químicas fue recomendada por igual.

En suma, el estereotipo de género que considera que los chicos están mejor dotados para las disciplinas científicas más «duras» y las chicas para las asignaturas y

carreras más artísticas e intuitivas existe, y manifiesta su operatividad no sólo entre el alumnado, sino también entre el profesorado, y afecta a su actividad docente, aunque sea inconscientemente. Con relación a los papeles atribuidos a cada género, la conducta del profesorado reproduce y transmite los estereotipos, cuando debería contribuir a corregirlos practicando activamente una educación para la igualdad y potenciando las capacidades de las personas con independencia del sexo y otras circunstancias. Esto requiere una tarea de concienciación ardua, pero necesaria para la escuela.

En la educación científica y tecnológica, la problemática del género resulta en parámetros macroscópicos de desequilibrio. Entre ellos hay que destacar la diferente elección de chicos y chicas de estudios y profesiones científicos, y la existencia de los currículos y planes de estudios de educación científica y tecnológica deficientes –en los que se incluyen supuestos culturales y sociales más amplios, y diferentes de una sociedad a otra– junto a requerimientos técnicos como métodos de evaluación de los aprendizajes, y que son la respuesta del profesorado a las orientaciones –implícitas y explícitas– que proporciona el plan de estudios para transformarlos en el aula en el currículo enseñado.

LA «INFRARREPRESENTACIÓN» DE LAS MUJERES EN LA CIENCIA Y OTROS PROBLEMAS

Una mirada histórica a la relación de las mujeres con la ciencia y la tecnología pone de manifiesto el escaso número de mujeres que ha participado en actividades científicas a lo largo de la historia. Este rasgo es coherente con la regla de excluir a las mujeres de la actividad social general, establecida en la mayoría de las culturas y de las sociedades humanas. Pero en el caso de la ciencia y tecnología, esto se agrava todavía más porque las pocas mujeres científicas existentes apenas son conocidas, lo que contribuye todavía más a fomentar el tópico de la invisibilidad de sus personas y sus trabajos.

La «infrarrepresentación» de las mujeres en los colectivos profesionales científicos y técnicos es el hecho más universal que caracteriza la actual relación entre las mujeres y la ciencia (CWSET, 1994; OECD, 1986; Science, 1994). Las mujeres eligen itinerarios científico-técnicos en menor proporción que los hombres, tanto en la educación preuniversitaria (bachillerato y formación profesional) como en las carreras superiores (Gaviria, 1993; López-Sáez, 1994) y están infrarrepresentadas en la comunidad científica (Álvarez y Jiménez, 1992; Coscujuela, Miralles, Solsona, y Subías, 1992).

En los años ochenta, en el Reino Unido, el hecho de que las chicas eligieran menos la ciencia, unido a su mayor porcentaje de fracaso y abandono, provocó el surgimiento del proyecto GIST (*Girls into Science and Technology*), con el objetivo de mejorar la educación en ciencias de las chicas (Smail, 1991). Uno de los mayores obstáculos para que las chicas elijan cursos de ciencias en la adolescencia es la imagen «masculina» de estas opciones. A esa edad, las personas desean afirmar su propia personalidad a través de sus elecciones, por lo que las elecciones contrarias a la imagen que se quiere dar de uno mismo producen miedo y son rechazadas; las chicas no quieren masculinizarse o desviarse de su papel como género optando por las ciencias y por eso las rechazan. La elección de este tipo de estudios representa –para las mujeres que optan por él– una ruptura y una trasgresión personal del modelo atribuido a su género. También supone una ruptura social con el proyecto familiar, especialmente de las madres (Alemany, 1992). Estos inconvenientes no existen en los casos donde la ciencia es obligatoria o

en los colegios segregados, por lo que, en estos contextos, hay más chicas que eligen ciencias.

El factor general que más influye en la segregación de las mujeres en la ciencia es la estricta definición de los papeles sexuales típica de la sociedad patriarcal, que determina en todos los niveles sociales una división según el género. Los intereses y preferencias de chicos y chicas en relación con la ciencia comienzan a diferenciarse tempranamente, en la escuela primaria, antes incluso de que tengan un contacto formal con los contenidos científicos. En un estudio realizado con estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grado, a los que se pidió que seleccionaran las materias que preferirían estudiar el curso siguiente, Farenga y Joyce (2000) han mostrado que las preferencias de chicos y chicas se ajustan ya significativamente al estereotipo de género. Consideran que la ciencia es una materia más apropiada para los chicos, especialmente si se trata de física y tecnología, mientras que las chicas que prefieren los contenidos científicos optan en mayor mediada por la biología. Además, es significativo que los alumnos perciban también el estereotipo del sexo opuesto, tal y como se aprecia cuando se les pide que seleccionen los cursos que preferiría una persona de sexo opuesto al suyo. De acuerdo con lo dicho, los chicos, que en conjunto seleccionan más cursos de ciencias, prefieren los cursos de física y tecnología, mientras que las chicas eligen con más frecuencia cursos de biología. Por otra parte, los chicos eligen para las chicas menos cursos de ciencias que para ellos mismos, y viceversa, las chicas seleccionan para los chicos más cursos de ciencias que para ellas mismas.

Además de factores como este, comunes a todas las naciones, la historia de cada país aporta rasgos históricos específicos que contribuyen a conformar la situación actual de cada uno de ellos. Por ejemplo, las necesidades extremas generadas por la 1.ª y la 2.ª guerra mundial en Estados Unidos hicieron desaparecer las barreras sociales que impedían la incorporación de las mujeres a muchas profesiones –especialmente a la medicina y la enfermería–; y, además, como consecuencia también de la situación política, se animó a las mujeres a seguir estudios y participar en trabajos de ciencias y tecnología para ayudar en el esfuerzo de la guerra. Sin embargo, al final de la guerra, la mayoría de las mujeres empleadas en ciencias y tecnología fueron desplazadas para dejar sitio a los veteranos de guerra (Rossiter, 1995).

La discriminación de la ciencia contra las chicas comienza antes de la escuela a través de las actividades de ocio y prosigue después: las chicas prefieren jugar con muñecas que con artefactos y mecanismos, de modo que debido a sus experiencias previas e intereses están en desventaja en lo que se refiere a las destrezas e intereses requeridos por las disciplinas científicas. La alienación de las chicas respecto a la ciencia se acentúa en la escuela, porque algunos rasgos de la ciencia escolar contradicen la identidad y personalidad de las chicas. La ciencia es competitiva, objetiva e impersonal, rasgos identificados con el estereotipo masculino y que no sintonizan con la imagen femenina, de modo que cuanto más masculina se percibe la rama de la ciencia menos les gusta a las chicas. Además, a las chicas les gusta más trabajar en grupos cooperativos sin competición, agradar a sus compañeros y profesores, y prefieren compartir que dominar situaciones y equipos, con lo que su estilo de trabajo es contrario a los que son más frecuentes en el aula de ciencias. La ciencia desfavorece la imagen femenina ante los demás, de modo que la huida de la ciencia representa para muchas chicas una posibilidad de hacerse mujeres más en sintonía con su identidad femenina. Esta situación de alienación de determinados grupos, como las mujeres u otras minorías, no les permite disfrutar de una igualdad de

oportunidades real en la ciencia, por lo que están infrarrepresentados en las áreas científicas y las ingenierías. Numerosos estudios documentan con datos y cifras la situación de las mujeres. Su presencia en los estudios de ciencia es inferior o minoritaria respecto a los hombres (ver una revisión en Bianchini, Cavazos y Helms, 2000), y, especialmente en física, está ampliamente informada por numerosos estudios (CSO, 1992; CWSET, 1994; OECDE, 1986) que han intentado concienciar sobre este problema y la necesidad de paliarlo.

La menor participación de las chicas en la ciencia ha sido atribuida a diversos factores escolares relacionados con los estereotipos de género, tales como la conducta del profesorado en el aula y las diferencias que hacen a la hora de responder en las discusiones entre los estudiantes a chicas y chicos (Baker y Davies, 1989), las actividades de clase que favorecen la experiencia de socialización de los chicos (Kahle, 1988) o la imagen masculina dominante de la ciencia que se refleja en el currículo de ciencias (Kelly, 1985). Otros factores se refieren a la constelación de estudios que cae bajo el epígrafe de actitudes relacionadas con la ciencia (intereses, preferencias, experiencias previas, motivación, elección de estudios y profesiones, etc.). Estos estudios revelan que los chicos tienen, en general, actitudes más favorables hacia la ciencia, que se traducen en preferencias por actividades más científicas y un mayor interés profesional en las ciencias físicas; mientras las mujeres eligen menos estudios de ciencias, especialmente en el caso de las disciplinas más duras, aunque se interesan por los temas biológicos y de salud (Johnson, 1987; Kelly, 1988; Ofsted, 1994; Parker y Offer, 1987; Stark y Gray, 1999; Spear, 1987). En Inglaterra, los últimos informes OFSTED (*Equal Opportunities Commission*, 1994) confirman los mismos y acuciantes datos de la década anterior –en especial, en el GCSE de física y su correspondiente SATS de alumnos de 14 años–, por lo que parece demostrarse que las medidas puestas en juego han sido ineficaces. Por ejemplo, en Escocia, los exámenes de grado estándar continúan mostrando las mismas proporciones –2 chicos por cada chica en física y la proporción inversa en biología (Stark y Gray, 1999). Sin embargo, la validez de algunos resultados de esta línea de investigación ha sido cuestionada por las deficiencias metodológicas de los estudios, mientras que, por otro lado, con estudiantes españoles también se ha constatado la disminución de las diferencias de género (Vázquez y Manassero, 1995, 1998).

Los factores que explican la renuencia o alienación de las chicas cuando se trata de optar por física que han centrado la mayoría de los estudios se refieren a los procesos y las prácticas de la enseñanza de la ciencia en la escuela: la calidad y la cantidad de la interacción estudiante-profesor, que suele estar acaparada por los chicos (Kelly, 1988; Hacker, 1991; Taber, 1992a); la intimidación, en las clases, de las chicas por los chicos, ya sea relegándolas en los lugares o en el uso de los aparatos, o denigrándolas en las interacciones (Jones y Mahoney, 1989); los procedimientos de evaluación y calificación sesgados por el género (Spear, 1984); y la presentación y los contenidos mismos de la ciencia, que son poco favorables a las chicas (Kelly, 1984). El efecto global de todo esto es la marginación e «infrarrepresentación» de las chicas en la clase de ciencias y en los estudios de ciencias (Kelly, 1984; HMI, 1992; CWSET, 1994).

A pesar de progresiva toma de conciencia sobre esta problemática, y de que el rendimiento de las chicas es cada vez equiparable en mayor medida al de los chicos, las tasas de permanencia de las chicas en estudios de física después de la educación secundaria continúan siendo bajas. La ratio de chicos/chicas que preparan el

nivel-A del GCE en física en las escuelas del Reino Unido es 3,8: 1 (OFSTED, 1994). Como consecuencia, en la mayoría de los países, sólo una pequeña proporción de los profesionales científicos y los ingenieros son mujeres (OECD, 1986).

Otro factor decisivo para la elección de estudios y profesiones científico-técnicos es lo descompensada que está la experiencia previa de hombres y mujeres en lo referente al estudio o la elección de la ciencia. A través de las experiencias previas relacionadas con la ciencia y la tecnología no sólo se consiguen una preparación y una predisposición más favorables, sino que se accede a un tipo de información profesional específica sobre el contenido técnico de los estudios, que facilita las toma de decisiones pequeñas y cotidianas que repercuten en la elección. Los chicos toman esta decisión con mayor antelación que las chicas y emplean para ello mecanismos diferentes. La encuesta realizada por Alemany (1992) al alumnado de telecomunicaciones mostró que la mayoría de los chicos tomó su decisión en segundo o tercero de BUP (16-17 años), mientras que la mayoría de las chicas lo hizo por exclusión de otras alternativas, y después de buscar información y el asesoramiento de profesores o especialistas. En el caso del alumnado de físicas, se alude a una motivación vocacional, a un gusto por la física común a ambos sexos, aunque las chicas realizan su elección de la misma forma que en telecomunicaciones.

Aunque la situación general muestra una tendencia a la mejora como consecuencia de la plena incorporación de la mujer a todos los estudios superiores, la menor elección femenina de estudios científicos y técnicos supone todavía un lastre para la consecución de la igualdad de oportunidades. Así, por ejemplo, la proporción de investigadoras en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas ha crecido de un 25% en 1986 (Jiménez y Álvarez, 1992) a un 30% en 1993, aunque la presencia femenina sigue siendo menor en las escalas más altas: una de cada tres es colaboradora, una de cada cuatro es investigadora, pero sólo una mujer de cada diez es profesora de investigación (García y García, 1997). En otros países, esta realidad de exclusión de las mujeres también da lugar a datos muy significativos. En los Estados Unidos, en el inicio de la década de los noventa, la población laboral femenina constituía el 45% del total (Alper, 1993; NSF, 1994; White, 1992), pero sólo el 16% de los ingenieros y científicos eran mujeres. En la universidad, las mujeres obtenían más de la mitad de los títulos superiores y realizaban más de un tercio de las tesis doctorales, pero en las especialidades científico-técnicas obtenían sólo un 30% de títulos y realizaban menos de un cuarto del total de las tesis doctorales; y, además, por término medio, las licenciadas y doctoras en especialidades científico-técnicas ganan, respectivamente, un 73% y un 88% de lo que ganan sus homólogos hombres. Por otra parte, las mujeres tituladas en especialidades científico-técnicas tienen tasas de desempleo más altas que los hombres. Datos más recientes, de 1994, no muestran avances significativos respecto a los anteriores: las mujeres son un 37% del total de los universitarios en física, un 46% en química, un 29% en informática y un 57% en biología. Además, sólo el 6% de estas mujeres se doctora en física, mientras que el 13% de los hombres que obtiene este grado; en biología, la situación es más equilibrada, ya que se doctora un 11% de las mujeres y un 10% de los hombres (Farenga y Joyce, 2000, p. 67). En el duodécimo grado –equivalente aproximadamente a nuestro último curso de bachillerato (COU)–, la ratio de chicos a chicas matriculados en física en British Columbia es 3,5 (Gaskell, Mclaren, Oberg y Eyre, 1993).

Young, Fraser y Woolnough (1997) compararon mediante cuestionarios y

entrevistas las aspiraciones y las elecciones de carrera de 729 estudiantes australianos de ciencias de 17 y 18 años procedentes de escuelas urbanas y rurales, y concluyeron que las escuelas rurales tienen menos información y experiencias de trabajo que las urbanas. Agruparon los factores que influyen en la elección de carrera de ciencias e ingeniería en: escolares, extraescolares y de personalidad.

- Los factores escolares más importantes para la elección de carrera son: el entusiasmo del profesorado, el acceso a consejos e informaciones sobre las carreras, el aprendizaje centrado en el profesorado (influencia negativa) y la facilidad del acceso a la universidad.
- Los factores extraescolares son los más abundantes: las experiencias relacionadas con el trabajo, la influencia y el apoyo de la familia, la disposición o el rechazo a abandonar la familia, las estructuras de apoyo en la universidad, la seguridad económica y el prestigio, las limitaciones económicas, las actividades extraescolares y las aficiones científicas.
- Los rasgos de personalidad significativos para la elección son los siguientes: el impulso competitivo para tener éxito, la aspiración de desarrollar una carrera, la percepción de la propia inteligencia (auto-concepto) y los deseos de creatividad (influencia negativa). Por su parte, las personalidades orientadas a la ayuda prefieren carreras que impliquen trato con animales o personas.

Las entrevistas confirmaron los factores obtenidos mediante los análisis estadísticos cuantitativos de los cuestionarios. No obstante, los datos relacionados con el género cambian y, en gran medida, dependen del contexto social, de modo que podrían quedarse anticuados debido a que muchos gobiernos se muestran cada vez más concienciados de la necesidad de adoptar políticas que favorezcan la igualdad de las mujeres, aunque la eficacia de las mismas sea una cuestión pendiente.

EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS

El rendimiento escolar es un *constructo* que valora los logros alcanzados en el aprendizaje de las distintas áreas de conocimiento escolares. En los diversos estudios realizados en distintos países y épocas, se observa que el rendimiento escolar global de las chicas es superior (presentan un porcentaje inferior de fracaso escolar) en todos los niveles educativos y tiene una variabilidad inferior al de los chicos. Sin embargo, las diferencias según las materias tienen distinto signo: los chicos tienden a ser mejores en matemáticas y ciencias, y las chicas en lenguas.

En la enseñanza de las ciencias, el tema más recurrente del estereotipo de género es el menor rendimiento escolar de las mujeres, que comprende lo relacionado tanto con el aprendizaje de los conocimientos, como con las actitudes hacia la ciencia. Las mujeres obtienen un rendimiento más bajo que los hombres en las materias científicas, y especialmente en física, según un patrón confirmado internacionalmente a lo largo de años (Johnson, 1987) y obtenido mediante la aplicación de pruebas objetivas, que son los instrumentos que generalmente se emplean para la evaluación no solo en los países anglosajones, sino también en los grandes estudios internacionales (SISS, IEA, 1988; TIMSS, López y Moreno, 1996). En el reciente estudio del INCE (1998) sobre la Educación Secundaria Obligatoria, se confirman estos patrones, ya que los

chicos obtienen mejores puntuaciones en matemáticas, ciencias y geografía-historia, y las chicas en gramática, literatura y comprensión lectora.

Una de las interpretaciones del superior rendimiento escolar de las mujeres se basa en su mayor capacidad verbal, que les permite rendir más en las pruebas y exámenes escolares tradicionales de respuesta abierta, basados en las destrezas lecto-escritoras; por el contrario, en las pruebas de opción múltiple (tests), donde la destreza verbal no es tan crítica, los chicos tienen ventaja (Vázquez, 1990b; Andrés, 1998). Por otro lado, diferentes estudios basados en observaciones realizadas en las aulas sobre la atribución causal del éxito y el fracaso de unos y otras, sugieren que los chicos tienen más confianza en sí mismos que las chicas. La atribución genera consecuencias; los chicos atribuyen el fracaso a factores externos (la suerte, el profesorado, etc.) y las chicas a factores internos (la falta de aptitudes o esfuerzo), mientras que ante el éxito las atribuciones son las contrarias. Este patrón atributivo permite a los chicos adaptarse mejor, pues atribuir el fracaso a una causa externa no afecta a su confianza y su autoestima; mientras que, en el caso de las chicas, atribuirse el fracaso a ellas mismas contribuye a deteriorar su confianza y autoestima, y a producir más fracaso a largo plazo (Weiner, 1986; Manassero y Vázquez, 1995; Baigorri, Martín y Romero, 1994). Ciertamente, este patrón explicativo de las diferencias atributivas resulta coherente con parte de los rasgos de los estereotipos de género, y, en particular, justifica el menor rendimiento escolar y la más baja autoestima de las chicas en las materias de ciencias.

Sin embargo, el modelo del inferior rendimiento de las chicas en ciencias se ha matizado y modulado a través de diferentes factores:

- En primer lugar, aunque al final de la educación secundaria y al inicio de la vida universitaria existen marcadas diferencias, esto no es así durante toda la escolaridad. En particular, tal y como concluye el meta-análisis de Becker (1989), estas diferencias no son notables en la escuela primaria.
- Las diferencias de género no tienen la misma intensidad en las diferentes materias de ciencias; Becker (1989) encuentra diferencias en ciencia general –biología y física–, pero no en geología y ciencias de la tierra.
- Se han investigado numerosas variables no cognitivas potencialmente relacionadas con estas diferencias de género en el patrón de rendimiento, tales como actitudes, motivación, cultura, etc. Los estudios de las actitudes, entendidas como una predisposición de aprecio por la ciencia, aplican metodologías tan diferentes y variables que no facilitan la comparación y el contraste, de modo que sus resultados son muy dispares y, en muchos casos, su metodología puede ser cuestionada (Vázquez y Manassero, 1995). Por otro lado, no parece posible relacionar directamente las actitudes con el rendimiento, ya que chicas con bajo rendimiento muestran un agrado hacia algunas ramas de la ciencia (p. ej. biología o química), superior incluso al de los chicos (Steinkamp y Maehr, 1984; Sjøberg, 2000).
- Más recientemente, se ha vuelto la atención hacia los factores socio-culturales que se concretan en las experiencias y actividades tempranas realizadas fuera de la escuela por los jóvenes, y que podrían influir en que la afinidad y el rendimiento de chicos y chicas sean diferentes. Greenfield (1996) ha encontrado que los chicos tienen

más experiencias relacionadas con actividades de física, y las chicas más experiencias relacionadas con actividades de biología y ciencia general. Esto justificaría las diferencias de género en el rendimiento en la ciencia, que estarían fundadas en los mismos procesos socio-culturales que ya están condicionados por la relaciones sociales y el contexto social general, en el que el género es una variable relevante y determinante para las diferencias en el desarrollo cognitivo de los jóvenes.

Si la influencia cultural es importante, cabe también esperar amplias variaciones en el patrón de las diferencias de género según las sociedades. Los resultados según los cuales los chicos tienen un mejor rendimiento en ciencias se han obtenido, principalmente, en países anglosajones; en nuestro país, y desde hace algunos años, nuestros propios estudios y datos nos permiten sostener una tesis diferente: el rendimiento escolar de las mujeres en ciencias no es inferior al de los hombres, e incluso los patrones atributivos de las causas del éxito y el fracaso escolar pueden ser diferentes. En un estudio realizado con una muestra considerable de estudiantes de bachillerato (2.110), no se confirma que el patrón atributivo de hombres y mujeres sea diferente, ya que no se observan diferencias significativas en las puntuaciones de las cinco dimensiones –lugar de causalidad, estabilidad, posibilidad de control, intencionalidad y globalidad– en las que se ha sintetizado la atribución causal del éxito o el fracaso obtenido en materias de ciencias por el alumnado de bachillerato (Manassero y Vázquez, 1995). En particular, no se detectan diferencias significativas entre hombres y mujeres según el lugar de causalidad; como tampoco se encuentran diferencias sistemáticas en los sentimientos principales experimentados por chicos y chicas ante el éxito y el fracaso escolar (Manassero y Vázquez, 1993).

En esta misma línea, existen algunos estudios que aprecian ya una cierta tendencia a la reducción de las diferencias de género en el rendimiento en ciencias (Gaskell, Mclaren, Oberg y Eyre, 1993; Parker y Offer, 1987; Vázquez y Manassero, 1996). El análisis de las puntuaciones medias obtenidas por hombres y mujeres en las calificaciones escolares de las asignaturas de bachillerato no muestra diferencias significativas entre ambos sexos, excepto en el caso de las Matemáticas de tercer curso y la Biología de COU –asignaturas en las que la puntuación de las mujeres es superior. Las mujeres obtienen casi siempre puntuaciones superiores a las de los hombres, excepto en las materias de segundo curso, de modo que se podría concluir que las mujeres obtienen mejores calificaciones que los hombres en las asignaturas de ciencias de BUP y COU, aunque, en la mayoría de las materias, las diferencias no son significativas. Estos resultados no confirman el patrón de peores calificaciones de las mujeres en ciencias que repetidamente se ha venido mostrando en la literatura (Vázquez, 1990a; Vázquez, 1990b).

Sobre una muestra grande de alumnos de ingeniería de telecomunicaciones (45.707), se ha comprobado que las mujeres obtienen resultados académicos superiores a los de los hombres, y que su tasa de fracaso global es menor. Para las alumnas de telecomunicaciones, cursar con éxito su carrera es una protección, y una defensa de la elección realizada que les asegura el reconocimiento personal en un espacio ajeno a su género y dominado por lo masculino; pero también es una fuente de conflictos en sus relaciones con sus compañeros, en las que se manifiestan nuevas cuestiones relacionadas con los estereotipos –como la atribución del éxito de las chicas a las posibles ventajas que su condición de mujeres les otorga ante los

profesores– que generan situaciones de acoso académico, y que obligan a muchas alumnas a ocultar sus éxitos (Alemany, 1992). Esta autora atribuye estos resultados al efecto de la mayor auto-selección/exclusión de las mujeres (sólo las más seguras y mejor preparadas optan por estas carreras) y a los criterios de selectividad, que favorecen la entrada de las mujeres con los mejores currículos. En físicas, la situación es ligeramente diferente, pues las chicas sólo obtienen mejor rendimiento que los chicos en los dos últimos cursos, después de la criba selectiva de los primeros cursos. Esta mayor dificultad de la física se atribuye al carácter mucho más abstracto y teórico de estos estudios.

Young y Fraser (1994) estudian las diferencias en el rendimiento en ciencias relacionadas con el género desde una perspectiva novedosa: el tipo de escuela influye en las diferencias de género observadas, de modo que la estimación de las diferencias de género resulta dudosa si no se tienen en cuenta simultáneamente ambas perspectivas. Por ello, sobre la base de los datos referidos a Australia del Segundo Estudio Internacional sobre Ciencias (SISS), en el que participaron estudiantes de 10, 14 y 18 años, y que fue realizado en 1984, aplican un análisis jerárquico lineal que considera los grupos de género que anidan dentro de cada escuela. Aunque obtienen diferencias de género estadísticamente significativas en todas las edades, que son más importantes en física y química que en biología, la contribución relativa de las diferencias de rendimiento de las escuelas (que va de un 10% a un 20%) es muy superior a la contribución del género (3%).

El patrón internacional de género que asigna a las chicas resultados inferiores a los de los chicos, especialmente en física (Erickson y Erickson, 1984; Johnson, 1987) se ha obtenido mediante la aplicación de pruebas objetivas (POs) de respuesta cerrada, que son los instrumentos más empleados para la evaluación en los países anglosajones y que también se utilizan en los grandes estudios internacionales de evaluación relacionados con la ciencia (NAEP Beaton, 1987; IEA-SISS, 1988; TIMSS, López y Moreno, 1996), y se han confirmado en nuestro país en un estudio reciente (INCE, 1998). En un estudio del rendimiento en física y química realizado con una muestra total de 4.161 estudiantes de bachillerato (de quince a diecinueve años) –donde la proporción de mujeres varía según los grupos y cursos entre el 32% de la muestra a la que se aplicó la prueba de Física de COU y el 54% de la muestra que realizó la prueba de EGB– de centros escolares públicos (9) y privados (7) ubicados en distintas zonas geográficas –urbanas, medias y rurales– de la isla de Mallorca, los resultados confirman el patrón internacional favorable a los hombres en el rendimiento en ciencias. No obstante, en los cursos superiores (COU y 3.º), se aprecia una tendencia a la desaparición de la significación de las diferencias, aunque las puntuaciones, en general, siguen siendo favorables a los hombres, y sólo en algún caso las mujeres puntúan más alto que ellos. En suma, en los test, los chicos obtiene una puntuación más alta que las chicas, pero a medida que aumenta la edad y el alumnado progresa en el sistema educativo, parece advertirse una tendencia a la reducción de estas diferencias. La interpretación de estos resultados sugiere que la forma de evaluación puede determinar diferencias de género según el siguiente patrón: la mejor percepción de la organización espacio-temporal de los chicos favorece un mejor rendimiento de estos en las pruebas objetivas, mientras la mejor destreza verbal de las chicas favorece su rendimiento en las pruebas abiertas o de ensayo.

En suma, el mito del mejor rendimiento escolar de los hombres parece desvanecerse, y, además, parece depender del método de evaluación del rendimiento

aplicado. La atribución a la variable método de evaluación de la responsabilidad causal de las diferencias de género de signo contrario encontradas podría ser la punta más visible de todo un complejo socio-cultural que sería realmente el determinante principal de los opuestos patrones de género observados para el rendimiento escolar en ciencias. Esto supone que las diferencias de género en el rendimiento escolar, como otras muchas variables ligadas al género, serían culturalmente dependientes, y los resultados observados serían una consecuencia más de las características contextuales propias de cada una de las culturas en cuyo seno se observan las diferencias.

LAS ACTITUDES RELACIONADAS CON LA CIENCIA Y EL GÉNERO

El estudio de las actitudes relacionadas con la ciencia es un tema de investigación rico y complejo que abarca desde las actitudes hacia la ciencia escolar, hasta las actitudes hacia los valores de la ciencia, pasando por las actitudes hacia la ciencia como empresa humana y hacia las características de la ciencia como método de conocimiento e investigación de la naturaleza, la imagen social de la ciencia, y los múltiples temas científicos y técnicos con incidencia social (conservación del medio ambiente, tecnologías de guerra, energía y recursos naturales, etc.). Este conjunto de objetos científicos distintos constituye la base de diferentes actitudes, que para abarcar toda la pluralidad y variedad que ofrecen, y superar diversas denominaciones anteriores referidas sólo a algunos aspectos parciales (actitudes hacia la ciencia y actitudes científicas), hemos denominado actitudes relacionadas con la ciencia. Este conjunto de actitudes ha dado lugar a una taxonomía sencilla que facilita la definición precisa de cualquier actitud relacionada con la ciencia (Vázquez y Manassero, 1995b), y que incluye las siguientes dimensiones:

- Las actitudes relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la ciencia (enseñanza), que comprende los elementos escolares de la ciencia (ciencia escolar) y los productos del aprendizaje de la ciencia (resultados enseñanza).
- Las actitudes relacionadas con las interacciones entre la sociedad y la ciencia, que comprende la imagen social de la ciencia (imagen) y temas específicos de ciencia con incidencia social (sociales).
- Las actitudes relacionadas con la naturaleza del conocimiento científico y técnico (características), que comprenden los valores de la ciencia y de los científicos (curiosidad, honradez, trabajo...), la naturaleza colectiva de la empresa científica (colectiva) y las actitudes relacionadas con la epistemología de los procedimientos científicos (naturaleza).

El género de los alumnos es una de las variables más universales y frecuentes en los estudios sobre actitudes relacionadas con la ciencia, aunque la mayoría se centran en la actitud hacia la ciencia como materia escolar, y son menos las que han estudiado las actitudes más propiamente científicas (ver una revisión de estos estudios en Vázquez y Manassero, 1995a, 1995b, 1996a). Los resultados de esos estudios muestran, en general, que los chicos tienen actitudes más favorables hacia la ciencia en las decisiones académicas y profesionales, por lo que prefieren en mayor medida las actividades científicas y tienen un mayor interés profesional por las ciencias físicas; mientras las chicas eligen con menos frecuencia estudios de ciencias, especialmente los más duros (física e ingeniería), aunque se interesan por la biología y la salud (Jiménez y Álvarez, 1992; Johnson, 1987).

Los resultados obtenidos con un instrumento Likert convencional que hace operacionales las categorías actitudinales anteriores muestran una actitud general moderadamente positiva y revelan la tendencia a que las puntuaciones de los hombres sean ligeramente superiores a las de las mujeres, lo que indica que las actitudes relacionadas con la ciencia de los hombres son ligeramente mejores que las de las mujeres. En general, las diferencias estadísticamente significativas son escasas y la magnitud del efecto del género es pequeña, excepto en las actitudes relacionadas con los aspectos sociales de la ciencia y la naturaleza epistemológica de los procedimientos científicos. Por tanto, los resultados de esta muestra española no confirman el patrón internacional, según el cual las actitudes relacionadas con la ciencia de las mujeres son menos positivas que las de los hombres. Este resultado ha sido confirmado por un reciente meta-análisis restringido sólo al concepto de actitudes relacionadas con la enseñanza de la ciencia (Weinburgh, 1995).

ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL GÉNERO Y LA CIENCIA

Ante las evidencias de que la ciencia y la tecnología rechazan a las mujeres, se pueden contemplar dos soluciones: incentivar a las mujeres para participar en la ciencia o cambiar la ciencia que se presenta para que las mujeres puedan sentirse cómodas, o tal vez ambas cosas.

En ciencia, los intentos de superar la brecha de género actuando sobre distintos factores para incentivar e incrementar la participación de las mujeres han llevado a proponer currículos diseñados para evitar esta mayor incomodidad de las mujeres con la ciencia, y a recomendar a los profesores que se sensibilicen y presten, a través de currículos amigables para las chicas, más atención a las necesidades específicas de las mujeres en el aprendizaje de la ciencia (Smail, 1991; Rubio, 1991; Sahuquillo, Jiménez y Domingo, 1993). El enfoque igualitario promovido por la línea «ciencia para todos» debería ser la base de cualquier intento curricular que quiera conectar con los intereses de las chicas. Cuando se subraya la palabra «todos», se pretende señalar que no se dirige sólo al alumnado que pueda seguir especialidades de ciencias, sino que debe incluir especialmente a aquellos grupos que fracasan o tienen dificultades con la ciencia (entre ellos, las mujeres), y a los que se debe dar la oportunidad de implicarse en las disciplinas científicas si se quiere que tengan éxito y aprovechen su experiencia. El principio ciencia para todos, unido a los principios constructivistas y a la conexión con las vidas diarias de los estudiantes, requiere que el profesorado escuche activamente las necesidades de los estudiantes antes de seleccionar el currículo más adecuado según estos principios (Richmond, Howes, Kurth y Hazelwood, 1998).

El feminismo de la diferencia, que pretende conservar las diferencias entre hombres y mujeres, socialmente construidas y biológicamente determinadas, sitúa a las mujeres en primer plano como objeto de estudio, y subraya aquellos rasgos diferenciales de las mujeres que, como la capacidad de conectar con los otros, nacen del papel procreador que les ha asignado la naturaleza. Howes (1998) propone un modelo para conectar a las chicas a la ciencia y desarrolla una unidad sobre las tecnologías reproductivas destinada a resaltar su conexión con el cuerpo humano, el cuidado de los niños y las responsabilidades tradicionales de las mujeres, con el ánimo no de promover un sentido de la maternidad tradicional o inconsciente, sino de demostrar la conexión eficaz de la ciencia con las necesidades reales de las chicas, en lo referente al conocimiento y el control de su cuerpo, y a la incidencia de las tecnologías de la reproducción en sus vidas.

La unidad desarrolla un modelo de valores que permiten que las chicas aprendan a tomar decisiones superando la tradicional consideración hacia los demás (especialmente hacia los hijos) característica de las mujeres, y teniendo en cuenta también las propias necesidades de las mujeres. Aunque el feminismo de la diferencia ha sido criticado por conservador, también se ha justificado como defensor de los valores femeninos, contra la imposición de otros valores, los masculinos, en la ciencia.

Sin embargo, todos estos recursos bienintencionados no han resuelto realmente el problema. En Europa, el caso de los países nórdicos, donde la preocupación por la igualdad ha sido tradicionalmente una prioridad, puede resultar paradigmático: aplicando estrictas legislaciones contra la discriminación de género han llegado a la paradoja de aumentar el número de mujeres en la universidad, pero, paralelamente, las diferencias en las carreras de ciencias entre mujeres y hombres se han hecho mayores. Sjøberg (1996) sugiere la necesidad de afrontar el análisis de los currículos y los mensajes sobre ciencia y tecnología que emiten las escuelas y los medios, y concluye que se debe actuar sobre la naturaleza de la ciencia que se presenta en los medios y en la educación escolar. Estas propuestas se alinearían con la segunda de las alternativas –cambiar la ciencia–, apoyada desde la crítica feminista de la ciencia. Esto último supondría emprender acciones para cambiar la naturaleza de la ciencia y de las prácticas educativas científicas, y así incluir las perspectivas de género de las mujeres a la hora de diseñar currículos y dar clase (Roychoudhury, Tippins, y Nichols, 1995)... El camino está abierto y debe recorrerse.

Por otro lado, la diversidad de personas y culturas implicada en este tema de la igualdad y las diferencias de género en ciencia puede requerir soluciones diferentes en contextos diferentes, ya que, incluso, una solución válida en un sitio podría estar contraindicada en otro. Hoy día, por ejemplo, es un hecho que. en los países del sur de Europa, tradicionalmente menos igualitarios y con políticas para la igualdad escasas y muy recientes, las mujeres participan en ciencia y tecnología en mayor medida que en los países del norte, que tienen más experiencia en este tipo de legislaciones, y donde éstas prestan más atención a la igualdad. En los antiguos países comunistas europeos, como consecuencia de sus políticas colectivistas –aunque con muchas variaciones y matices entre ellos– se estaba produciendo un patrón de acceso de las mujeres a la ciencia y la ingeniería muy alejado de la discriminación de género occidental, y un gran número de mujeres cursaba carreras científicas y técnicas y se incorporaba posteriormente al mundo profesional. Esto era posible gracias a un conjunto de mecanismos, como las actitudes sociales favorables al pleno empleo de hombres y mujeres, el énfasis en la importancia para la sociedad de la ingeniería y la industria pesada, y un proceso educativo con un currículo central que incluía la ciencia y ofrecía numerosas plazas para estudiar ingeniería. El problema real de estos países era, incluso, absolutamente opuesto al occidental; por ejemplo, en 1987, Bulgaria y Rusia estaban aplicando una política de estricta igualdad en el acceso a la ingeniería (50% de mujeres y hombres), que no intentaba beneficiar a las mujeres favoreciendo su acceso, como podría interpretarse desde una perspectiva occidental, sino todo lo contrario, encubría en realidad una política de restricción del acceso de las mujeres a las ingenierías, pues éstas obtenían unos mejores resultados que los chicos en la educación general y estaban mejor preparadas que ellos para entrar en estas carreras, lo que daba lugar a lo que se ha conocido como la feminización de la inteligencia (Durndell, 1988). Es difícil explicar estos casos, que constituyen ejemplos palpables de la compleja y

profunda dependencia de estas cuestiones del contexto.

PROSPECTIVA

Las ideas sobre el género se aprenden en la sociedad, forman parte del estereotipo vigente en todas las sociedades y permanecen operativas en todas las situaciones vitales, sociales y profesionales, incluida la educación en ciencias. De la misma manera que la coeducación en la escuela mixta –aunque sea un paso adelante en relación a la escuela segregada, basada en postulados discriminatorios– no garantiza por sí sola una educación igualitaria ni para la igualdad si no se adoptan proyectos educativos que afronten el objetivo de la educación para la igualdad entre géneros activa y explícitamente (Urruzola, 1998), la manifestación de actitudes positivas y adecuadas, favorables a la igualdad de géneros, puede ser una condición necesaria, pero tal vez no sea una condición suficiente para lograr la igualdad de géneros en la educación en ciencias. Discutir estas cuestiones y los requerimientos que implica para el profesorado la educación en ciencias con relación al género es el objetivo de estos últimos párrafos.

En la realidad actual, las políticas de igualdad alejan la discriminación directa de las mujeres para participar en ciencia de la práctica habitual, aunque los mecanismos de segregación mantienen todavía su influencia a través de la perpetuación implícita de los estereotipos de género. Las fuerzas que hoy tienden a limitar y obligar a las mujeres son más implícitas e invisibles, están incrustadas desde siempre en las costumbres sociales, y, aunque las prácticas actuales no son las mismas, el problema sigue manteniéndose: la difícil presencia de la mujer en un dominio masculino generador de unas reglas de exclusión sutiles, que, paradójicamente, continúan siendo eficaces en una sociedad que se decanta por la igualdad. El mensaje masculino de la ciencia se reconstruye y propaga a través de los medios de comunicación y la educación, mediante, por ejemplo, los juguetes (la muñeca que repite el mensaje «las matemáticas son difíciles») o los libros de texto, que –plagados de biografías de científicos hombres, generalmente blancos y occidentales, y con una marcada ausencia de mujeres (y otros grupos étnicos y culturales)– carecen de modelos femeninos en la ciencia (Kleinman, 1998). Precisamente, la invisibilidad de estos rasgos hace que no sean afrontados con la misma energía, de manera que el desencanto de las mujeres con la ciencia puede perpetuarse (Nichols, Gilmer, Thompson y Davis, 1998). En los países occidentales, las largas horas de trabajo aislado y competitivo en el laboratorio, que son requisito del trabajo científico, resultan incompatibles con la presión social sobre las mujeres para que se dediquen al cuidado de la familia ante la falta de estructuras complementarias. Las normas culturales de algunos países también discriminan a las mujeres; en la India, las universitarias deben estar en sus dormitorios a una hora fija, pero esta norma no se aplica a sus colegas hombres y, por lo tanto, las deja en desventaja (Sharma, 1994).

El concepto de marginación epistemológica puede explicar la tendencia a la marginación y el carácter elitista del aprendizaje de la ciencia como una consecuencia de la falta de adaptación de la didáctica de la ciencia a la epistemología de los que aprenden, lo que motiva la exclusión de una mayoría de estudiantes, que rechaza la ciencia. La marginación epistemológica consiste en la exclusión que nace de la falta de conjunción entre la epistemología masculina y occidental exigida para participar en ciencia (objetiva, lineal, no emocional y racional), y cualesquiera otras epistemologías diferentes de raza, etnia, cultura o género (Nichols et al.,

1998). Así, las propuestas de investigación nuevas, que desafían la ciencia normal, desde, por ejemplo, una epistemología femenina, tienen dificultades adicionales, como demuestran los casos de Rachel Carson o Barbara McClintock. Las anécdotas de una investigadora perteneciente a una minoría cultural que desafía los presupuestos occidentales de la ciencia, o de una profesora en formación que había recibido una exposición a la ciencia tradicional como receptora pasiva de conocimiento científico elaborado, ponen de manifiesto cómo las barreras epistemológicas creadas por la ciencia son útiles para interpretar no sólo la marginación femenina en la ciencia, sino, en general, la de todas aquellas personas cuya epistemología no coincida con la epistemología de la ciencia (Nichols et al., 1998). Estos casos aportan una nueva perspectiva psico-social del fracaso escolar, diferente a la individualista y puramente cognitiva del cambio conceptual, y muestran diversos elementos capitales de la marginación epistemológica, tales como el uso de un lenguaje científico no integrado con el lenguaje de otras disciplinas, la falta de relación entre la ciencia escolar y la vida diaria, los enfoques analíticos y poco profundos, la separación entre objeto y sujeto, el papel receptor-pasivo del estudiante –que no es constructor-activo de conocimientos, y que los considera más ajenos que propios–, y la falta de comprensión del papel de los aprendices como protagonistas activos y no pasivos, que conduce a la reproducción de comportamientos pasivos en la enseñanza de la ciencia, etc.

Una consecuencia inmediata de todo esto podría ser la inclusión de la reflexión sobre el género en la formación del profesorado y, en esta línea, comienzan a realizarse experiencias significativas (Richmond, Howes, Kurth y Hazelwood, 1998). La idea es recrear y re-visionar el género, la ciencia y sus relaciones desde una perspectiva crítica que permita que el alumnado valore la ciencia y la investigación científica y sus relaciones con la sociedad, y que los profesores en formación se conviertan en los amigos críticos de las propuestas de los formadores. Los puntos básicos de la reflexión parten de las distintas conexiones que, individualmente, tiene cada profesor con la ciencia y el género, aunque el objetivo común de todos ellos sea aprender a enseñar. El profesorado de primaria, por ejemplo, está más abierto a cuestionar la eficacia de los métodos con que se enseña ciencia en la escuela, mientras que el profesorado de secundaria se resiste mucho más a reflexionar sobre ciencia desde una perspectiva crítica. Las barreras que la ciencia pone a la crítica, las causas de que la ciencia suponga una dificultad para muchos alumnos, y la pretensión de objetividad y neutralidad o ausencia de valores en la ciencia son cuestiones básicas sobre las que el profesorado en formación debe plantearse y que requieren una reflexión personal.

La capacidad de los profesores de ciencias hombres para aplicar cursos de ciencias que tengan en cuenta el género y que estén comprometidos con la igualdad de género es examinada por McGinnis y Pearsall (1998) en una investigación-acción que analiza su propio caso como formadores de profesorado de primaria. El profesorado de ciencias tiene la especial obligación de romper el ciclo de desigualdad en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia promoviendo un clima de clase amigable para las mujeres y animándolas a participar en actividades y discusiones. Sin embargo, los formadores del profesorado de ciencias deben ser conscientes de que hombres y mujeres se han socializado en sistemas de género diferentes, y de que puesto que dichos sistemas privilegian a los hombres, estos pueden mostrar resistencia a promover una enseñanza de la ciencia que tenga en cuenta el género, por lo que es preciso animar a los formadores del profesorado a asumir

riesgos y reflexionar, para así mejorar las experiencias y las prácticas de aprendizaje del profesorado en formación, y promocionar la inclusión del género.

A pesar de reconocer la existencia de sesgos de género y la necesidad de afrontarlos, conseguir efectivamente que los métodos aplicados en la clase de ciencias incluyan a ambos géneros y comprometerse con la igualdad de género no resulta tan fácil en al práctica debido a la resistencia del profesorado, e, incluso, de las profesoras (Haggerty, 1995; McGinnis y Pearsall, 1998; Rennie, 1998). Esta resistencia obedece, tal vez, al hecho de que muchos de los métodos sesgados son considerados como estándares de buena enseñanza de las ciencias y cuestionarlos resulta más difícil (Sanders, Koch y Urso, 1997). La resistencia de los profesores en formación se ha explicado diciendo que su interés se centra en aprender estrategias que les permitan a ellos como profesores la supervivencia en el aula, por lo que, desde esta perspectiva, las cuestiones de género no son prioritarias para ellos. Para evitar o superar estas resistencias se recomienda no tratar los temas de género aparatosamente –mediante cursos especiales, e, incluso, de larga duración–, sino impregnar de ellos toda la metodología habitual de la formación del profesorado –discutiendo estudios de casos con incidentes reales de clase, enseñando estrategias y recursos para implicar por igual a chicos y chicas en la enseñanza, y, desde la perspectiva del formador de profesorado, siendo oportunista, es decir, aprovechando todas las ocasiones para presentar la perspectiva de género y animar al profesorado a usarla (Rennie, 1998).

Otros proponen una pedagogía holística terapéutica que implique que cada profesor se comprometa con su propia actualización y con el bienestar de estudiantes y profesorado en el aula de ciencias. Su aplicación requiere accesibilidad para todos los estudiantes (ningún abandono), inclusión activa y participación través de la conexión del currículo con la vida de los estudiantes, y un clima que facilite el aprendizaje y tenga en cuenta los requerimientos físicos, mentales y afectivos del contexto (Meyer, 1998).

Las numerosas experiencias con grupos minoritarios hacen difícil negar que en el clima y la cultura de la enseñanza de la ciencia hay algo que rechaza a las mujeres y las minorías. Para la práctica educativa, esto tiene consecuencias que pasan por la urgente implicación de todo el sistema educativo en la compensación de estas desigualdades, aunque los frentes de actuación –el currículo, la metodología y la formación del profesorado– son tan amplios y, al mismo tiempo, las acciones propuestas tan difusas y contrapuestas –¿hay que modificar las condiciones de enseñanza o modificar la ciencia misma que se enseña?– que las posibilidades son muy variadas, y pueden incluso entrar en conflicto unas con otras.

Se pide a los profesores que tomen conciencia de las categorías de género y etnia como elementos importantes en la organización de las clases y el currículo. Willis (1996) considera que existen cuatro formas fundamentales de hacer esto:

- La compensatoria, que se centra en trabajar de manera diferente con los estudiantes retrasados.
- La no discriminatoria, que sostiene que el currículo y los métodos de enseñanza deben favorecer la igualdad de oportunidades para todos, y que para lograrlo hay que tomar conciencia de las causas de la desigualdad, y eliminarlas del currículo y de la acción.
- La inclusiva, que consiste en planear un currículo y unas prácticas de enseñanza oficiales que tengan ya en cuenta los intereses, las experiencias y las necesidades de todos los estudiantes, de forma que la

enseñanza de la ciencia sea más atractiva para todos, especialmente para las minorías.

- La socio-crítica, que pretende eliminar la función reproductora y clasificatoria del currículo escolar, y concienciar a los estudiantes de su situación ante el currículo de ciencias para darles la oportunidad de decidir sobre él.

Siguiendo algunas de estas líneas, se han propuesto una serie de modelos concretos de currículo:

- El modelo amigable para las mujeres de Rosser (1997) propone, para enseñanza universitaria, una fase inicial en la que se discuta la «infrarrepresentación» de las minorías en ciencia y sus implicaciones; una segunda fase centrada en la interacción de los científicos con su objeto de estudio; y, finalmente, ejemplos concretos de ciencia hecha por mujeres y científicos de minorías.
- El modelo de clase no sexista de McCormick (1994) ofrece un conjunto de principios para desarrollar un currículo y una práctica que afirme las experiencias de las minorías al inicio de la secundaria; principios como: la integración de género, raza, clase social y etnia, la creación de unidades interdisciplinarias, la acomodación a diferentes estilos de aprendizaje, la utilización de métodos adaptados a las necesidades y los valores de las minorías; y ejemplos como: la utilización de explicaciones y leyendas de diversas culturas, el análisis de la historia de las «palomitas», la inclusión de biografías de mujeres y miembros de minorías relacionados con la ciencia, etc.
- El modelo liberador de Barton (1998) pretende alcanzar la alfabetización científica en la etapa posterior a la secundaria, y propone analizar la incidencia de la ciencia en la sociedad y en las vidas personales de los estudiantes, crear nuevas representaciones de la ciencia e investigar las contradicciones entre la vida y las imágenes tradicionales de la ciencia. En su curso de química, los estudiantes construyen historias orales sobre entrevistas con científicos y no científicos respecto a la incidencia de la ciencia en sus vidas.

Para intentar penetrar en la interacción de género y etnia, Bianchini et al. (2000) analizan cualitativamente las opiniones de sesenta científicos y profesores de ciencias de secundaria sobre cuatro dimensiones básicas de la educación inclusiva: la identidades personal y profesional (etnia y género como factores que facilitan o impiden el desarrollo de una carrera), la naturaleza de la ciencia (objetiva o impregnada de contexto, género y etnia), la percepción de las experiencias de los estudiantes de ciencias (idénticos, miembros de grupos o individuos) y los métodos de enseñanza adecuados para la lograr la equidad (tradicional y atento a las innovaciones para la equidad). El rasgo que representa las opiniones obtenidas en cada dimensión de un modo más general es la diversidad, e, incluso, la disonancia, de modo que los temas de inclusión en didáctica de la ciencia y las respuestas a las cuestiones de la equidad son más complejos y menos claros de lo que inicialmente podría pensarse. Las autoras recomiendan una cuidadosa y equilibrada discusión de todos estos temas en la formación del profesorado y en el asesoramiento del profesorado en ejercicio. Para ello, hay que tener en cuenta la diversidad y la dificultad para reconocer el problema del género y las etnias, y las soluciones eventuales o las innovaciones necesarias o efectivas; abrir

puertas sin imponer dogmas; despertar la conciencia sobre cuestiones de sesgo racial y de género; y respetar las múltiples y disidentes voces y experiencias.

PROPUESTAS

El currículo escolar de ciencias, en general, tiene efectos complejos sobre las chicas y consecuencias de largo alcance. El primer intento de plantear la cuestión de la enseñanza de las ciencias con una sensibilidad de género se inició a principios de los años ochenta como una experiencia (proyecto GIST, *Girls into Science and Technology*) que pretendía obtener resultados que pudieran ayudar al profesorado de ciencias a considerar el género como una variable relevante a la hora de diseñar su currículo y la enseñanza, y estimularlo a renovar sus prácticas de enseñanza en este sentido (Smail, 1991).

El proyecto GIST surgió para tratar de explicar por qué, en Gran Bretaña, las chicas abandonan el estudio de la ciencia. Un primer paso, se dirigió a estudiar la diversidad de conocimientos, intereses y preferencias de chicos y chicas de once años al inicio de la secundaria, y sus resultados ya se han presentado en este trabajo. El GIST describe lúcidamente cómo los rasgos de estereotipo masculino asignados a la ciencia se erigen en barreras que dificultan que las chicas elijan estos estudios. Para dar a las chicas un trato justo en el aula o en el laboratorio de ciencias, aconseja al profesorado:

- No dividir nunca la clase por sexos; organizar el trabajo práctico en grupos mixtos.
- Preguntar a alumnos concretos, utilizando su nombre, en lugar de pedir voluntarios.
- Elegir también a las chicas como ayudantes en las demostraciones para evitar su retraimiento o inhibición.
- Alabar a las chicas por sus buenas ideas, así como por su esmero; y alabar a los chicos por su esmero, así como por sus buenas ideas.
- Tratar con delicadeza los fallos y las equivocaciones. Las chicas pueden ser reacias a admitirlos ante todos, pero sí los admitirán ante un pequeño grupo.
- Evitar que un chico que entiende algo ayude a una chica que no lo entiende.
- Ayudar y animar a las chicas a tener confianza y pensar por sí mismas.
- Evitar pedir a los chicos/chicas conductas femeninas/masculinas.
- Auto-observarse en clase.

A los 11 años, cuando comienza la secundaria, los temas de ciencia más populares para los chicos (las máquinas) y las chicas (el cuerpo humano) difieren significativamente, y esto plantea un problema importante a la hora de diseñar un currículo de ciencias adecuado para ambos, especialmente en el caso de las chicas. Para conseguir que un programa de ciencias sea atractivo para las chicas, el proyecto GIST sugiere:

- Relacionar los principios de las ciencias con el cuerpo humano.
- Enfatizar las precauciones de seguridad más que los peligros.
- Discutir las cuestiones científicas desde una visión que establezca un equilibrio entre ventajas y desventajas.
- Diseñar los experimentos en un contexto de uso y aplicaciones, y clarificar por anticipado los objetivos y las razones.
- Incluir la estética como aspecto interesante para hacer atractiva una exhibición.

- Adoptar libros de texto y materiales no sexistas para la clase de ciencias.
- Mostrar la existencia de mujeres científicas.
- Conseguir que todo el centro adopte una actitud coherente en contra de las discriminaciones sexistas.

El papel del profesorado es crucial para buscar esta coherencia, y, para ello, éste debe superar el condicionamiento que suponen su propia socialización, la formación científica recibida, y sus propias expectativas personales sobre la educación y el alumnado. La reflexión crítica y sistemática sobre las desigualdades existentes en la práctica educativa, es decir, sobre el trato diferente que reciben chicos y chicas en el aula de ciencias, es necesaria y fundamental. Sin embargo, existe un inconveniente: estas desigualdades son difíciles de reconocer, ya que muchas veces son inconscientes y están ocultas tras toda la rutina social que envuelve a los estereotipos de género. Un currículo de ciencias equilibrado según el género deberá tener en cuenta las diferentes necesidades, intereses y motivaciones de chicas y chicos. Rubio (1991) hace una serie de propuestas, aunque algunas de ellas ya estaban recogidas en el proyecto GIST:

- Introducir las implicaciones sociales de la ciencia.
- Referirse al contexto social en que se desarrollaron las ideas científicas.
- Incluir la contribución de las mujeres científicas.
- Relacionar los conceptos científicos con la vida diaria.
- Planificar actividades que promuevan el interés de las alumnas: discusiones, lecturas, redacciones, cartas a diarios, descripciones imaginativas, poemas, etc.
- Adoptar libros de texto no sexistas o eliminar/criticar los existentes.
- En el laboratorio, insistir más en las medidas de seguridad que en los peligros.
- Favorecer la presencia de mujeres científicas que sirvan de ejemplo y modelo.
- Usar un lenguaje no sexista.
- Preguntar de forma concreta, evitando el método de la mano alzada, que retrae a las chicas.
- Fomentar el trabajo cooperativo más que la competición.
- Trabajar en pequeños grupos, ya que esto favorece la participación de las chicas; en algunos casos, se recomienda también trabajar temporalmente con grupos homogéneos.

En el aula, suelen transmitirse conocimientos abstractos, y para ello se emplea un lenguaje especializado que no llega al alumnado. Entre los defectos más importantes de este sistema se alude a la falta de un contexto en que ubicar los conocimientos –la falta de información sobre los problemas que los originaron, la naturaleza humana de las personas que los resolvieron y el carácter colectivo de muchas investigaciones–, la escasa divulgación científica y la poca relación entre ciencia y vida diaria. Los ejemplos más comunes para ubicar la ciencia en el contexto, como el frecuente recurso de mostrar máquinas e industrias o la imagen del esfuerzo físico para lustrar las fuerzas, muestran siempre hombres y están más próximas a las experiencias de los chicos que a las de las chicas, que no se identifican con ellas y a las que provocan un alejamiento de la ciencia, en lo que algunos han llamado renuncia inteligente o incapacidad aprendida (Fernández et al., 1995). Estas autoras recomiendan una serie de cambios en el currículo para fomentar el interés de las

chicas por la ciencia, de entre los que resaltamos los más originales:

- La contribución de la ciencia a la mejora de las necesidades humanas: la situación específica de las mujeres (electrodomésticos, anticonceptivos, etc.) y el tratamiento de enfermedades.
- Los procesos de controversia en el seno de la comunidad científica: continuidad/discontinuidad, calor, etc.
- El establecimiento de relaciones entre las leyes físicas y el cuerpo humano: óptica y ojo, sonido y oído, combustión y respiración, etc.
- La diversificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje: trabajo en grupo, expresión oral y escrita, textos científicos, discusiones sobre textos periodísticos, investigaciones abiertas...
- La inclusión de contextos específicamente femeninos, extraídos de la vida cotidiana y el cuidado de personas. Se desarrollan como ejemplos: la olla a presión, el secado de la ropa, el baño maría, los termos, los metales en la cocina, los coloides y las emulsiones en la casa.

Algunos estudios se han fijado en la influencia del género en el trabajo de laboratorio requerido para la enseñanza de la ciencia (Solsona, 1998). En general, los chicos tienen una actitud más activa e interesada, que puede llegar al acaparamiento del material escaso o del mejor material; y esto inhibe o perjudica todavía más la actitud menos activa, interesada y arriesgada de las chicas. Fernández et al. (1995) construyen una parrilla de observación en el laboratorio para identificar estos comportamientos, al tiempo que sugieren al profesorado de ciencias:

- Pactar la rotación de funciones dentro de los grupos de prácticas.
- Emplear diferentes agrupaciones de alumnado (homogéneas y heterogéneas).
- Planificar actividades prácticas que impliquen a todos.
- Incorporar a las prácticas actividades de la vida doméstica: cocinar, lavar, planchar, realizar reparaciones, usar aparatos, resolver problemas concretos en el contexto de las necesidades humanas, aprender de personas con experiencia doméstica relacionada con la ciencia (alimentos, salud, plantas...).
- Constituir, para las chicas, grupos homogéneos que les permitan conseguir mayor autonomía y seguridad en determinados temas, combatir el miedo al error, y, especialmente, reforzar el uso de máquinas, aparatos y herramientas.
- Estimular, en los chicos, el esmero en el trabajo e inhibir la precipitación.

Una propuesta reciente y controvertida para mejorar el interés y el rendimiento de las chicas en ciencias, especialmente en física (Daly, 1995), es el establecimiento de clases del mismo sexo para las materias de ciencias en las escuelas mixtas de diversos países nórdicos, nada sospechosos de tradición sexista (Kruse, 1996). Se considera que estas clases segregadas por sexos son beneficiosas para las chicas porque desactivan todos los factores que conducen su marginación en las clases y en el laboratorio de ciencias, y son la causa de que, en clases mixtas, las chicas desarrollen menos tanto la confianza en sí mismas (Chipman y Wilson, 1985; Rowe, 1988), como sus aspiraciones educativas (APU, 1988; 1989: Taber, 1992b), ya que se relacionan en un clima de clase que inhibe este desarrollo. En consecuencia, la segregación promueve que las chicas tengan una actitud mejor, más aspiraciones y una mayor

confianza en sí mismas en todo lo relacionado con la ciencia, y mejora su rendimiento, tal y como ha confirmado el éxito de las escuelas sólo para chicas de Inglaterra y Gales en los exámenes nacionales, cuyas puntuaciones se hacen públicas por ley (Stark y Gray, 1999).

Liberadas de la referencia competitiva y de la presión dominadora de los chicos propias de las clases mixtas, en un aula segregada, las chicas superan sus propias dificultades y realizan su propia aproximación a la ciencia, mejorando su confianza y aspiraciones relacionadas con ésta. Aunque los resultados empíricos no son decisivos –en parte debido a las dificultades del diseño experimental, ya que las muestras son reducidas y difíciles de obtener–, algunos de ellos son positivos (Gillibrand, Robinson, Brawn y Osborn, 1999). Para las clases sólo de chicas, se han documentado (Lee and Bryk, 1986; Carpenter y Hayden, 1987; HMI, 1992): mejoras del rendimiento en ciencias, mejoras en el nivel de participación y aspiraciones, y cambios en el lugar de control y las actitudes. Sin embargo, otros estudios no han encontrado evidencias de que organizar clases sólo de chicas en escuelas mixtas conlleve ventajas para éstas (Harvey, 1985), por lo que se podría concluir que la organización de clases homogéneas por sexo, aunque parece positiva, debería hacerse con precaución.

Para elucidar esta cuestión, Gillibrand, Robinson, Brawn y Osborn (1999) evaluaron longitudinalmente (a lo largo de 3 años) dos clases de física de chicas en una escuela secundaria mixta. Al hacerlo, tuvieron en cuenta cinco factores: la confianza de las chicas en sí mismas (mediante cuestionario), las calificaciones de física, la elección de física en nivel A, las entrevistas con las chicas y las observaciones de clase. Los análisis cuantitativos demuestran que el aumento de la confianza está en correlación con la mejora de las calificaciones finales del certificado (GCSE), que la confianza final está relacionada con la elección de la física para el nivel A, y que esta elección está fuertemente asociada al hecho de pertenecer a una clase sólo de chicas. Los análisis cualitativos obtenidos de las observaciones en clase muestran resultados similares a los obtenidos en estudios anteriores (Kelly, 1988), ya que, mientras en las clases mixtas los chicos tienden a dominar las interacciones con el profesor y el trabajo práctico, en las clases de chicas se observó una atmósfera más tranquila, menos competición abierta por la atención del profesor o por los instrumentos, una mayor disposición a pedir ayuda y a compartir ideas o información, y una ausencia absoluta de denigración por parte de los compañeros (observada en las clases mixtas). El único inconveniente de este estudio es metodológico, pues como resultado de la libertad que se dio a las estudiantes para elegir grupo (mixto o femenino) quedaron sólo 7 chicas en el grupo mixto.

En suma, puede ser que no exista un remedio universalmente aplicable para evitar la discriminación de género, pero, mientras, la crítica feminista relevante debe ser un punto de referencia inevitable para fomentar una educación en ciencias que promueva la igualdad de los géneros, y tenga en cuenta los valores y las experiencias de las mujeres. Algunos autores sostienen que la creación de una ciencia especial para mujeres puede provocar la disminución de las alternativas reales, ya que, implícitamente, sirve para perpetuar el estereotipo de la inferioridad de las mujeres en ciencias y no cuestiona directamente el fenómeno universal de la «infrarrepresentación» de las mujeres en todos los niveles de la ciencia. Existen fuerzas que tienden a limitar la participación de las mujeres en la ciencia y son más sutiles que la tosca discriminación directa, que, por supuesto, es inadmisible (Nichols et al., 1998).

La revisión y el análisis del currículo pueden ser herramientas importantes para llevar a cabo esta tarea, no tanto con el fin de atraer a la ciencia únicamente a las mujeres, sino, tal vez, y a la vista de alguna dura experiencia citada, con el más modesto objetivo didáctico de hacer de la educación en ciencias un nicho no discriminador y acogedor para todas las personas, especialmente en la educación básica, que, en sus distintos niveles, recibe cada vez más gente y de diversas edades en todos los países. Deben superarse el analfabetismo científico y la falta de conexión de la ciencia con la sociedad y con la vida diaria de las mujeres, ya que resultan negativos. Una ciencia y una tecnología acogedoras deberían evitar que las mujeres tengan ningún inconveniente relacionado con el género en su acceso a la alfabetización científica necesaria para vivir en una sociedad en cuya cultura influyen cada vez más la ciencia y la tecnología –y, de este modo, hacer operativo en la práctica el objetivo de una ciencia para todos, y, por tanto, también, especialmente, para todas las mujeres (UNESCO, 1994).

La educación de la mujer es un objetivo prioritario en todo el mundo, especialmente desde la conferencia de Jomtien en 1990, que ha sido apoyada por la UNESCO en sus informes bianuales. La UNESCO ha publicado también informes sobre el estado de la ciencia en el mundo, e, incluso, en el capítulo «La dimensión de género de la ciencia y la tecnología» (UNESCO, 1996) se refleja la crítica feminista de la ciencia. Estos objetivos irrenunciables y universales para la educación de la mujer y la consecución de una efectiva igualdad de géneros y oportunidades requieren la inclusión real y activa de los aspectos de género en la didáctica escolar, especialmente en las áreas y materias de ciencias. Dentro del programa «ciencia para todos» (también, obviamente, para las mujeres) patrocinado por la UNESCO (1994) se promueven esfuerzos dirigidos a hacer de la enseñanza de la ciencia un espacio libre de discriminaciones y sesgos sexistas, y acabar con la «infrarrepresentación» femenina dentro de los sistemas de ciencia y tecnología. La normativa educativa básica de nuestro país contiene también directrices específicas que promueven la educación para la igualdad entre los sexos –como tema transversal en la ESO, o dentro de la materia optativa de bachillerato «Papeles sociales de mujeres y hombres»–, así como los esfuerzos específicos de investigación que se realizan en esta dirección y que, junto con la línea de estudios y publicaciones del Instituto de la Mujer, pueden servir de orientación para el profesorado (Navarro, Valls, Vargas, 1999; Urruzola, 1998). La conjunción activa de todos estos factores debería llevarnos a promocionar como algo propio de una sociedad más igualitaria una situación de igualdad real en la enseñanza de la ciencia.

BIBLIOGRAFÍA

AAUW, AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN: *Gender matters. A report on girls in schools*. Washington, DC, AAUW Educational Foundation, 1992.

ALEMANY, C.: *Yo también he jugado con Electro-L. (Alumnas en enseñanza superior técnica)*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.

ALPER, J.: «The pipeline is leaking women along the way», en *Science,* 260 (1993), pp. 409-411.

ANDRÉS, A.: «La inteligencia de los hombres y las mujeres», en *Mundo científico*, 196 (1998), pp. 63-77.

APU: *Science at Age 11: a review of APU survey findings 1980-84*. Department of Education y Science/Welsh Office/Department of Education for Northern Ireland, 1988.

APU: *Science at Age 13: a review of APU survey findings 1980-84*. Department of Education y Science/Welsh Office/Department of Education for Northern Ireland, 1989.

BAIGORRI, J.; MARTÍN, T.; ROMERO, I.: *Tecnología para chicos y chicas*. Madrid, MEC, 1994.

BAKER, C.; DAVIES, D.: «A leson on sex roles», en *Gender and Education*, 1 (1989), pp. 59-76.

BARTON, A. C.: *Feminist science education*. Nueva York, Teachers College Press, 1998.

BECKER, B. J.: «Gender and science achievement: A reanalysis of studies from two meta-analysis», en *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (1989), pp. 141-169.

BIANCHINI, J. A.; CAVAZOS, L. M.; HELMS, J. V.: «From professional lives to inclusive practice: science teachers and scientists' views of gender and ethnicity in science education», en *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (2000), pp. 511-547.

BRICKHOUSE, N. W.: «Feminism(s) and science education», en FRASER, B. J.; TOBIN, K. G. (eds.): *International Handbook of Science Education*. Londres, Kluwer Academic Publishers, 1998, pp. 1.067-1.081.

CARPENTER, P. C.; HAYDEN, M.: «Girls' academic achievements: single sex versus co-educational schools in Australia», en *Sociology of Education*, 60 (1987), pp. 156-157.

CHIPMAN, S. F.; WILSON, D. M.: «Understanding mathematics course enrolment and mathematics achievement: a synthesis of the research», en CHIPMAN, S. F.; BRUSH, L. R.; WILSON, D. M. (eds): *Women and Mathematics: Balancing the Equation*. New York, Erlbaum, 1985.

COSCUJUELA, R.; MIRALLES, M.; SOLSONA, N.; SUBÍAS, R.: «Estudio sobre la optatividad y la igualdad entre los sexos en la enseñanza secundaria», en MORENO, M. (ed.): *Del silencio a la palabra*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, pp. 213-226.

CENTRAL STATISTICS OFFICE (CSO): *Social Trends 22*. Londres, HMSO, 1992.

COMMITTEE ON WOMEN IN SCIENCE, ENGINEERING AND TECHNOLOGY (CWSET): *The rising tide: A report of women in science, engineering and technology*. London, HSMO, 1994.

DALY, P.: «Science course participation and science achievement in single sex and co-educational schools», en *Evaluation and Research in Education*, 9 (1995), pp. 91-98.

DURAN, J.: *Toward a feminist epistemology*. Lanham, MD, Rowman y Littlefield, 1991.

DURÁN, M. A. (ed.): *Liberación y utopía*. Madrid, Akal,1982.

— «Mujeres y hombres en el futuro de la ciencia», en DURÁN M. A. (ed.): *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992, pp. 1-36.

DURNDELL, A.: «We need to help the boys: gender roles in engineering education in Bulgaria», en *The Woman Engineer*, 14 (1988), pp. 11-13.

EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION, OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION: *The Gender Divide: Performance Differences Between Boys and Girls at School*. London, HMSO, 1996.

ERICKSON, G. L.; ERICKSON, L. J.: «Females and science achievement: Evidence, explanations and implications», en *Science Education*, 2, 68 (1984), pp. 63-89.

FARENGA, S. J.; JOYCE, B. A.: «Intentions of young students to enroll in science courses in the future: an examination of gender differences», en *Science Education*, 83 (2000), pp. 55-75.

FAZIO, R. H.: «How Do Attitudes Guide Behavior?», en SORRENTINO, R. M.; HIGGINS, E. T. (eds.): *Handbook of Motivation and Cognition. Foundations of Social Behavior*. New York, Guilford Press, 1986, pp. 3-19.

FERNÁNDEZ, C.; PORTA, I.; RODRÍGUEZ, M.; SOLSONA, N.; TARÍN, R.: *Una mirada no sexista a l'ensenyament de ciències experimentales*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, UAB, 1995.

GARCÍA, M.; GARCÍA, M. A.: *Mujeres en minoría. Una investigación sobre las catedráticas*

en España. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.

GARCÍA, M.; TROIANO, H.; ZALDIVAR, M.: *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1993.

GASKELL, J. P.; HEPBUM, G.; ROBECK, E.: «Re/Presenting a Gender Equity Project. Contrasting Visions and Versions», en *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (1998), pp. 859-876.

GASKELL, J. P.; MCLAREN, A.; OBERG, A.; EYRE, L.: *The 1990 British Columbia mathematics assessment: Gender issues in student mathematics and science*. Victoria, BC, Ministry of Education, 1993.

GAVIRIA, J. L.: *Sexo y clase social como determinante de intereses profesionales*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1993.

GILLIBRAND, E.; ROBINSON, P.; BRAWN, R.; OSBORN, A.: «Girls participation in physics in single sex classes in mixed schools in relation to confidence and achievement», en *International Journal of Science Education*, 4, 21 (1999), pp. 349-362.

GREENFIELD, T. A.: «Gender ethnicity, science achievement, and attitudes», en *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (1996), pp. 901-934.

HACKER, R. G.: «Gender differences in science-lesson behaviours», en *International Journal of Science Education*, 4, 13 (1991), pp. 439-445.

HAGGERTY, S. M.: «Gender and teacher development: Issues of power and culture», en *International Journal of Science Education*, 17 (1995), pp. 1-15.

HARDING, S.: *Whose science? Whose knowledge?* Ithaca, NY, Cornell University Press, 1986.

HARTER, S.: *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, University of Denver, 1985.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (ICE): *El sexismo en la ciencia*. Barcelona, ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1982.

INCE: *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (IEA): *Science Achievement in Seventeen Countries. A Preliminary Report*. Oxford, Pergamon Press, 1988.

IZQUIERDO, M.; RIVERA, L.: «La estructura y la comprensión de los textos de ciencias», en *Alambique*, 11 (1997), pp. 24-34.

JIMÉNEZ, M. P.; ÁLVAREZ, M.: «Género, ciencia y tecnología», en MORENO, M. (ed.): *Del silencio a la palabra*. Madrid, Instituto de la mujer, 1992, pp. 178-196.

JOHNSON, S.: «Gender differences in science: parallels in interest, experience and performance», en *International Journal of Science Education*, 4, 9 (1987), pp. 467-482.

KAHLE, J.: *Images of scientists: Gender issues in science classroom*. Curtin University, Key Paper 1. Perth, Center for School Science and Mathematics, 1989.

KAHLE, J. B.: «Real students take chemistry and physics», en TOBIN, K.; FRASER, B. J. (eds.): *Windows into science classrooms: Problems associated with higher-level cognitive learning*. New York, Falmer Press, 1990, pp. 92-134.

KELLER, E. F.: *Reflections on gender and science*. New Haven, NH, Yale University Press, 1985.

— «El lenguaje de la genética y su influencia en la investigación», en *Quark*, 4 (1996), pp. 53-63.

KELLY, A.: *Science for girls?* Londres, Open University Press, 1988.

— «The construction of masculine science», en *British Journal of Sociology of Education*, 6 (1985), pp. 133-153.

— «Gender differences in teacher-pupil interaction: A meta-analytical review», en *British Educational Research Association Annual Conference*. Bristol, septiembre, 1986.

KLEINMAN, S. S.: «Overview of Feminist Perspectives on the Ideology of Science», en

Journal of Research in Science Teaching, 35 (1998), pp. 837-844.

KRUSE, A. M.: «Approaches to teaching girls and boys», en *Changing Schools: Some International Feminist Perspectives on Teaching Girls and Boys*, 4, 19 (1996), pp. 1-24.

LEE, V. E.; BRYK, A. S.: «Effects of single sex secondary schools on student achievement and attitudes», en *Journal of Educational Psychology*, 78 (1986), pp. 81-95.

LONGINO, H. E.: *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry.* Princeton, Princeton University Press, 1990.

LÓPEZ VARONA, J. A.; MORENO MARTÍNEZ, M. L.: «Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias (TIMSS)», en *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 315-336.

LÓPEZ-SÁEZ, M.: «Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera», en *Revista de Psicología Social*, 2, 9 (1994), pp. 213-230.

MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.: «Dimensionalidad de las causas percibidas en situación de éxito y fracaso escolar», en *Revista de Psicología Social*, 10 (1995), pp. 235-255.

— «Emociones y atribución causal en el éxito y fracaso académicos», en *Revista de Psicología Social Aplicada*, 3 (1993), pp. 43-66.

— *Atribución causal aplicada a la orientación escolar.* Madrid, MEC-CIDE, 1995.

MCCORMICK, T.: *Creating the non-sexist classroom.* Nueva York, Teachers College Press, 1994.

MCGINNIS, J. R.; PEARSALT, M.: «Teaching Elamentary Science Methods to Women: A Male Professor's Experience from Two Perspectives», en *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (1998), pp. 919-950.

MEYER, K.: «Reflections on being female in school science: toward a praxis of teaching science», en *Journal of Research in Science Teaching*, 4, 35 (1998), pp. 463-471.

NAEP: *Science achievement in the schools. A summary of results from the 1976-77 National Assessment of Science.* Washington, Education Commission of the States, 1978.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION (NSF): *Women, minorities, and persons with dissabilities in science and engineering: 1994.* Washington, DC, Author, 1994.

NAVARRO, A.; VALLS, J.; VARGAS, P.: *Fem el que volem?* St. Andreu de la Barca, Barcelona, Autor, 1999.

NICHOLS, S. E.; GILMER, P. J.; THOMPSON, A. D.; DAVIS, N.: «Women in science: Expanding the vision», en FRASER B. J. y TOBIN, K. G. (eds.): *International Handbook of Science Education.* Londres, Kluwer Academic Publishers, 1998, pp. 967-978.

O'BRIEN, M.: «Feminism and education: a critical review essay», en *Resources for Feminist Research*, 12 (1983), pp. 3-16.

OECD: *Girls and women in education: a cross-national study of sex inequalities in upbringing and in schools and colleges.* Paris, OECD, 1986.

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (OFSTED): *Science and Mathematics in schools: A review.* London, HSMO, 1994.

PARKER, L. H.; OFFER, J. A.: «School Science Achievement: Conditions for equality», en *International Journal of Science Education*, 3, 9 (1987), pp. 263-269.

RENNIE, L. J.: «Gender Equity. Toward Clarification and a Research Direction for Science Teacher Education», en *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (1998), pp. 951-960.

RICHMOND, G.; HOWES, E.; KURTH, L.; HAZELWOOD, C.: «Connections and Critique: Feminist Pedagogy and Science Teacher Education», en *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (1998), pp. 897-918.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.: *Pigmalión en la escuela.* Madrid, Morata, 1980.

ROSSER, S.V.: «Teaching techniques to attract women to science: Application of feminist theories and methodologies», en *Women's Studies International Forum*, 12 (1989), pp. 363-377.

— *Re-engineering female friendly science.* Nueva York, Teachers College Press, 1997.

ROSSITER, M. W.: *Women scientists in America: Before affirmative action 1940-1972.*

Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 1995.

ROWE, K. J.: «Single sex and mixed classes: the effects of class type on student achievement, confidence, and participation in mathematics», en *Australian Journal of Education*, 2, 32 (1988), pp. 180-202.

ROYCHOUDHURY, A.; TIPPINS, D. J.; NICHOLS, S.: «Gender-inclusive science teaching: A feminist constructivist approach», en *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (1995), pp. 737-753.

RUBIO, E.: *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza.* Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1991.

SAHUQUILLO, E.; JIMÉNEZ, M. P.; DOMINGO, M. P.: «Un currículo de ciencias equilibrado desde la perspectiva de género», en *Enseñanza de las Ciencias*, 1, 11 (1993), pp. 51-58.

SANDERS, J.; KOCH, J.; URSO, J.: *Gender equity right from the start: instructional activities for teacher educators in mathematics, science, and technology.* Mahwah, NJ, Erlbaum (1997).

SCIENCE: *Special issue:* «Women in science», 263 (1994).

SHARMA, K.: «India: Is overcoming "diffidence" the route to success?», en *Science*, 193 (1994), pp. 1495-1496.

SJØBERG, S.: *Science and Scientists The SAS-study.* Acta Didáctica, 1/2000, pp. 1-73.

— *The access of girls to science and technology.* Invited paper. Conference on Public Understanding of Science and Technology. University of Western Cape, South-Africa, diciembre 4-7, 1996.

SJØBERG, S.; IMSEN, G.: «Gender and Science Education», en FENSHAM, P. (ed.): *Development and Dilemmas in Science Education.* London, The Falmer Press, 1988, pp. 218-248.

SMAIL, B.: *Como interesar a las chicas en las Ciencias de la Naturaleza.* Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1991.

SOLSONA, N.: «Diferentes experiencias en el laboratorio: la influencia del género», en *Alambique*, 16 (1998), pp. 60-68.

— *Dos o tres cosas sobre la historia de las científicas.* I Congreso Multidisciplinar «Ciencia y Género». Universidad Complutense de Madrid, 29-31 mayo (1996).

SPEAR, M. G.: «The biasing influence of pupil sex in a science marking exercise», en *Research in Science and Technological Education*, 2 (1984), pp. 55-60.

— «Science teachers' perceptions of the appeal of science subjects to boys and girls», en *International Journal of Science Education*, 3, 9 (1987), pp. 287-296.

STARK, R.; GRAY, D.: «Gender preferences in learning science», en *International Journal of Science Education*, 6, 21 (1999), pp. 633-643.

STEINKAMP, W.; MAEHR, M. L.: «Affect, Ability, and Science Achievement: A Quantitative Synthesis of Correlational Research», en *Review of Educational Research*, 3, 53 (1983), pp. 369-396.

TABER, K. S.: «Girls' interaction with teachers in mixed physics classes: results of classroom observation», en *International Journal of Science Education*, 2, 14 (1992a), pp. 163-180.

— «Science-relatedness and gender appropriateness of careers: some pupil perceptions», en *Research in Science and Technological Education*, 1, 10 (1992b), pp. 105-115.

UNESCO: *Science and Technology 2000+ Education for all. The Project 2000+ Declaration.* Paris, UNESCO (1994).

UNESCO: *World Science Report.* UNESCO, París, 1996.

URRUZOLA, M. J.: *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?* Manuscrito policopiado, 1998.

VÁZQUEZ, A.: «Análisis experimental del rendimiento académico en Bachillerato», en *Revista de Ciencias de la Educación, XXXVI*, 144 (1990a), pp. 373-403.

— «Rendimiento académico y rendimiento objetivo en Física y Química de Bachillerato», en *Enseñanza*, 8 (1990b), pp. 145-164.

VÁZQUEZ, A.; MANASSERO, M. A.: *Actitudes hacia la ciencia y sus relaciones con la tecno-*

logía y la sociedad en alumnos de todos los niveles educativos. Memoria final de investigación. Madrid, MEC-CIDE, 1995a.

— «Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual», en *Enseñanza de las Ciencias,* 3, 13 (1995b), pp. 337-346.

— «Factores determinantes de las actitudes relacionadas con la ciencia», en *Revista Española de Pedagogía,* 203 (1996a), pp. 43-78.

— *Las diferencias de género y el rendimiento escolar en ciencias ¿se desvanece el mito en el bachillerato?* Comunicación presentada en el I Congreso Multidisciplinar «Ciencia y género». Universidad Complutense de Madrid, 29-31 mayo, 1996b.

WEINER, B.: *An Attributional Theory of Motivation and Emotion.* New York, Springer-Verlag, 1986.

WHITE, P. E.: «Despite rising science and engineering education levels, employments rates and salaries lag for women, minorities», en *Mosaic,* 23, 54 (1992).

WEINBURGH, M.: «Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991», en *Journal of Research in Science Teaching,* 32 (1995), pp. 387-398.

WILLIS, S.: «Gender justice and the mathematics curriculum: Four perspectives», en PARKER, L. H.; RENNIE, L. J.; FRASER, B. J. (eds.): *Gender, science, and mathematics: Shortening the shadow.* Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 1996, pp. 41-52.

YOUNG, D. J.; FRASER, B. J.; WOOLNOUGH, B. E.: «Factors affecting student career choice in science: An australian study of rural and urban schools», en *Research in Science Education,* 27 (1997), pp. 195-214.

YOUNG, D. J.; FRASER, B. J.: «Gender differences in science achievement: Do school effects make a difference?», en *Research in Science Education,* 27 (1994), pp. 195-214.

EL PROCESO TRANSFORMADOR DE UN GRUPO DE MADRES: DE ANALFABETAS A FORMADORAS EN AUDIOVISUALES

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA (*)

RESUMEN. Este artículo presenta los aspectos más relevantes de la transformación de un grupo de madres como consecuencia de su cambio de papel de alumnas a profesoras, de objeto de alfabetización a agente alfabetizador; es decir, de su paso en el campo audiovisual por los estados de analfabetas > alfabetizadas > alfabetizadoras > formadoras. Dicho proceso es contemplado desde los conceptos de *clasificación* y *enmarcamiento* de Basil Bernstein, desde la construcción de la identidad personal, y desde los niveles y formas de participar en la institución educativa. Sobre las conclusiones del trabajo realizado hasta la fecha, observamos que, según crece el aprendizaje de los lenguajes de la fotografía y del cine, las madres van mostrando unas percepciones y unos procesos mentales superiores más complejos y elaborados. También, percibimos que a mayor conocimiento de las madres, mayor independencia tecnológica muestran y, consecuentemente, mayor acceso tienen a otros contextos y relaciones sociales que facilitan e impulsan su crecimiento personal.

ABSTRACT. This article presents the most relevant aspects of the transformation of one group of mothers as a consequence of their change of role from students to teachers, from objects of literacy to agents of literacy; that is, their journey in the audiovisual field through the state of being illiterate = literate = agents of literacy=trainers. Such process is contemplated from the concepts of classification and framing of Basil Bernstein,from the construction of personal identity, and the levels and forms of participation in the educational institution. About the conclusions of the work done up to now, we can observe that as the teaching of languages of photography and cinema grows,the mothers start showing some perceptions and more complex and elaborated mental processes.

We also see that the better knowledge of the mothers,the bigger technological independence they show, and, consequently, they have more access to other contexts and social relationships that facilitate and promote their personal growth.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Revista de Educación, núm. 330 (2003), pp. 281-301
Fecha de entrada: 07-09-2001 Fecha de aceptación: 16-10-2001

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos en este artículo se inició un día de otoño de 1997 y aún continúa. Los propósitos de partida fueron analizar, dentro del contexto de alfabetización audiovisual, el valor de una estrategia pensada para desarrollar personal y socialmente a un grupo de adultos que, también, eran padres. Entendíamos que ese aprendizaje mejoraría su sensibilidad estética y artística y, por lo tanto, sus relaciones familiares, así como su participación en el centro escolar y en los proyectos socioculturales de otras instituciones de su comunidad.

Las protagonistas son madres; porque, aunque se convocó a todos los padres del alumnado de educación infantil del colegio público Aben Hazam de Leganés (Madrid) para asistir a un curso sobre «Cómo ver la televisión», a dicha convocatoria sólo respondió un grupo de madres. Era algo previsible, pues, de forma intencionada, el curso se diseñó para ser impartido en horario escolar, los miércoles a las 9 de la mañana, justo después de haber acompañado a sus hijos e hijas al aula. Pensamos que asistir a un curso en horario escolar inevitablemente lleva a vivir el ambiente, las situaciones y las experiencias propios de la enseñanza, y que difícilmente se experimentan fuera de ese tiempo. De igual forma, es en el horario escolar cuando se puede interaccionar con el profesorado en tareas de diseño y desarrollo de contenidos culturales. Hablaremos, pues, de formación de madres, o como decimos coloquialmente «del grupo de madres de Leganés».

Así pues, en este proyecto de trabajo, vamos a contemplar el cine y la fotografía como sistemas de representación y comunicación cuyo soporte son productos tecnológicos que, usados en situaciones de enseñanza, incitan a la creación y expresión, y permiten vivir una serie de valores educativos en la práctica escolar –concretamente, la comprensión, la libertad, la justicia, la equidad y la igualdad. Entendemos que el cine y la fotografía deben ser dos buenas herramientas en el desarrollo de acciones comunicativas orientadas a crear foros que lleven a direcciones y realizaciones colegiadas de documentos videográficos, y al análisis y la valoración artística de discursos soportados en documentos audiovisuales ya elaborados. De igual forma, pensamos que la riqueza de posibilidades expresivas del cine podía crear situaciones que favoreciesen el desarrollo de la percepción y sensibilidad estéticas, con el fin de equilibrar las diferencias de base existentes entre las madres del centro elegido y las de otros colegios donde las madres ya estuvieran alfabetizadas audiovisualmente.

Ésta es una dimensión del presente proyecto que, entre otros aspectos, va a permitir interpretar el comportamiento de los recursos tecnológicos vinculados a la imagen cuando son utilizados para desarrollar la sensibilidad estética, por las posibilidades que, a priori, ofrecen para generar situaciones basadas en el uso de lenguajes artísticos (imagen, música, etcétera). Es un ámbito referencial que pretende dar luz tanto a las posibles relaciones entre los recursos tecnológicos que sirven de soporte de dichos lenguajes y la educación artística, como a las posibles desigualdades en la calidad de vida individual y social de quienes los conocen.

Si bien este proyecto tiene su propia especificidad, tal y como se desprende de lo expuesto hasta ahora, puede contemplarse y analizarse desde la intersección de tres ámbitos de conocimiento y líneas de investigación: la educación permanente de adultos, la alfabetización audiovisual, y la participación de padres y madres en el diseño y desarrollo del proyecto educativo del colegio al que van sus hijas e hijos.

Hemos entendido que el primero de ellos, la educación permanente de madres, se dirige a desarrollar y liberar a los humanos; según lo contempla Jarvis (1989) en

la última de las seis funciones que plantea para la educación continua y de adultos. Además, esta función liberadora de la educación permanente de madres va a ser impulsada y aderezada por el arte. Entre otras razones, porque, según apuntó Freire (1984), educar es desarrollar la expresividad de los humanos, pues ésta es una de sus necesidades básicas. Entre otros vehículos de expresividad está el arte. El valor de la educación artística de mujeres se ha apuntado en diferentes momentos y foros (Ecker, 1986; Chadwick, 1992; Cao (coord.), 2000; Alcoba, Lerena y Valls, 2000;...). Sobre la importancia que tiene la forma de dicha formación, Díez del Corral (2000, p. 190), refiriéndose a mujeres, dijo textualmente: «un aprendizaje de las artes plásticas puede contribuir tanto a integrar adecuadamente a la comunidad a la que pertenece, como a crearles una conciencia crítica sobre aspectos negativos de la misma... este conocimiento artístico es capaz de proporcionar expresiones y experiencias emancipatorias».

El segundo ámbito referencial, la alfabetización audiovisual, es un tema actual, al que se están dedicando números monográficos en revistas especializadas (*Journal of communication,* 1998; *Investigación en la Escuela,* 2000). Lo hemos propuesto por los beneficios personales y sociales que proporciona a los humanos el conocimiento de los lenguajes artísticos, entre los que están la fotografía y el cine. Numerosos autores, desde el ya clásico Rudolf Arnheim (1954, 1969...), hasta otros más recientes (Vasu y Howe, 1989; Raines, 1990; Bryson y otros, 1994; Gardner, 1994; Bordwell y Thompson, 1995; Eisner, 1995;...), han estudiado las posibilidades que ofrecen los diferentes sistemas de representación visual para expresar sentimientos, vivencias... y, de esta forma, desarrollar la sensibilidad artística y la dimensión creadora que caracterizan a los humanos. En España, cabe apuntar las aportaciones que han hecho en este sentido Balada y Juanola (1987); Ortíz y Piqueras (1995); Castillo, Navarro y Avilés (1996); Hernández (1997)... entre otros.

La pertinencia e interés de relacionar estos dos ámbitos teóricos, la alfabetización permanente de adultos y la alfabetización audiovisual, ha sido puesta de manifiesto por diferentes autores en las dos últimas décadas; pues en el campo de la educación artística de adultos confluyen dos tradiciones: el desarrollo de la sensibilidad estética, y las posibilidades críticas y transformadoras de los lenguajes artísticos basados en los medios audiovisuales y de comunicación. Así, por un lado, está la alfabetización tecnológica de adultos –fue concretamente Gelpi (1990, p. 129) quien apuntó que conocer el lenguaje de la lecto-escritura es necesario pero no suficiente, pues para el futuro social y profesional de los adultos es básico estar alfabetizados en otros lenguajes, concretamente en «las lenguas extranjeras, los lenguajes de computación, el lenguaje técnico-científico en general, las nuevas expresiones artísticas...».–, y, por otro, el desarrollo de la sensibilidad artística a través de los productos tecnológicos que soportan lenguajes audiovisuales, que se manifestó en la preocupación por conocer el papel que tienen dichos medios en la emancipación social de los humanos y, en consecuencia, en la transformación de los ámbitos de miseria e injusticia de su contexto social.

Por todo ello, los estudios iniciados por miembros de la escuela de Frankfurt (Adorno, 1998...) sobre la tecnología en cuanto ideología se están centrando, actualmente, en el análisis de la educación en medios para emancipar a los humanos de dichos dominios tecnológicos: Freinet (1974), Sanjinés (1979), Gutiérrez (1982), Masterman (1993), San Martín (1997)... Como señala Sanjinés, la enseñanza del lenguaje del cine es una forma de buscar la verdad a través de la belleza; es una buena manera de llegar al alma

popular y a los ritos internos de una cultura; es una buena herramienta de expresión, denuncia y desarrollo para un pueblo.

El tercer y último ámbito, la participación social en general, y escolar en particular (entre otros números monográficos de revistas, pueden consultarse: Cuadernos de Pedagogía, 251, 1996; Revista de Educación, 300, 1993...), también ha recobrado interés en las últimas décadas del siglo XX, pues uno de los grandes retos de las sociedades desarrolladas es democratizar la participación en todos los grandes temas que afectan a los ciudadanos, como es el caso de la ciencia y la técnica (López Cerezo y Luján, 2000), la política (Pettit, 1999;...); la relación con la naturaleza (Beck, 2000), la educación en general (Apple y Beane, 1997; Fernández Enguita, 1992; Gil, 1993; Puig y otros, 2001; Santos Guerra, 1996, 2001...) y la educación de mujeres en particular (Borrell, 1999; Arenas, 2001...). Al hablar de democratizar la participación, nos referimos a hacer posible una igualdad de oportunidades entre grupos (de diferente renta económica, género, edad...) que históricamente han estado discriminados.

La importancia de educar para la participación quedó constatada hace años (Bautista, 1994), por ser ésta el fundamento de la racionalidad práctico-ética, la fórmula para guiar los elementos de la acción educativa (fines y contenidos de la enseñanza, formas de utilizar los medios y de elaborar materiales, maneras de organizar espacios y tiempos en centros escolares...) basándose en las decisiones tomadas con la participación de todos los estamentos y miembros de la comunidad social donde se ubican dichos centros.

Precisamente, el tema *participación y medios* está emergiendo con cierta fuerza del análisis de la realidad, porque cualquier lenguaje (como medio), proporciona a los humanos cierta libertad en la toma de decisiones, en las que los consensos a partir de la dialéctica son razones que están por encima de los deseos personales. Tanto Habermas (1981), en su teoría de la acción comunicativa, como Searle (2000), en su obra *Razones para actuar,* plantean el valor que tienen los medios en las acciones deliberativas, pues son éstos y no los fines el objeto de dichas deliberaciones. En esta línea están las aportaciones sobre conocimiento y representación de actores no humanos en la construcción social del conocimiento (Callon, 1998; Latour, 1998...).

De esta forma, la participación de las madres en la práctica escolar desarrollada por los docentes ha ido perfilando las estrategias de interacción con el profesorado (características de los espacios y tiempos compartidos, naturaleza de las tareas desarrolladas, etc.) para que los fines educativos estén presentes en el proceso. En este proyecto, y sobre todo en la última fase, la de las madres formadoras, los productos tecnológicos contemplados y utilizados como soportes de lenguajes artísticos audiovisuales son uno de los medios en los que se materializan y canalizan las condiciones de intervención de las madres dentro los diferentes papeles que han desempeñado durante los últimos cuatro años. Por lo tanto, los medios tecnológicos son vehículos de participación, además de canales de entrada de la cultura audiovisual en el centro escolar.

Si bien se han desarrollado trabajos en cada una de estas tres líneas de estudio, el interés del presente proyecto está en la intersección de todas ellas, pues no hemos encontrado ninguno de esta naturaleza en el rastreo bibliográfico realizado; es decir, no hemos encontrado investigaciones que contemplen los productos del desarrollo tecnológico como soporte de los lenguajes artísticos y que analicen el valor de una estrategia que tenga en cuenta el contexto de la alfabetización audiovisual dirigida a desarrollar personal y socialmente a un

grupo de mujeres que, también, son madres. Así pues, en este artículo vamos a señalar los cambios más relevantes que hemos percibido en las madres como consecuencia de su paso de alumnas a profesoras, de objeto de alfabetización a agente que alfabetiza; es decir, del paso sucesivo en el campo audiovisual por los estados de: analfabetas > alfabetizadas > alfabetizadoras > formadoras.

MADRES ANALFABETAS EN AUDIOVISUALES

Como preámbulo de este trabajo hemos de señalar algunas de las actuaciones previas realizadas, tales como la toma de contacto con el contexto familiar del alumnado y, concretamente, con la forma de vida de las madres a través de la Universidad Popular de Leganés en el primer semestre de 1997.

La necesidad de formar a las madres surgió al conocer la situación en la que se encontraban como amas de casa (Bautista y otros, 1999). Entre otros aspectos, encontramos cierta insatisfacción personal ante la rutina de las tareas diarias. Tal situación provocaba en ellas una humillación por la monotonía producida por tareas repetitivas como limpiar para volver a limpiar. Socialmente, sentían cierto aislamiento, pues sólo mantenían relaciones breves con algunas madres cuando llevaban a sus hijos al colegio. Aunque en otro contexto, estos datos han sido confirmados por Victoria Borrell (1999). Ésta apuntó un ligero aumento de la insatisfacción por su forma de vida en las madres con las que trabajó, así como un aparente conformismo que aumentaba según era mayor su nivel de renta económica. Nuestros datos indican que vinieron al curso por su insatisfacción, por su inconformismo ante la idea de ser «un cero a la izquierda», como dijo Paqui Blanco. Esta insatisfacción fue a menos según creció su autoestima a lo largo del proceso que iremos presentando, porque, entre otras razones, iban estando más satisfechas con su actual forma de vida, pues iban adquiriendo cierta independencia de juicio para actuar según criterios propios. Lo que hemos percibido es un aumento de su inconformismo frente a problemas de tipo social como son la guerra, el paro... que va aumentando según crece su sensibilidad hacia la naturaleza que es captada y representada mediante la imagen y el sonido.

Ante esa situación inicial, pensamos en la posibilidad de actuar, pues –como diría Freire (1975)– a través de la alfabetización se podía llegar a desarrollar una conciencia crítica de la realidad. Era el primer paso para el cambio, y necesario para generar nuevas transformaciones.

Fue así como planteamos esta idea al equipo directivo del centro, en primer lugar, y al claustro de profesores después. El profesorado entendió que las madres eran espectadoras y, por lo tanto, necesitaban recibir formación audiovisual. Planteamos la relevancia del papel de los padres en la educación audiovisual de sus hijos, y argumentamos que «es un hecho real que las madres son quienes están con los hijos cuando éstos ven la televisión; y al tener una visión crítica pueden mejor que nadie transmitírsela a ellos». Con el beneplácito de la Dirección, el Claustro y del Consejo Escolar, planteamos el curso de alfabetización desde la situación personal de las madres. Es decir, tanto los contenidos a trabajar como la forma de desarrollarlos, se enfocaron desde las experiencias y biografías de estas madres, pues pensamos que ellas tendrían sus propios intereses a la hora de enfocar los temas y, también, unas necesidades educativas y un ritmo propios.

MADRES ALFABETIZADAS

El curso de alfabetización audiovisual *Cómo ver la televisión,* al que nos hemos referido ya anteriormente, se desarrolló durante los años escolares 1997-98 y

1998-99 todos los miércoles de 9 a 11 horas en el aula de medios audiovisuales del colegio.

Observamos que lo que más necesitaban las madres al incorporarse al curso era *comunicar* sus dudas, preocupaciones e insatisfacciones, así como el sentir apoyo y comprensión por parte del grupo. Es la fase que denominamos de *terapia,* en la que se aprovechaba cualquier contenido, tema o cuestión tratada para vincularla a su realidad y, de esta forma, fomentar que hablaran de sus angustias, miedos e inseguridades con sus maridos, hijos, y otros miembros de su familia y entorno social. En aquel primer momento, los contenidos del curso eran un *canal* de manifestación de contenidos de su *yo* más íntimo.

Poco a poco, los contenidos sobre los lenguajes de la fotografía y del cine pasaron a ser herramientas de análisis que permitían poner en duda la realidad, cuestionarla y, consecuentemente, posibilitaban el crecimiento personal. Pensamos que el proceso ha sido en algunos aspectos análogo al descrito por Freire (1975), si bien Freire habló de palabras escritas y habladas, y planteó la necesidad de abordar la problemática de la palabra utilizada por la gente (en nuestro caso las imágenes vistas por las madres) mediante un análisis del tema al que hacía referencia y de su contexto. En este proceso de alfabetización, hemos observado cómo la realidad emerge cuando se va más allá de las imágenes con que la representan los medios de comunicación social (fotografía de prensa, TV...). Al final de estos dos años, para las madres, *mirar* (contemplar, dudar y cuestionar) no era lo mismo que *ver* una imagen. La imagen fotográfica y cinematográfica fue un medio para entender la vida cotidiana. El conocimiento de estos lenguajes fue básico para, como se verá en fases futuras, simbolizar sentimiento y experiencias a través de la imagen.

Según comentamos en otra publicación (Bautista y otros, 2000), estos años de alfabetización supusieron para estas madres una vivencia transformadora, donde su autoestima, y sus relaciones familiares y sociales cambiaron de manera significativa. Haber aprendido el lenguaje de la fotografía y del cine ha sido relevante para ellas, pues les ha proporcionado una herramienta con que analizar la realidad. A su vez, dicho análisis les ha llevado a entender el mundo de una forma diferente y, consecuentemente, a descubrir y evitar manipulaciones de la realidad que, entre otros propósitos, pretenden persuadir y crear necesidades de consumo...

MADRES ALFABETIZADORAS

Este nuevo papel es consecuencia de la propuesta que hicieron las madres de impartir a algunos grupos de alumnos y alumnas del centro los aprendizajes que ellas habían realizado los dos años anteriores. Tras una serie de gestiones con el colegio y la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), en las que ellas participaron activamente, se estableció que cada catorce días se dedicaría una tarde a que esas madres educaran en audiovisuales a algunos grupos de niños. Ellas preparaban las sesiones durante la semana que no impartían la clase, con lo que, como años anteriores, podían seguir cumpliendo sin problema con sus otras obligaciones, ya que dicha actividad les ocupaba sólo un día a la semana. Este fue el contenido del tercer año de trabajo con las madres de algunos alumnos y alumnas del Colegio Público Aben Hazam de Leganés (Madrid) durante el curso 1999-2000, y que hemos expuesto con más detalle de datos en Bautista y otros (2001, en prensa).

Ser alfabetizadoras en lo audiovisual del alumnado de 6.º de primaria del colegio de sus hijos e hijas, supuso validar sus aprendizajes y reflexiones de la etapa anterior. Ante todo, significó un reconocimiento institucional, ya que se introdujeron

dentro de un proceso de educación formal, con aprobación de la dirección del centro, del AMPA y, posteriormente, también de los propios alumnos, que valoraron positivamente la calidad de las clases recibidas. Fue un reconocimiento no sólo a sus conocimientos, sino a su totalidad como personas, porque se confió en ellas para dar clases en horario escolar al alumnado del colegio. Esto les dio seguridad y aumentó su autoestima, lo que resultó fundamental para que continuaran participando en el proyecto. Por lo tanto, estamos de acuerdo con Borrell (1999) cuando señala la importancia del reconocimiento social como motivación para la asistencia de las mujeres a los centros de educación de adultos.

Observamos que dicho reconocimiento influyó para que mejoraran, tanto en cantidad como en calidad, sus relaciones con el colegio y con su entorno social. Tienen mejores relaciones no sólo con los profesores y profesoras de sus hijos e hijas, sino también con el equipo directivo y con otras madres y niños del colegio. Un ejemplo de la colaboración de las madres con el profesorado implicado en el proyecto fue la solicitud al Ayuntamiento de Leganés de financiación para desarrollar la actividad, a la que ellas mismas dieron contenido y justificación, y que denominaron «El lenguaje audiovisual y sus trucos». Dicho proyecto fue aprobado, y se concedió la cantidad de 149.000 pesetas para su realización, mucho más de lo que normalmente se había asignado a otros proyectos elaborados por el profesorado, unas 30.000 pesetas. Observamos que, al ser las protagonistas de esta subvención para la AMPA se sintieron importantes y, consecuentemente, su autoestima creció. Además, al mejorar sus relaciones con otras madres, contemplaron la posibilidad de incorporarlas al grupo, de tal forma que empezasen desde cero y fuesen aprendiendo tanto de la preparación de las clases, como del desarrollo de las mismas.

De igual manera, observamos que mejoró la relación con sus hijos. Se llegó a esta situación porque sus conocimientos llevaban a que justificasen sus valoraciones y juicios sobre los diferentes contenidos de la televisión y la prensa. Según comentaron algunas de ellas (Paqui Montero, Paz...), «nos tienen más en cuenta... nos preguntan cuando no entienden algún anuncio de la tele». Según comentaron posteriormente, sus hijos observaban entusiasmados cómo sus madres preparaban las clases que tenían que impartir en el colegio, cómo visionaban documentos de TV para seleccionar imágenes y cómo planificaban sus actuaciones en el aula, pues apuntaban cuándo tenían que parar el vídeo, qué tenían que decir o preguntar... Indudablemente, este aumento de la consideración y admiración que recibían de su familia (sobre todo de sus hijos e hijas) favoreció su autoestima y mejoró la seguridad en ellas mismas que habían empezado a experimentar durante los años de alfabetización. Por otra parte, hemos de comentar que no se dieron los mismos cambios en la relación con sus maridos, pues varias de ellas comentaron que percibían en sus cónyuges cierta resistencia a entender lo que hacían, y que estos sentían, en algunos casos, *celos* del curso. En este aspecto, nuestros datos coinciden con los de Bourdieu (1998), concretamente en lo referente al hecho de que muchos maridos se oponen a que sus mujeres se formen para que no tengan más conocimiento que ellos y, de esta forma, seguir ejerciendo el control, teniendo gobierno y dominio sobre ellas.

La seguridad y la autoestima fueron básicas para que estas madres perdiesen el miedo a realizar las tareas que exigían su papel de alfabetizadoras, como *planificar o preparar las sesiones* y desarrollarlas. Para lo cual, generaron *estrategias de análisis, pensamiento y acción* que les permitieron detectar y solucionar las dificultades que

se iban planteando como consecuencia de la interacción en el aula.

De esta manera, su papel de alfabetizadoras les permitió *adquirir nuevas responsabilidades instructivas,* como procurar que las sesiones se desarrollasen con orden y que se impartiesen todas las sesiones planificadas. Así, esas responsabilidades exigían que desarrollaran el sentido de la *profesionalidad,* pues, según comentó alguna de ellas, consideraban que «estaban haciendo un trabajo y lo tenían que hacer bien». Esto implicaba un *perfeccionamiento en su formación,* ya que ellas tenían que seguir aprendiendo para dar las clases y, además, con más interés, pues luego debían enseñar al alumnado lo que habían aprendido. Estas sesiones de preparación fueron el origen y el soporte de otras actividades auto-formativas realizadas por las madres, como la petición de lecturas a las que se hacía referencia en determinados momentos de la planificación de la clase siguiente. Es así como el papel de alfabetizadoras ha supuesto para las madres un nuevo avance, un nuevo peldaño o nivel en su desarrollo personal. Ser profesoras de sus hijos o de otros niños del colegio en un curso sobre imagen ha generado en ellas nuevos retos e intereses que conforman sus actuales referentes de identidad.

MADRES FORMADORAS

En el mes de octubre de 2000, al planificar el trabajo para el curso que había comenzado, surgió en las madres la preocupación por el futuro de este proyecto: sus hijos saldrían del colegio en el plazo de 3 ó 4 años. Esto significaba que dejarían de estar vinculadas al colegio y, consecuentemente, a esta actividad. Rafi, una de ellas, dijo: «ese es el plazo (3 ó 4 años) que tenemos para inquietar a otras madres y animarlas para que se incorporen al grupo y puedan formar a sus hijos para que sean más libres».

Se acordó invitar a nuevas madres, a las del alumnado de 6.º de primaria que estaban asistiendo al curso de alfabetización y a las del alumnado de los grupos de infantil, que van normalmente al colegio a llevar a sus hijos y, además, tienen muchos años por delante para comprender y consolidar el proyecto. Se incorporaron seis madres (Ana, Juani...), y se decidió hacer una nueva convocatoria en septiembre de 2001. En aquellos momentos, las madres que se incorporaron eran analfabetas en audiovisuales. Serán alfabetizadoras cuando consideren que se sienten lo suficientemente formadas y seguras como para «ponerse delante de los niños y niñas de 6.º de primaria».

Después de analizar los cuatro años de vida de este proyecto, entendemos que, en primer lugar, el quehacer de las madres formadoras ha tomado entidad por haber abordado y desarrollado acciones surgidas de una preocupación por los fines de las mismas y por los procesos mentales superiores que las soportan; y, en segundo lugar, porque esas acciones han ido de la mano del desarrollo de unos rasgos personales (iniciativa, autonomía y preocupación por el futuro del proyecto). Ambos ámbitos van unidos, se necesitan, pues difícilmente pueden existir el uno sin el otro.

Finalmente, una tercera dimensión que define la entidad de las madres formadoras es el contenido de las acciones y de los rasgos de su personalidad. Dichos rasgos se dirigían a dos tipos de acciones educativas, en las que se manifestaban: la selección de contenidos, y la preparación y elaboración de los materiales utilizados para trabajarlos. Veamos cada uno de estos tipos de elementos que dan cuerpo al ser de las madres formadoras.

DIMENSIONES DE LAS TAREAS FORMATIVAS

Las madres pioneras en este proyecto accedieron al nivel de *formadoras* cuando se

incorporaron las madres que, en un futuro, debían continuar el trabajo iniciado por ellas, por lo que no sólo tenían que instruirlas en el lenguaje de la imagen, sino que además tenían que formarlas. Son formadoras porque, en esta fase, la formación es el fin de sus acciones, que se caracterizan por llevarlas a asumir nuevas responsabilidades, sensibilizarse con unos fines educativos que consideran buenos para sus hijos e hijas, analizar la realidad sociocultural, y seleccionar los elementos de la cultura o contenidos que han de enseñar a sus hijos a aprender estrategias de pensamiento y acción que permitirán desarrollar las clases superando las dificultades y los imprevistos propios de las situaciones de interacción que se dan en el aula. Según se verá a continuación, los procesos formativos se desarrollan en las sesiones de análisis, reflexión y planificación celebradas los miércoles, y durante las que las formadoras explican y justifican sus propuestas ante las madres, y responden a las preguntas de éstas... Podrá observarse que *sus procesos de pensamiento se mueven a un nivel superior,* tal y como se requiere para la selección de contenidos, la toma de decisiones en situaciones de interacción, el ejercicio de la responsabilidad ante la dirección del colegio o la canalización de propuestas fundamentadas ante otras instituciones educativas (CPRS, Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Leganés...).

Además de los mencionados procesos mentales superiores, se percibe la *dimensión teleológica de su acción,* la *preocupación por los fines morales de las tareas* que han de desarrollar con el alumnado. Al proponerse dichas tareas en sesiones en las que están presentes las madres noveles, tienen que justificar y fundamentar qué hacer y por qué hacerlo de una forma determinada. Estos fines morales son tenidos en consideración, entre otros momentos, en la selección de temas, conflictos y problemas relacionados con los mensajes y los lenguajes utilizados por los medios de comunicación social, televisión y prensa principalmente. Así, mientras en el curso de alfabetización se limitaban a explicar al alumnado el qué y el cómo del lenguaje de la imagen y de la publicidad, en sus reuniones con el resto de las madres, no se limitaban a eso, sino que se preocupaban de determinar el valor y las implicaciones educativas de esos contenido; es decir, se mostraban más interesadas en justificar el porqué y el para qué de los elementos audiovisuales que trabajaban.

Su atención a los fines educativos ha quedado patente con cierta frecuencia a lo largo del citado curso escolar 2000-01. Por ejemplo, en la reunión para planificar el trabajo con el alumnado desarrollada por las madres el diecisiete de enero, las «veteranas» mostraron unas imágenes sobre cómo se hacían anuncios publicitarios: la imitación de un helado mediante puré de patata coloreada –pues con el calor emitido por los focos de luz se derretiría un helado de verdad–, o las imágenes que presentaban un pollo recién asado, humeante... –aunque en realidad estaba crudo, barnizado, adornado y se le habían echado unas gotas de ácido, que al reaccionar con el pollo hacían que desprendiera humo. En ese momento, Pilar y Begoña, dos madres que acababan de incorporarse, dijeron que consideraban adecuadas esas imágenes, pues además de mostrar cosas curiosas, también entretenían. Rafi, una de las madres pioneras en este trabajo, intervino rápidamente y comentó dirigiéndose a ellas «que no había que banalizar el curso sobre imagen impartido a los niños, sino que había que explicar y comentar el fundamento y las implicaciones morales de las imágenes, de los trucos y de las manipulaciones detectadas en los anuncios publicitarios».

La preocupación por los fines daba el talante formativo a las tareas. El valor de las mismas era recrear procesos o situaciones de enseñanza valiosos que llevasen al

alumnado a aprender los valores que estaban materializados en dichos procesos. Estos eran necesarios porque hay elementos de la vida humana –como las sensaciones, los estados de ánimo, los afectos, los valores...– que sólo se pueden aprender experimentando las situaciones de la vida donde dichas esencias humanas se ponen de manifiesto.

Esta preocupación por el desarrollo de la dimensión ética y estética del alumnado es uno de los rasgos o características que distinguen estas tareas formativas de las instructivas, o de aquellas que se dirigen únicamente a enseñar los elementos del lenguaje audiovisual y sus implicaciones en los mensajes de los medios de comunicación y en la publicidad. Entre otras tareas de este tipo, se puede destacar la que titulamos: «Las paredes tienen vida» (que se hizo extensiva a calles, jardines, parques, paradas de autobús...).

Esta actividad nació como respuesta a la reflexión sobre el valor estético que tiene la forma de iluminar un rostro humano o un objeto determinado. Se comentó que las percepciones, las sensaciones y los significados pueden ser diferentes dependiendo la ubicación del foco de luz. En este contexto, una madre «formadora» se dirigió a «las nuevas» para proponerles una tarea que demostrase lo que estaban afirmando, y que podían realizar con el alumnado como parte del curso sobre imagen que estaban impartiendo. Dicha actividad fue:

> Grabar durante veinticuatro horas una de las paredes que se podía ver desde alguna de las ventanas del aula de medios audiovisuales en la que nos encontrábamos. Pero no hacer una grabación continua en tiempo real, sino *comprimiendo el tiempo* para percibir mejor el contraste de luces y, de esta forma, valorar mejor el impacto de los rayos luminosos en dicha pared. Es decir, cada media hora había que grabar diez segundos la pared y, consecuentemente, en ocho minutos se habría recogido un día en la vida de la misma.

Esta tarea no se pudo ejecutar tal como aparece en el enunciado, pues fue complicado gestionar la grabación durante las horas de la noche, ya que, aunque no hay luz solar, sí era interesante –según el parecer de un buen número de madres– recoger las sombras y los sonidos que caracterizan esa calle del barrio durante la noche. Al final, el trabajo se limitó a las doce horas que van desde las nueve de la mañana a las nueve de la noche. Es decir, en cuatro minutos se recogieron doce horas de la vida de esa pared. Esta iniciativa de Rafi tuvo efectos no esperados, pero que fueron considerados altamente beneficiosos para el proyecto: la materialización de una *relación anunciada y esperada entre madres y profesorado,* o, dicho de otra forma, *la participación de las madres en el proyecto curricular del centro.* El valor de esta actividad se reflejó en los procesos de colaboración y deliberación desencadenados, y en la expectación del alumnado que, a la mañana siguiente, deseaba saber cómo había quedado inmortalizado medio día de la vida de la pared que se divisaba desde el aula de medios audiovisuales del colegio. Expectación que quedó reflejada en las manifestaciones reiteradas del alumnado, que, dirigiéndose al profesor, preguntaba: «"profe", podemos...» (ver lo que se ha grabado en la cinta de vídeo durante las doce horas).

Rasgos personales de las madres formadoras

Si se analizan los hechos y las situaciones educativas expuestos anteriormente, se aprecian dos rasgos en la manera en que las madres formadoras se desenvuelven en sus relaciones con el alumnado y las madres nuevas: su *iniciativa* para plantear tareas y seleccionar e incorporar al curso nuevos contenidos sobre imagen y

sonido, y su *autonomía* a la hora de realizar dichas tareas. Ambos rasgos, iniciativa y autonomía, explican que hayan tomado el timón del proceso seguido durante el año escolar 2000-01, e incorporado nuevos materiales, bien preparándolos utilizando como base documentos de prensa o televisión, o bien realizando ellas sus propias grabaciones con cámaras de vídeo.

Una situación de enseñanza donde se ilustran ambas características es la protagonizada por Paz los días trece y diecinueve de diciembre con motivo del anuncio de la lotería de navidad de 2000. El miércoles trece, presentó al grupo la grabación de una parte del programa «Mírame» que emite una cadena de televisión los sábados por la tarde. Contenía el documento «Cómo se hizo el anuncio de la lotería de navidad». En él, aparecía una serie de elementos que podían trabajarse con el alumnado: efectos especiales (grabación de personajes sobre croma azul...), ambientación de la vieja estación de tren de Canfranc... Esta iniciativa de Paz fue analizada por el grupo. Se acordó utilizar este material en la clase del martes siguiente, diecinueve de diciembre, tres días antes del sorteo de lotería de navidad, dada la pertinencia del contenido, que estaba relacionado con el tema objeto de estudio, y la fecha de emisión. En la planificación se contempló la conveniencia de:

- hacer una presentación;
- proyectar el anuncio de la lotería por si algunos chicos o chicas no lo habían visto;
- visionar el documento *cómo se hizo;* y
- analizar y discutir sobre las impresiones y vivencias que había tenido el alumnado.

Sólo faltaba un detalle: grabar el anuncio de la lotería. Para ello disponían de seis días, y las madres del grupo que tenían vídeo en sus casas se organizaron para «cazar ese anuncio». Se estableció una red de llamadas, a utilizar cuando alguna lo hubiese grabado, para comunicarse con el resto. Evidentemente, dicho *spot* publicitario fue «cazado» y la sesión debidamente desarrollada.

Hemos de indicar que estos rasgos que caracterizan a las madres formadoras eran ya propios de ellas en el ámbito doméstico, y que los aplicaban a la limpieza, la gestión de las comidas, etc.; pero que no habían mostrado durante los años de trabajo con medios audiovisuales, debido a que aún no estaban seguras de dominar los lenguajes de la fotografía y del cine. Según manifestaban ellas: «Era una responsabilidad tan grande ponerse delante de un grupo de alumnos de once años para contarles lo bueno y lo malo de los mensajes de la televisión, que lo fácil es dejarse llevar por lo que hacíamos en el curso los años anteriores» (Rafi), o «es necesario tener un buen dominio de cómo funciona la publicidad para contárselo a los niños y, sobre todo, a las otras madres, de la misma forma que sabemos hacer unos guisos y limpiar cada trasto de la casa de una forma diferente» (Paz).

La iniciativa para proponer nuevos contenidos y la autonomía para desarrollarlos a partir de materiales propios, adquirieron carácter *formativo* cuando, a raíz de la incorporación de nuevas madres, empezaron a proponer una serie de tareas cuya finalidad era que el alumnado aprendiese valores mediante la experiencia vivida en el proceso de realización de una tarea en la que se utilizara la cámara de vídeo. Un ejemplo es la actividad que titulamos «Leganés hace 100 años».

La tarea «Leganés hace 100 años» se generó sobre una información escrita que llevó y leyó Paz al grupo de madres el 31 de enero de 2001, y que hacía referencia al septuagésimo quinto aniversario del nacimiento de la televisión. Seguidamente, reflexionó sobre cómo era la vida de los

jóvenes antes de la aparición de la televisión, y sobre si se acostumbrarían sus hijos a vivir sin ella, porque casi todos la ven un par de horas al día. Dicha intervención suscitó un debate que llevó a las madres a elaborar el siguiente plan de trabajo:

- (1) Invitar al alumnado a *imaginar* cómo sería un día en la vida de un chico o chica que viviese en Leganés hace 100 años, el 17 de febrero 1901, por ejemplo.
- (2) Buscar información sobre cómo era la vida en Leganés en aquella época, es decir, cómo vestían sus habitantes, qué comían, qué hacían en su tiempo libre...
- (3) Escribir una historia, que previamente hubieran imaginado, sobre la vida de un joven de hace cien años desde que se levantaba hasta que se acostaba.
- (4) Hacer el guión de un corto de vídeo basado en las historias escritas por el alumnado.
- (4) Grabar las tomas de dicho guión utilizando a los alumnos como protagonistas, buscar exteriores, construir decorados...
- (5) Editar el vídeo en el Centro de Profesores y Recursos de Leganés.

Hay que indicar que las tareas dos y tres se realizaron en el aula, dentro de las actividades de la clase de Lengua y Literatura, impartida por sus respectivos tutores; y que la tarea cuatro fue llevada a cabo por las madres.

Las sesiones preparatorias desarrolladas por las madres fueron valiosas tanto por sus aportaciones –que fueron desde la narración de sus experiencias personales al pasar del pueblo a la ciudad, hasta las sugerencias sobre los lugares donde podían ir a buscar información...–, como por sus estrategias organizativas y de distribución de tareas. Rafi apuntó que ellas debían hacer las gestiones previas en el ayuntamiento, los centros culturales, etcétera, con el fin de asegurarse de que cuando fuese el alumnado encontrase esa información. De esta forma, los alumnos y alumnas de 6.º de primaria tenían que buscarla, y no se les hacía el trabajo, pero tampoco se desanimaban por no encontrar las imágenes de principios de siglo xx, los datos del año que instalaron la luz eléctrica o el teléfono... Finalmente, otro momento interesante por su componente formativo, fue la edición del vídeo en el CPR de Leganés. Con todas las tomas especificadas en el guión debidamente grabadas, se sentaron en semicírculo alrededor de la mesa de edición. Tenían que ir tomando decisiones sobre los comentarios, sugerencias y preguntas que hacía Francisco Domínguez, asesor de medios audiovisuales del centro: ¿de esta toma cuántos planos sacamos? ¿cómo unimos estos dos planos, por corte o por fundido en negro? ¿con qué música abrimos?... Sus intervenciones cada vez eran más numerosas, pues algo especial estaba ocurriendo: que el asesor, representante institucional de medios audiovisuales, tomaba en consideración sus comentarios y hacía lo que ellas decidían. Era suficiente ver sus caras de sorpresa y de alegría mientras miraban los monitores de televisión para comprender que estaban viviendo algo importante.

Además de la iniciativa y de la autonomía, un tercer rasgo que define el desarrollo personal de las madres formadoras es su *preocupación por el futuro del proyecto.* La han ido expresando cada vez con más frecuencia según se ilustrará más adelante. Tal preocupación surgió porque creen en el proyecto «es de las cosas que son verdad en la vida», tal y como dijo Paz al reforzar los argumentos que estaba planteando Rafi a las madres cuando se incorporaron el primer día. Creen en él porque ha sido creado y conducido por ellas, y, también, porque existe un reconocimiento institucional, externo al propio proyecto, del trabajo que están realizando –el ayuntamiento les concede subvenciones, los tutores de

los grupos de 6.º de primaria del colegio adaptan los horarios a sus circunstancias como madres y amas de casa, el centro de profesores y recursos les facilita las instalaciones y la ayuda de sus asesores, la dirección del colegio presenta los productos de su trabajo, como el vídeo «Leganés hace 100 años», al claustro de profesores...

Para que no peligrase la continuidad del proyecto, planificaron dos tipos de acciones:

- *Seleccionar contenidos y elaborar materiales* para poder trabajarlos con el alumnado –lo que corresponde con el tercer ámbito de definición de las madres formadoras que exponemos en el próximo apartado. Pensaban que la existencia de dichos materiales justificaba educativamente la necesidad de este curso. Estas acciones se plantearon frecuentemente, y, el día 14 de febrero, por ejemplo, cuando las madres comentaban el visionado de una parte del capítulo de la serie «Compañeros» efectuado el martes anterior con el alumnado, sugirieron abordar en el futuro el tema del alcoholismo, ya que, a partir de los doce años, observaban una tendencia creciente en algunos grupos de jóvenes a practicar «el botellón del fin de semana». Paqui propuso que, además de otros documentos de publicidad, prensa, etc., debían seleccionar imágenes sobre las consecuencias del consumo de alcohol que aparecen en dicho capítulo y grabarlas. En éstas, se observan las dificultades por las que pasa una profesora (interpretada por Beatriz Carvajal) por ser alcohólica: pierde el trabajo y a su familia, atropella a una persona, debe enfrentarse a un juicio, se siente culpable... y la incidencia que todo esto tiene en sus hijos, que están en el mismo curso que los protagonistas del proyecto, 6.º de primaria. Otra situación de este tipo fue la protagonizada por Paz el 19 de diciembre de 2000, cuando, al final de la clase con los niños, planteó «lo oportuno que sería para el futuro tener estas imágenes del anuncio de la lotería de navidad y de cómo se hizo, y así poder usarlos con los alumnos del año que viene, por si no encontramos otros más interesantes».
- *Buscar estrategias y espacios en el AMPA para «reclutar» nuevas madres* pues, evidentemente, sin ellas no habría futuro, porque no sería posible seguir desarrollando el proyecto. Entre otras estrategias, además de la convocatoria que hacían regularmente a principio de curso a todos los padres (pertenecientes o no al AMPA) del alumnado de infantil y de 6.º de primaria, consideraron oportuno buscar espacios (lugares y tiempos) dentro de las acciones de la asociación para difundir lo que estaban haciendo e invitar a los asistentes a dichos actos.

Contenido de las acciones formadoras y rasgos personales desarrollados

Como hemos apuntado anteriormente, otro de los elementos que revelan la esencia de las madres como formadoras es el contenido de las acciones expuestas líneas atrás. Concretamente, su tendencia *a buscar nuevos contenidos culturales, acceder a ellos y elaborar los materiales necesarios para trabajarlos.* Cuando estas madres eran alfabetizadoras, se limitaban a reproducir los aprendizajes sobre los medios que habían realizado en su etapa de alfabetización sin cuestionar los componentes de la imagen ni ningún otro de los contenidos que se les

proporcionaron en esa fase de su formación. Ahora, sin embargo, han mostrado iniciativa y autonomía en la selección de los contenidos que consideran relevantes para otras madres y para el alumnado, entre el que están incluidos sus propios hijos. Tenemos que destacar la profundidad de las discusiones, así como la implicación de muchas madres en las polémicas que se suscitaban durante la selección de los contenidos a trabajar con los chicos y chicas.

La elección de algunos contenidos de un capítulo de la serie «Compañeros» emitida por una cadena de televisión es un ejemplo de selección de cultura audiovisual. Se acordó, a petición de un grupo numeroso de niños y niñas que querían analizar y comentar algunos de los temas e imágenes que semanalmente se presentaban en dicha serie de televisión, grabar la emisión del capítulo del 28 de noviembre de 2000. En «Compañeros», se narran de forma paralela varias historias que acontecen en un colegio a diferentes grupos humanos (alumnado de primaria y secundaria, profesorado, conserjes...) y sus contenidos son variados (dificultades profesionales y sociales de una maestra alcohólica, vinculación de algunos jóvenes de Bachillerato con el mundo de las drogas...). Algunos de estos temas tienen continuidad durante meses, y otros se desarrollan en una única emisión. El procedimiento de trabajo utilizado fue que todas las madres visionaran la grabación y fuesen apuntando en un «cuaderno de notas», que se preparó para tal menester, todas las ideas, temas, conflictos... que estimasen sugerentes y pertinentes para el alumnado de 6.º de primaria del colegio. Así se procedió, y, según comentaron algunas madres, para ellas la experiencia fue interesante, pues analizaron la emisión con sus hijos/as (de 12 años o más).

En la reunión que celebraron las madres el 17 de enero de 2001, después de haber visionado todas dicho capítulo, se suscitó un interesante y valioso debate sobre los contenidos/imágenes a seleccionar. Por ejemplo, una de ellas comentó que había temas como el «juego de la ruleta rusa», las alucinaciones o las drogas que no consideraba oportuno presentar al alumnado de 6.º, entre el que se encontraba su hijo, porque «era adelantar temas para los que no estaban preparados y que eran ajenos a los intereses de la mayoría». Este argumento fue replicado con ideas como: «en el patio del recreo y en el aula sí hablan los chicos y chicas de esos temas y sí les interesan...», o «es peor ocultar y no ver una serie porque se crea más misterio y tabú que lo que en sí es... por eso deben verlo y analizarlo en compañía de adultos»... A su vez, otra madre alegó que «en clase no daba tiempo para profundizar en esos temas, y por eso era preferible no plantearlos». Al final, se decidió recoger y editar las imágenes relacionadas con una de las temáticas que aparecían en el capítulo y que, además, tenía unidad de contenido: «el fomento de la responsabilidad mediante un juego que consistía en cuidar un huevo como si fuese un hijo». En relación con dicho tema, se planteó que, en nuestra sociedad, la responsabilidad hacia un hijo puede ser ejercida por parejas del mismo sexo, o de sexo contrario, o de forma monoparental (madres solteras...). Las razones que llevaron a tomar esta decisión fueron que, efectivamente, había una serie de padres que no dejaba ver dicha serie a sus hijos (pues no está recomendada a menores de 18 años) y proyectar el capítulo completo en horario escolar podía poner en un aprieto a la dirección del colegio.

REFLEXIONES FINALES

I) Los datos aportados en los apartados precedentes fundamentan la idea de que la tecnología en general, y los productos tecnológicos informáticos y audiovisuales, junto a los lenguajes que soportan, conforman una de las categorías que

permiten clasificar o diferenciar culturas, instancias, agentes, discursos y prácticas (Bernstein, 1998). Concretamente, la categoría *tecnología audiovisual e informática* determina una clasificación de países y culturas, pues, entre otros aspectos, se diferencian por el hecho de disponer o no de dichas tecnologías. Es una categoría fuerte, porque separa y marca identidades propias, y, además, es una categoría que refleja bien el ejercicio del poder económico. Ahora bien, dentro de un país o una cultura, la alfabetización tecnológica será un principio de *enmarcamiento,* pues proporcionará los mensajes y los medios para acceder a dichas herramientas y utilizarlas. La alfabetización permite ejercer un control sobre la comunicación tecnológica (audiovisual, informática...), pues establece cómo ordenar y secuenciar información, crear ritmos... Como dice Bernstein (1998, p. 44): «La *clasificación* se refiere al *qué* y el *enmarcamiento* se ocupa del *cómo* han de unirse los significados, las formas mediante las que han de hacerse públicos y el carácter de las relaciones sociales que las acompañan».

Como toda categoría clasificatoria, la tecnología queda definida, entre otras características, por una serie de *contextos, personas* y *discursos.* En este trabajo, el dominio o nivel de alfabetización audiovisual que poseen los humanos para comunicarse y relacionarse con propiedad en cada contexto, los *enmarcará* en una posición u otra dentro de esa categoría –la tecnología audiovisual.

El *contexto* de dicha categoría tecnológica está presente en la sociedad post-industrial de múltiples modos, que van desde el entorno familiar donde están ubicados los equipos de televisión (receptor de TV, magnetoscopio...), hasta el ámbito de los centros de producción audiovisual y las cadenas emisoras de TV. Las *personas* vinculadas a esta categoría de clasificación son todas aquellas que, en algún grado, son usuarias de los productos de la tecnología audiovisual e informática, lo que incluye tanto a quienes reciben pasivamente los mensajes emitidos por los medios de comunicación audiovisual, como a los directores de cine, los expertos en publicidad, los realizadores de TV, los asesores de medios audiovisuales, etcétera. Por su parte, los *discursos* se refieren a los significados contenidos en dichos contextos, como las normas que se siguen para utilizar los productos tecnológicos, los lenguajes que se utilizan para emitir ideas, sentimientos o sensaciones de forma correcta, el contenido, la forma de comunicar ciertos mensajes...

II) Como hemos dicho anteriormente, las diferencias en el dominio de los productos tecnológicos que sirven de base a creaciones de imagen y sonido o, dicho de otra manera, el diferente nivel de alfabetización audiovisual, enmarca a los usuarios según el dominio que tengan del código; es decir, según su conocimiento tanto de los principios que orientan hacia unos significados propios del contexto, como de los que regulan las relaciones dentro de dicha categoría.

Así, encontramos que en el nivel más bajo de *enmarcamiento* están las madres analfabetas. El entorno audiovisual que les es común, es decir, aquel en el que se reconocen y comunican, y a través del cual se identifican, es la recepción de programas de TV cuyo contenido son informaciones caracterizadas por un bajo nivel de abstracción (sobre la vida de famosos, sucesos, entretenimiento, magazines, recetas de cocina, etcétera) y de las que hacen interpretaciones válidas. El nivel de formación exigido para hacer dichas interpretaciones equivale al de los estudios primarios o la EGB. Los códigos que se precisan son sencillos, es decir, el nivel de dificultad para su realización es bajo. Concretamente, las madres se limitaban a encender el televisor y seleccionar una emisora con el mando a distancia, por lo que para relacionarse entre ellas a este nivel no precisaban conocer el lenguaje de la

fotografía y del cine, es decir, podían relacionarse siendo analfabetas audiovisuales.

El anterior contexto establecía los márgenes del nivel en el que se enmarcan como analfabetas audiovisuales, dentro de los cuales se desenvolvían con soltura (podían hablar de la separación de algún famoso, de algún suceso...). Sin embargo, cuando el contexto cambiaba, porque llegaban personas ajenas –periodistas de Onda Cero, un asesor de medios audiovisuales (MAV) del CEP...– las madres carecían de los códigos y referentes contextuales necesarios y desconocían los contenidos del discurso, por lo que, inevitablemente, mantenían un silencio absoluto o intervenían sólo en momentos concretos. Después, se disculpaban argumentando que no entendían del tema. La distancia entre sus códigos y su contexto audiovisual, y los de quienes estaban más alfabetizados en el campo del sonido y de la imagen explica el aislamiento de estas madres respecto a otros ámbitos de realización y relación o, lo que es lo mismo, otros discursos, agrupaciones e instituciones.

En contraste con la posición más baja, la ocupada por las madres analfabetas, está el nivel más alto de *enmarcamiento,* que corresponde, en este estudio, a las madres formadoras. Su entorno audiovisual es amplio y complejo, pues comprende tanto los mensajes recibidos a través de las cadenas de TV, como los que produjeron y elaboraron utilizando las cámaras de la mesa de edición de vídeo. El contenido de dichos mensajes llevaba en sí unos fines educativos que se materializaban en una serie de acciones y relaciones dialécticas entre alumnado y profesorado, y medios, bien cuando se seleccionaban contenidos o trabajos, bien cuando se elaboraban materiales o se desarrollaban proyectos de trabajo mediante dichos medios audiovisuales (cámara...).

El superior nivel de *enmarcación* les permitía ampliar su contexto audiovisual, pues interaccionaban con personas que pertenecían a otro nivel, como el asesor de MAV del CEP, el profesorado de 6.º de primaria, o los técnicos de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Leganés. Ellas conocían bien los códigos de realización y los discursos necesarios para relacionarse a dicho nivel. De esta forma, comprobamos, en el trabajo con este grupo de madres, que, en la categoría «tecnología audiovisual», existen diferentes niveles de *enmarcamiento* o posicionamiento jerárquico, cada uno de los cuales está vinculado, en cierto modo, con los papeles que, sucesivamente, se desempeñan dentro del proceso de alfabetización-formación audiovisual.

Percibimos, pues, una relación entre el nivel de abstracción de los mensajes seleccionados y procesados por madres –y que es el propio de cada nivel de *enmarcamiento*– y el papel que éstas tienen en el proceso de alfabetización audiovisual. A mayor nivel de aprendizaje de los códigos y lenguajes de la fotografía y del cine, superior nivel de *enmarcamiento* o posicionamiento de las madres en la categoría «tecnología audiovisual». Esta relación directa entre la alfabetización audiovisual y el desarrollo de procesos mentales superiores por parte de las madres nos hace pensar que el conocimiento de los lenguajes de la fotografía y del cine reporta unos beneficios cognitivos para quien lo posee.

III) Una tercera reflexión se centra en la relación que percibimos entre los anteriores niveles de *enmarcamiento,* y los distintos papeles que han tenido y tienen las madres en este proyecto, en el que han pasado de ser analfabetas a ser formadoras en audiovisuales. Observamos que cada papel se corresponde con una fase o etapa de su desarrollo personal, en la que se satisface alguno de sus intereses, o se responde a alguna de las necesidades o demandas que son fundamentales para sus vidas.

En este sentido, el proceso, iniciado hace cuatro años con la alfabetización audiovisual, ha supuesto los siguientes cambios en su desarrollo personal:

- En la categoría alfabetización tecnológica apreciamos en las madres, en primer lugar, un nivel de referencia, o nivel cero de *enmarcamiento.* Este nivel es el que corresponde a las madres analfabetas en audiovisuales, que tienen los siguientes rasgos personales: baja autoestima, dependencia de juicio, inseguridad y aislamiento social.
- En segundo lugar, observamos un primer nivel, o nivel uno de *enmarcamiento* en la categoría «alfabetización tecnológica». En dicho nivel, estarían incluidas las madres que, una vez alfabetizadas en audiovisuales, hacen interpretaciones de mensajes de TV que requieren cierto grado de abstracción, y comprenden mejor los fenómenos y comportamientos socioculturales. El que las madres desarrollaran procesos mentales superiores favoreció que tuviesen un reconocimiento «intelectual» por parte de sus maridos e hijos, lo que, consecuentemente, motivó un aumento de su autoestima y seguridad.
- Las adquisiciones personales anteriormente expuestas llevaron a las madres a «ponerse delante de los niños» para alfabetizarlos en horario escolar, participando así en la vida oficial del colegio. Esta actividad se incluye en el segundo nivel de *enmarcamiento* en la categoría «alfabetización tecnológica». Las madres alfabetizadoras poseen estrategias de pensamiento y acción para intervenir en sesiones previamente planificadas y desarrollarlas, manifiestan la necesidad de perfeccionar los contenidos –puesto que desean impartirlos con profesionalidad–, y demuestran una gran responsabilidad en su trabajo escolar. Si bien las madres ya eran responsables en tareas domésticas (la organización de la compra, la limpieza, el lavado...) que dominaban, no lo habían sido hasta ese momento en tareas escolares, pues no «sentían la responsabilidad ante un grupo de alumnos».
- Finalmente, en el tercer nivel de *enmarcamiento,* estaban la madres formadoras de las futuras alfabetizadoras. Los rasgos que las definían e identificaban eran la iniciativa y la autonomía en el trabajo con medios audio-visuales, el hecho de tener perspectiva de futuro sobre la educación de sus hijos –y, consecuentemente, sobre la preparación que debían recibir las otras madres–, y la capacidad de desarrollar tareas formativas, y seleccionar contenidos y elaborar materiales. Además, todo ello estaba validado por el reconocimiento de personas e instituciones que, en lo referente a en la alfabetización tecnológica, están en este nivel superior de *enmarcamiento* y emplean códigos elaborados.

Evidentemente, cada madre ha tenido una evolución propia, en la que ha influido su situación personal de partida (familiar, social, laboral...). Por eso, las fases anteriores recogen la tendencia de todo el grupo. Cada nivel de *enmarcamiento* se caracteriza por una situación inicial y por unas adquisiciones que, a su vez, son la base del siguiente nivel. Al final, hemos apreciado que, según se elevaba el nivel de *enmarcamiento* de las madres, los contextos en los que se ubicaban sus relaciones y realizaciones estaban más próximos a los ámbitos de toma de decisiones, en nuestro caso, de nivel local: el ayuntamiento.

Según se ha expuesto anteriormente, las madres habían adquirido en su desarrollo personal los códigos (más elaborados) que eran necesarios para relacionarse en dichos

niveles. Un ejemplo que ilustra esta última idea es el hecho de que un grupo de madres se encargara de representar al colegio en una reunión convocada por la Concejala de Educación y Deportes, ya que este grupo era responsable de un proyecto financiado por el ayuntamiento. En dicha reunión, se decidió cómo proceder en la convocatoria de proyectos educativos para el curso siguiente.

IV) Por otra parte, también consideramos necesario reflexionar acerca de la relación que hemos observado entre el proceso de alfabetización-formación audiovisual y la construcción de la identidad personal de las madres. Para presentar dicha relación tenemos que empezar por *conocer* el *imaginario colectivo* utilizado por los humanos como referente de identidad. Tal imaginario está conformado por las teorías, valores, fines individuales y colectivos... que a modo de poder instituyente, colectivo y anónimo influyen en la interiorización de significados y, consecuentemente, orientan el pensamiento y la acción de capas de la población a través de instituciones... (Castoriadis, 1996). Pensamos que el imaginario colectivo no es estático, sino que mantiene una relación dialéctica con los elementos socioculturales del contexto donde se vive y entre los que están los medios de comunicación social.

En cada nivel de *enmarcamiento,* el imaginario colectivo tiene una construcción diferente. La alfabetización hace que se *desmonten* muchos referentes «vacíos» de contenido social... y se encuentren otros. La construcción de dicha identidad dentro de cada fase requiere un proceso de *reconocimiento* de las esencias de cada madre por parte de los miembros del grupo y de los representantes institucionales, y, también, un proceso de *proyección* de dichas esencias al colectivo social. Si tuviésemos que explicar cómo se construye la dentidad analizando los procesos de relación de las madres, destacaríamos el papel relevante que tienen los refuerzos o valoraciones positivas de los representantes del mundo erudito e institucional en la construcción de su identidad, pues el contenido de dichas valoraciones constituye la base de su posterior realización en la vida social y familiar. Se apoyan en la mirada de otros a los que respetan y hasta admiran, pues, de alguna manera, son quienes han contribuido a que vean más de lo que muestran las imágenes, entiendan mejor los objetos y fenómenos cercanos, y se emocionen con pequeñas cosas cotidianas que toman un nuevo significado cuando son vistas y experimentadas con el lenguaje de la imagen.

Contemplando las cuatro fases descritas en los apartados precedentes, se descubren cuáles son las *señas de identidad* de cada uno de los tres niveles o *status* audiovisuales logrados:

- Madres *alfabetizadoras:* La *duda* y la *indagación* en todo lo que perciben son nuevos referentes de su identidad. Sus dudas se plantean a través del análisis de las imágenes, y les llevan a replantearse quienes son, de donde vienen y a donde van.
- Madres *alfabetizadas:* Un rasgo que las identifica como grupo es la aplicación del conocimiento para interpretar y comprender los contenidos audiovisuales. Además, la *credibilidad* y *referencia de autoridad* que tiene el profesorado en el ámbito escolar y sociocultural constituye para ellas un nuevo referente de identidad. Ellas son profesoras/alfabetizadoras del alumnado de 6.º de primaria del colegio, y eso hace que sean *visibles,* y no pasen ya desapercibidas.
- Madres *formadoras:* Parte de su identidad es ser *referente* de otras madres. Van más allá del conocimiento del lenguaje de la imagen, puesto que experimentan y utilizan sus conocimientos para decir, crear

> y transformar. La imagen les ayuda a volver a plantear su conceptuación de lo establecido, las tradiciones y las rutinas, y a entender el mundo de otra forma, a partir de nuevos referentes de validez. Los anteriores elementos de su identidad personal cobran una dimensión social cuando perciben que sus opiniones tienen una influencia en otras madres, en el profesorado... Son elementos que les aportan una nueva ilusión para luchar y vivir.

Este proceso personal de construcción de la identidad explica también que algunas madres, por sus circunstancias afectivas, familiares, etc. no sigan la evolución del resto del grupo y se mantengan en una fase donde se compense el déficit de su situación personal, por ejemplo, la fase de terapia. Este proceso se sigue hasta satisfacer o conseguir unos referentes de identidad (lograr credibilidad ante sus hijos, por ejemplo), aunque algunas madres no han encontrado lo que buscaban en el proceso de alfabetización y han abandonado el grupo. Sin embargo, observamos que las que han continuado en él, las madres formadoras, han pasado a desempeñar el papel que un día tuvimos los miembros del grupo que inició este trabajo, un papel relevante, pues son un referente de conocimiento y experiencia en medios audiovisuales y en los lenguajes que les son propios para las madres que se van incorporando.

V) Este artículo no debe finalizar sin hacer una mención especial a dos aspectos que, aunque están recogidos en las reflexiones precedentes, definen la esencia del papel de formadoras que han tenido las madres en este cuarto año del proyecto: la participación en el colegio, y el análisis y conocimiento de la realidad social efectuado en el proceso de creación audiovisual. Son dos aspectos relacionados y que tienen su origen en el conocimiento de los lenguajes de la fotografía y el cine, pero que han ido más allá de la contemplación estética de la realidad, puesto que si bien ésta es necesaria para el desarrollo humano, no es suficiente, ya que no aborda la solución de muchas de las anomalías sociales.

La participación de las madres ha sido especial, pues han utilizado la imagen como lenguaje para ganarse la confianza del claustro de profesores, proyectar y hacer ver su punto de vista acerca de lo que consideran bueno para sus hijos e hijas, y conseguir que las escuelas, a través de los usos práctico-éticos de los medios tecnológicos, se conviertan en espacios relevantes para atajar y compensar las desigualdades de base que existen entre las distintas capas de población respecto al acceso a la belleza, la información, los medios de comunicación...

El participar en el proyecto educativo de la escuela de sus hijas e hijos, y desarrollar en ésta acciones fundamentadas en el conocimiento de su realidad social, les ha permitido vivir la educación como un proceso de concienciación (Freire, 1984), pues han contemplado las posibilidades que ellas tenían para decir y hacer según unos fines que consideraban nobles y han actuado en consecuencia. En este último año, lo que habían vivido les ha permitido participar creando, diciendo y emocionando con los lenguajes de la fotografía y del cine que ellas ya conocían y apreciaban. Pensamos que cuando la participación verbal en el colegio encuentra barreras lingüísticas que la dificultan, los lenguajes artísticos –en esta ocasión, la imagen fotográfica y cinematográfica– son un excelente modo de simbolizar ideas y sentimientos, y facilitar la comunicación, en nuestro caso, entre alumnado, profesorado y madres.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Th. W.: *Educación para la emancipación.* Madrid, Morata, 1998.

ALCOBA, E.; LERENA, R.; VALLS, N.: «Mujer y arte moderno y contemporáneo en centros de educación de personas adultas», en *Cultura y Educación,* 17/18 (2000), pp. 143-155.

APPLE, M.; BEANE, J. A. (comps.): *Escuelas democráticas.* Madrid, Morata, 1997.

ARENAS, G.: «Las madres en la educación, una voz siempre presente pero, ¿reconocida?», en SANTOS GUERRA, M. A. (coord.): *El harén pedagógico.* Barcelona, Graó, 2001.

ARNHEIM, R.: *Arte y percepción visual.* Madrid, Alianza Forma, 1954.

— *El pensamiento visual.* Barcelona, Paidós 1969.

BALADA, M.; JUANOLA, R.: *La educación visual en la escuela.* Barcelona, Paidós, 1987.

BAUTISTA, A.: *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente.* Madrid, Visor, 1994.

BAUTISTA, A. y otros: «Estudio sobre el valor de la alfabetización audiovisual en adultos», en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Enseñanza,* 13 (1999), pp. 79-87.

— «Alfabetización audiovisual de madres e incidencia en la formación de sus hijos», en *Educación y Medios,* 13 (2000), pp. 7-17.

— *Madres alfabetizadoras en audiovisuales* (2001, en prensa).

BECK, U.: *La democracia y sus enemigos.* Barcelona, Paidós, 2000.

BERNSTEIN, B.: *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid, Morata, 1998.

BORDWELL, D.; THOMPSON, K.: *El arte cinematográfico.* Barcelona, Paidós, 1995.

BORRELL, V.: *La educación de mujeres adultas. Una vivencia transformadora.* Sevilla, Diada, 1999.

BOURDIEU, P.: *La dominación masculina.* Barcelona, Anagrama, 1998.

BRYSON, N. y otros: *Visual culture.* Hanover, Wesley University Press, 1994.

CALLON, M.: «El proceso de construcción de la realidad», en DOMENECH, M. Y.; TIRADO, F. J.: *Sociología simétrica.* Barcelona, Gedisa, 1998.

CAO, M. (coord.): *Creación artística y mujeres.* Madrid, Narcea, 2000.

CASTILLO, A. M.; NAVARRO, A.; AVILÉS, D.: *Unidades didácticas para educación plástica y visual.* Madrid, La Muralla, 1996.

CASTORIADIS, C.: *El ascenso de la insignificancia.* Madrid, Cátedra, 1996.

CHADWICK, W.: *Mujer, arte y sociedad.* Barcelona, Destino, 1992.

DÍEZ DEL CORRAL, P.: «Educación artística: lo femenino en el desarrollo humano», en CAO, M. (Coord.), 2000.

DIXON, G. T.; CHALMERS, G. CH.: «The Expressive Arts in Education», en *Childhood Education,* 1, 67, (1990), pp. 12-17.

DRUCKREY, T.: *Electronic culture. Technology and visual representation.* New York, Aperture, 1996.

ECKER, G.: *Estética feminista.* Barcelona, Icaria, 1986.

EISNER, E.: *Educar la visión artística.* Barcelona, Paidós, 1995.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Madrid, Morata, 1993.

FREINET, C.: *Las técnicas audiovisuales.* Barcelona, Laia, 1974.

FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido.* Madrid, Editorial Siglo XXI, 1975.

— *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Madrid, Siglo XXI, 1984.

GARDNER, H.: *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona, Paidós, 1994.

GELPI, E.: *Educación permanente.* Madrid, Editora Popular, 1990.

GIL, F.: «La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria», en *Revista de Educación,* 300 (1993), pp. 49-61.

GUTIÉRREZ, F.: *El lenguaje total.* Buenos Aires, Humanistas, 1982.

HABERMAS, J.: *La teoría de la acción comunicativa.* Madrid, Taurus, 1981.

HERNÁNDEZ, F.: *Educación y cultura visual.* Sevilla, Publicaciones MCEP, 1997.

JERVIS, P.: *Sociología de la educación continua de adultos.* Barcelona, El Roure, 1989.

LATOUR, B.: «La tecnología es la sociedad hecha para que dure», en DOMENECH, M.; TIRADO, F. J.: *Sociología simétrica.* Barcelona, Gedisa, 1998.

LÓPEZ CEREZO, J. A.; LUJÁN, J. L.: *Ciencia y política del riesgo.* Madrid, Alianza Editorial, 2000.

MASTERMAN, L.: *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.

ORTIZ, A.; PIQUERAS, M. J.: *La pintura en el cine. Cuestiones de representación visual.* Barcelona, Paidós, 1995.

PETTIT, PH.: *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno.* Barcelona, Paidós, 1999.

PUIG, J. M. y otros: *Cómo fomentar la participación en la escuela.* Barcelona, Graó, 2001.

RAINES, SH. C.: «Representational competence (Re)presenting Experiences Though Words, Actions and Images», en *Childhood Education,* 3, 66 (1990), pp. 139-144.

SAN MARTIN, A.: (ed.), *Del texto a la imagen. Paradojas en la educación de la mirada.* Valencia, Nau Libres, 1997.

SANJINÉS, J.: *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo.* México, Siglo XXI, 1979.

SANTOS GUERRA, M. A.: *El crisol de la participación.* Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.

— (coord.): *El harén pedagógico.* Barcelona, Graó, 2001.

SEARLE, J.: *Razones para actuar. Una teoría del libre albedrío.* Oviedo, Nobel, 2000.

VASU, E. S.; HOWE, A. C.: «The effect of visual and verbal modes of representation on children's retention of images and words», en *Journal of Research in Science Teaching,* 5, 26 (1989), pp. 401-407.

EL INGENIERO Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ NÚÑEZ (*)

RESUMEN. El presente artículo describe algunas características básicas que definen al ingeniero que trabaja como profesor en la enseñanza universitaria, y se centra en cuatro puntos: la dualidad profesional ingeniero/docente, en relación con la que se exponen algunos rasgos típicos de las profesiones de ingeniero y de profesor (con la intención de explicar las posibles dificultades de los ingenieros a la hora de desempeñar su trabajo como docentes); la escasa experiencia profesional en la especialidad que se imparte; el desequilibrio entre investigación y docencia, a favor de la investigación, que se acentúa en los centros superiores de enseñanzas técnicas; y las necesidades de formación pedagógica.

ABSTRACT. This article describes some basic characteristics to define the engineer who works as a teacher at the university. These characteristics concentrate on four principles: the professional scope engineer/teacher which define some typical features of the engineering/teaching field (so as to explain the possible difficulties an engineer may find when dealing with teaching problems); the problems derived from the lack of experience; the mismatch between research and teaching specially in technical branches of further education; and pedagogic training needs.

Cuando hablamos de procesos de mejora de la calidad en la educación superior, indudablemente, tenemos que pensar en el profesor universitario como agente principal de los cambios e innovaciones que se realicen en la universidad, ya sea como ejecutor, investigador y/o planificador de estos cambios (Zabalza, 1995). Y más aún cuando en estos procesos de mejora de la calidad, la formación y el desarrollo profesional del docente universitario son líneas de acción básicas.

En las enseñanzas de ingeniería, esta figura docente tiene una serie de peculiaridades que determinan la problemática del profesorado de carreras tecnológicas, como, por ejemplo, lo poco valorada que está la docencia si se la compara con la investigación, la escasa formación pedagógica del profesorado, el alejamiento entre el docente y el discente, y la conveniencia de que el profesorado tenga experiencia profesional, entre otras.

(*) Universidad Politécnica de Madrid.

Fecha de entrada: 22-10-2001 Fecha de aceptación: 04-04-2002

Esto nos lleva a describir algunas de las características básicas que definen al ingeniero que dedica su vida profesional, parcial o totalmente, a la docencia universitaria, y que se centran en cuatro puntos importantes:

- La dualidad profesional ingeniero/docente.
- La escasa experiencia profesional.
- El desequilibrio investigación/docencia.
- Las necesidades de formación pedagógica.

LA DUALIDAD PROFESIONAL INGENIERO/DOCENTE

De acuerdo con las reflexiones de Manuilov (Manuilov y otros, 1998), vamos a describir algunos rasgos típicos de las profesiones de ingeniero y de profesor, con la intención de explicar las dificultades que pudieran tener los ingenieros a la hora de desempeñar su trabajo como docentes. Dicho rasgos están relacionados con características básicas referentes al pensamiento, la conducta, las habilidades de comunicación y los modelos metodológicos.

Pensamiento

Tanto el ingeniero como el profesor adquieren, a lo largo de su formación y práctica profesional, ciertas formas características de pensamiento. La manera de pensar del *ingeniero* es concreta y directa. Su pensamiento va dirigido a obtener resultados reales y mensurables mediante la utilización de conceptos y conocimientos que aplica a casos específicos. Su trabajo se concentra completamente en conseguir una meta, como, por ejemplo, el objeto o dispositivo que está desarrollando o la producción de la que es responsable.

Sin embargo, el pensamiento del *profesor* está diversificado. Por una parte, debe pensar en la materia que va a impartir y, por otra, en el aprendizaje de los estudiantes, en la forma de reaccionar de los alumnos ante dicha materia. Tiene que preocuparse de buscar estrategias metodológicas que le permitan adecuar los contenidos objeto de aprendizaje a la forma de razonar del alumno, su etapa evolutiva y sus conocimientos de base. Esta adecuación, necesaria tanto para situarse a un nivel más bajo de conocimientos, como para seleccionar una metodología apropiada, es una de las mayores dificultades que tienen que salvar los ingenieros a la hora de enseñar.

Conducta

El papel del ingeniero y el profesor en la sociedad conlleva, en cierta medida, autoridad-liderazgo. Sin embargo, uno y otro desempeñan este papel en circunstancias diferentes. El ingeniero suele ejercer su liderazgo desde una estructura organizativa vertical, lo que le hace expresar su autoridad de forma más dominante e impositiva. A veces, esto puede ser incluso necesario para el desempeño de determinadas tareas profesionales. Sin embargo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje hay que compaginar las estrategias dogmáticas con las heurísticas, y de tal modo que predomine el «convencimiento a través del razonamiento» sobre la exigencia de la obediencia sin más.

Por otro lado, el profesor ejerce su liderazgo sobre personas muy dependientes de él, a las que supera en edad, formación y experiencia. Tiene que compaginar su autoridad como maestro de la materia con un adecuado acercamiento a los alumnos, para así guiar la formación de estos. El ingeniero no llega a alcanzar esta autoridad de «cátedra». En el ámbito industrial, tiene que relacionarse con personas de distinta formación, edad, experiencia, capacitación y posición social. Pero, aunque el

ingeniero debe poseer cierta habilidad en las relaciones interpersonales, al realizar la tarea de profesor, la relación con los alumnos le obliga a adquirir nuevas formas de comunicación.

Habilidades de comunicación

Los ingenieros son especialistas en ciencias aplicadas. Viven rodeados de máquinas, herramientas de cálculo, experimentos y fórmulas. Su interés por los hechos se centra básicamente en su uso para solucionar situaciones concretas y suelen alejarse de las discusiones que no les lleven rápidamente a resultados específicos, por lo que en su ámbito el diálogo es breve, y se evitan los juegos de palabras.

En la enseñanza, a pesar de la fuerte introducción de los medios audiovisuales, la palabra tiene todavía gran importancia. El profesor debe ser capaz de hablar de forma clara, comprensible y convincente. Además, debe lograr que sus alumnos adquieran las capacidades de expresión oral necesarias mediante la realización de actividades en las que se ejerciten estas habilidades sociales. Esto hace necesario que el ingeniero que se dedique a la docencia se forme en la adquisición de destrezas en el campo de la comunicación oral.

Modelos metodológicos

Un ingeniero es un especialista en una rama de la ingeniería que posee la capacitación técnica necesaria para, entre otras cosas, diseñar productos, desarrollar proyectos y realizar investigaciones. A la hora de, por ejemplo, aplicar un método de investigación para investigar, tiene que utilizar todos sus conocimientos científicos y tecnológicos para lograr una adecuación entre el método a emplear y la estructura lógica del objeto a investigar. En la mayoría de los casos, únicamente necesita aplicar criterios científicos y tecnológicos para resolver una situación concreta, y alcanzar así el objetivo pretendido. Sin embargo, si quiere ser profesor de enseñanza técnica, sus conocimientos científicos no son suficientes para conseguir el objetivo último de todo proceso formativo, el aprendizaje del sujeto en formación.

El aprendizaje es un «proceso constructivo interno» (Carretero y otros, 1989). Es decir, no basta con presentar la información a un individuo para que éste la aprenda, sino que es necesario que pueda construir dicha información mediante un proceso de reorganización interna. Esto significa que el sujeto, desde que recibe una información hasta que la asimila plenamente, pasa por una serie de fases en las que va modificando sucesivamente sus esquemas hasta comprenderla por completo. El propio sujeto es el encargado de efectuar el proceso interno, y el verdadero mediador entre su propia estructura cognitiva y la información que recibe (Beltrán, 1995).

Con todo, este proceso de aprendizaje no se produce de forma espontánea, sino que puede y debe ser favorecido mediante ayudas externas. Una de estas ayudas externas es el profesor, que facilita al alumno dicha mediación a través de la aplicación de las estrategias metodológicas adecuadas. Por ello, como manifiesta Titone (1981), el *método didáctico* tiene una doble justificación: *psicológica* y *lógica;* ya que se apoya tanto en la psicología del alumno, como en la estructura lógica de la materia. Esto hace que la correcta selección y utilización de la metodología didáctica por parte del profesor facilite la adecuación y el encuentro entre la estructura psíquica del estudiante y la estructura lógica del contenido objeto de estudio, y, con ello, se consigue que los alumnos realicen un adecuado aprendizaje de los aspectos más relevantes de la ciencia y la cultura.

El ingeniero que decide ser profesor debe saber relacionar los aspectos científicos y didácticos para realizar una enseñanza eficaz; y, para ello, es necesario que

utilice eficientemente los recursos disponibles y considere la labor docente no sólo como un trabajo, sino también como una vocación. Por todo ello, se requiere que reciba la formación pedagógica necesaria para complementar su formación científico-técnica.

ESCASA EXPERIENCIA PROFESIONAL

La experiencia profesional del profesor de ingeniería es tema de debate en los distintos foros relacionados con las enseñanzas superiores. En estos, se ha puesto de manifiesto la necesidad que tiene el docente universitario de poseer una experiencia profesional en la especialidad que imparte.

En el Reino Unido, existe, a través del *Engineering Council* y de las asociaciones de ingenieros, una estrecha relación entre la formación de los ingenieros y el mundo de la empresa. Esto hace que en las universidades británicas se prefiera que los docentes de ingeniería tengan alguna experiencia industrial antes de vincularse a la universidad, y se tenga en cuenta el trabajo de consultoría y el contacto con la industria.

En los centros universitarios alemanes, concretamente en las *technischen universitäten* –equivalentes a las escuelas técnicas superiores–, el profesor de ingeniería debe tener el grado de doctor y haber completado una práctica industrial prolongada. Además, la relación del mundo empresarial con estos centros superiores es muy intensa, ya que en ellos se realizan trabajos de investigación aplicada para las empresas, que permiten que profesores y estudiantes tomen contacto con las necesidades de la industria. Asimismo, el profesor de las *fachhochschulen* –equivalentes a las escuelas universitarias de ingeniería técnica– debe tener un mínimo de cinco años de práctica profesional, de los cuales al menos tres tienen que transcurrir fuera del ámbito universitario.

En España, para acceder a la docencia universitaria, no se exige como requisito la experiencia profesional en el mundo empresarial. Los centros universitarios se nutren de jóvenes titulados que, interesados por el estudio y la investigación, hacen el doctorado, se integran en proyectos de investigación como becarios, y comienzan colaborando en tareas docentes en su departamento, para terminar concursando a una plaza de profesor funcionario sin tener experiencia alguna en la actividad profesional correspondiente. Esto, unido a la deficiente formación que los planes de estudio españoles proporcionan respecto a las prácticas en empresas, hace que exista un elevado número de profesores «academicistas», a los que el hecho de no haber ejercido la profesión de ingeniero mantiene alejados de la realidad profesional.

La *Ley de Reforma Universitaria* (LRU) pretende solucionar esta situación con la creación de la figura del «profesor asociado» y la firma de contratos de investigación o de asesoramiento que faciliten la relación de los profesores con la industria. A través de la figura del «profesor asociado», la LRU permite contratar especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad profesional fuera de la universidad, entendiendo por tal el ejercicio, fuera del ámbito universitario, y durante un período mínimo de tres años –dentro de los cinco anteriores a su contratación como «profesor asociado» por una universidad–, de cualquier actividad profesional remunerada de entre aquellas para las que capacite el título académico que el interesado posea. La finalidad de esta figura es atraer de manera ocasional a quienes puedan aportar a la universidad los conocimientos de la ciencia y la tecnología que surjan fuera de ella, para romper con la imputación de academicistas que frecuentemente se hace a las aulas universitarias (Del Valle, 1998). Sin embargo, dicha figura ha quedado desvirtuada, al convertirse en una vía de incorporación de jóvenes titulados, en algunos

casos, para impartir horas de docencia, debido al elevado número de horas lectivas que tiene un determinado departamento, y, en otros, para suplir tareas del profesor funcionario, más dedicado a los proyectos de investigación. Por lo que respecta a estos trabajos de investigación, aunque existen centros de investigación conjuntos universidad-empresa para realizar proyectos de I + D, lo cierto es que los trabajos desarrollados desde la universidad no proporcionan experiencia sobre la vida empresarial. Corroborando lo que manifiestan autores como Torres y Torroja (1991) y Aguirre y Calama (1997), hay que decir que no es lo mismo proporcionar a otro profesional los resultados de una investigación o un informe de asesoría, que adquirir la responsabilidad de la decisión final, ya que como se obtiene realmente la experiencia es mediante el ejercicio de las responsabilidades.

Esta situación se podría solucionar, en parte, si:

- Se facilitara el acceso a la docencia universitaria a buenos profesionales del sector industrial, expertos en su propia especialidad, a través de la figura del «profesor asociado»; es decir, si se utilizara este tipo de profesor para la finalidad para la que fue creado.
- Se dispusiera que el «profesor titular» pueda, durante cierto tiempo y de forma periódica, trabajar en una empresa en la que las responsabilidades profesionales recaigan sobre él, con el fin de que pueda completar su formación y capacitarse en el trabajo práctico de ingeniería. Mientras, a los nuevos profesores, se les podría permitir compatibilizar, de forma transitoria, el trabajo en la universidad con el de colaboradores de alguna empresa.

Todo ello requiere una estrecha colaboración entre la universidad y la empresa, una articulación adecuada a través de la legislación pertinente, y un estudio sobre como desarrollar una política que suponga un incentivo para la carrera docente universitaria.

En este sentido, es notorio el desequilibrio que existe entre la universidad y el mundo empresarial a la hora de reclutar profesionales de la ingeniería, debido a las altas remuneraciones que ofrece la empresa privada. En los escasos estudios realizados sobre las funciones que desempeñan los ingenieros en su actividad laboral, la enseñanza aparece como una de las menos frecuentes. Así, por ejemplo, en los estudios realizados por el Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación sobre la «Distribución de los Ingenieros de Telecomunicación según la función principal desempeñada», en 1994, se dedicaba a la enseñanza un 7% de los Ingenieros de Segundo Ciclo (Pérez Martínez, 1994); y, en el año 2000, lo hacía un 11,3% (PESIT5, 2000). Asimismo, en 1999, se encuestó a titulados del Plan 92 de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid para estudiar la inserción laboral y la formación académica de estos profesionales. Según los resultados de esta encuesta, únicamente el 1,5% de estos titulados desarrolla su actividad laboral en la enseñanza (EUITT UPM, 1999).

DESEQUILIBRIO INVESTIGACIÓN-DOCENCIA

En el ámbito universitario, en general, la función investigadora tiene mayor importancia que la función docente, y esto motiva una falta de equilibrio entre investigación y docencia. Este desequilibrio es más notable en los centros superiores de enseñanzas técnicas, debido fundamentalmente a la estrecha conexión que existe entre la investigación aplicada que requiere la industria y la profesión de ingeniero. La

relación universidad-empresa en la enseñanza de la ingeniería hace que el ingeniero docente dedique gran parte de su tiempo a la investigación; aunque, en realidad, el número de profesionales que realiza investigación propiamente dicha es menor que el que interviene en tareas de desarrollo. Este tipo de profesor universitario suele tomar parte en proyectos de I + D con empresas privadas y organismos oficiales, y en proyectos de la Unión Europea. En los centros universitarios de ingeniería, la actividad investigadora consistente en realizar trabajos para la industria es importante. Estas investigaciones son imprescindibles para hacer más estrecha la relación entre el mundo empresarial y la universidad, con el propósito de que esta última pueda conocer la realidad industrial. Además, gracias a esta labor, los centros universitarios de investigación están pudiendo mejorar sus recursos humanos y materiales, incrementar su prestigio, y, a la vez, proporcionar a los profesores un importante complemento económico.

Sin embargo, en muchas ocasiones, esta actividad investigadora va en detrimento de la docencia por, entre otras razones, el tiempo que es necesario invertir, el reconocimiento que se obtiene en el mundo científico, las posibilidades de promoción profesional que proporciona, los beneficios económicos que importa, etc. Esto lleva aparejada una falta de reconocimiento a la labor docente, que ya han puesto de manifiesto diversos estudios y autores (ETSIT UPM, 1997; EUI UPM, 1997; Ballester y otros, 1998; ESTIA UL, 1999), y que se traduce en un escaso incentivo y, por consiguiente, en una exigua motivación a la hora de desarrollar la actividad docente, menos prestigiosa que la actividad investigadora.

La investigación no ha de perjudicar nunca a la docencia, sino que tiene que ser un elemento que contribuya a la mejora de su desarrollo. La docencia impartida por cada profesor debe estar acorde con las líneas de investigación que desarrolle, para que la enseñanza vaya evolucionando de acuerdo con el avance tecnológico. Esto significa que el discurso sobre las líneas de investigación en las universidades de enseñanzas técnicas no debe limitarse al dilema de optar entre investigación básica o aplicada, sino que debe incluir también los estudios e innovaciones sobre la metodología didáctica y las funciones del docente. Estamos aludiendo a lo que Realp (1996) llama *investigación multidimensional,* es decir, acciones encaminadas a:

- *Investigar* las estrategias metodológicas de la didáctica, las relaciones con los alumnos, la mejor forma de facilitar los aprendizajes; en definitiva, realizar investigaciones sobre las *funciones docentes.*
- *Investigar* los contenidos objeto de estudio, la metodología científica, etc.; en suma, indagar sobre la propia *disciplina.*
- *Investigar* los aspectos relacionados con los *valores éticos, sociales* y *humanos* asociados a la innovación tecnológica, para su mejor asimilación y valorización.
- Realizar *investigaciones aplicadas a la industria,* desarrollando proyectos, y llevando acabo estudios y asesoramientos.

Es indudable que en una universidad tecnológica ha de predominar la investigación aplicada a la industria. Sin embargo, este tipo de investigación no debería realizarse únicamente con fines económicos, sino que habría que tratar de que tenga incidencia en la calidad docente. Pero, además, habría que procurar evitar su práctica exclusividad en el ámbito universitario de las enseñanzas técnicas, y tender a lograr un equilibrio entre los distintos tipos de investigación referidos, para proporcionar a los graduados en ingeniería una formación no sólo técnica,

sino también humana y, por consiguiente, más integral.

Aunque el número de doctores, graduados necesarios para cubrir el cuerpo docente, está creciendo en los últimos años, y la tendencia parece indicar que seguirá en aumento, la cantidad de doctores es todavía escasa en la ingeniería española. Un alto porcentaje de los alumnos que hacen los cursos de doctorado no finaliza sus tesis, y es muy frecuente en los programas de doctorado la presencia de un número importante de titulados extranjeros, sobre todo de países hispanoamericanos. Esta deficiencia en la producción de doctores es debida, fundamentalmente, a la escasa valoración que tiene en nuestro país el grado de doctor, al tener únicamente reconocimiento para la práctica docente universitaria. Por ello, coincidimos con la propuesta de Torres y Torroja (1991) de proponer cursos de doctorado con un carácter similar a los cursos de especialización, con una orientación más profesional. Ello podría atraer a un número mayor de ingenieros, ya que tales cursos tendrían para la industria un valor añadido del que hoy día carecen. Las empresas –tanto privadas como públicas– deberían participar en estos programas estableciendo becas de doctorado y valorando a sus propios doctores.

NECESIDAD DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Los profesores de materias técnicas son en su mayoría ingenieros y, en general, tienen un buen nivel científico y tecnológico en el área relativa a la asignatura que imparten, tal y como lo manifiestan diferentes estudios y autores (González Tirados, 1994; ETSIT UPM, 1997; Manuilov y otros, 1998).

En el curso 1997-98, el Gabinete de Estudios Sociológicos y Estadística de la Universidad Politécnica de Madrid realizó a los alumnos de dicha universidad una encuesta a la que contestaron 14.540, el 30,9% del total de alumnos matriculados. En esta encuesta, se analizaron indicadores relacionados con la práctica docente, tales como la preparación, la claridad en la exposición, el cumplimiento y la asistencia (UPM, 1999). Los alumnos otorgan la mejor calificación a la asistencia a clase del profesorado –dos tercios consideran que es buena–, y a este indicador le sigue en valoración el nivel de preparación. Sin embargo, los estudiantes tienen una opinión más crítica de la claridad de exposición de los profesores, que, además, es algo más negativa en el caso de las escuelas universitarias. Otras investigaciones (González Tirados, 1994) revelan también la deficiente formación pedagógica de estos docentes.

Esta escasa formación pedagógica del profesorado lleva a la reproducción del papel docente clásico (el profesor como comunicador), por lo que el método docente utilizado prioritariamente –sobre todo en las clases teóricas de las materias troncales y obligatorias– es la técnica expositiva, con lo que se fomenta la falta de relación entre el profesor y el alumno, y la pasividad de este último en su proceso formativo. Todo ello está también motivado por la escasez de medios existente y la masificación que sufren determinadas carreras y cursos.

La formación multidimensional del ingeniero es, para Aguirre y Calama (1997), una tarea más compleja que la formación de otros universitarios, pues –además de impartir conocimientos teóricos o transmitir unas experiencias prácticas– hay que saber enseñar a los alumnos a ser creativos y decididos a la hora de asumir sus responsabilidades. En este sentido, no hay que olvidar que «ingeniero» viene etimológicamente de «ingenio», por lo que hay que formar a estos profesionales en las habilidades creativas y en la correcta toma de decisiones. Para ello, el

profesor debe pasar de desempeñar el papel de «comunicador» a desempeñar el de «orientador/facilitador» del aprendizaje, potenciando la figura del profesor-tutor.

Esto no es posible sin la aplicación de un plan de desarrollo profesional del docente universitario, cuya primera etapa debe ser la formación inicial, que ha de comenzar por dotar de reconocimiento a la labor docente. La definición y aplicación de indicadores válidos de la productividad del profesorado, en lo referente a sus actividades y a la calidad de las mismas, podría favorecer este reconocimiento. También podría favorecerse dicho reconocimiento incentivando la realización de libros de texto u otro tipo de materiales didácticos; y valorando la dedicación del profesor a la dirección de proyectos de fin de carrera, como actividad docente. Todo ello unido al hecho de proporcionar unos incentivos adecuados a la formación pedagógica del docente de enseñanzas técnicas.

En el colectivo de profesores de ingeniería, se da una situación peculiar con respecto a la formación pedagógica. Por un lado, existe un grupo numeroso de este tipo de profesionales docentes que es reticente a recibir dicha formación pedagógica, ya que no ve su utilidad e incidencia en la mejora de la calidad del proceso educativo. Sin embargo hay, por otro lado, otro grupo interesado en las cuestiones didácticas, y que suele ser incluso más receptivo que otros grupos de profesionales de la docencia de carreras no tecnológicas. Este último grupo de docentes de materias técnicas es consciente de sus deficiencias y necesidades en lo referente a aspectos psicopedagógicos; pero, a la vez, es más exigente con los programas de formación, ya que –a consecuencia de su educación en ingeniería– demanda aplicabilidad inmediata, dejando al margen teorías y fundamentos. Además, no hay que olvidar que en las universidades politécnicas, junto con los profesores que sólo trabajan en la universidad, existe un numeroso grupo de profesores a tiempo parcial, que compagina su labor docente con otro trabajo profesional, que, además, suele ser su actividad principal. No obstante, estos profesores a tiempo parcial que proceden del ámbito industrial no están exentos de la necesidad de formarse pedagógicamente para optimizar de su función docente.

Asimismo, tampoco hay que olvidar el escaso valor que los profesores de enseñanzas técnicas conceden a la investigación-acción de la práctica docente como modelo de desarrollo y mejora profesional. Esto es debido, fundamentalmente, a la falta de tiempo o motivación, consecuencia de un exceso de horas de docencia o de su dedicación a otras actividades (investigación o gestión), más reconocidas e incentivadas que la tarea docente. Por consiguiente, los programas de formación pedagógica para profesores de las carreras de ingeniería requieren un diseño y desarrollo que tenga en cuenta las características aquí expuestas.

La agencia estadounidense ABET de acreditación de programas en ingeniería, incluye los siguientes factores entre los criterios básicos para evaluar la competencia general del profesorado (ACOFI, 1998):

- El nivel académico de entrenamiento de sus profesores.
- La diversidad de su formación.
- Su experiencia no académica en ingeniería.
- Su experiencia en la enseñanza.
- Su habilidad para comunicarse adecuadamente.
- Sus intereses y su entusiasmo en lo referente al desarrollo de métodos de enseñanza más efectivos.
- El nivel de educación mostrado en lo referente a las publicaciones científicas y profesionales.
- Su registro como ingenieros profesionales.

- Su grado de participación en sociedades científicas y de otro tipo.
- Su participación en programas de desarrollo profesional.
- El reconocimiento de su valor profesional por parte de los estudiantes.
- Su interés personal por las actividades curriculares y extracurriculares de los estudiantes.
- Las cargas de enseñanza, que deben dejar al profesorado tiempo suficiente para el desarrollo profesional y actividades tales como la investigación, la innovación en la instrucción, la consultoría, las publicaciones, y los servicios institucionales y actividades profesionales relacionadas.

En resumen, el ingeniero-docente precisa de características profesionales propias del ámbito universitario y profesional, es decir:

- Unos profundos conocimientos básicos de su especialidad.
- Unos conocimientos generales que le permitan valorar su especialidad y relacionarla con las demás.
- Una formación pedagógica básica para desarrollar su tarea docente.
- Conocimiento de las características de los estudiantes universitarios.
- Habilidad para la comunicación y la relación con los alumnos.
- Capacidad investigadora y creativa.
- Capacidad de liderazgo para dirigir equipos de trabajo (docencia, investigación y gestión).
- Conocimiento de la práctica profesional y de los avances tecnológicos de las materias que imparte.

En el perfil actual del profesor universitario, sigue apreciándose una marcada preferencia por la «capacidad didáctica» frente al resto de las características del modelo de buen docente (Sánchez Núñez, 2001). Dicho modelo de profesor lleva a desempeñar una serie de tareas docentes que pueden ser adquiridas y desarrolladas a través de un programa de formación en el que se estimule la necesidad de impartir una docencia de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

ACOFI: *Desarrollo de procesos de acreditación a nivel mundial.* Santa Fe de Bogotá, Colombia, Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería, 1998.

AGUIRRE, G.; CALAMA, J. M.: *Una nueva enseñanza universitaria para las profesiones técnicas.* Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Innovación en las Enseñanzas de las Ingenierías. Madrid, ICE de la Universidad Politécnica de Madrid. Comunicaciones, 1997, vol. 2, pp. 1.101-1.105.

BALLESTER, E.; CAMIÑA, C.; COLL, C.; GASCH, M.; IBÁÑEZ, J.; MARTÍ, J.: *Problemática de la formación en ingeniería. Una propuesta de debate.* Ponencia presentada en el VI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1998, pp. 371-376.

CARRETERO, M.; POZO, J.; ASENSIO, M. (comp.): *La Enseñanza de las Ciencias Sociales.* Madrid, Visor, 1989.

ESTIA UL: Documento presentado en la *Jornada sobre Actividad Académica desde el Área de Ingeniería Agroforestal en la Titulación de Ingenieros Agrónomos.* Material policopiado. León, Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria de la Universidad de León, 1999.

ETSIT UPM: *Informe Final de Evaluación de Calidad de la Titulación de Ingeniero de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid.* Madrid, Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de Universidad Politécnica de Madrid, 1997.

EUI UPM: *Informes de Evaluación de las Titulaciones de Ingeniero Técnica de Informática de Gestión e Ingeniero Técnico de Informática de Sistemas.* Madrid, Escuela Universitaria de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid, 1997.

EUITT UPM: Informe sobre la *Inserción Laboral y la Formación Académica en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid.* Material policopiado. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, 1999.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M.: *Análisis de los factores de procesos y otros factores de influencia que condicionan la calidad de las enseñanzas universitarias y el rendimiento (estudio piloto).* Madrid, ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, 1994.

MANUILOV, V. F.; MELEZINEK, A.; PRIKHODKO, V. M.: *Professional and pedagogical aspects of Engineering Education.* Moscú, Russanov Publishing House, 1998.

PÉREZ MARTÍNEZ, J.: La Situación Profesional del Ingeniero de Telecomunicación, en *BIT,* 88 (1994).

PESIT 5: *Informe sociológico sobre el Ingeniero de Telecomunicación en el 2000.* Madrid, Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación, 2000.

REALP I SOLÉ, E.: *Consideraciones en torno a la innovación docente y la investigación en las Escuelas Universitarias de Ingeniería Técnica Industrial.* Congreso sobre Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Zaragoza, 1996, pp. 111-117.

SÁNCHEZ NÚÑEZ, J. A.: *Necesidades de Formación Psicopedagógica para la Docencia Universitaria.* Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2001.

TITONE, R.: *Metodología Didáctica.* Madrid, Editorial Rialp, 1981, 8.ª edición.

TORRES, J. E.; TORROJA, J. A.: *Enseñanza y formación de la ingeniería.* Actas del III Congreso Nacional de Ingeniería. Madrid, Instituto de la Ingeniería de España, 1991, pp. 9-33.

UPM: «Los estudiantes, satisfechos con la Politécnica», en *Revista de la Universidad Politécnica de Madrid,* 33, marzo (1999), pp. 23-25.

VALLE PASCUAL, J. M. DEL: *El profesor universitario y la carrera docente.* Material policopiado. Madrid, ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, 1998.

ZABALZA BERAZA, M. A.: «La enseñanza universitaria: roles, funciones y características», en C. GARCÍA Y DÍEZ DE LA CORTINA (Ed.): *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado Universitario.* Huelva, Universidad de Huelva/ICE, 1995, pp. 17-42.

ESCUELA, MAESTRO Y SALUD, DURANTE EL SEXENIO DEMOCRÁTICO (I)

RAFAEL DE FRANCISCO LÓPEZ(*)

RESUMEN. Este artículo sobre forma parte de un conjunto de estudios más amplio sobre las condiciones de trabajo y salud de los maestros españoles.
Dada su extensión, se publicaran en este número una primera parte del mismo que continuará en el siguiente.
Los estudios acerca de la salud del maestro, y en particular el ahora incluido, muestran nuevos caminos de reflexión en la comprensión de la salud de los trabajadores, resaltando su carácter de producto construido y utilizado socialmente.
En el caso del Sexenio, las penosas condiciones de trabajo y salud del maestro serían el resultado del engatillamiento del propio discurso septembrino entre la exuberancia de la libertad y las resistencias y temores a desamortizar la escuela, clave y recorrido ineludible hacia la sociedad civil y la ciudadanía.

ABSTRACT. This article is part of a wider set of studies about work conditions and Spanish teachers' mental health.
Due to its length, the first part will be published in this edition and it will be continued in the next.
The studies about teachers' mental health, and in particular the one included here, investigate new ways for reflection on the understanding of workers' health, underlining its character of socially constructed and used product.
In the case of «Sexenio», the sad work and health conditions of teachers would be the result of the discourse in between the exuberance of freedom and the resistance and fear of disentailing school,the key and unavoidable itinerary towards civil society and citizenship.

A pesar del pesimismo de algunos protagonistas del *Sexenio,* que pensaron que no fue más que una época en la que «España se había vuelto loca»[1], en realidad, y a pesar de su complejidad y de un innegable patetismo, supuso aparte del último

(*) Sociólogo y experto en Salud Laboral.

(1) En su prólogo al libro de Ivonne Turín, *La educación y la escuela en España,* Laín Entralgo pondría esta frase en boca de Amadeo I, poco antes de su abdicación en febrero de 1873 (1967, XI).

Fecha de entrada: 11-08-2002 Fecha de aceptación: 3-01-2003

intento de los herederos del progresismo liberal en construir un Estado democrático, un tiempo de una gran riqueza política, legislativa, cultural y emocional[2], que sin duda, organizó y cementó el entramado reivindicativo y la propia memoria histórica de amplios sectores populares hasta el posterior referente democrático de 1931 que, como señalaría, Antoni Jutglar[3],

> Lo innegable, sin embargo, desde todos los puntos de vista, es que se realizó [...] un verdadero ensayo de instauración del esquema liberal europeo, y que a pesar de su fracaso manifiesto, sirvió, sin duda alguna, para obligar a entrar en España por los caminos de Europa [...]. Se puede calificar a la Revolución de septiembre como intento de revolución burguesa, una revolución que llegaba con un retraso de casi setenta años y con veinte respecto a los movimientos político sociales –revoluciones europeas de 1848– que a pesar de su innegable base popular sirvieron sólo para consolidar las posiciones burguesas.
>
> Intentó una experiencia singular en la vida española del siglo XIX: dar al país la posibilidad de gobernarse a sí mismo.

Mas allá de los aciertos, las ingenuidades y los fracasos, el sexenio, hizo posible, la materialización política del imaginario romántico / demócrata/ liberal sobre la libertad[4]. Aunque el pronunciamiento desde la «Zaragoza» del brigadier Juan Bautista Topete el 17 de septiembre (al igual que el Manifiesto «institucional» del 19, el de «Viva España con honra») se moviese en el horizonte exclusivo de un cambio de formas en el modelo de poder moderado / isabelino:

> Aspiramos a que Cortes Constituyentes [...] acuerden cuanto conduzca al restablecimiento de la verdadera Monarquía Constitucional.

El potentísimo movimiento popular que generó, recogido en las declaraciones y manifiestos de las «Juntas Revolucionarias», hizo posible la consecución de todo

---

(2) Nuestra percepción del Sexenio, al igual que de la I República, quiere moverse más allá de su productividad, en términos de permanencia o eficacias materiales y políticas. Su sentido, habrá que rastrearlo en la potencia emocional de libertad y de ciudadanía que suscitó. Cuando en este país se habla de memoria histórica, no nos podemos quedar en la recuperación única de nuestro pasado reciente y pararnos en 1931. Septiembre de 1868 y febrero de 1873 deben formar parte de los esfuerzos de reapropiación de nuestra identidad democrática. Repensar el Sexenio no debería suponer jamás ningún ejercicio de arqueología histórica para una sociedad como la española, que todavía presenta sin resolver preguntas que por primera vez se plantearon y se intentaron allanar en el escaso, paradójico y tensionado tiempo, de poco más de cinco años como: la laicidad de la enseñanza escolar pública, la separación real, de la Iglesia Católica y el Estado, o la permanencia de un modelo de Estado anacrónico y en el fondo, y muchas veces en las formas, reproducción vergonzante de la Restauración. En la actualidad, parece que ya van proliferando en la nueva generación de historiadores españoles, sensibilidades que intentarían esta tarea de recuperación historiográfica, perceptiva y documental de la revolución «Gloriosa» y de la «Federal». De entre ellos, tendría que resaltar, la magnífica obra colectiva *España, 1868-1874. Nuevos enfoques sobre el sexenio democrático* (Junta de Castilla y León, 2002) coordinada por mi buen amigo y paisano, el profesor vallisoletano Rafael Serrano García, en cuya lucidísima introducción, hace mención a siete perfiles significantes, que caracterizarían el legado y el patrimonio democrático / republicano que nos dejó y marcó 1868 y 1873.

(3) Antoni Jutglar: *La Era Industrial en España.* Madrid, 1963, p. 15 y ss.

(4) Sería realmente interesante desarrollar una reflexión socio / filológica alrededor del término «libertad» o el de «asociación» como mitosemas liberal / demócratas, y su articulación con el «LPR» (el lenguaje de la primera república, o el «LSR», el del sexenio) en la línea acuñada por el fascinante análisis de Víctor Klemperer (1881-1960) en LTI (1947). En cierta medida, el camino lo ha iniciado ya el profesor Álvarez Junco con su libro *Mater Dolorosa* (Taurus, 2001).

un conjunto de libertades civiles impensables en décadas anteriores[5].

Libertades, y conquistas populares, que sin embargo, experimentaron una aplicación desigual e incluso efímera o paradójica, como sucedió con la abolición de las quintas, los derechos de puertas, o incluso la libertad de enseñanza[6].

---

(5) La Junta Superior Revolucionaria de Madrid (suavizando ya los manifiestos revolucionarios anteriores de las Juntas de Sevilla –la de los once puntos, del 20 de septiembre, exigiendo la abolición de la pena de muerte y de las quintas– y los dos de Málaga, del 25 y 27 de septiembre) elegida por sufragio universal el 5 de octubre, proclamaba (Gaceta del 9) en su «Declaración de Derechos» los siguientes: sufragio universal; libertad de cultos; libertad de enseñanza; libertad de reunión y asociación pacíficas; libertad de imprenta; descentralización administrativa; juicio por jurados; unidad de fuero e inamovilidad judicial.

Por Decretos del Gobierno Provisional (formado el 8 de octubre) se establecería: la libertad de enseñanza (22-X-68); la libertad de prensa (24-X-68); el derecho de reunión (2-XI-68) y el de asociación (21-XI-68). El sufragio universal sería proclamado con un interés táctico, pensando en las elecciones municipales y las posteriores a Cortes Constituyentes, mediante un Decreto de 9 de noviembre para ser refrendado por ley el 23 de junio de 1870, después de que su inclusión en la Constitución del 6 de junio de 1869 hubiese dado lugar a un durísimo debate parlamentario, en el que se rebelaría ya la personalidad conservadora del futuro muñidor de la Restauración, al oponerse a la universalidad del sufragio (y eso teniendo en cuenta que las mujeres estaban por principio excluidas) argumentando que las «minorías inteligentes, que serán siempre las minorías propietarias» no pueden compartir los mismos derechos que «las muchedumbres», avocadas al uso despótico de los derechos políticos.

(6) La primera guerra de independencia cubana iniciada el 10 de octubre de 1868, con el «grito de Yara», y posteriormente la última insurrección carlista (a partir de diciembre de 1872), junto con el manifiesto interés en mantener el lucrativo negocio de la «contribución de sangre» tanto para el Estado como sobre todo para los políticos y generales, propietarios o accionistas, de las «aseguradoras» que cubrían la «redención» en metálico (uno de éstos fue el inefable Don Mariano Carderera, miembro del Consejo de administración de la aseguradora «La Nacional», dedicada casi con exclusividad a la suscripción de pólizas para niños y adolescentes - Clara E. Lida, 1970, p. 120–) cobrando intereses, que superaban el 40% y llegando hasta el 60% en algunos casos (Clara E. Lida, 1970; Nuria Sales, 1974), hizo inviable la materialización de la abolición de las quintas que, sin duda, era una de las exigencias populares más sentidas, en la medida en que su existencia suponía una verdadera «amortización» para la muerte, del cuerpo de los hijos de las clases populares, sin recursos, para pagar el rescate (8.000 reales en 1868) de «desamortización» de su propia vida, como lo podían conseguir los de las clases acomodadas.

Con respecto a los consumos o derechos de puertas, aunque de hecho se suprimieron, sus efectos fueron contradictorios pues dieron lugar, a un gravoso y surrealista impuesto familiar que abarcaba a todos sus componentes mayores de 14 años (Impuesto de «capitación» de Figuerola de 12 de octubre) y, por otra parte, ocasionó potentísimos quebrantos en las ya maltrechas haciendas municipales, que repercutiría considerablemente en el deterioro de la cobertura sanitaria y escolar de la época.

Por otra parte, tanto el Gobierno Provisional como las posteriores Cortes constituyentes, 15-I-69, de mayoría progresista / acomodada / monárquica, intentaron controlar y diluir las conquistas legislativas conseguidas por la presión popular y juntista. Sagasta, el «Narváez del sexenio», desde el Ministerio de Gobernación, maniobró para minimizar los efectos del sufragio universal restaurando la Ley de Ayuntamientos de los moderados (1856) y revocando las disposiciones iniciales de las Juntas sobre los mismos, 21-X-68 y -24-XI-68 (ver Artola, 2001, p. 340). Igualmente, con respecto al manejo del orden público (ver Ballbé, 1983; José M.ª Rico, 1983), y olvidándonos de la «partida de la porra», si bien se abolió la jurisdicción militar en el tratamiento de los delitos contra la seguridad del Estado al mantener el fuero castrense del Ejército y de la Guardia Civil en sus actuaciones operativas de seguridad y policía públicas, adulteró el alcance del Decreto del 2 de noviembre de 1868 sobre los derechos de reunión y manifestación. Este celo controlador / represivo de Sagasta, y de la nuevas formas democráticas del liberalismo monárquico español, se harían todavía más patentes a partir de la aparición del nuevo fantasma de la Comuna parisina en la primavera de 1871, y en el posterior intento de ilegalización y persecución de la Internacional (Circular del 28 de mayo de 1871, y de 16 de enero de 1872), aunque ya hubiese ensayado estas habilidades desde los primeros días del establecimiento del Gobierno Provisional al desmantelar las Juntas y desarmar a los «Voluntarios de la Libertad» y, posteriormente, con la represión de los primeros intentos de sublevación republicana (en Málaga habría 200 muertos) que se harían intensos en el otoño de 1869, para continuar luego con los motines contra las quintas a partir de 1870.

De cualquier manera, el sexenio, supuso para España, la iniciación del duro y largo camino para el aprendizaje y el lento asentamiento de las libertades[7].

Este aprendizaje de las libertades se haría decisivo para el desarrollo de dos procesos socio-políticos y científico-culturales característicos del sexenio. Por una parte el *asociacionismo* [8], con su consecuencia inmediata de movilización y «concienciación» de importantes sectores de las clases populares. Por otro, la posibilidad de

---

(7) Cuando en la actualidad, algún comentarista o corifeo palaciego / parlamentario se refiere al «milagro» de la actual transición española, está despreciando nuestra memoria como pueblo y sobre todo los sacrificios, heroísmos y posiblemente infinitos errores e ingenuidades, volcados en la construcción del edificio de la democracia y las libertades. En ese recorrido, 1868, junto con 1873 y 1931, representaría una fecha inolvidable.

(8) Cuando hablamos de «asociacionismo», antes de 1868, estamos utilizando en general un término polisémico (ver Trías y Elorza, 1975, p. 249 y ss.) que precisamente el Sexenio, sobre todo a partir de 1870, contribuirá a delimitar con total nitidez. El asociacionismo, desde su inicial y entrecortada legalización por la RO de 28 de febrero de 1839, presentaría una intensa presencia en el lenguaje y en la discusión social y política desde 1840, denotando un abanico de significaciones y de intereses políticos y de clase que nos pueden ayudar a comprender acontecimientos que se desencadenaron a partir de 1870-71, y que nos parecen decisivos para entender parte de los problemas y tensionamientos del primer diseño republicano español y, probablemente, del segundo. En líneas generales, y simplificando, se podrían contemplar dos acepciones. La primera, sin duda la más compleja, representaría el interés de los sectores burgueses más inteligentes y dinámicos (ligados a grupos demócratas, republicanos y utópico / socialistas, o progresistas radicales, como Figuerola) por «armonizar» y «conciliar» lo que con cierta claridad se va presentando –junto con la propiedad– cómo uno de los núcleos básicos de la «cuestión social». Aquí, se reencontrarán desde el Castelar de *La fórmula del progreso* (1858), hasta el Wenceslao Ayguals de Izco de *María ó la hija de un jornalero* (1845), pasando por Antonio Cervera, Ordax Avecilla, Fernando Garrido y, para nosotros siempre omnipresente, Pedro Felipe Monlau en su etapa anterior a su «conversión» al moderantismo. Precisamente Monlau, en una de sus colaboraciones en el periódico barcelonés *El Popular* dejaría meridianamente claro –con ciertas matizaciones– lo que, en definitiva, constituía el sentido del asociacionismo obrero para todo este colectivo de representantes heterogéneos en las formas, pero apiñados en los contenidos de las burguesías «acomodadas».

> Otra cuestión no menos difícil en la aplicación es la confederación de los amos con los jornaleros. Por una cruel fatalidad existe la más injusta ojeriza de unos contra otros. Quiérase suponer que los amos dueños de las fábricas [...] son unos holgazanes y que los jornaleros son los únicos que sudan y trabajan. Y aquí precisamente hay un craso error, pues hablando en jeneral *(sic)*, en todo establecimiento fabril quien más trabaja es el amo [...]. Y, por otro lado, los amos no quieren ver en el jornalero la rueda de una gran máquina y en su trabajo no consideran sino el jornal que le pagan, sin tomar en cuenta los resultados [...]. He aquí, pues un problema formidable, que únicamente la franca asociación podrá resolver. El principio está descubierto ya, y consiste en la asociación del capital, del trabajo y la inteligencia o capacidad.
>
> (*El Popular* de 23 de abril, de 1841. Reseñado por Antonio Elorza, 1975, p. 138)

Las excepciones «matizadas» a este armonicismo se encontrarían en personajes como Francisco Pí y Margall (1824-1901) o Abdón Terrades y Pulí (1812-1856), cuyo buen entendimiento con las sociedades de tejedores catalanes y su propia sensibilidad republicana «colectivista», les hacía tener posiciones cercanas a las representadas por la segunda significación del término que estamos comentando. Para estos primitivos núcleos del textil catalán, el asociacionismo se presentó, en primer lugar, bajo la versión de «sociedades de socorros mutuos», amparando en general «sociedades de resistencia». A partir de 1856, el defensivo conservadurismo del régimen isabelino, junto con la propia dinámica económica y social, iría generando un proceso que, desde un inicial economicismo, pasase a una patente vinculación demócrata / republicana, vivida a partir de 1870 como frustración, y abocando a un discurso obrero exclusivo y autónomo, de emancipación social, que difícilmente, podría ser admitido ni comprendido por la nueva burguesía demócrata / acomodada surgida de la Revolución de septiembre, con la única excepción de los sectores más radicalizados del republicanismo-federal.

Esta segunda significación del asociacionismo, centrada en el concepto y la voluntad de «emancipación» presentaría connotaciones de una radical incompatibilidad, tanto con los modelos de poder emergentes, cómo; con más motivo, con los de los sectores más conservadores ligados al moderantismo y a la restauración borbónica. La

«conjurar» y hacer realidad por primera vez el maldecido «Espectro de Demócrito» merced al clima de libertades de opinión, expresión, enseñanza e impresión que, por lo menos en el plano teórico, permitió completar la balbuceante y debilísima recepción inicial de nuevas corrientes de pensamiento[9] que –aunque se

---

semántica del armonicismo, del trabajador virtuoso, que habría que redimir, formaría parte del lenguaje progresista / burgués, sobre lo social, de la misma manera que el imaginario del «obrero avieso» representaría el de los moderados. Ambas acepciones, «virtuoso» y «avieso», no serían más que la cara de la misma moneda, suponiendo idénticas necesidades de control y disciplinamiento del cuerpo del obrero, desde un higienismo diferenciado en el tono moralizante, pero coincidente, en el enmascaramiento de lo que estaba más allá de las condiciones de trabajo.

La «emancipación», como eje semántico basal del asociacionismo obrero del sexenio, será algo absolutamente irrecuperable y maldito. Este nuevo asociacionismo, encarnado en la Internacional, supondría el inicio de recorridos probablemente aún no finalizados, repletos de utopismos y fracasos, pero apuntando con claridad, a un modelo de sociedad diferente o, a lo menos, a unos contenidos y significaciones del asociacionismo obrero alejado de su utilización como herramienta de disciplinamiento, o de productividad política o fabril.

Abundando en el asunto, aunque únicamente sea por nuestra obsesión en remarcar la imposibilidad de comprender la salud laboral (incluida la del maestro) sin reflexionar ni bucear por la historia de lo social, por acontecimientos, que a simple vista pueden pensarse gratuitos, transcribimos unos párrafos del escrito que el Consejo Federal de la sección española de la Internacional (redactado posiblemente por Francisco Mora) envía al ministro del nuevo Gobierno, presidido por Manuel Ruiz Zorrilla (también ministro de Gobernación, que sustituye al gobierno Sagasta) en donde se manifiesta con meridiana claridad cómo el lenguaje sobre la salud de la Internacional se integra en un discurso social, cultural y político global por la dignidad del trabajador.

> Ciudadano Ministro de la Gobernación:
>
> La asociación Internacional de los Trabajadores, ha venido a plantear de una manera clara y terminante el problema de la emancipación económica del proletariado. Esta poderosa Asociación significa el advenimiento de los trabajadores a la vida de la inteligencia. Cansados ya de la parte puramente material y mecánica que han venido desempeñando en la sociedad [...] protestan contra una organización social que separa a los hombres en dos grupos, unos señores ricos e inteligentes, y otros de esclavos, miserables e ignorantes [...] entregados desde la más tierna edad a las penosas tareas del campo o del taller [...] sienten su dignidad de hombres humillada y se disponen a repararla, organizándose para destruir cuanto se oponga al triunfo de la justicia...
>
> ¿Qué le es debido a cada uno? Según nosotros, el hombre [...] tiene necesidades físicas y necesidades morales. Para satisfacer las primeras recurre a la producción; para las segundas a la instrucción; con la instrucción facilita y aumente la producción y reduce cada vez más el esfuerzo material; con el aumento y facilidad en la producción se pone cada vez en mejores condiciones de instrucción. Esto sentado, declaramos que lo que es debido a todos y cada uno de los hombres es «Libertad e Igualdad»; pero entender bien, ciudadano ministro, lo que estas palabras significan para nosotros [...] «Libertad» igual y completa para el desarrollo de las facultades humanas. «Igualdad» de derechos a los medios de aplicarlas siempre y tanto lo exija la necesidad de goces que todos y cada uno de los hombres experimenten. Con la perfecta armonía de estos dos principios es como únicamente puede realizarse entre los hombres la «Fraternidad» y es la práctica de esta sublime serie: «Libertad, Igualdad, Fraternidad», la que hará posible que se practique su síntesis, la Justicia (Reseñado por Francisco Olaya Morales, 1994, p. 910 y ss.).

(9) En un capítulo anterior dedicado a la *Ley Moyano (Revista La Mutua,* 6, 2001), hicimos un apresurado comentario sobre los comienzos de la recepción en España de nuevas corrientes de pensamiento como el krausismo, el transformismo o el positivismo, a finales del reinado isabelino. Este asunto requiere ciertas matizaciones. Si bien es cierto que el krausismo en su modulación inicial, de la mano de Sanz del Río (1814-1869), cubre los once años que van desde el emblemático discurso de Don Julián en la apertura de curso en la Universidad Central (1857) hasta poco antes de su muerte, su verdadero peso institucional se manifestará durante el sexenio a partir de su poderosa presencia e influencia en los territorios de la enseñanza, de la mano de ministros del partido progresista. Habría que profundizar más (Gil Cremades lo apuntaba en 1975) en las interconexiones y dependencias entre el primer krausismo oficial –hubo otro anterior menos germanizado proveniente del belga Henri Ahrens– y el de los años anteriores al 73, entre los krausistas y el ideario liberal / acomodado del partido progresista. Posiblemente, nos llevaríamos alguna sorpresa. No obstante, y a pesar de su teoricismo el krausismo tuvo la virtud de sobrepasar su propio discurso críptico, idealista y confuso, para como señalase

Palacio Atard (1965), en su magnífico prólogo a *Los reformadores de la España contemporánea* de Gómez Molleda (1966, 1981) supusiera:

> una corriente de emancipación intelectual, de educación científica, de austeridad ética [...] que se mantendría con alternativas y etapas varias, hasta desembocar en la segunda República,
>
> (P. Atard, 1981, XVII)

En lo que se refiere al darwinismo, su presencia en España con anterioridad al 68 se limitaría a un reducidísimo ámbito académico (piénsese que la primera edición en castellano del *Origen del hombre*, 1859, se imprimió en 1876), representado entre otros por las manifestaciones de Antonio Machado y Núñez (1812-1869) –abuelo de los Machado– catedrático de H.ª Natural en Sevilla, y Rafael García Álvarez (1828-1894) catedrático también de H.ª Natural en el Instituto de Granada. En oposición al transformismo, tendríamos una célebre conferencia de José de Letamendi (1828-1897) en el Ateneo de Barcelona (1867) (ver Diego Núñez Arenas, 1977, pp. 24-26).

Será el clima de libertades que propicia el sexenio (fundamentalmente la libertad de enseñanza y las de impresión / expresión) el que potenciará la controversia darwinista y el que, sobre todo, permitirá el comienzo de la recuperación intelectual y científica en nuestro país.

El positivismo, en el significado acotado por el término, tendría una recepción posterior. Montañés Rodríguez (1989, p. 71) señala la fecha de 1875 cómo la de su definitivo despegue) aunque se podrían rastrear, antecedentes y aproximaciones cómo emergencia de nuevas sensibilidades encaminadas a «interrogar a la naturaleza», derivadas de la entrecortada introducción de la obra de Pierre Gassendi (1592-1655) (ver M.ª Victoria Cruz del Pozo, 1997; y Pedro de la Llosa, 2000) y posteriormente, por algunos filósofos y médicos, que habrían recibido las influencias –sin ser necesariamente seguidores incondicionales– de los sensualistas franceses cómo Pierre G. Cabanis (1757-1808), del cual –que nosotros sepamos– se traducen dos obras bajo el título: *Compendio histórico de las revoluciones y reforma de la Medicina* (1820), y *Del grado de certeza en la Medicina,* traducido por primera vez al castellano en 1816, y posteriormente por Monlau en 1832. En esta saga de protopositivistas españoles, todavía con grandes reservas «tradicionalistas», estarían médicos como José Jorge de la Peña, con su *Ensayo sobre la perfección del hombre* (1842); José Varela de Montes (1796-1868), *Ensayo de Antropología* (1844); y Francisco Fabra Soldevilla (1778-1839), autor de *La filosofía de la legislación natural* (1838).

Al filo de la «Gloriosa» aparecerá la que podemos ya considerar como la primera generación de positivistas españoles. González de Linares, Calderón, Salmerón, Echegaray, que publica en 1871 su *Teoría matemática de la luz,* Francisco Suñer y Capdevila, el del emocionado discurso ante las Cortes Constituyentes en abril de 1869, defendiendo ante la idea caduca la idea nueva de «la ciencia, la tierra, el hombre» (ver, Sánchez Ron, 1869, p. 49). Junto a ellos, dos médicos positivistas: Luis Simarro y Macabra, uno de los pioneros de la Psicología experimental en España (un continuador sería Julián Besteiro con su *Psicofísica* de 1897, y José Verdes Montenegro que funda en Alicante el primer laboratorio español de psicología experimental, treinta años depués de que Wundt estableciera el suyo en Leipzig), y Juan Ginés y Partagás como higienista.

La relación entre este despegue positivista español y el krausismo sería algo paradójica. Compartimos el criterio de considerarlo como el resultado de la potente bonhomía liberal de las gentes del círculo fundacional de Sanz del Río, más que de su propia sensibilidad científica todavía preñada de trabalenguas metafísicos.

Como simple curiosidad, hemos comparado la primera edición (1874) de las *Lecciones sumarias de Psicología* de Fco. Giner de los Ríos, con la *Psicología* que Monlau publica en 1849, que se imprimió en un volumen conjunto, acompañada de la *Lógica* de Rey de Heredia. Pues bien, y no es cuestión de extenderse, mientras que Monlau se refiere al «yo» como objeto de la psicología experimental (1849, p. 19), Giner nunca utilizará este término, sino siempre el de «alma». Incluso, al referirse a la finalidad de la psicología, la verá «como preparación a la Metafísica» (1874, p. 4).

Aunque sea pesado abundar en este juego de comparaciones, nos puede ayudar algo a comprender lo que realmente fue el krausismo. Resulta que en las posteriores reediciones de la psicología de Monlau, en este caso la undécima de 1875, se sustituye el «yo» por el «alma», añadiendo párrafos enteros de un marcado tono conservador y moralista. Por el contrario, en Giner, en la 2.ª edición de su obra, hay un patente giro positivista y experimentalista (ver comentarios de Jiménez García, 1996). ¿Qué ha ocurrido aquí? Simplemente el resultado de una sensibilidad que en principio, pudo parecer atrabiliaria, pero que creía firmemente en *La libertad de pensamiento,* y que además la ejercía. La Restauración, haría más conservadores a los moderados. La militancia, entusiasta y algunas veces curil, de los krausistas del sexenio, en el discurso de la libertad les haría cada vez más positivistas.

moviera en un marco de infinita miseria presupuestaria[10] que hacía todavía más difícil su implantación práctica, ya de por sí, contraria a las sensibilidades «metafísicas» o «espiritualistas», de neocatólicos y krausistas– generó una potentísima corriente cientificista y cultural que atravesaría la sociedad española desde la universidad hasta la novela, pasando por los ateneos y círculos obreros[11].

En este contexto histórico, en lo que se refiere a la *escuela* y *al maestro,* las realizaciones prácticas, cuando realmente las hubo, se mantuvieron aprisionadas entre las mordazas de un discurso maximalista centrado en la libertad y una mordiente realidad cotidiana de confrontación y de resistencias ideológicas, aderezadas por una omnipresente penuria económica arrastrada desde siempre, y periódicamente reforzada por desamortizaciones y medidas fiscales que, junto con las otras miserias culturales y políticas, hacían impracticable cualquier planteamiento de mejora y de reforma por bien intencionado que fuese.

Podíamos decir que durante el sexenio, y a pesar de constituir la escuela y la enseñanza tanto un lugar preferente en la mitológica progresista/demócrata/republicana como en la obrerista, para pasar posteriormente a formar parte de las nuevas estrategias sociales y catequísticas de la Iglesia, la realidad fue que se mantuvo prisionera del acontecer político y de ahí, de lo social, siguiendo simplemente la dinámica de un 68 que, como comentaba hace años el profesor Aranguren: «estaba destinada a dejar pronto de ser meramente política para transformarse en social» (Aranguren, 1965, p.134).

Y será realmente en lo social, en donde se concentrará y endurecerá el nudo gordiano de los conflictos del 68 y del 73, al chocar las expectativas de transformación, y las innegables voluntades y mejoras legislativas, con la resistencia de los nuevos poderes constitucionales (el monárquico y el republicano) a «desamortizar» en profundidad tres territorios básicos para la convivencia y la madurez democrática (José Luis Aranguren, *Moral y Sociedad,* 1965, p.134):

- El de la tierra, como propiedad absoluta durante el Antiguo Régimen, y «reamortizada» en propiedad oligárquica por el liberalismo.
- El territorio fabril y empresarial, como propiedad absoluta del capital.
- Y el territorio de la *escuela,* semidesamortizado desde 1834 de la propiedad absoluta de la Iglesia, pero que el Estado nacido de la Revolución Gloriosa no supo «amortizar» plenamente[12], a pesar de la «saturación

---

(10) La deuda pública superaría los 22.000 millones de reales en 1868 (Bahamonde, 1996).

(11) Como ejemplo de este clima científico y cultural, amparado por las libertades del sexenio, relata Juan Vernet (1989, p. 427) como un grupo de estudiantes de Barcelona crea en 1872 una sociedad con el sugestivo nombre de «El Laboratorio», que al parecer constituyó el embrión de la Academia de Ciencias médicas de Barcelona.

Por estos mismos años, el Ateneo Catalán de la Clase Obrera, sucesor de los Coros Clavé (1850), se convertiría en una importante plataforma cultural. Junto a materias como la física, las matemáticas, la química o el dibujo industrial, se incorporó a partir de 1871 la Fisiología y la Higiene del obrero como asignatura. Entre los profesores, según señala Termes (2000, p. 132), habría numerosos maestros de escuela, junto con ingenieros y médicos.

En lo que se refiere a la educación de la mujer, en 1872 se creó El Colegio de Institutrices de Madrid.

(12) Los diferentes gobiernos surgidos de la revolución, el provisional, el monárquico o el republicano, no fueron capaces de construir un modelo de Estado fuerte, que pudiese organizar una sustentación material y

pedagógica»[13] (Cossio, 1897) que impregnaría el lenguaje de los políticos del 68[14]. El resultado fue la consecución de una situación de confusión, acompañada de la reproducción y arrastre de precariedades anteriores, aunque esta vez respondiesen al cumplimiento de los ideales de libertad. En la práctica, lo único que se consiguió fue despejar el camino para la futura consolidación, de la casi total «amortización» de la escuela privada (para los hijos de las clases acomodadas, con su subproducto benéfico- moralizante para los hijos de los trabajadores) por las órdenes religiosas. Como única contrapartida, en algunos núcleos privados del territorio democrático-republicano, surgió una minoritaria escuela laico-humanista destinada a los hijos de un reducidísimo colectivo social, y las escuelas para adultos de los ateneos obreros y clubes republicanos[15]. Para el resto, los

---

operativa al discurso político de la burguesía democrática. Para nosotros, el sexenio, nació con un complejo antiestatal, que asociaba poder del estado y centralismo administrativo, a reacción y conservadurismo. Desde esta apreciación, probablemente los intentos más esperanzadores de la historia de España, han perdido oportunidades que por el contrario, han sido aprovechados siempre por la derecha más reaccionaria. En lo que se refiere a la escuela pública, diseñada en principio desde esperanzadores criterios y sensibilidades de modernidad, en la práctica, su municipalización económica y administrativa, la condenaría a la precariedad más absoluta, dejándola en manos de las miserias y presiones de la sociedad civil.

A este respecto, y aunque se refiera puntualmente al papel del Estado en la construcción de la escuela laica como escuela de la libertad, nos puede servir el siguiente comentario del profesor Henri Peña-Ruiz:

> Si se comprende el Estado como una comunidad política de derecho libremente instituida por la soberanía popular, la Escuela laica procede efectivamente del Estado, y no de la sociedad entendida como lugar de relaciones de fuerza espontáneas» y unas páginas más adelante,...» Proteger la escuela laica de la sociedad civil es ponerla fuera del alcance de los grupos de presión y esta necesidad está en el centro de la laicidad escolar».
>
> (Henri Peña-Ruiz: *La emancipación laica.* Madrid, Ediciones del Laberinto, 2001, pp. 404-409)

(13) Con todo el respeto que puede merecer el intento de renovación educativa del sexenio. La desproporción entre la exuberancia del discurso teórico y las realizaciones prácticas en el terreno de la escuela elemental, posiblemente iniciaron en nuestro país un modelo de política educativa asentada sobre la tiranía de las «pedagogías de salón» que incluso se mantiene en la actualidad. Ver al respecto el lucidísimo libro de Mercedes Ruiz Paz: *Los límites de la educación.* Madrid, Unisón, 2000.

(14) Saturación pedagógica / educativa como estrategia previa o camufladora a la transformación de las condiciones sociales, que estaría también poderosamente presente en el idealista imaginario republicano. Roque Barcia, escribiría con la vehemencia acostumbrada en el prólogo al Anuario Republicano Federal de 1870:

> La condición de los pueblos libres, su deber más sagrado e imprescindible, es la instrucción; desgraciadamente, a causa de los tiránicos gobiernos que por espacio de tantos años han dominado nuestro desventurado país, la instrucción del pueblo ha sido una ilusión, un verdadero fantasma, tan invisible como impalpable. Mil veces el sabor de la vergüenza ha coloreado nuestras mejillas al contemplar [...] el negro color con que aparece nuestra desdichada patria en el mapa de la instrucción de Europa.
>
> Sin instrucción, no es posible un pueblo verdaderamente libre; la instrucción es al alma lo que el pan al cuerpo, es decir, un alimento de primera, de absoluta necesidad.
>
> El muchacho que crece en el campo y gana el sustento con su escaso pero honrado trabajo; el hijo del pueblo que presta sus servicios en los talleres de una industria ó los telares de una fábrica; el niño que pulula por las calles de las populosas ciudades; todas estas criaturas [...] se ven hoy perdidas en la oscuridad de su ignorancia [...] El día que el niño se instruya [...] ese día la humanidad habrá saltado la gran barrera que la tiranía ha levantado delante de ella.
>
> (*Anuario Republicano Federal.* Madrid, Imprenta de J. Castro y Cia, 1870, pp. 6-7)

(15) Uno de estos centros, fue el Colegio Internacional de Madrid, de clara inspiración krausista, dirigido por Nicolás Salmerón y fundado en 1866 (duraría hasta 1875). Según varios autores (Castrovido, 1926; Jiménez García, 1996) parece que, aparte la especial sensibilidad democrática y la calidad de la enseñanza, se

> hijos de las clases populares, quedaba la Escuela Pública. Una escuela arropada por un irreprochable discurso teórico pero, en la práctica, miserabilizada en lo económico y en lo funcional. En ella, el maestro, podría, en principio, sentirse a cubierto de intolerables atropellos anteriores que, sin embargo, no evitarían nuevas inseguridades y humillaciones ahora no ya de manos clericales, sino de los egoísmos, maquinaciones, precariedades y tensionamientos de la política municipal.

En este sentido, el sexenio, aunque impregnado como nos recordase Turín (1967) «de inquietudes y pretensiones pedagógicas» construyó una escuela más allá de consideraciones funcionales y operativas. Una escuela como prótesis, palanca y coartada de un idealizante discurso político que la erigía en la fuerza motriz de transformación del hombre y la sociedad[16]. Formaría, junto con el discurso de la libertad, el sostén teórico-místico del lenguaje revolucionario del sexenio, pero olvidándose de su engarce práctico y presupuestario. En definitiva, intento y oportunidad esperanzada y perdida de construir una sociedad organizada sobre imaginarios y realidades laicas y demócrata-burguesas en sustitución de la mitológica de la monarquía y el vasallaje. Aquí, el bien pensante discurso político de los «demócratas de cátedra» aunó las miserias económicas a las ideológicas. Al fin, no se trataba más que de la educación de las clases populares. Su verdadero interés práctico se concentraría mayoritariamente, en la mejora de la enseñanza media y universitaria. Podríamos decir que esa indudable y posiblemente sincera vehemencia pedagógica de los prohombres de la revolución se estrelló frontalmente con lo social. Tanto el taller, como la escuela, o la propiedad de la tierra, engatillaron, las posibilidades de traspasar los lenguajes políticos, al lenguaje y reivindicaciones populares de lo cotidiano y colectivo.

La revolución de septiembre-octubre de 1868, «ese relámpago casi europeo»

---

caracterizaba por las excepcionales condiciones higiénicas y de habitabilidad de los diferentes locales que durantes estos años fueron utilizados como sede del colegio, cuya primera ubicación parece que estuvo en el n.º 21 de la Corredera Alta de San Pablo, y que en la actualidad es un cine, cuyo ambiente y programación (al fin y al cabo una expresión más de las libertades) suponemos que escandalizaría a los intachables profesores krausistas.

(16) En el otro escenario de lo social protagonizado por «el proletariado militante» se manifestaría también una gran preocupación por la educación y la instrucción, como se reflejaría en la discusión y propuestas de los primeros congresos de la Internacional, y muy especialmente en el de Bruselas de 1868. La diferencia con el discurso de las burguesías residiría en que la instrucción del obrero debería presentar una finalidad táctica para empujar el objetivo estratégico centrado en la transformación de la sociedad. Lo primero sería conseguir la emancipación económica, después vendría la cultural e intelectual.

Bakunin apostaría, no obstante, por una actuación formativa paralela alrededor del concepto de «educación integral» de manera que, aunque la emancipación económica sea la «madre de todas las demás emancipaciones», el obrero deberá aprovechar todas las oportunidades que tenga para instruirse. En su obra de 1869, *La educación integral,* diría:

> ¿Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una instrucción inferior a la de los burgueses o mientras haya, en general, una clase cualquiera, numerosa o no, pero que por nacimiento tenga los privilegios de una educación superior y más completa [...] ¿No es evidente que entre dos hombres dotados de una inteligencia natural más o menos igual, el que más instruido sea, cuyo conocimiento se haya ampliado por la ciencia y que comprendiendo mejor el encadenamiento de los hechos naturales y sociales [...] comprenderá con más facilidad y más ampliamente el carácter del medio en que se encuentra. (Referencia contenida en la edición española de *La enseñanza integral.* Barcelona, de la Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptoris, 1979, y recogida por Alejandro Mayordomo Pérez, en *Educación y cuestión obrera.* Valencia, Nau llibres, 1981, pp. 63-64).

que diría Giner[17], aunque supusiera en el plano formal la fisura de las complicidad histórica que habían mantenido la Iglesia y las burguesías moderadas para el control de la enseñanza, pretendió la construcción de una infraestructura escolar primaria, potente y funcionalmente válida para atajar las gravísimas carencias educativas de los hijos de las clases populares, en la línea en la que lo hicieron los franceses de la III República[18] o la Alemania de la *Kulturkampf*[19]. No solamente no lo consiguió, sino que probablemente orodó todavía más el ya deteriorado escenario de la escuela pública española[20].

---

(17) Comentario de Giner de los Ríos en el discurso homenaje a Nicolás Salmerón en 1911, recogido por Juan Marichal en su obra *El secreto de España.* Madrid, Taurus, 1995, p. 105.

(18) El sistema educativo francés actual es el heredero del modelo de escuela acuñado por la III República, cuyo principal promotor sería Jules Ferry, a partir de las leyes de 1881, 1882 y 1883. Esta escuela republicana, laica, obligatoria y gratuita, aunque como señala Michel Éliard (2002, p. 19) bloquease durante décadas el acceso a la enseñanza secundaria y superior de las clases populares, supuso la posibilidad de una instrucción de razonable calidad, a «generaciones de hijos de obreros y campesinos».

(19) La *Kulturkampf,* o «lucha por la cultura», fue sobre todo una herramienta de Bismarck, en la línea de la *Realpolitik,* para remachar la consolidación del naciente Imperio Alemán. Posiblemente, hubiese dos *kulturkampf:* la idealizada por los liberales, herederos de las barricadas del 48, como Rudolf Virchow, que fue precisamente el acuñador del término en 1872, como síntesis de una lucha por la humanidad y la civilización que se opusiera a la escalada conservadora que partía del Syllabus de 1864, y terminaba en el presente del Congreso Vaticano I; la otra estrategia es, es la representada por Bismarck, para asegurar el apoyo y la unidad de las burguesías protestantes, cercenando el creciente peso del partido confesional católico (Católico del Centro, o *Zentrum)* que contaba con 62 diputados en el Reichstag de 1871. Las leyes anticatólicas de 1872, a la larga fortalecieron al *Zentrum* (aliado posteriormente con Bismarck contra los socialistas) aunque consiguieron recrear y mantener una potente estructura escolar, homogénea, nacional, y relativamente laica. Indirectamente sirvieron también para conseguir uno de los cleros católico / diocesanos mejor formados de Europa, por la obligación que se les impuso en 1873 para ejercer como sacerdotes, de haber cursado la secundaria completa en un *Gymnasium,* más tres cursos de Universidad.

Probablemente se podrían encontrar semejanzas entre el krausismo español y el ideario de la *Kulturkampf.* Nosotros pensamos que, a la postre, únicamente se dio en una medida retórica cercana a la representada por Virchow en Alemania. Algo más radical sería la postura del Unamuno de la primera década del XX, con su ácido y virulento discurso anticlerical que en este caso y exclusivamente como lenguaje, se mantendría en la ortodoxia de la *Kulturkampf* para conseguir que el Estado fuese el único monopolizador de la cultura. Tanto a los krausistas como a Unamuno, les faltó, aparte la figura de personajes como Bismarck, la convicción, sin duda maquiavélica pero también a su manera «operativa» de que el Estado nunca es «un órgano de cultura» sino una máquina de poder.

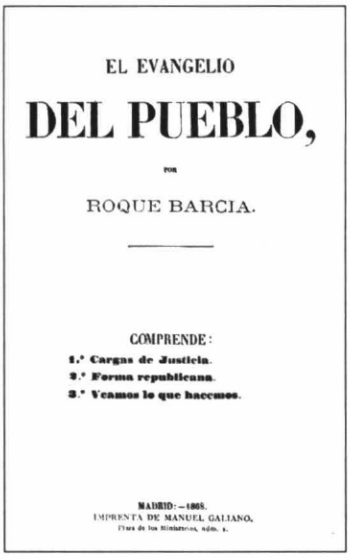
(20) Problablemente el deterioro más significativo que se produjo en la escuela pública española fuese de orden psicológico y emocional. De inmensa frustración de una generación de maestros, más que de cierre de escuelas y precariedades materiales, que se mantendrían en las mismas proporciones que en años anteriores y posteriores.

Sobre el cierre de escuelas y sin negar su realidad, y a parte de que muchas de ellas se correspondían con escuelas incompletas, algunos historiadores señalan los últimos años del reinado isabelino como el tiempo en el que verdaderamente se cierran escuelas, cuyo conteo se reflejará en las estadísticas del Sexenio.

Pero el problema no es este. Nuestra impresión, repetimos, es que igual que ocurrió con la clase obrera, el magisterio y el tiempo del Sexenio experimentó y vivió un profundo desasosiego nacido de las contradicciones entre las expectativas de cambio que generó la «Septembrina» y las realidades cotidianas. La prensa profesional de los maestros estaría plagada de testimonios en los que se trasluce este clima de impotencia y desengaños. Sirva como botón de muestra un artículo titulado «Otro desengaño más», en el *Magisterio Español,* escrito por el maestro Manuel Lamos Fernández, dirigido al ministro Echegaray y al Director General de Instrucción Pública Sr. Merelo, en los siguientes términos:

> Convencidos nos hallábamos, que nuestra misión en este valle de lágrimas, es sólo derramar la luz en esos corazones vírgenes, llamados un día a regenerar la patria [...] pero sin alimento corporal desfallece el espíritu y nuestras fuerzas físicas debilitadas por el hambre, no nos permiten continuar nuestra misión.

Esta lectura pesarosa de lo que pudo haber sido el sexenio, «en medio de la amargura y ruina de tantas bellas, esperanzas» como apuntó Giner en 1870[21], desde el poderoso caudal de ilusiones y expectativas que sin duda supuso, no impide considerar, el relevante, y algunas veces paradójico, esfuerzo legislativo, aunque no tuviese resultados prácticos hasta décadas posteriores, en materia de enseñanza, higienización del espacio escolar y mejora de las condiciones de trabajo del maestro.



EL EVANGELIO

DEL PUEBLO,

POR

ROQUE BARCIA.

COMPRENDE:

1.° Cargas de Justicia.
2.° Forma republicana.
3.° Veamos lo que hacemos.

MADRID: — 1869.
IMPRENTA DE MANUEL GALIANO,
Plaza de los Ministerios, núm. 1.

Ya en la primera legislación educativa del Gobierno provisional *(Decreto de Ruiz Zorrilla* de 14 de octubre, que derogaba la penosa ley de instrucción primaria del 2 de junio de 1868), se proclamaría junto a la libertad de enseñanza y el restablecimiento de las Escuelas Normales, el solemne reconocimiento de la dignidad, respetabilidad, independencia y consideración del oficio de maestro, para acabar con la «violencia» a la que había sido sometido por la anterior legislación, manifestando con claridad las presiones psicológicas que habíamos señalado al comentar en el capítulo anterior las consecuencias indirectas de la *Ley Moyano* y las patentes de la *Ley de Severo Catalina.*

> El Maestro seglar colocado en las condiciones de la última ley, no es más que un pobre autómata sin espontaneidad ni entusiasmo por la ciencia [...] todo revela su falta de sinceridad y la violencia que sufre su pensamiento. Así no es posible enseñar; no hay verdadera enseñanza sin sinceridad, ni sinceridad sin dignidad, ni dignidad sin libertad. Demos a los maestros la respetabilidad de que se ha querido privarles [...] Emancipémoslos de una tutela que los desanima y oprime y conseguiremos tener, no sólo un Magisterio capaz de ejercer dignamente sus importantes funciones, sino también un

---

Exmo. Sr. Echegaray, Ilmo. Sr. Merelo: cuando nosotros habíamos creído y aún seguimos creyendo que la Revolución de Septiembre del 68, había escrito en su bandera justicia, moralidad, ilustración, nos hallamos en enero de 1870, es decir quince meses más de camino andado y tal levantado lema no le vemos aparecer, a pesar de hallarnos todo ese tiempo con el fusil al brazo para hacerle los honores de ordenanza [...] Es preciso que España y el mundo sepan el estado lamentable en que yacen la generalidad de nuestros hermanos y el abandono que les tiene la Revolución de Septiembre, a pesar de haber confesado ésta, que ellos y sólo ellos, han sido y serán los apóstoles del progreso [...] ¿Y qué ha hecho la Revolución con ese valiente guerrero que viene luchando cuerpo a cuerpo con la ignorancia, la superstición y el fanatismo? Tenerlo quince meses sin pan; dejar que lo insulten y arrojen en nombre de esa misma Revolución, como un ser inútil y aún perjudicial. El Gobierno lo sabe y lo vé; pero no tiene fuerza para hacerse obedecer. ¿Y sabe el Gobierno quién es la primera víctima en esa campaña de desórdenes? Pues el maestro de escuela, el gran sacerdote de la humanidad.

[...] Ahora bien: tanto el Sr. Echegaray como el Sr. Merelo tienen en su mano la salvación de la benemérita clase de la educación y la libertad. Enmienden esos arranques patrióticos del Sr. Zorrilla. Este esclarecido patricio se engañó de medio a medio con la libertad de enseñanza y esto se lo dice un simple maestro de escuela [...] La mayor parte de los males que aquejan hoy a la enseñanza pública y particularmente a la primera enseñanza, son debidos a la libertad del Sr. Zorrilla. Antes no se sacaban a pública subasta escuelas, hoy sí.

(21) Francisco Giner de los Ríos, «La juventud y el movimiento social», en *Ensayos.* Madrid, Alianza Editorial, 1969, p. 225.

auxiliar poderoso de nuestro progreso social y político.

(Historia de la Educación en España, vol. II. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, pp. 321-322)

El Decreto de 21 de octubre sería el documento legislativo en el que con toda solemnidad se plasmarían los ideales de libertad y, a la vez, el verdadero carácter liberal-burgués del progresismo septembrino, fiel cumplidor de las proclamas de las primeras Juntas Revolucionarias, como la sevillana del 20 de septiembre. Se creyó que la municipalización de la escuela, la libertad absoluta de enseñanza y su radical des-estatalización podrían constituir la solución para las deficiencias educativas del país[22].

En el preámbulo del Decreto se llegó a decir:

> Llegará un tiempo, en que como ha sucedido en la industria, la competencia entre los que enseñan se limite a los particulares, desapareciendo la enseñanza oficial [...] La supresión de la enseñanza pública, es, por consiguiente, el ideal a que debemos aproximarnos, haciendo posible su realización en un porvenir no lejano.

A continuación, se corrige este exceso de celo liberal añadiendo:

> Hoy no puede intentarse esa supresión, porque el país no está preparado para ella. Si se dejase exclusivamente a la acción individual el cuidado de educar al pueblo, se correría el grave riesgo de dejar sólo una enseñanza mezquina e imperfecta [...] La supresión de la enseñanza oficial haría desaparecer las escuelas en gran número de pueblos.

Este Decreto, constituiría dentro de la paradójica legislación del sexenio un firme alegato doctrinario por la abolición de los atropellos contra la persona del maestro, en la misma línea que el anterior Decreto del 14 de octubre. Como nos apunta Puelles Benítez (1999)[23], supuso asimismo que la actividad de maestro o profesor alcanzara el estatus de trabajador de la enseñanza, que nosotros denominaríamos «desamortizado», homologable a cualquier otro menester, sea industrial, agrícola o de la inteligencia.

> Pero trabajar, no es sólo poner en acción nuestras fuerzas físicas, sino todas las facultades de nuestro ser. Trabajan unos dando variadas formas a la materia, y otros dirigiendo la inteligencia o la voluntad de los demás [...] mas todos trabajan, y tan injusto es prohibir el trabajo de la enseñanza, como el manufacturero ó el agrícola.

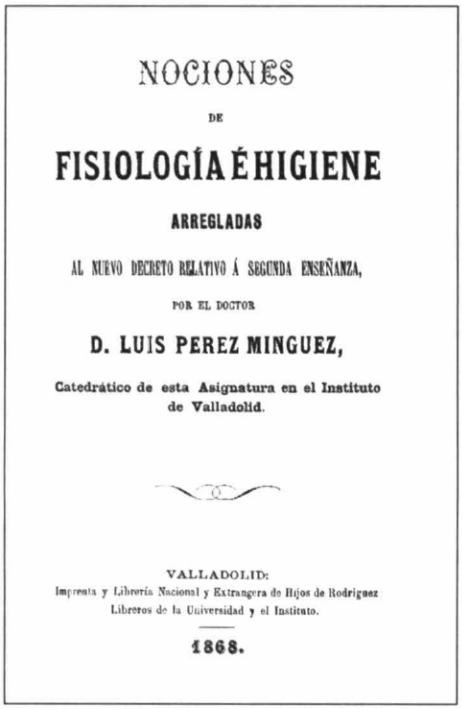
Necesitamos igualmente conservar su dignidad al nivel mas alto, si ha de ejercer influencia sobre sus discípulos. Es indispensable no humillarle con desconfianzas injustas, ni someterle a una vigilancia y fiscalización odiosa. Su jefe inmediato debe ser un compañero que le aliente y no le persiga ni le desprestigie, y de ese modo se conservarán el orden y disciplina del establecimiento mucho mejor que provocando resistencias perturbadoras *(Historia de la Educación en España,* Vol. II. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, pp. 327, 328, 331).

En el mismo Decreto se suprimirán las facultades de Teología. Medida, que a nuestro entender, impediría el desenvolvimiento de sensibilidades teológicas liberalizadas del control de la jerarquía, como fue el caso de los estudios «civiles» de Teología en las facultades alemanas y holandesas.

---

(22) Los demócratas, consecuentes con su pertenencia a la misma clase social, habían expresado ya en sus proclamas institucionales, como la del Comité Central del Partido Demócrata del 15 de marzo de 1865 (redactada por Castelar) su fundamentalismo liberal, afirmando que el Estado no podía ser ni propietario, ni maestro, ni regulador de salarios, ni forjador de asociaciones.

(23) Manuel Puelles Benítez: *Educación e ideología en la España Contemporánea.* Tecnos, 1999, p. 151.



NOCIONES

DE

FISIOLOGÍA É HIGIENE

ARREGLADAS

AL NUEVO DECRETO RELATIVO Á SEGUNDA ENSEÑANZA,

POR EL DOCTOR

D. LUIS PEREZ MINGUEZ,

Catedrático de esta Asignatura en el Instituto de Valladolid.

VALLADOLID:
Imprenta y Librería Nacional y Extrangera de Hijos de Rodriguez
Libreros de la Universidad y el Instituto.

1868.

El Decreto de 25 de octubre se referiría a la nueva organización de la enseñanza secundaria y los estudios universitarios. En este Decreto se introduce por primera vez la Higiene bajo el rótulo de «Fisiología e Higiene» en el currículum escolar español, aunque exclusivamente contenido en la enseñanza media[24].

La inclusión de esta nueva asignatura nos parece una innovación significativa en la medida en que el estudio del cuerpo, de su estructura, funcionalidad fisiológica y necesidades higiénicas, destaponaría la opacidad eclesial a la que había sido sometido durante décadas y, a la vez, marcaría el camino para –por lo menos– superar el intelectualismo teórico de los estudios de secundaria. De alguna manera, hablar del cuerpo, supondría no sólo la posibilidad de acercar, a los futuros universitarios a la comprensión-recuperación del «espíritu de Demócrito» sino también estar en disposición para hablar de lo social.

(24) Para la escuela primaria, y únicamente para las niñas, se mantendría la Higiene Doméstica de la Ley Moyano.

Con esta disciplina, a modo de «Breves nociones», se intentaría a la vez que desplazar al espacio doméstico las penosas condiciones de salubridad de la escuela, inculcar y reforzar el modelo de mujer hacendosa y administradora del hogar, de la emergente burguesía urbana.



BREVES NOCIONES

DE

HIGIENE Y ECONOMÍA DOMÉSTICAS,

Á PROPÓSITO

PARA LAS ASPIRANTES AL MAGISTERIO

Y LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE NIÑAS,

POR

DON ANDRÉS FERNANDEZ OLLERO.

Maestro Normal de primera enseñanza, ex-inspector de la provincia de Cuenca, profesor titular de una de las escuelas públicas de Valencia y autor de otras varias de enseñanza.

SEGUNDA EDICION,

notablemente corregida y aumentada.

VALENCIA 1873.

LIBRERIA DE JUAN MARIANA Y SANZ, EDITOR,
Lonja, 7.

Para darnos una idea de lo que pudo suponer como innovación, podría recordarse que la inclusión de la Higiene como disciplina en los liceos franceses no se produce hasta unos años más tarde, con el primer gobierno de la III República (Decreto firmado por Jules Simon el 6 de mayo de 1872)[25].

De entre los diversos libros escolares[26] que rápidamente se publican para la

---

Serán libros de texto, fundamentalmente escritos pensando en las señoritas de buena familia, con un tono de ñoñez e irrealidad inenarrable. El Dr. Pedro Felipe Monlau escribiría en sus *Nociones de Higiene Doméstica:*

> «¡Cuan bella es una niña, cultivando, regando y dando vida a las flores!» (La 1.ª edición es de 1860. La manejada por nosotros es la 7.ª de 1897, p. 52, editada por Hernando en Madrid).
> Se desentienden totalmente de las tremendas carencias de habitabilidad e higiene de la vida cotidiana de las niñas de las clases populares. Andrés Fernández Ollero, un maestro valenciano autor de otro librito de higiene doméstica, incluiría en su obra las obligaciones con y de los criados, de manera que «poseído el criado de estos deberes, entrará en el servicio de su amo como si fuera en el servicio de Dios».
>
> (F. Ollero: *Breves Nociones de Higiene y Economía Domésticas.* Valencia, Librería de Juan Mariana, 1873, p. 56)

(25) En uno de los libros de texto franceses para los estudiantes de secundaria, *Lecons Élémentaires D'Hygiéne* del Dr. V. Cornil (1873), hemos encontrado un interesante tratamiento de la actividad intelectual, propia de las profesiones liberales, incluida la de maestro, que parece distanciarse de la manida y habitual concepción manejada por los autores españoles, que consideran que las personas que ejercen estas profesiones estarían sujetas a un grado de fatiga cualitativa y cuantitativamente diferente a los trabajadores. Remitiéndose a criterios estrictamente fisiológicos y bioquímicos, Cornil, señalaría un mismo nivel de desgaste metabólico –aunque de localización funcional diferente– que obligaría a niveles de aporte alimentario cercanos, y sobre todo a diseñar los primeros pasos para una lectura de la fatiga en el trabajo, en la que tanto el intelectual como el obrero, desgastan en su actividad, mente y cuerpo a la vez, y que incluso en la actualidad parece que no se tiene excesivamente en cuenta.

A este propósito, comentaría el Dr. Cornil:

> M. Byasson a montré que, sous, l'ínfluence du travail intellectuel, par exemple par l'étude attentive de questions de mathématiques et de philosophie, un homme rendait autant et même plus d'urée dans les vingt-quatre heures qu'un manœuvre traivaillant pendant le même laps de temps. On doit en conclure que les actes physico-chimiques nécessaires au travail intellectuel sont du même ordre que ceux qu'on observe dans le travail musculaire, et que par conséquent, les personnes adonnés aux travaux de l'esprit, exerçant des professions libérales, doivent être nourries au moins aussi substantiellement que les ouvriers [...]
> Dans le travail manuel, l'influence nerveuse est absolument nécessaire à la contraction des muscles, de même que la chaleur, la circulation de la sang et les phénomènes chimiques sont indispensables à la masse cérébrale pendant le travail intellecttuel.
>
> (V. Cornil: *Lecons Élémentaires D'Hygiène.* Paris, Librairie Germer Baillier, 1873, pp. 158-166)

(26) Uno de los primeros libros de texto que se publican será el del catedrático del Instituto de Valladolid, Dr. Luis Pérez Mínguez, en 1868, desatiende la higiene de las profesiones porque «tampoco hay necesidad», remitiéndose a señalar únicamente lo siguiente:

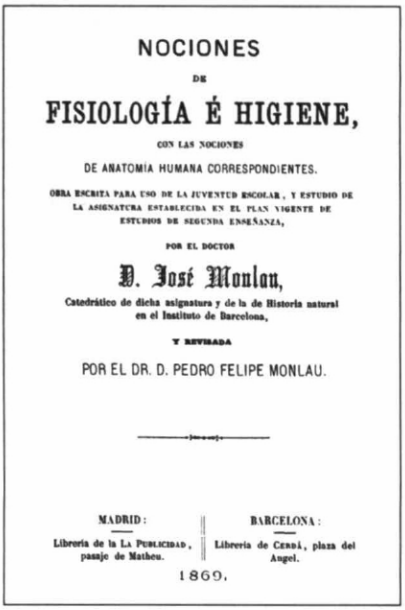
> Si la ocupación es sedentaria, están indicados los ejercicios *(sic)* activos; si exige *(sic)* grandes esfuerzos musculares, la alimentación fibrinosa y los descansos regulares (pp. 257-258).

Otro autor será el farmacéutico Jacinto José Montells y Nadal, catedrático de H.ª Natural en el Instituto de Sevilla, autor de unos *Elementos de Fisiología é Higiene* en 1869. Un texto soso, sin ninguna ilustración y poco didáctico, en donde las profesiones no existen.

El Programa razonado de un curso de Fisiología e Higiene, del Dr. Sandalio de Pereda y Martínez (Madrid, Imprenta de Alejandro Gómez Fuentenebro, 1870) constituye una obrita interesante, con profusión de grabados y una sobria claridad expositiva. Con respecto a la higiene de las profesiones, éstas las divide en dos grupos: las liberales; que ejercitan el ingenio y las mecánicas; que ejercitan el cuerpo, dejando claro para los estudiantes españoles de bachillerato que el obrero no tiene necesidad de pensar. No obstante, al hablar de la higiene de las poblaciones, menciona las malas condiciones de habitabilidad de fábricas y talleres deteniéndose en algunas industrias especialmente insalubres pero manteniéndose lejos de cualquier lectura que apunte (como en cierta

enseñanza de esta disciplina destacan las *Nociones de Fisiología e Higiene,* del Dr. José Monlau, hijo del tantas veces citado Pedro Felipe Monlau. Es una obra encomiable para su época, en donde se comentan las doctrinas de los atomistas. Se cita a Gassendi, se habla de Pascal y Lamarck –aunque a este último se le critica–, comenta las teorías frenológicas, y explica los descubrimientos de Bell sobre la transmisión nerviosa.

A diferencia de otros autores que trabajan esta misma modalidad de libros de texto, se extiende algo más en el capítulo dedicado a la higiene de las profesiones, aunque no haga referencia al edificio escolar, como la haría en su libro Sandalio de Pereda. Así, en relación a la Higiene Pública, el Dr. Monlau hijo comentaría:



NOCIONES

DE

FISIOLOGÍA É HIGIENE,

CON LAS NOCIONES

DE ANATOMÍA HUMANA CORRESPONDIENTES.

OBRA ESCRITA PARA USO DE LA JUVENTUD ESCOLAR, Y ESTUDIO DE LA ASIGNATURA ESTABLECIDA EN EL PLAN VIGENTE DE ESTUDIOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA,

POR EL DOCTOR

D. José Monlau,

Catedrático de dicha asignatura y de la de Historia natural en el Instituto de Barcelona,

Y REVISADA

POR EL DR. D. PEDRO FELIPE MONLAU.

MADRID: Librería de la La Publicidad, pasaje de Matheu.

BARCELONA: Librería de Cerdá, plaza del Angel.

1869.

---

medida se atreve José Monlau) a los condicionantes socioeconómicos. En relación con las escuelas, colegios y liceos, por lo menos, señala: «Conviene en todos estos edificios buen aire y ventilación arreglada a las causas que alteren la atmósfera» (p. 128).

El último de los autores que a analizar sería el Dr. Joaquín González Hidalgo, que publica en 1872, sus *Nociones de Fisiología é Higiene,* editadas por la librería Hernando de Madrid. En este libro de texto, que fue uno de los más reeditados (nosotros hemos trabajado sobre la séptima edición que es de 1878) no existe ninguna mención a la palabra «profesión». Como nota curiosa se señala como dieta «normal» la de 125 grs. de carne fresca, 1.200 de pan y 200 de verduras (p. 181), sin mencionar lácteos ni frutas. Es un manual de Higiene fisiológica estrictamente sin ninguna concesión a lo social o profesional. En el capítulo dedicado a las funciones de relación, hay un tratamiento de la mecánica corporal en la misma línea que la de Monlau, e incluso adjuntado también otro grabado (p. 95) sobre la ergonómica de cargas.

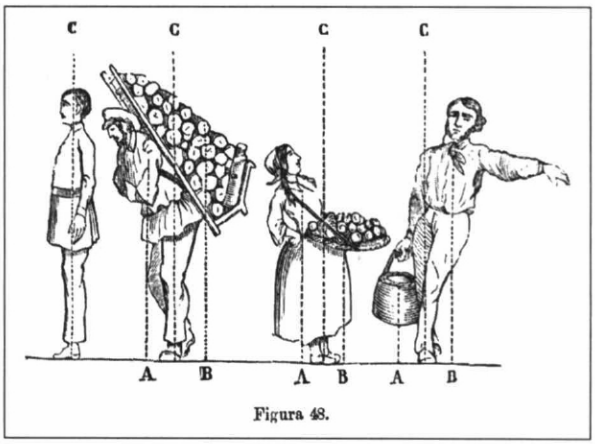


Figura 48.

La Higiene pública reclama del Gobierno apoyo a fin de que la codicia no explote a infelices criaturas exigiéndoles un trabajo superior a sus fuerzas y retribuyéndoselo a precio vil; pídele también que construya, o siquiera favorezca, la construcción de viviendas modestas, pero sanas y proporcionadas a las necesidades de la clase jornalera; desea que la alimentación de esta sea más reparadora, y para lograrlo se requiere algún aumento en los salarios y además la propagación de las sociedades cooperativas.

(José Monlau: *Nociones de Fisiología é Higiene.* Madrid, Librería de la Publicidad, 1869, p. 305).

En otra parte del libro (p. 39), desarrollaría una aproximación ergonómica a la biomecánica del manejo de cargas, como representa el grabado adjunto:

Acompañando a este Decreto, tendríamos el *Manifiesto del Gobierno Provisional* de 25 de octubre que, aunque respondiendo, como no podía ser menos, a los modelos retóricos al uso, constituiría un emocionado grito de libertad, abundando en la de enseñanza, como «otra de la reformas cardinales» y denunciando «los excesos *(sic)* cometidos en estos últimos años por la reacción desenfrenada y ciega» contra profesores perseguidos «hasta el santuario del hogar y de la conciencia; esa inquisición tenebrosa ejercida incesantemente contra el pensamiento profesional».

Posteriormente, tendríamos un conjunto de disposiciones y medidas administrativas que intentaron acomodar la realidad escolar a la retórica fundacional del sexenio, que al menos en el terreno

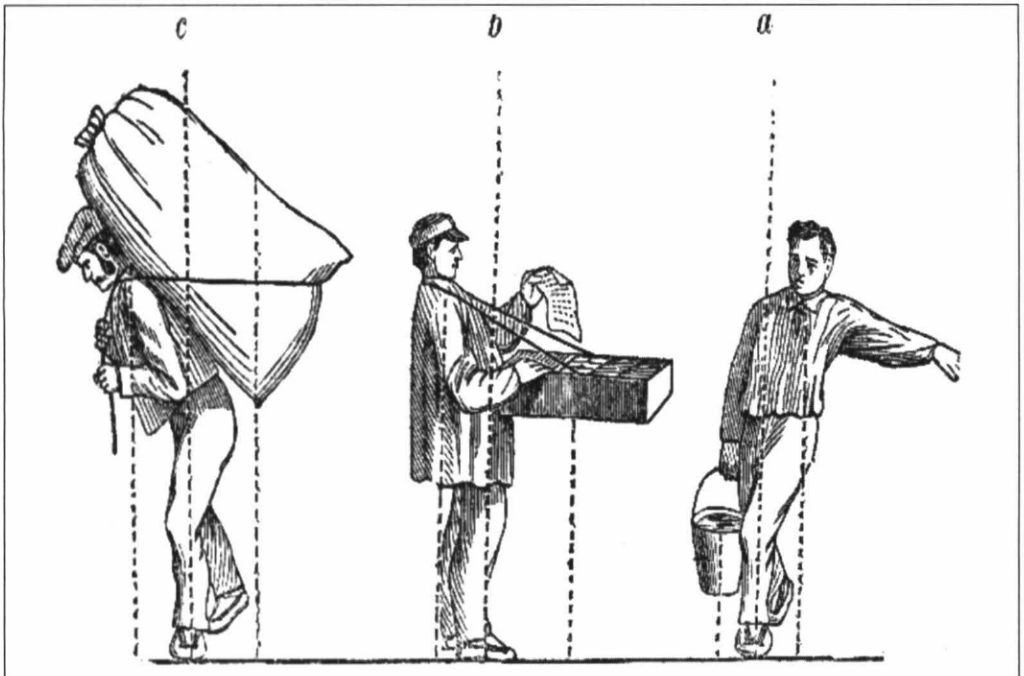


Fig. 16.—Posiciones del hombre cargado.

legislativo y de canalización de esperanzas e iniciativas, de materialización lenta pero a la larga irreversibles, contribuirían sin duda –directa o indirectamente– a la paulatina, aunque ralentizada, modificación de las condiciones de trabajo del maestro, y a la propia reconstrucción funcional de la Escuela, como serían, sobre todo:

- La Circular, de 31 de octubre de 1868 (libertad de enseñanza y promoción de la educación popular).
- Orden de 25 de noviembre de 1868 modificando la secuencia trimestral del pago de haberes por la mensual.
- Órdenes de 20 de enero, 20 de marzo de 1869, 7 de julio de 1869, y 1 de enero de 1873 (para que los gobernadores protejan a los maestros en el pago por los Ayuntamientos de sus salarios y atrasos).
- Decreto de 18 de enero de 1869 de higienización del espacio escolar y de las condiciones físico-ambientales de la escuela y la habitación del maestro. Así, como de control, de los proyectos de las nuevas escuelas públicas (Decreto 22 de abril de 1869 y Dictamen de Fomento de 15 febrero de 1870).
- Orden de 8 de abril de 1869 (sobre el procedimiento de separación del maestro, supresión de escuelas y modificación de su salario, haciendo recaer la decisión en el poder ejecutivo).
- Circular del 1 de septiembre de 1869 sobre educación de la mujer.
- Circular del 2 de septiembre de 1869 (establecimiento de recursos para incentivar la dedicación de los maestros y promoción de escuelas de niños, niñas, adultos, sordomudos y ciegos. Así, como la creación de Bibliotecas populares, gestionadas por el maestro[27]).

---

(27) Las Bibliotecas públicas municipales, o Bibliotecas Populares, se crearían en realidad más tarde por la Orden ministerial de 18 de septiembre de 1869. Parte considerable de las mismas se nutrió del fondo obtenido por el Estado, de la «desamortización cultural» conseguida partir del Decreto de incautación de 1 de enero de 1869, firmado por Ruiz Zorrilla, que contemplaba libros, documentos, láminas, sellos, monedas, etc. de monasterios, cabildos, catedrales y órdenes militares. Medida que conociendo, cómo en este país han funcionado los «traspasos» de bienes culturales privados a entidades públicas, simplemente nos produce escalofríos por muy loables que fueran las intenciones del legislador, que justificaría en los siguientes términos la medida:

> La posesión nacional y el uso público de los objetos de arte y de las preciosidades de todo género que yacen hoy ocultas, cubiertas de polvo, envueltas en telarañas y comidas por el tiempo, es una necesidad revolucionaria imprescindible. [...] En antiguos y derruidos monasterios, alejados de todo centro de actividad y aun de toda población, en ciudades de escaso vecindario, en iglesias y catedrales, existen en España riquezas materiales de enseñanza y estudio, obras de la inteligencia de todos los siglos, valores cuantiosos, representados por los libros, los códices y los instrumentos científicos; obras de destreza y de consumada experiencia, representadas por la infinita variedad de objetos labrados para las necesidades de la vida humana, algunos de los cuales protestan por su uso del sitio que se conservan estérilmente, del mismo modo que el avaro conserva su riqueza ocultándola a toda mirada y apartándola de todo útil movimiento. Allí están expuestas a todos los peligros y contingencias del aislamiento; al fuego del cielo y al robo a mano armada; a las inundaciones y a la estafa; á la destructora obra del tiempo y del abandono, tal vez mas temible.
>
> (Fondos de la Biblioteca Nacional, Gaceta del 26 de enero de 1869, p. 4)

A pesar de nuestros recelos, lo cierto es que las Bibliotecas Populares, decretadas por Echegaray y diseñadas por su colaborador en Fomento Felipe Picatoste (otro ilustre matemático con el que había mantenido, una curiosa y sonada discusión académica) dinamizaron la escuela, y sirvieron para que adultos; sobre todo de medios rurales; tuviesen acceso a la lectura, individualizada, o leída en voz alta, en general por el maestro. Con lo cual, indudablemente, se aumentaba también la carga de trabajo a los maestros de los pueblos.

- Decreto del 23 de febrero de 1870 de enseñanza de la Constitución de 1869 y obligatoriedad de juramento por maestros y profesores.[28]
- Decreto de 14 de septiembre de 1871. (Contratación de maestros y maestras de Escuela pública por oposición).
- Decretos del primer gabinete republicano (2 y 3 de junio) firmados por Eduardo Chao, pero inexplicablemente centrados en la enseñanza universitaria y en la secundaria.[29]
- Ley de 24 de julio de 1873, rubricada por Eduardo Benot, sobre condiciones de trabajo que, aunque no es una disposición estrictamente escolar, la podríamos considerar como la única y a su vez tímida aportación de la I República Española a la instrucción de los hijos/as de los trabajadores, empleados en las fábricas.
- Decreto del Gobierno Serrano de 29 de julio de 1874, insistiendo en la libertad de enseñanza y de creación de escuelas.

De todo este conjunto legislativo, habría que resaltar, en primer lugar, el considerable peso que presentan las disposiciones sobre la escuela primaria emanadas del Gobierno provisional, frente a las del reinado de Amadeo (del 2 de enero de 1871 al 11 de febrero de 1873) e incluso de las de República. En segundo lugar, señalar la significación para la modernización de la escuela, la enseñanza de las clases populares y las condiciones de trabajo y salud del maestro que tendrían los Decretos del 14 y del 21 de octubre de 1868, como alegato contra el *mobbing* del maestro. La Circular del 31 de octubre de 1868, como apunta Capitán Díaz (1997, p.45) supondría «una alocución a la instrucción del pueblo y a la libertad». La Orden del 8 de abril y la Circular del 2 de septiembre de 1869, fortaleciendo y asegurando la imagen y el trabajo del maestro. Así como el relevante Decreto de 18 de enero de 1869, de higienización y adecuación ambiental de la escuela[30]. En el preámbulo del referido Decreto se expondría lo siguiente:

> El tristísimo estado de los medios materiales de enseñanza en la instrucción primaria, las frecuentes y dolorosas desgracias ocasionadas por los hundimientos de Escuelas, y

---

Leoncio López-Ocón (1987, p. 135) habla de 526 bibliotecas fundadas durante el Sexenio, Viñao (1989, p. 310) nos indica que en la distribución de estas bibliotecas se tenían en cuenta los municipios pequeños en una proporción por lo menos razonable. Entre septiembre de 1869 y diciembre del 72, el 38,6% de esas bibliotecas se instalaron en localidades de menos de 2.000 habitantes, de las que el 14,9%, serían poblaciones que no sobrepasaran las mil personas. (El comentario también es reseñado por López-Ocón, 1987, p. 135).

(28) Previamente, el Decreto de 17 de junio de 1869 como el de18 de diciembre del mismo año fueron enormemente severos con los funcionarios públicos que no jurasen dicha Constitución, estableciendo sanciones drásticas de retirada de «haberes de retiro, cesantías y jubilaciones». La Orden de 23 de marzo de 1870 desarrollaría en relación con la enseñanza tanto dichos Decretos, como el de 23 de febrero. Juiciosamente, el segundo gobierno republicano derogaría estas disposiciones (Decreto de 14 de julio de 1873, con Pí y Margall como Presidente de la República).

(29) Sin embargo, sería necesario llamar la atención sobre la inclusión de nuevas disciplinas en la enseñanza media (Decreto del 3 de junio) que completarían las avanzadas disposiciones de los comienzos de la legislación escolar del sexenio, como sería el caso de la Antropología, la Gimnástica Higiénica, y el conocimiento de la lengua francesa, para el ingreso en la segunda enseñanza.

(30) Según datos de D. Manuel Bartolomé Cossío, las condiciones de los edificios escolares españoles en 1870 eran las siguientes: el número de edificios escolares de primaria y párvulos era de 21. 507. De ellos un 59% eran propios, un 41% eran alquilados. Por otra parte, un 28% de estos edificios estaban en buenas condiciones, un 42% en condiciones regulares y un 30% en malas condiciones.

las quejas incesantes de la prensa y de cuantos se interesan algo por la instrucción pública, han llamado la atención del Ministro de Fomento, que se propone poner remedio en breve término á males que afectan tan directamente al bienestar y moralidad del país.

Apenas hay un pueblo en España que tenga un edificio propio para Escuela; en algunas aldeas los padres no se atreven á enviar sus hijos a recibir la primera instrucción porque temen catástrofes como las de Ruzafa y Albalate; en muchos puntos el Profesor da las lecciones casi a la intemperie, en patios y corrales, teniendo que suspenderlas en días de lluvia ó de excesivo frío; en otros sirve de Escuela el portal de casa del Maestro, ó alguna sala de las Casas Consistoriales, y en todos faltan absolutamente las condiciones propias de la enseñanza, los medios de darla con fruto, y aquellos auxilios materiales que son un aliciente para la juventud, un medio seguro de producir el estímulo, una garantía de progreso y una prueba del cuidado que las naciones ponen en la instrucción de sus hijos...

Una revolución hecha principalmente en nombre del progreso y de la ciencia, no puede tolerar tan lastimoso estado de la instrucción primaria.

A continuación, después de mencionar que la industria española de los medios de enseñanza «yace muerta» y en manos de la importación de material escolar francés y de la especulación, propone entre otras, las siguientes medidas:

Artículo 1.º La Escuela de Arquitectura presentará al Ministerio de Fomento, en el preciso término de dos meses, los proyectos siguientes: uno para escuelas de niños y niñas en poblaciones de menos de 500 almas; otro para escuelas públicas de un solo sexo, en poblaciones en poblaciones que tengan mas de 500 almas y menos de 5.000, y otro para escuelas, también de un solo sexo, en poblaciones de mas de 5.000 almas.

Artículo 2.º Todas estas Escuelas tendrán precisamente un local para clase ó aula, habitación para el Profesor, una sala para biblioteca y jardín, con todas las condiciones higiénicas que exige un edificio de este género.

Artículo 4.º Podrán aprovecharse, para convertirlos en Escuelas, los edificios que reúnan condiciones á propósito, haciendo la distribución interior que se fija en la disposición segunda.

Artículo 6.º Para la construcción de estas Escuelas se emplearán los recursos siguientes.

1.º Una cantidad que se consignará en el presupuesto de Fomento exclusivamente con este objeto

2.º El 10% de la venta de bienes de Propios, siempre que no haya sido destinado a otro objeto.

3.º Los empréstitos que puedan hacer las diputaciones provinciales y los ayuntamientos con este fin.

4.º La venta de los actuales edificios de Escuelas, que no tengan las condiciones necesarias, cuando estén construidas las nuevas.

5.º Los contratos particulares que puedan celebrar los Ayuntamientos, tomando por base del pago del edificio construido los alquileres que hoy se fijan en los presupuestos.

6.º La cesión de terrenos comprendidos en la desamortización.

7.º La supresión del sobresueldo que ahora cobran los Maestros por razón de casa.

Y 8.º Los donativos particulares y una suscrición pública, para cuya dirección se nombrará una Junta de personas ilustradas presidida por el Ministro de Fomento.

(Fondos de la Biblioteca Nacional, Gaceta del 23 de enero de 1869. CLE. Tomo CL, pp. 141-144).

Por el Decreto de 22 de abril de 1869, se crearía una Comisión de 10 notables (Fernando de Castro, Ruiz Zorrilla, José Echegaray, Durán y Pando...), cuyo presidente era Pascual Madoz, para examinar y dictaminar la bondad de los proyectos-modelo a que hacía referencia el decreto de 18 de enero.

Esta Comisión dictaminaría en febrero de 1870 –un año después del Decreto de Ruiz Zorrilla –contenidos concretos de los proyectos para escuelas. El número máximo de alumnos que había que considerar en el espacio a proyectar sería de 120, con un metro cuadrado de superficie para alumnos de enseñanza mutua o 0,75 para niños de enseñanza simultánea. Otras disposiciones se referían a la amplitud de las ventanas (14 decímetros cuadrados por niño); al alcance de la calefacción (un área de 12 decímetros cuadrados por niño); material y altura del pavimento (madera o piedra, a 80 centímetros del suelo); los retretes, colocados a la espalda o detrás de la nave para el aula en una especie de galería; y las existencias de agua, que deberían ser las suficientes para las necesidades de los niños. (*Gaceta de Madrid,* de 15 de febrero de 1870. Reseñado también, por Peralta Juárez, 1997, p. 95; y Viñao Frago 1994, p. 511).

Hasta aquí, como siempre, la conjunción de la ampulosidad del discurso político, en su explanación retórica, y la ingenuidad e insuficiencia de las estrategias políticas, administrativas y presupuestarias, de carácter práctico y operativo.

Realmente, los contenidos concretos sobre el marco espacial de la escuela, y las propias condiciones de habitabilidad doméstica para el maestro, superarían en poco la parquedad e indefinición presentes en la *Ley Moyano.* La diferencia radicaría, posiblemente, en la sinceridad y el entusiasmo del ideario político de los gobernantes del Sexenio, más que en los hechos y realizaciones concretas.

Por otra parte, el grado de desarrollo práctico de la higiene pública[31], obsesionada

---

(31) Una higiene pública que aunque hubiese conseguido una cierta eficacia en el control de los grandes brotes epidémicos del XVIII, mediante una férrea política de cuarentenas, cordones sanitarios y lazaretos, continuaba descuidando la policía higiénica de la ciudad y la cobertura de salud, tanto urbana como rural, de las clases populares.

Piensesé que durante estos años del Sexenio, mientras que la vida media de los españoles rondaba los 32 años, en Francia e Inglaterra se habrían superado los 40 años de vida media en la década de 1840.

Por otra parte, la mortalidad infantil representaba tasas verdaderamente escalofriantes cercanas al 50% de las defunciones totales de la población. Según nuestros cálculos para el año de 1868, la mortalidad en España de los menores de seis años supuso un 47,46% del conjunto global de fallecimientos cifrado en 548.690 habitantes.

Entre los higienistas españoles del momento son habituales las llamadas de atención que acerca de lo que podríamos considerar como el escalón básico de la higiene pública: abastecimiento de aguas; alcantarillado; condiciones de habitabilidad de las viviendas; planificación urbana; policía de costumbres o usos de la ciudad; enterramientos; locales públicos; establecimientos de trabajo; hospicios, escuelas; adulteración y calidad de los alimentos, etc., etc. Sin embargo, no se hace una clara referencia a las verdaderas causas sociales, económicas y políticas desde las que otros médicos o tratadistas europeos, como Virchow, estaban desde hace años contemplando los problemas de salud pública.

El Dr. Pedro Felipe Monlau en su nueva *Higiene Pública* de 1871, con su tendencia a moralizar, nos pinta casi a modo de crónica escatológica el panorama habitual de muchas ciudades españolas de la época, en cuanto a usos higiénicos cotidianos:

> En Bélgica y Alemania se impone a los dueños de las tabernas, despachos de vino y de cerveza [...] la obligación de tener un tonel ó cubeta urinaria especial; y para las letrinas de las fábricas y manufacturas se imponen condiciones higiénicas las más minuciosas. En España apenas nos acordamos de tal cosa: así es frecuente, entre nosotros, respirar un una atmósfera apestada en las principales localidades de los teatros, é imposible penetrar en los comunes de los cafés sin exponerse a una asfixia [...] en las grandes capitales, y con toda especialidad en Madrid, se nota una costumbre no menos censurable bajo el punto de vista higiénico, que ofensiva a la decencia; tal es la de que el sexo fuerte se cree con derecho de orinar donde quiera, en pleno día, y por mucha que sea la afluencia de personas que transitan por la calle [...] Todavía hay más, y es que [...] los niños y la gente baja no reparan tampoco en exonerar el vientre en las aceras (ó en medio) de las calles poco frecuentadas [...] No desconocemos que en las capitales de extenso perímetro y numerosa población [...] han de prevenirse las naturales exigencias del mucho concurso [...] Por esto quiere la Higiene municipal que se establezcan

aún por la contención de los grandes episodios epidémicos de carácter catastrófico, no daría para mucho más. Manteniéndose por esos años unas tasas de mortalidad general e infantil superiores a las de la casi totalidad de los demás países europeos. Haciendo que España, se encontrase entre las sociedades que ofrecían a sus habitantes, los niveles más bajos de calidad de vida, o mejor dicho, de posibilidades de supervivencia[32].

Estas realidades chocarían con la existencia de un discurso higienista[33], que

---

letrinas públicas y cubetas urinarias. (P. F. Monlau: *Elementos de Higiene Pública ó Arte de conservar la salud de los pueblos.* Tomo I, Madrid, Moya y Plaza, 1871, pp. 77-78).

(32) Frente a los tradicionales índices de crecimiento o de consumo, que se mueven alrededor del paradigma del desarrollo económico, hay otros que apuntan al grado de salud y bienestar de una población y que perfectamente pueden ser utilizados en sociedades como la española del XIX, en la que la heterogeneidad regional y los niveles de consumo y renta difícilmente hacen posible acceder y manejar indicadores más economicistas que, por otra parte, tampoco nos servirían de mucho para darnos una idea de la situación de bienestar –en este caso de precariedad–, cotidiano en sociedades todavía ruralizadas cultural y socioeconómicamente. En estos casos el índice apropiado sería el de Calidad Física de Vida (IFCV), manejando tres indicadores o variables: la esperanza de vida al nacer (a partir de un año), la mortalidad infantil, y la tasa de alfabetización adulta (desde los 15 años).

Siguiendo las aportaciones de Rafael Domínguez Martín, y en especial su riguroso trabajo «El índice físico de calidad de vida en España» (1860-1910), contenido en la obra colectiva *Consumo, condiciones de vida, y comercialización* (Junta de Castilla y León, 1999), tendríamos para nuestro país en fechas anteriores al Sexenio, un índice físico medio de calidad de vida (IFCV) de 30,58. Aunque no tenemos datos comparativos para este período podemos hacernos una idea de la situación española al manejar datos del período 1900-1914.

En estos años el IFCV para España habría ascendido solamente al 38,02, mientras que otros países presentarían los siguientes: Suecia: 91,04; Reino Unido: 88,78; Francia: 78,28; Alemania: 73,28; Italia: 50,81.

(33) A pesar de la reaparición de la nueva versión de la *Higiene Pública* de Monlau en 1871, el higienista más representativo del Sexenio sería el médico catalán Juan Giné y Partagás (1836-1903) que inicia en nuestro país el desarrollo de lo que podemos denominar el positivismo higienista. La obra de Giné, *Curso elemental de Higiene Privada y Pública.* Imprenta de Narciso Ramírez, Barcelona, 1871-72, a pesar de ser casi en su totalidad una trascripción de los escritos de diversos higienistas franceses (especialmente el Lévy de la 5.ª edición de su *Traité d'Hygiène Publique et Privée* (1869), el *Tratado elemental de Higiene Privada y Pública* de Alfred Louis Becquerel, con ediciones francesas desde 1851 hasta la 4.ª en 1868, que utilizan tanto Giné como Monlau, y los de Maxime Vernois, en algunos de los capítulos dedicados a la Higiene Industrial, a partir de su obra *Traité pratique d'Hygiène Industrielle* de 1860) tiene la virtud de presentar un nuevo enfoque higienista, desembarazado del diseño moralista de los higienistas del moderantismo, para intentar desarrollar una doctrina que realmente pueda ser coherente con las necesidades de las burguesías surgidas de la Revolución de septiembre. Para empezar, la Higiene es presentada como una ciencia social, cuya finalidad será la de «aumentar el bienestar material e intelectual de los ciudadanos, fomentando la robustez del cuerpo, desplegando convenientemente los alcances del espíritu, alargando la vida y facilitando los medios de evitar las enfermedades y los peligros de muerte...» *(op. cit.).*

Desarrolla una división de la higiene pública (Mesología pública, Higiostática social y Higiodinámica pública) en donde la novedad y sofisticación semántica, retiene todavía ecos del galenismo. La higiene de las profesiones la sitúa de la Higiodinámica pública, y la higiene de los espacios públicos como la escuela, o los establecimientos fabriles, de la Higiostática social.

Curiosamente, el eje significante de la Higiostática social, en relación con los espacios públicos, estará presidido todavía por el mefitismo miasmático. Según la permanencia y potencia de este mefitismo, cuyo nivel más elevado y duradero en su versión «pútrida», estaría representado por los cementerios para ir descendiendo a hospitales, presidios y escuelas, se organizaría toda la sistemática higiénica de estos lugares. El tratamiento de la escuela pública será casi inexistente (las contempla como establecimientos incómodos por el bullicio de los alumnos al salir de la escuela. Tomo II, p.363), incluyéndolas en los espacios públicos con focos de mefitismo miasmático periódicos (Tomo II, p. 368).

En la segunda edición de 1875, que nunca sabremos si realmente está escrita por Giné o por Rafael Rodríguez Méndez (fuera de nuestro tiempo de estudio), el tratamiento de le escuela será ampliado algo más, haciendo referencia a las condiciones de aireación e higiene de los «excusados».

Para nosotros, lo significativo de esta utilización del mefitismo como constructo clasificatorio y sanitario, sin entrar en su validez médica, que como se sabe era errónea, encierra una gran riqueza simbólica, que nos indica, por una parte, cómo las higienes públicas del despegue hacia el positivismo, necesitan seguir echando mano de un concepto –en el fondo telúrico– que les evite reformar estructuralmente los espacios públicos ocupados por el nuevo proletariado fabril, y que van desde desde la vivienda popular hasta hospitales y presidios pasando por la escuela y el taller. La clave de la salud, el trabajo de las higienes públicas, estaría en su control funcional, en una ingeniería de lucha contra el mefitismo como metáfora escatológica de las obscenidades y corrupciones del cuerpo y de la sociedad.

Las soluciones: agua y aire. En último lugar, una potente mezcla de sulfonitratos y nitro-bencina (el famoso líquido Paulet).

Se insistirá en que los lugares cuyo grado de mefitismo es episódico y coyuntural, como le escuela o los colegios –sobre todo si son de pago o de segunda enseñanza–, estén apartados de cualquier foco contaminante. Apartados de las plazas, los mercados, los cuarteles, las fábricas, los cafés y los teatros.... ¿donde se pueden ubicar?, realmente ¿de qué se les quiere preservar y proteger a los niños y jóvenes? Nuestra respuesta es que, probablemente, de las contaminaciones de lo social, cada vez más y sobre todo durante el Sexenio, encarnadas en el espacio de la ciudad.

Este modelo de centro escolar, que el Dr. Giné copia de los Liceos parisinos, funcionará como un espacio cerrado a las mefiteces físicas, biológicas y sociales de un espacio contaminado y representado por el proletariado urbano, coherente con el papel de la segunda enseñanza. Liceos, colegios religiosos, preferentemente con alumnos internos, que puedan ser adecuadamente sometidos a un proceso de educación desde el aislamiento a cualquier tipo de inficionamiento miasmático o moral. El arquetipo del modelo, desde la mirada higienista, lo tendremos en los alumnos de una institución emblemática en la formación de las elites de la burguesía francesa: la Escuela Politécnica de Paris. Giné y Partagás, retomando una vez más comentarios de autores franceses, nos relata cómo estos alumnos privilegiados podían ser un poco más bajitos que la media de los franceses debido a su intensiva dedicación al estudio pero su mortalidad en relación al resto de sus compatriotas era por el contrario mínima (únicamente 3 defunciones entre 586 alumnos durante 1852, 1853 y 1854. *op. cit.* Tomo III, p. 413).

De la misma manera, otros espacios significantes de la sociabilidad burguesa como el café, serán enconadamente defendidos por los representantes del nuevo higienismo positivista:

> En el día el café constituye una verdadera potencia social, cuya acción trasciende ostensiblemente á las costumbres políticas, á la vida de la familia, á la actividad intelectual y á la salud. En el concepto político, los cafés son instituciones democráticas, que crecen en importancia y número á proporción de las libertades públicas. Inglaterra, que es esencialmente aristocrática, los tiene en mucho menor número y menos suntuosos que Francia, cuna de los derechos políticos de nuestro tiempo. Á medida que un pueblo recibe sus luces, mayor instrucción y mas conocimiento de sus libertades, desaparecen tabernas y se abren cafés [...] a tal efecto la Higiene debe pedir, no la supresión de los cafés, sino la moralización y el saneamiento (*op. cit.* Tomo III, pp. 134-135).

En la Higiodinámica pública Giné supera la vieja clasificación de las profesiones en mecánicas y liberales por las de intelectuales o antropológicas, militar, naval, agrícola e industrial o manufacturera.

La profesión intelectual (copiando a Becquerel) la divide en dos: profesiones intelectuales subordinadas y profesiones intelectuales activas (Tomo III, pp. 414-415). Las subordinadas estarían formadas por comisionados, agentes de negocios y empleados de oficinas. En las activas ubicaría junto a médicos, comerciantes, abogados artistas, catedráticos y filósofos, a los *maestros*.

Estos maestros, junto los demás profesionales estarían expuestos a una patología genérica que podía incluir desde apoplejías, a enfermedades de las vías urinarias, calculosas, catarros vesicales, cáncer del intestino grueso, hemorroides, gastralgia, dispepsia, afecciones oculares, pasando por diversas formas de enajenación mental como manías, hipocondría, melancolía, alucinaciones y monomanía *(op. cit.,* Tomo III, p. 412). La causa fundamental de esta especial patología se seguiría visualizando desde un diseño mecanicista, en el que el paradigma fisiologista (que está a punto de ser sustituido por el celular), ha reemplazado al desequilibrio de los humores, pero sigue teniendo presente el imaginario tradicional de «las enfermedades del hombre de letras» consistente en una desproporción entre la actividad intelectual y la física.

> El sistema muscular de la vida de relación es en los hombres de estudio sumamente excitable y afectado de contracciones irregulares y desordenadas, mientras que los músculos orgánicos son lánguidos y perezosos; esto depende de que los nervios motores voluntarios sufren las consecuencias de las acciones reflejas de las impresiones trasmitidas al sensorio por los cordones sensitivos, al paso que los filetes ganglionares carecen de energía á causa de que la inervación, que principalmente se emplea en el centro cerebro-espinal, aban-

dona, en cierto modo, los núcleos extracefálicos. De ahí los desórdenes del aparato gastrointestinal, las gastralgias, las dispepsias y la estipticidad de vientre; de ahí la poca energía de las contracciones cardíacas, que dá lugar á la palidez del semblante, á la frialdad de las extremidades, á la sequedad del tegumento, á la anemia, á las congestiones esplánicas, á las hemorroides,á la hiperemia del hígado y á la hipocondría, y de ahí, en fin, una respiración incompleta y un calor *(sic)* acre y mordicante *(op. cit.,* Tomo III, p. 409)

Las recomendaciones higiénicas del Dr. Giné y Partagás serían las siguientes:

1.ª Gabinete de trabajo espacioso, bien alumbrado, ventilado, silencioso y con calefacción en invierno.

2.ª Atender necesidades de la respiración con frecuentes excursiones al campo, ejercicios de caza y trabajos agrícolas.

3.ª Alimentación suculenta y de fácil digestión.

4.ª Evitar el trabajo intelectual durante el tiempo de la digestión gástrica (dos o tres horas). Este tiempo debe emplearse en el ejercicio muscular; deambulación, juego de billar, u otros de moderada intensidad.

5.ª Los hombres de estudio como, los escolares, deben tener anualmente una estación de vacaciones. Siendo la mas favorable el verano. En este tiempo deben abandonar enteramente los estudios y entregarse por completo a la «rusticación».

6.ª Evitar el trabajo nocturno. Será conveniente para conciliar el sueño realizar algún ejercicio corporal antes de acostarse. La duración del sueño de los hombres de letras debe ser de siete horas diarias.

7.ª Para preservar la «encorvación del tronco», será conveniente escribir en un pupitre regularmente elevado y alternar frecuentemente la lectura con la escritura.

8.ª Los catedráticos, abogados y oradores deben cuidar sus facultades fónicas.

9.ª Los médicos al visitar enfermos con enfermedades contagiosas y respirar atmósferas mefíticas junto al gran desgaste «físico, moral é intelectual» de su trabajo deberán compensarle con una «alimentación suculenta y por un reposo convenientemente prolongado».

10.ª Intentar «mudar frecuentemente el asunto de sus trabajos».

11.ª «Debe el Gobierno, por su parte, dispensar la mayor protección á las ciencias y á las artes, á fin de que los que á ellas se dediquen puedan disponer de los medios necesarios para atender á la conservación de su salud y prolongar una vida de que tantos beneficios reporta la humanidad» *(op. cit.,* Tomo III, pp. 415-417).

El diseño de Monlau en la renovada edición de sus *Elementos de Higiene Privada y Pública* de 1871, aunque hace un especial hincapié en la enseñanza de la higiene y la gimnasia, será, en general, más pobre que el elaborado por Giné en relación a la escuela y al maestro. Difuminación funcional del espacio escolar, para reconvertirle en espacio moral, y de paso aprovechar, para llevar veladamente a cabo su crítica, contra los gobiernos que inician la reforma educativa durante los primeros años del Sexenio; considerados despectivamente como de «revueltas políticas».

Durante nuestras últimas revueltas políticas (1868-70) se han cerrado muchos millares de escuelas, por no querer, ó poder, los Ayuntamientos, pagar á los Maestros, y algunos de éstos (en pleno Parlamento se ha dicho) han muerto materialmente de hambre!!! *(Op. cit.,* Tomo I, p. 348).

Y difuminación absoluta del oficio de maestro, que ni tan siquiera es citado, al igual, que cualquier otra referencia al conjunto de las profesiones liberales. Este silencio es de agradecer, dado que, por el contrario, en la 1.ª Edición de la Higiene Pública de 1847, Monlau dedicaría un apartado a las «profesiones liberales», abundando en los consabidos tópicos de las afecciones encefálicas, las neurosis y en general un desarreglo originado por «el predominio del sistema nervioso», que en aquellos años le llevaría a nuestro buen doctor a proponer una especie de eugenesia intelectual.

En las profesiones liberales campea soberanamente el predominio del sistema nervioso. Este es un daño para los individuos, y un perjuicio para la robustez de las generaciones. Por esto, y por otras causas, importa que el Gobierno reduzca el número de profesores y artistas liberales al estrictamente indispensable para las necesidades sociales.
(P. F. Monlau: *Elementos de Higiene Pública.* T. II. Barcelona, Imprenta de Pablo Riera, 1847, p. 560)

No obstante, en su obra *Elementos de Higiene Privada* de 1870 (4.ª edición), Monlau expondría la doctrina clásica sobre la higiene de las profesiones liberales en la misma línea que Giné, sin poder evitar como siempre poner la guinda moralista.

¡Desgraciado el literato, escritor, erudito, sabio, poeta ó artista, que se abandona á los placeres genésicos! En ellos matará su númen y agotará su sensibilidad. La carrera del talento, cual la de las armas, reclaman al hombre por entero [...] se

tendrían en mayor aprecio esas lecciones de moral que hacen obligatorio el voto de castidad para las condiciones sagradas más augustas y para el ministerio más sagrado¡ [...] Así que, el hombre dedicado á la generación mental conserva tanto más genio interior (ingenium), cuanto ménos gasta por la vía corporal.

(P. F. Monlau: *Elementos de Higiene Privada,* Madrid, Moya y Plaza, 1870, p. 575)

De los demás higienistas españoles que comienzan a publicar durante los años del Sexenio obras de Higiene Pública, tendríamos al ya mencionado Rafael Rodríguez Méndez, a José López de la Vega *(Compendio de Higiene Pública y Privada.* Madrid, 1868) Rogelio Casas de Batista *(El problema relativo al hogar del obrero.* Madrid, 1874), Ramón Carranza Ibáñez *(Manual del arte de prolongar la* vida. Salamanca, 1868) y algunos escritos y discursos de Francisco Méndez Álvaro como fue el de contestación al antes reseñado de Casas de Batista en 1874, o su discurso acerca de la preservación de las viruelas de 1871, más alguna aportación de José de Letamendi como su informe para la erección de un nuevo matadero en Barcelona de 1871, y el discurso titulado *El pro y el contra de la vida moderna bajo el punto de vista médico-social,* en 1874.

Entre las traducciones de obras extranjeras tendríamos únicamente las *Lecciones de higiene* de A. Riant (Madrid, 1874) y, posiblemente, una traducción del *Tratado de Higiene Pública y Privada* de Michel Lévy, editada por la Galería Literaria de Madrid, alrededor de 1870 y, por lo tanto, bastante anterior a la considerada como 1.ª ed. en castellano de R. Labajos (1877).

Anteriormente habíamos comentado nuestra extrañeza por la tardía traducción al castellano de una serie de obras emblemáticas en la constitución europea de la Higiene Pública. Esta extrañeza va convirtiéndose en una sospecha. Curiosamente la obra de los dos santones españoles de la Higiene Pública, Monlau y Giné, está plagada de textos copiados casi literalmente de autores como Lévy, Tardieu o Becquerel, cuyas obras no se traducirán hasta la muerte de Monlau (1871), o cuando ya Giné ha dejado la cátedra de Higiene de Barcelona y se dedica a otras actividades médicas a partir de 1872.

De cualquier manera, la figura más importante de esta saga de higienistas nacidos alrededor de 1840 es, después de Gine y Partagás, el granadino Rafael Rodríguez Méndez (1845-1919). Incluso nos atreveríamos a decir, que mientras que en Giné la dedicación higienista supuso en cierta medida una actividad de juventud (su *Higiene rural* de 1860, la publica a los 24 años) en su amplia carrera médica, la vida profesional de Rodríguez Méndez, desde su puesto de catedrático interino de Higiene Pública en Granada en 1869, hasta su vinculación a Barcelona heredando la cátedra (1874) que dejó vacante Giné en 1872, estaría totalmente centrada alrededor de la higiene. Probablemente le faltó un cierto oportunismo publicista, y le sobró probidad intelectual, para no publicar ningún tratado de Higiene, como Giné o Monlau, aunque realmente, a partir de 1872, las reediciones de los dos tomos (2.º y 3.º) de la Higiene Pública de Giné, están «reconstruidos» por su propia mano.

Durante el Sexenio, la obra publicada de Rafael Rodríguez Méndez, se limitaría según nuestros datos a la traducción del *Tratado elemental de las enfermedades de la mujer* de A. Elleaume (Granada, librería de José López, 1873), y las 87 magníficas hojas de positivismo higienista de sus «Prolegónomos de Higiene», incluidos en el Tomo II, de la 2.ª ed. del *Curso elemental de Higiene Privada y Pública* de Giné y Partagás (Barcelona, librería de Juan Bastinos é Hijo editores, 1875). Estos *Prolegónomos,* que son una verdadera guía metodológica, y en donde utiliza al igual que Lacassagne el concepto de «modificadores sociales», se nos presentan como la prolongación de la «Memoria» presentada en 1873 al Tribunal para la oposición a la cátedra de Higiene Privada y Pública (Barcelona, Establecimiento Tipográfico de Narciso Ramírez y Compañía, 1874).

Nuestro interés en este autor, del que por otra parte no tenemos datos que aporten alguna información relacionada con la higiene escolar o la salud del maestro, residiría simplemente en que es el primer higienista español que diseña una arquitectura positivista de la enseñanza y la práctica higiénica que enriquecerá sin duda las posibilidades operativas de esta disciplina en cuanto a la mejora en las décadas posteriores (con todos los interrogantes y cautelas que queramos) de las condiciones de vida y trabajo de las gentes.

De los demás autores que publican durante estos años, solamente podemos decir que siguen pasando de largo por las verdaderas y urgentes condiciones y necesidades higiénicas de la escuela, salvo las del «alcanfor».

Ramón Carranza expondría la manida estadística del alemán Casper (p. 67) sobre la longevidad de las profesiones, señalando cómo de 100 individuos de cada oficio, llegan a los 70 años, entre otros, el 43% de los teólogos, el 40% de los labradores, el 32% de los empleados inferiores, el 27% de los profesores y el 24% de

aunque la mayoría de las veces no fuese más que una copia foránea, suponía ya, al filo de estos años, una estimable aportación teórica, que sin desembarazarse totalmente del tufo moralista, iba incorporando de la mano de un cierto escepticismo[34] patentes sensibilidades positivistas. Estas, aunque no se preocupasen excesivamente por la higiene escolar, presentarían una relevante preocupación por la higiene de las profesiones y la policía higiénica de la ciudad, consiguiendo por ejemplo, que la tercera edición de la Higiene Pública de Monlau[35], publicada en 1871 (el mismo año de su fallecimiento) fuese una obra irreconocible, en comparación con las dos ediciones anteriores de 1847 y 1862.

A pesar de la pobreza, cicatería y parquedad en la que se movieron las realizaciones prácticas en materia de higiene pública y de los oficios durante el Sexenio, nuestra opinión es, que se generó –como en otros campos–, un cambio profundo tanto en la mentalización social como en

---

los médicos prácticos. Más adelante al hablar de la educación, manifestaría por lo menos una nueva sensibilidad «productiva» de carácter burgués, acorde con el nuevo tiempo político.

> sus fundamentos estriban en la fisiología y la higiene [...] con la educación se desarrollan los órganos, se doman los sentidos, se dirigen los sentimientos y se desenvuelven los talentos [...] la educación física influye en tal manera en la prolongación artificial de la vida que sin ella tendrían poca importancia los demás medios de cultura.
>
> (Ramón Carranza é Ibáñez: *Manual del arte de prolongar la vida.* Salamanca, Imprenta de Sebastián Cerezo, 1868, p. 102)

El Dr. José López de la Vega, en su *Compendio de Higiene Pública y Privada,* expondrá un modelo higienista al viejo estilo del moderantismo, considerando el espacio escolar como un recinto de moralización en donde una de las preocupaciones y obsesiones higiénico-educativas más importantes, se circunscribe exclusivamente a la sexualidad de los niños:

> Tratamos del mortífero vicio del onanismo, que tiene mas víctimas en los campos santos que todas las bayonetas, lanzas y cañones de los ejércitos europeos reunidos. La vigilancia de los padres y directores de colegios debe ser incesante, prolija, esquisita *(sic)*. Uno de los medios de que pueden hacer uso con mas buen resultado es el alcanfor [...] el alcanfor es un excelente correctivo y su uso puede estar oculto a los jóvenes. Al efecto son recomendados los calzoncillos semejantes a los destinados á la natación, y en ellos oportunamente colocado el alcanfor de forma que venga á rozar con los genitales.
>
> (J. L. de la Vega: *Compendio de Higiene Pública y Privada.* Madrid, Imprenta Médica de Manuel Álvarez, 1868, pp. 139-140)

(34) Giné y Partagás comentaría como este discurso profesional se mantenía desatendido en la práctica: «Los avisos de los higienistas son la voz que clama en el desierto... la *vox clamantis in desserto*» *(op. cit.,* Tomo II, p. 29).

(35) Durante los años del Sexenio, se publicarían o reeditarían los siguientes trabajos del Dr. Monlau:

— 1868. *Lección inagural del Curso de Estudios Superiores de Higiene Pública y Epidemiología.* Madrid, Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra, 1868-69.
— 1869. *Higiene de los baños de mar.* Madrid, Moya y Plaza, 1869.
— 1870. *Discurso sobre «Patología Social»,* ante la Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid, Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra, 1870.
— 1870. 4.ª edición de los *Elementos de Higiene Privada o Arte de conservar la salud del individuo,* «esmeradamente revista», aumentada con la *Higiene de la Escuela de Salerno* y la *Higiene en refranes castellanos.* Madrid, Moya y Plaza, 1870.
— 1871. 3.ª edición de los *Elementos de Higiene Pública o Arte de conservar la salud de los pueblos,* «completamente nueva por la refundición de su plan y texto con grabados y láminas intercaladas». Madrid, Moya y Plaza, 1871, dos tomos.



MEMORIA

PRESENTADA AL TRIBUNAL DE OPOSICIONES Á LAS CÁTEDRAS

DE

HIGIENE PRIVADA Y PÚBLICA,

POR

Don Rafael Rodriguez Mendez.

SETIEMBRE 1873.

BARCELONA.

ESTABLECIMIENTO TIPOGRÁFICO DE NARCISO RAMIREZ Y COMPAÑIA,
pasaje de Escudillers, núm. 4.
1874.

los lenguajes científicos que, a pesar de su lentitud, sirvió para ir construyendo andamiajes de cobertura pública, más acordes con las necesidades de las gentes y, por descontado, con los intereses productivos del capital. Cambios, que como frecuentemente ha acontecido en nuestra historia reciente, son pergeñados en momentos de gobierno progresista o republicano y son finalmente llevados a la práctica –con los recortes y «correcciones» oportunas–, de la mano de poderes conservadores o manifiestamente reaccionarios.

Por el contrario, la higiene escolar en sentido estricto; al igual que los riesgos profesionales o la higiene del oficio de maestro, no serán tratados de manera específica por los protagonistas de la constitución del higienismo público español, durante estos años del Sexenio. Se apuntan generalidades en el primer caso, y se repiten en el segundo, como hemos visto en las notas adjuntas, los manidos comentarios tradicionales sobre «la salud del hombre de letras» en la bibliografía europea[36]. Será precisamente en las regiones de la Pedagogía, en donde a nuestro entender, se desarrolla en España una verdadera cultura teórica de la higiene escolar, y en donde bajo un lenguaje de consejas profesionales se puede incluso atisbar toda una estrategia preventiva sobre los riesgos a los que podía estar sujeto el maestro.

En los territorios de la escuela, ya desde antes de 1857, los aspectos y preocupaciones higiénicas habrían formado parte de la panoplia temática de los manuales pedagógicos escritos por la elite administrativa del magisterio, formada principalmente a partir de 1841 por Directores de Normales, y desde 1849 por miembros de la Inspección educativa como Mariano Carderera y Potó (1816-1893)[37], que junto

(36) Esta ausencia será todavía más inexplicable cuando la mayoría de los autores foráneos de los que se nutre la obra de Monlau y Giné tratan ya con alguna extensión la higiene escolar. Incluso Alfred Becquerel haría algún comentario sobre la salud del maestro aunque fuese refiriéndose sobre todo al profesor universitario.

El profesor está expuesto á dos causas de enfermedades, cuyo origen se haya en el ejercicio mismo de su profesión. La primera se halla en los trabajos intelectuales arduos y pesados que se ve obligado á imponerse para prepararse á enseñar. El segundo en la consecuencia del ejercicio de la voz. Este ejercicio necesita alguna vez de esfuerzos bastante considerables sobre todo cuando se trata de hablar en un extenso anfiteatro. Puede también conducir a perturbaciones más ó menos intensas del aparato vocal, y con frecuencia los excesos de la cátedra han determinado afonías nerviosas, laringitis crónicas, etc. (A. Becquerel: *Tratado elemental de Higiene Privada y Pública.* Madrid, Carlos B. Baillère, 1875, p. 728).

(37) Mariano Carderera es sin duda un personaje paradójico. A nosotros nos recuerda en cierta medida a Pedro Felipe Monlau, aunque sin llegar nunca a desarrollar ni de lejos, su sensibilidad liberal. Los únicos estudios serios sobre este personaje, sin duda alguna enormemente influyente en el día a día de los poderes fácticos

con Joaquín Avendaño (1816-1886)[38], monopolizaron, con una proyección conservadora, formación y mentalización real del maestro durante décadas. Incluso, cuando emergió la nueva hornada de pedagogos prácticos de cuño institucionalista, como Pedro de Alcántara y García (1842-1906)[39], los manuales y la influencia de estos personajes seguiría estando presente en el día a día de la práctica escolar[40]. Carderera, tanto en el *Curso elemental de Pedagogía* (escrito en colaboración con Avendaño) como en sus *Principios de Educación y métodos de Enseñanza,* así como en su *Diccionario,* desarrollaría de manera más meticulosa que la contenida en los textos legales la doctrina básica española referida a la higienización de la escuela e, incluso, a las condiciones de salud del maestro. Todo ello fue enmarcado dentro de una lectura tradicional de la enseñanza y del propio oficio de maestro, no exenta en general de un gran conocimiento de la práctica y de las realidades cotidianas del magisterio. Carderera, en este sentido, no es ningún pedagogo de salón: conoce la escuela y conoce al maestro. Estas podrían ser algunas de las razones que hicieron perdurar sus escritos. Las otras, se descolgarán de su habilidad para moldear un modelo profesional: el perfil psicosocial del maestro de escuela español, que fue de utilidad para las burguesías moderadas lo continuó siendo durante el Sexenio y la Restauración y, en cierta medida, se ha mantenido casi hasta nuestros días. Se organizó no solo de manera «políticamente correcta» el ejercicio de la profesión,

---

de la Iglesia en el Magisterio español, a pesar de su defenestración por Ruiz Zorrilla en noviembre de 1868, se deben a las investigaciones de la profesora M.ª Jesús Vicén Ferrando (Fuentes documentales de la obra pedagógica de Mariano Carderera y Potó, –junto con Diego Aísa– Huesca, 1995, y M. Carderera y Potó, *Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico.* Huesca, 1999). Respetando la magnífica labor investigadora de Vicén, pensamos que dentro de su innegable complejidad, Carderera, podría representar uno de los más potentes consolidadores o constructores del modelo psicológico / profesional mayoritario del maestro «oficial / católico» español hasta 1931, y desde 1939 hasta la década de los setenta.

(38) Avendaño aparecería siempre en un segundo lugar, como eclipsado por la figura de Carderera. El caso es que entre 1843 y 1844, no tenemos fijada la fecha exacta, D. Joaquín Avendaño publica en solitario su primer tomo del *Manual Completo de Instrucción Primaria,* en donde probablemente incluía ya los someros comentarios higienistas que hemos encontrado en la tercera edición de 1854 (Madrid, Imprenta de Alejo de Vicente). En el último capítulo dedicado a la «Instrucción» (pp. 778-786), Avendaño desarrolla los requisitos higiénicos de la escuela y del mobiliario, de manera idéntica a como estaban plasmados en su obra conjunta con Carderera.

(39) Pedro de Alcántara escribiría en 1886 el primer manual español dedicado íntegramente a la Higiene en la Escuela.

(40) *El Curso elemental de Pedagogía,* escrito al alimón por Avendaño y Carderera, siendo su primera edición de 1850, tendría una 10.ª edición todavía en 1888, y posiblemente su 6.ª edición se realizase durante el Sexenio o en años muy cercanos (la 5.º es de 1861 y la 7.ª de 1878). *Los principios de Educación y Métodos de Enseñanza* de Carderera, cuya 1.ª edición es probablemente de 1860, conseguirían su 8.ª reimpresión en 1886, y la 4.ª en 1872, en pleno Sexenio. El famoso *Diccionario de Educación y Métodos de enseñanza,* también de CARDERERA, publicado por vez primera en 1854, ofrecería una tercera edición en 1883 (la 2.ª en 1858). A propósito de la masiva presencia de este diccionario (en cuatro volúmenes) en el mercado del libro comentaría PALAU en 1923: «A pesar de su importancia intrínseca no conserva valor comercial, pues abunda en los puestos de libros viejos y se cede por 10 o 12 pts» (Antonio Palau y Dulcet: *Manual del Librero Hispano-Americano.* T. II. Edición facsímil de Julio Ollero, 1990, p. 56).

Una obra de Mariano Carderera, menos conocida y sobre la cual no tenemos información que nos permita averiguar su permanencia en el ambiente escolar del Sexenio, aunque sea probable, sería su *Guía del Maestro de Instrucción Primaria,* cuya segunda edición es de 1853, presentando reediciones hasta 1884.

sino también toda una estrategia, incluso razonable, de supervivencia y de afrontamiento de los quebrantos y dificultades de un oficio, que desde la mentalidad conservadora del autor tenía que presentarse necesariamente sujeto a un orden social inamovible, pero que a la vez permitiría, rutinas de interacción y manejo funcional productivos en un contexto laboral / cotidiano, en el que se movió el trabajo, y la existencia de numerosos maestros españoles, hasta hace poco mas de treinta años. Orden repleto de miserias económicas, ideológicas y culturales. Podríamos además atribuir a Don Mariano Carderera el mérito de haber desarrollado, tanto en su *Guía del Maestro de Instrucción Primaria* (1853) como en su *Curso elemental de Pedagogía* (1859), un verdadero método de afrontamiento del estrés, aunque este haya sido de los que, para nosotros, forman parte de las metodologías de la «sublimación» del sufrimiento.

En el *Curso elemental de Pedagogía,* Carderera y Avendaño comenzarían dejando claro el trasfondo ideológico y moral de la Escuela como lugar de control y rentabilidad social, entre lo eclesial y doméstico y, por lo tanto, con un maestro mitad padre y mitad sacerdote: «La instrucción primaria debe considerarse como un elemento necesario de orden y estabilidad social» (Carderera y Avedaño, 1859, p.4). En ella, la verdadera productividad de la tarea y oficio del maestro se mantendría al margen de las productividades de la modernidad, en la medida en que la Escuela no es ni industria ni comercio, sino un mecanismo de aculturación moral y religioso de prevención a semejanza de la Higiene, de la «corrupción de las costumbres», como manifestaría un académico de la de Ciencias Morales y Políticas en su contestación al discurso de recepción en la misma del Dr. Pedro F. Monlau en 1870[41].

> La ley soberana de la educación es combatir sin tregua la concupiscencia, bajo todos sus aspectos, porque ella es el obstáculo universal al progreso de la humanidad.

A continuación, y antes de centrarse en las necesidades higiénicas de la escuela, se detienen en consideraciones sobre la salud del maestro que nos resultan de un gran interés, poniendo de manifiesto cómo la carga de trabajo a la que está sometido es tanto de mayor en la medida en que al trabajo corporal,

> se agrega el del espíritu, estando obligado el profesor á hablar y obrar con una energía y una prudencia que destruye sus fuerzas y hasta su salud al cabo de pocos años.
> (1859, p. 5)

Trabajo que se contempla desde un variado inventario de actividades no muy distante del actual: trabajo lectivo de 6 horas, trabajo burocrático y de preparación de las clases, actividades y relaciones con los padres y autoridades, más las horas dedicadas a las lecciones para adultos, y las sesiones de lectura en las Bibliotecas populares (estos últimos aspectos no serían citados por los autores).

El problema radicaría en el tratamiento que estos pedagogos darían a la prevención de los efectos sobre la salud de unas condiciones de trabajo cuya precariedad, nunca van a negar.

> Vive pobre, lleno de privaciones, y acaso para colmo de su ingratitud é injusticia, acaba sus días en la indigencia y la miseria.
> (1859, p. 4)

Las diferencias estarían en la peculiar estrategia de sublimación, asumiendo la

(41) Discurso de Miguel Sanz y la Fuente en contestación al de Monlau, que había versado sobre «Patología Social», en la sesión del 22 de mayo de 1870, de la Academia de Ciencias Morales y Políticas (Madrid, Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra, 1870, p. 43).

miseria y los quebrantos psicológicos en aras de un ideal de vida laboral y profesional, absolutamente perverso basado en la introyección medio forzada, medio asumida, del sufrimiento como primera condición para ejercer el oficio de maestro. Aquí, estos autores se conducen atrapados entre su propia situación de conocedores comprensivos (y posiblemente honestos y sinceros) de la realidad cotidiana de la profesión, e incluso de las dificultades y resistencias para su solución, cómo con el papel ideológico y práctico que tenían que representar para la fabricación de un arquetipo de maestro de escuela, válido para los intereses de unos poderosos grupos sociales que, a pesar de nuevas sensibilidades democráticas y del innegable esfuerzo legislativo del Sexenio, continuó presente en el día a día de la escuela y, fundamentalmente, en todo el proceso de formación de las Normales, a excepción de las controladas por las gentes del krausismo, y posteriormente de la Institución.

Las herramientas de toda esta estrategia pedagógica centrada en el maestro combinarían los ideales materiales de «sencillez y frugalidad», verdaderas metáforas endulzadoras y encubridoras de la precariedad y la miseria, con el aditivo de una religiosidad acorde con el clima de ñoñez, surrealismo, mezquindad y conservadurismo, que la jerarquía católica era capaz de proyectar /inculcar / mantener todavía, y por mucho tiempo, sobre la vida cotidiana e institucional de la mayor parte de la sociedad española, para ser incluso reforzada todavía más a partir de 1864, 1870 y 1876.

> Los bienes físicos y materiales son escasos; cuando mas bastan para llenar las necesidades precisas de la vida [...] el maestro [...] tiene derecho y tiene obligación de procurarse los recursos indispensables; pero debe estar persuadido que el mundo le concede poco, y no está en disposición de darle mucho más. El único medio de conseguir algún bienestar material consiste en la economía, en contentarse con poco y establecer un plan de vida sencilla y frugal.
>
> (1859, p. 8)

De esta manera, las motivaciones «honrosas y legítimas» para elegir la profesión de maestro pasarían por la perseverancia en el dolor y el sacrificio. Casi el mismo mensaje de abnegación y sumisión que se intentó proyectar sobre el nuevo proletariado fabril, aunque en este caso con resultados manifiestamente diferentes.

La conducta «cristiana» del maestro constituirá un poderoso escudo protector contra las perversidades del mundo. Formará parte del núcleo central de su adoctrinamiento para la sumisión y la precariedad. También, ¡qué mejor modelo! que un maestro que se ha negado a sí mismo cualquier veleidad reivindicativa o «librepensadora» para inculcar en los niños, en los hijos de las clases populares, los mismos hábitos de obediencia y humildad.

> No se concibe que el maestro que se consagra al sacerdocio de la educación abrigue sentimientos inmorales é irreligiosos; no se concibe que el maestro quiera voluntariamente ser la piedra de escándalo en la escuela y fuera de ella.
>
> (1859, p. 13)
>
> Así debe arreglar el maestro su conducta a los principios sanos y puros del cristianismo. En su casa, en la escuela, en público, todos sus actos, todos sus pensamientos deben ser la expresión de la honradez y la cortesía. Profundamente religioso [...] En todos los actos religiosos se presentará con candor y sencillez.
>
> (1859, p. 14)

En su *Guía del Maestro de Instrucción Primaria* [42], que desde su aparición en

(42) Para las maestras existiría por la misma época una *Guía de educación práctica* escrita por un Inspector de Instrucción Pública, Mariano Sánchez Ocaña, cuya primera impresión se hace en Valladolid en 1856 (nosotros

1850 se mantendría prácticamente como libro de texto en la mayoría de las Normales hasta la muerte de su autor en 1893, Carderera construye para el maestro un prodigioso conjunto de reglas y normas de conducta, por una parte como «estrategias de afrontamiento» para sobrevivir en el medio rural y, por otra, para funcionar como un perfecto y engrasado engranaje de acomodación a los poderes fácticos –principalmente a los eclesiales–. Todo ello, en una realista mezcla de constataciones y consejos, totalmente pegada y «arrastrada» al terreno; fruto de un profundo conocimiento del oficio, que hacen de este texto un documento valiosísimo para entender el proceso de construcción de la cultura profesional, al comprender la especial opacidad de la salud y de la propia psicología, del maestro de escuela español.

> no hay que hacerse ilusiones; la posición del maestro es y será siempre penosa, delicada y resbaladiza; [...] La perspectiva del maestro, a pesar de cuanto se ha hecho y se intenta en su favor es, por lo común, un pueblo de reducido vecindario donde tendrá que luchar con la ignorancia y las preocupaciones, con el descontento y hasta con la ingratitud; [...] un mismo trabajo repetido mañana y tarde para instruir niños perezosos y descontentos [...] una casa modesta, si no desmantelada, donde guarecerse rodeado de su familia para vivir con la mayor estrechez, cuando no en la pobreza [...] En los pueblos de corto vecindario [...] Superior por sus luces [...] a la mayoría de los que le rodean, es inferior á la generalidad en cuanto a bienes de fortuna, lo cual le coloca en una situación vaga y difícil. Si atendiendo a su carácter moral deja dominarse del orgullo [...] atrae sobre sí la animadversión y el desprecio; si se abate y desalienta por la consideración de la escasez de recursos, pierde el influjo y ascendiente necesarios para el desempeño de sus deberes.
>
> (1853, pp. 15-16)

El tacto mas exquisito y toda la prudencia y discreción no bastan

---

hemos manejado la 2.ª, de 1862). No es tan completa como la de maestros de Carderera, pero sí muy interesante en lo que se refiere a la formulación del perfil psicológico y profesional de la maestra ideal, del conservadurismo español. Frente a la maestra soltera, casada o religiosa, la preferida es la maestra viuda. Con lo cual, se consigue el modelo más adecuado de sumisión, desde la fragilidad económica y emocional más absoluta.

> El estado más favorable á la educación de las niñas es un estado excepcional hijo de la desgracia, el de la viudez [...] La maestra viuda, naturalmente se halla dotada de mayor reflexión y experiencia que las solteras, tiene mas tiempo y menos. Atenciones extrañas al magisterio que las casadas, y conoce las costumbres sociales mejor que las religiosas [...] Y ¿quién puede inspirar a la infancia el sentimiento religioso de un modo tan tierno y seductor, como la desgraciada viuda que implora de rodillas a favor de sus desamparados huérfanos la intercesión de la madre misericordiosa.
>
> (M. S. Ocaña: *La Maestra. Guía de educación práctica, para las profesoras de instrucción primaria y madres de familia.* Valladolid, Librería de Hijos de Rodríguez, 1862, p. 15)

Una maestra, cuya vida se organiza sicológica, social y económicamente desde la precariedad, y cuyos saberes curriculares son escasos, sería el dispositivo ideal para educar también, a las niñas y futuras mujeres de las clases populares, en la sumisión, la obediencia y la ignorancia.

> si damos a una niña pobre conocimientos muy extensos, creamos en ella necesidades que pueden hacerla desgraciada. Este modelo de instrucción hace a las niñas prudentes, religiosas, humildes, caritativas, respetuosas con sus mayores y exactas en el cumplimiento de sus deberes *(op. cit.*, p. 117).

a veces para destruir los embarazos que se suscitan al maestro. Sujeto a las miradas de los niños, de los padres y de las autoridades, todos le vigilan, todos le inspeccionan, todos se consideran con derecho a juzgarle. Cuanto menos se le da, mas se exige de él. Si tiene alguna debilidad, si cae en algún desliz, no encuentra indulgencia de ningún género: los mas tolerantes son jueces rígidos y severos en tratándose del maestro. Aun sin motivo alguno, no faltan, frívolos pretextos para molestarle [...] y los actos mas inocentes son objeto de graves imputaciones [...] Y en cambio de tantas exigencias, justas y legítimas, en cambio de ingratitudes y persecuciones inmerecidas, ¿Cuáles son las ventajas materiales del maestro? Una asignación inferior en muchas partes a la del jornalero del campo, y en todas reducida y aun mezquina; un corto sueldo pagado con irregularidad y una retribución de los niños pertenecientes a familias acomodadas, incierta e insignificante; una asignación, en fin, que apenas alcanza para vivir con decoro aun acostumbrándose a pasar con poco y a una vida frugal y moderada [...].

Con ligeras excepciones, esta es la posición del maestro de instrucción primaria. Su destino no es una industria, es una carrera de abnegación á que es preciso dedicar todas las facultades y todos los momentos, sin brillo ni esplendor, sin esperar recompensa proporcionada a sus trabajos, desvelos y sacrificios. Los que mas se interesan por los progresos de la educación, reconociendo la imposibilidad de remunerar dignamente a los que se consagran á dirigirla, apelan á la conciencia y á los sentimientos religiosos, invitándoles a *trabajar por los hombres y esperar de Dios la recompensa.*

(1853, pp. 17-18)

El panorama recreado por la sinceridad y objetividad de Carderera es encomiable. Incluso, hay un momento en que estará a punto de desenmascarar el tinglado, cuando con cierta ironía comenta al final del párrafo trascrito, como los que «mas se interesan» por la educación acuden a sosegar al maestro con la promesa de la recompensa divina. La historia es que este personaje, conservador sin duda pero a la vez conocedor como hemos comentado antes de las realidades del oficio y sinceramente solidario con sus infortunios, estaría atrapado por su envidiable posición directiva, de Inspector general de Instrucción Primaria, y por su propio moderantismo político e ideológico.

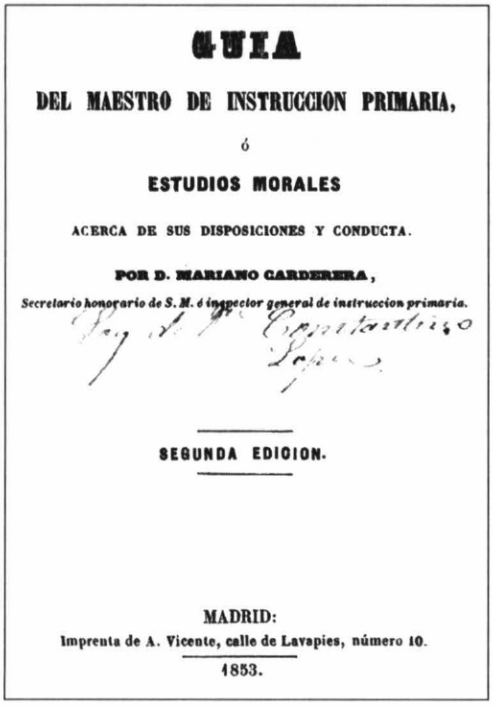
El mérito de Carderera residiría, a nuestro entender, en haber trazado sin proponérselo directamente el cuadro, la maqueta estructural, de los quebrantos psicosociales que atenazaban, y en parte atenazan, la salud del maestro: quebrantos en la autoestima, presiones innecesarias y múltiples; ausencia de estrategias motivacionales; vigilancias críticas y culpabilizaciones, con la asunción inmisericorde de todas las responsabilidades escolares. En definitiva, un verdadero cuadro de agentes estresantes que, por otra parte, –y de ahí la especial relevancia de toda la obra de Carderera–, se intentarán manejar y contrarrestar desde un modelo estratégico falso, nosotros le hemos venido denominando «perverso», y, a la vez, paradójicamente funcional, y operativo desde un determinado modelo de estructura social.

A este respecto, ni el Sexenio, ni los escasos y breves momentos, de poder liberal/progresista, como el Bienio, consiguen

establecer y consolidar, un sólido pavimento democrático/industrial/urbano desde el que poder desmontar el ruralismo estamental/conservador de la sociedad española. O con otras palabras, no se pudo afirmar un modelo laico/conservador/fabril ante el modelo confesional/conservador/agrícola. La única salida que le queda al maestro de escuela para sobrevivir, en un medio social y cultural organizado desde realidades de poder cotidiano estamentales, será la de asumir, y aquí no sabemos desde cuantos desgarros emocionales se pudo llevar a cabo, parte de los valores emblemáticos de uno de los estamentos privilegiados en ese modelo de relaciones de poder: el de los clérigos.

Al maestro de escuela español se le formará mayoritariamente, y se le hormará en la práctica a falta de referencias y posibilidades reales de contenido laico y podíamos añadir «republicano», en un sistema de valores, que santifica modos de dominación, relación y productividad tradicionales necesitados, por lo tanto, de estrategias psicosociológicas personales y profesionales asentadas sobre la mística y la retórica de la perseverancia, el sacrificio, la abnegación y la sublimación religiosa del sufrimiento. Al maestro se le obliga a «consagrarse» a un simulacro de sacerdocio, al de la enseñanza, en donde las precariedades de su ejercicio quedarán cubiertas y enmascaradas a través de mecanismos de compensación, asumidos muchas veces desde la necesidad y que, presumiblemente, tuvieron que ocasionar en muchos de ellos desgarros y potentísimas corrosiones emocionales en su propia salud.

Todo el exuberante y, por que no decirlo, maravilloso y emocionado discurso sobre la libertad y la dignidad del oficio de maestro, emanado de los progresistas radicales, de los demócratas y republicanos del Sexenio, se difumina, se diluye en el suelo de las realidades cotidianas, en las tierras controladas y presididas por la fuerza del «macizo de la raza», con la que fantasease



GUIA

DEL MAESTRO DE INSTRUCCION PRIMARIA,

ó

ESTUDIOS MORALES

ACERCA DE SUS DISPOSICIONES Y CONDUCTA.

POR D. MARIANO CARDERERA,

Secretario honorario de S. M. é inspector general de instruccion primaria.

SEGUNDA EDICION.

MADRID:

Imprenta de A. Vicente, calle de Lavapies, número 10.

1853.

muchos años más tarde el falangista Dionisio Ridruejo.

Comprender, entender la salud del maestro, pasaría por muy excesivo que les suponga a algunos, por reflexionar y analizar, el proceso de construcción de los peculiares mecanismos de aculturación profesional que han presidido el modelado de este oficio, y sobre todo entender las consecuencias derivadas de la imposibilidad práctica en sustentar y armar la cimentación del mismo desde criterios de laicidad y funcionalidad meramente burgueses, y no desde imaginarios y rutinas del vasallaje y la sumisión.

La tarea de reconstrucción, insistimos, iniciada con el Sexenio continuará con la institución Libre de Enseñanza y con los regeneracionistas. Presentará peculiaridades especialmente renovadoras y diferenciadas en la Escuela Moderna y en los centros educativos socialistas y anarquistas, perfilando minoritarias pero

entusiastas generaciones de nuevos maestros, imbuidos de sensibilidades diferentes. Pero desde la vertiente mayoritaria, representada por la Escuela Pública y la controlada por las órdenes religiosas católicas, el modelo oficial e institucional de maestro/a fabricado por la generalidad de las Normales respondería, en buena parte, a esta mentalización asentada en la sublimación y la conformidad.

La consecución generalizada, de un perfil de maestro nucleado desde la laicidad será uno de los grandes logros educativos de la II República española. La significación de este acontecimiento, como plataforma básica para la modernización y democratización de la sociedad española, explicaría el ensañamiento del franquismo en laminar generaciones enteras de maestros y maestras educados en las Normales surgidas en 1931.

Los intentos de Mariano Carderera, en su *Guía,* por asegurar la supervivencia y la salud psicológica del maestro, contemplarían además todo el conjunto de relaciones sociales y profesionales. Con respecto a sus relaciones con el alcalde, teniendo siempre presente que el «carácter de que está revestido impone á todos respeto y sumisión, y en particular al maestro» (1853, p. 131), cuando necesite reclamar mejoras «en el servicio de la escuela [...] conviene en estos casos no ser exigente, ni mucho menos pretender cosas innecesarias» (1853, p. 132). Únicamente cuando se trate del salario, la postura del maestro podrá ser algo más firme, pero intentando recurrir antes que a la reclamación por oficio a la intermediación del inspector escolar, quien actuará por medio de «amonestaciones amistosas» al alcalde en favor del maestro.

Con el párroco, la relación está meridianamente clara, es

> el representante de la autoridad moral y religiosa del pueblo [...] es además por su carácter y por sus luces el consultor, el consejero y el protector natural del maestro [...] La superioridad de los ministros de la religión sobre el encargado de la enseñanza elemental, no debe, no puede ponerse en duda un solo instante.
>
> (1853, p. 135)

Cuando surjan desavenencias serias entre el párroco y el maestro, Carderera, con sabia y aprendida prudencia, aconseja:

> Cuidará de ocultar al público estas desavenencias en lo posible, y evitará las quejas y declamaciones que aumentarían el escándalo, y su conducta le evitará grandes amarguras. La ciencia de callar cuesta muy cara, pero una vez adquirida es tesoro inapreciable.
>
> (1853, p. 138)

En lo que se refiere a sus relaciones con las gentes y la sociedad vecinal en general, el mensaje de Carderera parece en algunos párrafos sacado de la cartilla fundacional de la Guardia Civil, en cuanto a las reservas que debe tener el maestro en el trato social y, por supuesto, a cualquier militancia política.

> El maestro que se deja ver poco en público, inspira mas respeto a los niños y mas estimación a las familias [...] Prudente y circunspecto el maestro, sin privarse enteramente de concurrir a ciertos actos públicos, y de tomar parte en diversiones y placeres honestos, los evitará en lo posible y siempre que puedan comprometer la dignidad de su carácter y obligarle a gastos inútiles [...] Iguales motivos le aconsejan evitar las pasiones políticas y no declararse hombre de partido.
>
> (1853, pp. 146-147)

En lo que se refiere a los aspectos exclusivamente higiénicos de la escuela que, de alguna manera, incidirían también sobre las condiciones de salud del maestro, Carderera y Avendaño ofrecerían criterios menos escuetos que los textos legales. Propondrían que los niños no estuviesen más de tres horas encerrados (1859, p. 60); renovación continua o muy frecuente del aire (1859, p. 61) y se detendrían en describir varios sistemas de ventilación, como

el de las ventanas horizontales, la ventana postigo en la parte superior o los orificios en la pared para facilitar la expulsión del aire viciado y el paso del aire exterior al aula (1859, p. 62). Las emanaciones «mefíticas», una de las grandes preocupaciones de los higienistas del XIX hasta la aparición de la teoría microbiana, ocupan un lugar destacado (1859, p. 62) ofreciendo como remedio rociar los suelos con una solución de cloruro de sosa y potasa o cloruro de cal, cuyo procedimiento casero de elaboración describen con minuciosidad para que sea el mismo maestro quien lo prepare. Desaconsejan los braseros por las emanaciones de «ácido carbónico» y se decantan por la seguridad de las estufas.

El diseño de la estructura espacial de la escuela, se movería en condiciones en principio diferentes a las expuestas en el Dictamen de la Comisión Inspectora de 15 de febrero de 1870. Nuestros autores, aparte de contemplar también los locales para párvulos y primaria superior, consideran como superficie válida por alumno las siguientes: para párvulos, de 5 a 6 pies cuadrados; mutua o mixta, de 9 a 10 pies; simultánea, 9 a 11 pies; superior, 18 a 25 pies[43]. En la 6.ª edición de los *Principios de educación y métodos de enseñanza* de 1881 (la primera edición pudo ser de 1860) Carderera comentaría que la superficie de la sala de clase se determina apreciando por separado las superficies de la plataforma, los pasillos y las «mesas-banco» (1881, p. 274). De cualquier manera, los datos nunca coincidirán[44]. Parece además, que las dimensiones espaciales manejadas por Carderera en 1859 serían incluso más holgadas que las defendidas por los higienistas emblemáticos del momento[45].

Otra cosa sería, que se llevasen realmente a la práctica. Donde si fueron cicateros y sobre todo ajenos a los nuevos enfoques ergonómicos fue en el terreno del mobiliario escolar[46]. En este apartado del

---

(43) Utilizando el sistema métrico decimal, estas medidas serían superiores a las manejadas por los criterios administrativos de 1870, dando las siguientes superficies por alumno: párvulos, de 1,40 a 1,68 m^2; alumnos del sistema mutuo o mixto, de 2,52 a 2,80 m^2; simultánea, de 2,52 a 3,08 m^2; niños de primaria superior, 5,04 a 7 m^2. Hemos considerado el pie, como el pie castellano, equivalente a 28 cm.

(44) Con este nuevo criterio, la superficie media por «banco-mesa» sería de 42 cm^2.

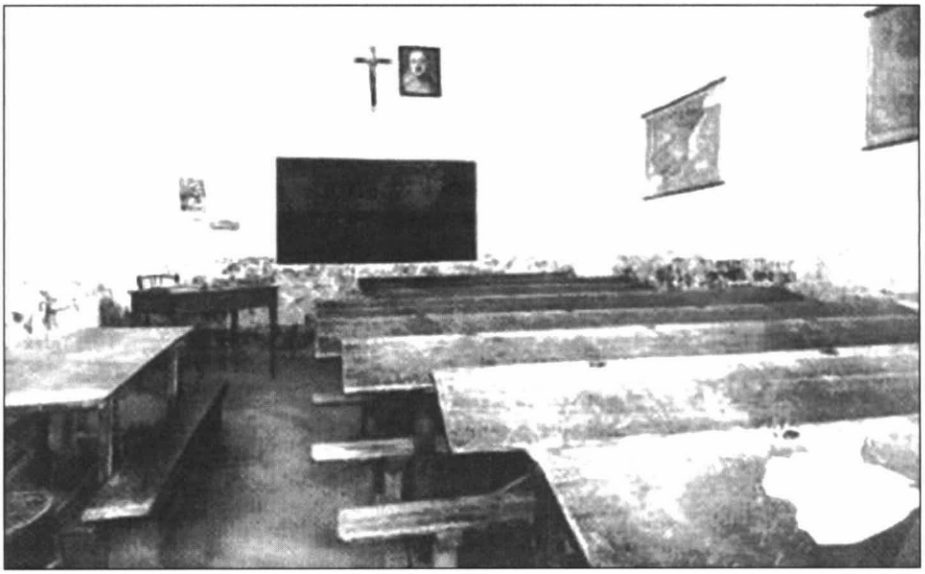
(45) Así, por ejemplo, Ambroise Tardieu, en su segunda edición del *Dictionaire d'Hygiène Publique et Salubrité* de 1862, había establecido para los escolares una superficie mínima y real de 1,25 a 1,50 metros cuadrados como mínimo, con un volumen que iría desde los 5,125 m^3 a los 5,88 como máximo (Ed. en castellano de 1882. T. V. Madrid, Tipografía «El porvenir literario», pp 114 y ss.)

Michel Lévy, en su *Tratado de Higiene Pública y Privada* (5.ª edición de 1869 y versión en castellano de 1877, T. II, p. 467), siguiendo los criterios del General Morin, el gran experto francés de la época en aireación y ventilación de locales públicos, señalaba la necesidad de que en las escuelas de niños y adultos, el volumen de aire puro por hora e individuo, debía estar comprendido entre 12 y 15 m^3 para los primeros, y de 25 a 30 m^3, para los adultos. Nuestra impresión final es que sobre todo se confunde la superficie del «job» escolar, como área de trabajo, con la superficie / cubicaje de aireación, que aunque relacionables responden a criterios diferentes. No obstante, un «job» escolar de 0,42 m^2 (unos 65 cms de lado), parece en principio más que suficiente para un niño.

Años más tarde, Palmberg, un médico finlandés del que se publica en castellano un *Tratado de Higiene Pública* en 1892, comentaría que en las escuelas de Londres de alrededor de 1870, la legislación señalaba igualmente, una superficie por alumno de 1,25 m^2, con un cubicaje de 5 a 6 m^3 (1892, p. 252).

(46) D. Manuel Bartolomé Cossío comentaría en 1915:

> Predomina en los cuerpos de carpintería el tipo de la antigua mesa banco corrida, para seis, ocho y más plazas, con distancia positiva (Cossío, se refería con este término a una distancia mayor de cero entre las verticales del extremo de la mesa y el banco), a veces hasta de 10 y más centímetros generalmente sin respaldo y sin la altura é inclinación debidas...
> (M. B. Cossío: *La Enseñanza Primaria en España.* Madrid, R. Rojas, 1915, p. 123)



mobiliario de la escuela que solamente es desarrollado –después de Montesino, y hasta la obra de Alcántara–, por Avendaño primero y posteriormente por Carderera; nos hemos encontrado aparte de algunas insuficiencias y surrealismos, con la manifiesta ausencia de criterios antropo-ergonómicos, en cuanto a la altura de los asientos y bancos; la altura, o la referencia a su respaldo.

En general, la filosofía del mobiliario respondería básicamente a dos modelos: el modelo «grada» para los párvulos, cuya enseñanza se centraba en el conocimiento del silabario y no necesitaban mesa para escribir; y el modelo «cuerpo de carpintería», posteriormente denominado «mesa-banco», que en España se mantendría durante décadas, antes de ser sustituido lentamente por el «pupitre»[47]. Las alturas que estos autores fijan para las gradas de los más pequeños (1859,276) van de 8 a 10 pulgadas (el pie castellano tendría 12 pulgadas) que posiblemente fuesen excesivas para la época. La anchura, de 18 pulgadas (41,4 cms), podría obligar al niño a una posición forzada en la que necesariamente, se le obligaba a mantener la columna encorvada y los pies en el aire; sobre todo en la primera fila. La estructura y diseño de los «cuerpos de carpintería», formados por una mesa con su banco unidos por travesaños, ofrecería una

---

El modelo «mesa banco» se mantendría en España en muchas escuelas rurales hasta los años cincuenta de la pasada centuria. Reproducimos una fotografía de una escuela rural de Albacete (fechada en los 40), tomada de la obra de Juan Peralta Juárez, *La escuela en la provincia de Albacete.* Instituto de Estudios Albacetenses, 1997, p. 101. En ella se puede observar con toda nitidez, la rusticidad y la ausencia de comodidad ergonómica del mobiliario.

(47) El Museo Pedagógico Nacional, fundado sobre el papel en 1882 bajo la denominación de «Museo de Instrucción Primaria», desarrolló un modelo español de pupitre que se ha conservado casi hasta nuestros días. En un catálogo publicado por la editorial del «Magisterio Español» en 1930, se describen las características de los mismos, contemplando seis modelos de dimensiones escalonadas para niños de hasta 5 años, 7, 9, 11, 13 y adultos.

serie de problemas de carácter ergonómico con claras alteraciones de naturaleza muscular y ósea para niños y niñas. En principio se disponía de una separación entre la vertical de la mesa y la del banco de 3 y 4 pulgadas para los niños, y de 5 a 6 para las niñas; con lo cual, los niños y aún más las niñas deberían necesariamente inclinarse hacia delante, forzando continuamente la maquinaria vertebral. La altura de los bancos debería presentar según los dos modelos de mesas consideradas (28 y 32 pulgadas), alturas de 16 o 18 pulgadas. Al no señalar la anchura de los mismos[48], no podemos valorar su adecuación ergonómica, aunque los criterios defendidos por algunos higienistas de prestigio se mostraban partidarios de contemplar más de dos grupos de mobiliario y altura, con objeto de conseguir un ajuste adecuado entre la antropométrica del niño y las dimensiones del mobiliario[49].

En la 6.ª edición de los *Principios de Educación y Métodos de Enseñanza,* de 1881, Carderera habla ya de «mesa-banco» en lugar de «cuerpo de carpintería», señalando para aquellos una anchura de veinte centímetros y alturas entre treinta y seis y cuarenta y tres centímetros. La anchura de 20 cms, y no digamos la de 13,8 cms, sería claramente insuficiente, fatigando innecesariamente una parte sensible de la estructura muscular del niño.

---

(48) En realidad, nos da la impresión de que toda la obra de Carderera responde a un modelo de construcción frankenstiniana, tomando retazos, trozos y párrafos de diferentes autores. En su *Diccionario de educación y Métodos de Enseñanza* (T. II. Madrid, Imprenta de A. Vicente, pp. 253-254, edición de 1855. El Tomo I se publica en 1854) escribiría a propósito del mobiliario, que aquí denomina «enseres»: «Por todo el perímetro de la sala [...] se colocará un banco de 12 pulgadas de ancho y 8 de alto». Y más adelante, refiriéndose a las dimensiones de las «mesas-banco»: «La primera mesa [...] debe tener 24 pulgadas de altura y su banco 14 [...] los bancos basta tengan todos ellos una anchura de 6 pulgadas».

A pesar de este constante baile de números y la ausencia de una cierta funcionalidad ergonómica; ésta no estaría totalmente ausente en los escritos de Don Mariano Carderera. Sobre todo, si da con el párrafo apropiado de un especialista, como era el caso del pedagogo francés A. Rendu, cuyo *Curso de Pedagogía* tradujo y editó en 1845, y esto, sin importarle excesivamente su posible contradicción con otros criterios expuestos en sus diferentes publicaciones.

> El talle de nuestros discípulos [...] se desfigura no obstante sensiblemente, por el mal hábito de cruzar las piernas, colocando siempre la derecha sobre la izquierda, y por elevar el hombro izquierdo más que el derecho al escribir [...] El maestro cuidará de que cuando estén sentados tengan siempre un pie junto al otro, el cuerpo paralelo a la mesa y los codos al mismo nivel. Es menester prohibir también que al escribir encorven el cuerpo hacia delante y apoyen el pecho sobre el borde de la mesa volviendo las piernas hacia atrás, lo que es uno de los más frecuentes y peores hábitos, porque todo lo que tiende a comprimir el pecho, tiene consecuencias fatales, particularmente en la infancia.
>
> *(Op. cit.,* T.II. 1855, pp. 580-581)

(49) Tardieu, en 1862, apuntaba la necesidad de considerar cinco grupos antropométricos en los escolares: de 1 a 1,10 metros de altura; de 1,11 a 1,20; de 1,21 a 1,35; de 1,36 a 1,50; y más de 1,50 metros. A partir de estas medidas fijaba una escala de altura y anchura de los bancos, que iba de 0,27 metros de altura y / o 21 de anchura para los más pequeños, a 0,45 y 0,30 metros respectivamente para los mayores, con alturas de las mesas desde 0,44 a 0,70 metros. Tardieu tendría también en cuenta el respaldo para los bancos, cuyas alturas irían de los 0,19 a los 0,28 metros. (1862, 1882, pp. 129-130). El criterio ergonómico / postural establecido era que el muslo del niño debía descansar mayoritariamente sobre el asiento. Los pies no debían colgar y por lo tanto estar apoyados en el suelo, y la pierna y los muslos formar un ángulo recto. Unos años más tarde Pedro de Alcántara abundará en este asunto, fijando, en la línea del Museo Pedagógico (1882), lo que podíamos considerar como la doctrina española moderna en la ergonómica del mobiliario escolar (1886, pp. 184 y ss.).

FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN CUBANA

ARMANDO HART DÁVALOS (*)

RESUMEN. En este artículo se pretende, de manera sintética, ofrecer la memoria histórica de los Clásicos Cubanos, especialmente de José de la Luz y Caballero y de José Martí, de quien se celebra el ciento cincuenta aniversario de su natalicio. Desde el reconocimiento de su sentido ético profundo, y en los comienzos del siglo XXI, se hace una llamada para que las enseñanzas de sus vidas estén presentes ante los desafíos de la civilización occidental. Se invita a reflexionar sobre tantos temas pendientes, ideológicos y culturales y sobre todo educativos, que en más de veinte siglos de historia están por resolver. Para conocer el pensamiento latinoamericano y caribeño en el siglo XXI, no existe un camino mejor que estudiar la historia real, las ideas, las obras, de personalidades que nos han precedido.

ABSTRACT. In this article we pretend in a synthetic way, to offer the historical memory of the Cuban Classics, specially of José de la Luz y Caballero and José Martí, of whom we celebrate the one hundred and fifty anniversary of his birth. From the recognition of his deep ethical sense and at the beginning of the 20th century, a call is made for the lessons of their lives to be present in the defies of the western civilization. We are invited to reflect about so many ideological and cultural and educational themes that in more than twenty centuries of history are still to be solved. To know the Latino American and Caribean thinking in the 21st Century there is no better way than studying the real history, the ideas, the work and the personalities.

En el periodo forjador de la nación cubana, en la primera mitad del siglo XIX, José de la Luz y Caballero considerado el fundador de la Escuela cubana señaló en uno de sus numerosos aforismos que «instruir puede cualquiera, educar sólo quien sea un evangelio vivo». Años más tarde, José Martí, continuador de esa línea de pensamiento pedagógico precisó que: «Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos» y añadió que «el pueblo más feliz es el que tenga mejor educado a sus hijos en la instrucción y en los sentimientos[1]». Ambas figuras reflejan lo que ha sido una orientación clave de la pedagogía cubana, concebir la escuela en el contexto más amplio de la sociedad para poder

(*) Presidente del Centro de Estudios Martianos. La Habana (Cuba).

(1) José Martí, OCT 19, p. 375, Edición Karisma Digital.

Fecha de entrada: 30-10-2002 Fecha de aceptación: 30-12-2002

contribuir de modo eficaz al objetivo de preparar al hombre para la vida y ponerlo en consonancia con su pueblo y con su tiempo.

Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí y Enrique José Varona, es decir, los más altos exponentes, brillaron como pedagogos y sus ideas filosóficas nacieron de las necesidades del quehacer educacional, lo que dio a sus textos un contenido didáctico y por tanto, una capacidad de exposición clara como reclama el oficio de enseñar.

En Varela y en Luz hay un acento que parte de sus concepciones religiosas y se inspira en sus principios éticos cristianos. En Martí, la sensibilidad ética y la vocación hacia la acción revolucionaria concreta lo lleva a concebir la educación como una vía esencial para la mejora humana y para alcanzar la felicidad junto a la búsqueda de lo que él llamó el equilibrio entre naciones e incluso entre las facultades emocionales y las intelectuales de cada hombre. En Varona, el énfasis se pone en la formación científica sobre el cimiento ético heredado. En los cuatro está presente un pensamiento humanista radical de valer universal en el que se articulan corrientes diversas tributarias de una identidad que sirve de sustento a las ideas filosóficas cubanas. Todo esto, como señalamos, alumbra el quehacer pedagógico concreto y las posibilidades de transformación ética del hombre a partir del desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura.

Entre los principales exponentes de la filosofía cubana –Varela, Luz, Martí y Varona– no se produjeron choques irreconciliables, como tuvo lugar en la historia intelectual de Europa, muy por el contrario, se revela una continuidad y enriquecimiento entre las ideas de todos ellos. Es cierto que existen pensadores cubanos que no compartían esas ideas, como es el caso de los reformistas y autonomistas, que para algunos análisis específicos hicieron aportaciones a tomar en cuenta, pero la línea central de la historia intelectual de Cuba superó radicalmente a estas corrientes.

Otra característica singular de los forjadores del pensamiento pedagógico y filosófico cubano está en que tienen una marcada tendencia hacia la acción social y específicamente política, es decir, no se desconoce sino, por el contrario, se tienen muy presentes orientaciones hacia la práctica. Ellos persiguen encaminar su acción hacia el propósito de la justicia y a partir de una política culta. Varela, diputado a las Cortes de 1820, emigrado por razones políticas, fue un combatiente a favor de las ideas separatistas; Luz y Caballero realiza análisis sociológicos, incluso de carácter jurídico, y formula propuestas al respecto, pero se proyecta especialmente en la práctica de enseñar. En estas figuras, el ideal de la cultura tiene que ver con la integración y la aplicación real de las ideas éticas y patrióticas.

Hoy, más de un siglo y medio después y en los inicios del tercer milenio de nuestra era, el reto fundamental del pensamiento a escala universal viene dado por la disyuntiva: integración o fragmentación. He ahí la vigencia de ese legado que queremos destacar.

La orientación que nos viene de nuestra tradición intelectual está dirigida precisamente a la búsqueda de la integración de las diversas esferas de la cultura, la ciencia y la educación. Luz estaba interesado en demostrar que existía una sola ciencia y que los fenómenos de las llamadas ciencias morales y los que pertenecen a las intelectuales eran diferentes modos de manifestarse esa sola ciencia. Para Luz existía la misma relación entre la moral y las ciencias intelectuales que la que se manifiesta entre la química y la física.

Un punto importante del pensamiento de Luz se halla en su célebre principio «todos los métodos y ningún método, he ahí el método». También postulaba que «para vestir un santo no debe desvestirse a otro». Rechazó el eclecticismo porque conducía a conclusiones amalgamadas y confusas al servicio de los intereses creados y

porque carecía de un diseño matriz esencial. A tono con esto, promovió los métodos electivos para la adquisición de los conocimientos que tomó de las enseñanzas de su tío José Agustín Caballero. Se elige para algo, es decir, con algún objetivo. Dentro de la tradición cultural cubana, el propósito de elegir va orientado a hacer prevalecer la integración de la cultura teniendo como guía la práctica de la justicia. Constituye sin duda un testimonio elocuente de las concepciones sumamente avanzadas que había alcanzado la cultura cubana en la primera mitad del siglo XIX.

Luz exige de las ciencias intelectuales o espirituales y por tanto de la moral, su comprobación práctica, es decir, su confirmación con el ejemplo. El valor de sus ideas se halla en que sólo con la integración de las diversas ramas de la cultura se puede alcanzar la racionalidad y la comprensión científica acerca de la importancia de la ética. Porque para Luz y Caballero, esta última se interrelaciona con todas las formas del actuar tanto en lo individual como en lo social:

> [...] Fisiología, y quien tal dice, dice Física, Historia natural, Anatomía comparada, Medicina, Matemáticas (porque es menester notar la marcha del espíritu humano en todos sus ramos). Psicología y por descontado Ideología, Gramática, Lógica; y quien así se explica, ya incluye todos los recursos de la Crítica y Filología, y por encima de todo y para todo una razón sumamente fortificada y maestra en el ejercicio de la investigación; en una palabra, para el estudio del hombre es menester más que el hombre, toda la naturaleza[2].

Por eso, en nuestros días, las tendencias egoístas insisten en aislar y desconectar las diversas ramas o especialidades en perjuicio de una visión integral. No es que la especialización deje de tener importancia fundamental en estos tiempos de grandes avances científicos pero el valor definitivo de la cultura está dado por su integración, presidida por un sentido ético universal.

A propósito de algunos debates y problemas contemporáneos, analicemos ahora esta cuestión a la luz del lenguaje y su relación con el contenido de los mensajes. Se ha llegado a situar el lenguaje como elemento más importante que el propio contenido que debe expresar. Se intenta, de manera muy negativa, absolutizar su valor dándole preeminencia a la forma sobre el contenido.

El llamado pensamiento postmoderno norteamericano en la medida, en que tiende a la desintegración cultural y emplea de manera tergiversada las formas del lenguaje planteándoselo como un valor absoluto, presenta la imagen distorsionada del contenido para que se corresponda con sus intereses egoístas. Los poderosos medios tecnológicos de comunicación nos trasladan masiva y sistemáticamente su mensaje desintegrador de la facultad humana de pensar a través del manejo distorsionado del lenguaje. Asimismo incitan a la violencia, el odio y por lo tanto, tratan de aplastar la capacidad humana de amar.

La ética es la clave más profunda y sólida para acercarse unos hombres a otros. Desde luego, se necesita como complemento el lenguaje, que debe ser preciso y alcanzar la mayor perfección posible, pero aislado de la moral es incompleto e incluso da lugar a la irracionalidad.

Obviamente, la moral sin el lenguaje también es incompleta y puede conducir a los mismos desastrosos efectos. Ética y lenguaje son dos elementos esenciales de la comunicación humana y social y en tanto la primera abarque los intereses de mayor número de personas

---

(2) J. de la Luz y Caballero: *Cuestión de Método si el estudio de la Física debe o no preceder al de la Lógica, en la Polémica Filosófica,* Biblioteca de Clásicos Cubanos, 2000, vol. 1, p. 87.

hasta comprender a toda la humanidad, tendrá más fuerza comunicativa. Pongamos ejemplos prácticos. El poder de comunicación de Fidel Castro se fundamenta en su dominio del lenguaje y en el contenido ético de valer universal presente en el mismo. Este dominio le sirve para matizarlo, entenderse con el mayor número de personas y llegar a las amplias masas.

Don Fernando Ortiz, calificado de tercer descubridor de Cuba después de Colón y Humboldt, porque investigó y descubrió la naturaleza híbrida de nuestro origen cultural: el mestizaje nacido de españoles, africanos y diversidad de nacionalidades más, definió sobre estas bases nuestra cultura como un ajiaco, plato cubano en que se mezclan los más diversos ingredientes. Ciertamente es un ajiaco con sabor a justicia y dignidad plena del hombre. Esto tiene explicación histórica y cultural en la composición y naturaleza real de la sociedad cubana. Ello se expresa en el mestizaje racial y cultural, el cual forjó una síntesis universal de los más altos valores espirituales de la civilización occidental porque lo recreó en las condiciones económicas y sociales que se dieron en nuestra América, especialmente en Cuba, y orientada en dirección a los intereses de los pobres no sólo de Cuba, sino del mundo.

Esa síntesis se reveló objetivamente como alma al iniciarse la lucha por la independencia de la nación en 1868, estuvo presente y fue enriquecida en la mentalidad privilegiada y refinada formación artística, ética y política de José Martí, encontró en la sensibilidad estética y el talento superior del poeta José María Heredia, que expresó en bellos versos las ansias de independencia del pueblo cubano, posteriormente, Nicolás Guillén llevó a la poesía el ritmo mestizo de la nación y Alejo Carpentier desveló en su prosa magnífica el misterio de lo real maravilloso americano, y tantos otros creadores su acceso al mundo profundamente influyente y creador del arte. Tal síntesis alcanza una fuerza popular de valer universal en la historia de la música y de la plástica cubanas. A partir de su raíz intelectual logró superar radicalmente la dicotomía anticultural que trazó un valladar infranqueable entre cultura y pueblo, entre culto y popular, lo cual sirvió de freno al movimiento espiritual durante la neocolonización.

Había sido rebasado ya por la cultura política y ética de Martí, rechazado científicamente en las investigaciones sociológicas de Fernando Ortiz y superado culturalmente por el pensamiento integrador de Alejo Carpentier. Dicotomía anticultural que se hace añicos hoy en lo mejor de nuestro cine, de nuestra música, nuestras artes plásticas y nuestra literatura.

Un proceso intelectual, que nutriéndose de las diversas capas del pensamiento occidental, eligió de todas ellas las sustancias mejores para el objetivo de la justicia y contribuyó eficazmente al proyecto revolucionario de la independencia nacional. En él no se planteaba la intolerancia y el dogmatismo, sino que se estimulaba la capacidad de pensar, la destreza en el actuar y la necesidad de fundamentarlo en el conocimiento.

José Martí asumió y enriqueció este inmenso saber en el plano filosófico cuando abordó el tema de la ciencia del espíritu y de la búsqueda del equilibrio. El hombre tenía que encontrarlo como individuo tratando de equilibrar sus facultades emocionales y las de carácter intelectual; subrayando asimismo la necesidad de procurar el equilibrio de las naciones y el mundo. Es un amplio campo que sirve para entroncarse con el pensamiento de Martí y las ideas filosóficas cubanas. Si el carácter sincrético ha sido estudiado en diversas ramas del arte y la cultura, es preciso investigarlo también el de las ideas filosóficas de modo que sirva para orientar la acción en las más profundas transformaciones sociales, económicas y políticas.

Si repasamos con inteligencia y amor lo más profundo de la historia de las ideas filosóficas de occidente, observaremos que las culturas de origen griego, judío y romano enriquecieron la cristiandad y fueron elemento esencial del comienzo del análisis intelectual en pleno oscuro Medioevo, es decir, se logran nuevas síntesis a partir de elementos presentes en diversas culturas.

Los grandes movimientos intelectuales nacieron y crecieron a partir de la articulación de elementos componentes de diversas culturas, armonizándolos como consecuencia de la labor de muchos sabios. En nuestro país tiene la singularidad de que se produjo de manera consciente en un corto periodo de años y hacia un objetivo concreto: la forja de una nación y la aspiración a la liberación de los esclavos sobre el fundamento de la justicia como sol del mundo moral. He ahí la esencia de los métodos electivos de José de la Luz y Caballero y sus continuadores.

La inmensa riqueza cultural acumulada en el siglo XIX llevó al erudito español Marcelino Menéndez y Pelayo, desde posiciones reaccionarias, a destacar en 1892 que Cuba, bajo el dominio colonial de España había producido una literatura igual, cuando menos, en cantidad y calidad, a la de cualquiera de los otros países independientes de Hispanoamérica y alcanzado una cultura científica y filosófica que sobrepasaba lo producido en esos países.

Resulta paradójica esta apreciación de Menéndez y Pelayo ya que esa riqueza intelectual científica y filosófica de Cuba se halla en que le atribuye a la permanencia de la dominación española durante todo el siglo XIX, cuando fue precisamente el enfrentamiento a las ideas reaccionarias de la Metrópoli y el haber asumido las minorías intelectuales de la Cuba decimonónica la más alta cultura europea y universal en una sociedad integrada por masas de esclavos y en general, explotados, la que forjó una elevada cultura orientada radicalmente a favor de los intereses de los pobres y explotados, y es seguro que el ilustre erudito hispano no llegara a conocer el crisol de ideas de José Martí. Ello determinó que la cultura ética alcanzó escalas superiores y, a la vez, se materializó o encarnó en millones de cubanos.

El contenido primigenio y fundamental de la cultura desde su génesis y larga evolución, es la justicia. Esta verdad científica, reconocida y fundamentada por las más prestigiosas investigaciones antropológicas y psicológicas acerca de cómo el hombre de la prehistoria forjó la civilización, ha sido ignorada y enturbiada por la mediocridad y por los intereses egoístas empeñados en mantener privilegios e impedir el triunfo de la verdad.

Está, además, confirmado por la historia de las civilizaciones, que éstas crecieron, avanzaron, retrocedieron o colapsaron en relación a cómo pudieron profundizar o no en el tema cardinal de la cultura: la justicia. Todo lo que nos acerque a la cultura nos aproxima a la justicia y a la inversa, todo lo que nos aleje de la primera nos distancia de la segunda. Lo que han hecho históricamente los reaccionarios es tergiversar el término cultura para defender sus intereses particulares con tergiversaciones del lenguaje relacionando su significado con fraseología que esconde las esencias de las aspiraciones redentoras del hombre. Sin embargo –como queda dicho– es la justicia, tanto desde el punto de vista antropológico como a lo largo de su evolución histórica, la que caracterizó la esencia humana. Estúdiese la historia universal y allí se encontrará que cuando hubo un movimiento a favor de mayor justicia, ha tenido como fuente principal la cultura. Esclarecer esta verdad que tiene –repito– antecedentes antropológicos e históricos es la tarea teórica y filosófica más importante de los revolucionarios en el siglo XXI.

El núcleo inicialmente más fuerte de la cultura comprende tres aspectos esenciales: el lenguaje, la ética y el derecho. Las formas para promover su materialización se refieren, fundamentalmente a la educación y a la política culta. En la articulación del lenguaje, la ética y el derecho con una educación y una práctica política culta se halla la idea martiana del equilibrio. Esto abarca el plano más amplio de las naciones y también de los individuos. En cuanto a la primera, recordemos que en carta a Manuel Mercado de fecha 18 de mayo de 1895, la cual quedó inconclusa por su muerte el día 19, señala que todo lo que ha hecho y haría sería «para [...] impedir a tiempo con la independencia de Cuba que se extiendan por las Antillas los Estados Unidos y caigan, con esa fuerza más, sobre nuestras tierras de América»[3]. [...] Ya antes había afirmado que este propósito iba orientado a «contribuir al equilibrio del mundo», también apuntó que se trataba de «salvar los derechos de la América española e incluso el honor de la gran república del norte que [...] en el desarrollo de su territorio –por desdicha, feudal ya, y repartido en secciones hostiles– hallará más segura grandeza que en la innoble conquista de sus vecinos menores [...]»[4].

Propósito tan alto marcó la educación cubana a favor de una universalidad sólo alcanzable cuando se defienden los derechos de los pobres. Como he dicho, la fuerza de la cultura cubana se deriva de que nació, creció y se desarrolló a favor de la justicia, entendida esta en su acepción más amplia y radical sentido.

En los dos últimos siglos, a partir del desarrollo impetuoso del desarrollo económico, el capitalismo promovió la especialización del conocimiento en determinadas ramas lo que trajo aparejado el aislamiento y la división del conocimiento en compartimentos estancos y la dispersión de los componentes de la cultura.

Los exégetas conservadores de la postmodernidad, han acabado por pervertir las coordenadas que enlazan cultura, ética y desarrollo económico-social; el único modo que tiene la humanidad de evitar una catástrofe ecológica y social es saneando esta relación, a ello se llega desarrollando la cultura en profundidad, que para los cubanos quiere decir el sagrado compromiso de defender los intereses de los trabajadores y explotados del mundo y concretamente, los de 11 millones de cubanos y sus descendientes.

Hoy se requiere con urgencia la integración. Ella es la que expresa la cultura cubana como la más alta aspiración. Tiene su fundamento en el hecho de que en nuestra historia espiritual se articularon dos corrientes esenciales de la tradición occidental, ellas son:

- La evolución del pensar científico que concluyó en su más alta escala con el pensamiento racional y dialéctico. A este respecto, después de Marx y Engels no se ha alcanzado nada más elevado en filosofía, a no ser por aquellos que partieron de sus fundamentos y los enriquecieron.
- La tradición del pensamiento utópico que tiene raíces asentadas en las ingenuas ideas religiosas de las primeras etapas de la historia humana y que en la civilización occidental se nutrió inicialmente, y en su ulterior evolución, de lo que conocemos por cristianismo.

Ambas líneas, necesarias para el desarrollo y estabilidad de las civilizaciones,

(3) Ibídem, t. 20, p. 162.
(4) Ibídem.

han venido siendo desvirtuadas y tergiversadas a lo largo de la historia por la confusión, la torpeza y las ambiciones de los hombres. Unas veces cayendo en el materialismo vulgar y otras en el intento de situarse fuera de la naturaleza ignorando sus potencialidades creativas.

Entre otras razones, por esto es muy importante estudiar las fuentes de que se nutrió nuestra cultura porque sus fuentes se convirtieron en semillas forjadoras de la cohesión de la nación cubana y se articularon en el siglo XX con el pensamiento socialista. Estas son las fuentes:

- El inmenso saber de la modernidad europea, tal como la habían interpretado creativamente los maestros forjadores que nos representamos en Varela y Luz y Caballero.
- La más pura tradición ética de raíces cristianas que, como he dicho, en Cuba nunca se situó en antagonismo con las ciencias.
- La influencia desprejuiciada de las ideas de la masonería en su sentido más universal y de solidaridad humana. La inmensa mayoría de los Presidentes de la República en Armas, empezando por Carlos Manuel de Céspedes, fueron masones.
- La cultura de raíz inmediatamente popular que nos simbolizamos en el pensamiento y sentimiento con que la población esclava del Caribe asumió las ideas de la modernidad.
- La tradición bolivariana y latinoamericana que Martí enriqueció con su vida en México, Centroamérica y Venezuela, de donde partió hacia Nueva York en 1880 y proclamó: «De América soy hijo y a ella me debo». Martí se consideró siempre discípulo de Bolívar.
- Las ideas y sentimientos antiimperialistas surgidos desde las entrañas mismas del imperio. Hay que subrayar la presencia de Martí en los años decisivos de su estancia en Estados Unidos y la de una amplia migración cubana que nos simbolizamos en los tabaqueros de Tampa y Cayo Hueso.

En el siglo XX, a partir de una síntesis superior de fundamentos martianos, se articuló todo este saber con el pensamiento socialista.

En Nuestra América existe una larga y arraigada tradición de espiritualidad y de ética que se manifiesta en la búsqueda de un mañana mejor de alcance universal. Esto explica los importantes movimientos de ideas que han tenido lugar en el último medio siglo:

- La renovación del pensamiento socialista que generó la Revolución cubana y que representamos en Fidel Castro y Ernesto Guevara.
- La explosión artística y literaria, y el pensamiento estético que se relaciona y tiene su fuerte en Alejo Carpentier y lo real maravilloso.
- El pensamiento social y filosófico, y la dimensión ética que observamos en la teología de la liberación cuando la analizamos en función del reino de este mundo.
- El movimiento de educación popular.

La importancia de la educación y la cultura nos viene desde los tiempos forjadores de la América bolivariana. Simón Rodríguez, maestro de El Libertador, a quien este llamó *Sócrates de América,* tenía enraizado en su conciencia el valor transformador de la educación y la enseñanza. Nos habló, con claridad, de la educación social del pueblo como un medio de hacer prevalecer sus intereses. Apreció en su ilustre discípulo el hombre capaz de esa revolución que es la que hoy precisamente necesitan América y el mundo. Pero hay más, el ilustre educador venezolano señaló que «sin la práctica, los principios quedan

en teoría». Es decir, se trataba de una idea alejada de la vida real, de una aspiración utópica sin posible realización; se trataba, en todo caso, de una utopía realizable hacia el futuro, es decir, la que necesitaba entonces América y la que reclama el siglo XXI para nuestra región y el mundo.

La cultura que representan Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí y Enrique José Varona tiene raíces en la Latinoamérica de su tiempo. Si la comparamos con la de la Europa decimonónica, diríamos que están, junto a las ideas del socialismo del viejo continente, en la cumbre más alta del saber universal de su tiempo. Resulta necesario superar radicalmente la idea de encasillar el pensamiento de estos hombres en el marco de esquemas y doctrinas europeas. Ellos son originales, y como tales no puede colocárseles etiquetas europeas. Por ahí andan las causas de que en Cuba pudiera articularse el ideal socialista con la tradición espiritual de nuestro país en el siglo XIX.

Es precisamente sobre tales fundamentos, donde se gestan los rasgos distintivos de la pedagogía que se halla en el corazón de la educación cubana y en especial, la universitaria:

- Destaca el papel de la ciencia y de los métodos de este carácter para estudiar el contenido de la naturaleza y sus potencialidades creativas a favor del hombre y el entorno ecológico.
- Exalta la aspiración utópica de la justicia en su alcance genuinamente universal como sol del mundo moral.
- La cuestión de la creencia en Dios la refiere a la decisión individual de la conciencia de cada hombre. Por esta razón, en la historia cultural cubana, creyentes y no creyentes pudieron asumir la ética de raíz cristiana.
- Relaciona la educación con el trabajo socialmente útil, basamento de una enseñanza general y politécnica.
- Promueve la facultad de asociarse, la utilidad de la virtud y la solidaridad humana sobre principios de justicia.
- Forma en la conciencia que pertenecemos a América Latina y el Caribe y poseemos una vocación universal. «De América soy hijo: a ella me debo»[5], señaló el Apóstol.
- Fortalece la ética alentando el amor a la familia, a la patria, a la humanidad, el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre y la idea martiana: «Injértese en nuestras Repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras Repúblicas»[6].
- En el orden institucional, las reformas cubanas apoyan a las organizaciones estudiantiles y la necesidad de fortalecer la autoridad de los claustros de profesores y su funcionamiento.
- Destaca y fortalece el papel del derecho de acuerdo con la tradición jurídica cubana.

Todas estas aspiraciones se enriquecieron con el triunfo de la Revolución. Ellas habían servido de inspiración a lo mejor del magisterio y el profesorado cubano durante la primera mitad del siglo XIX. Desde luego, en la práctica de entonces estaban distorsionadas por la influencia de la corrupción, el entreguismo de los gobiernos neocoloniales, pero la escuela cubana exaltó estos valores en todas las épocas. En su discurso ante los tribunales cuando fue llevado a proceso judicial en ocasión de los acontecimientos del 26

(5) Ibídem, t. 7, p. 267.
(6) Ibídem, t. 6, p. 18.

de julio de 1953, conocido como «La Historia me absolverá», Fidel Castro subrayó el papel de la escuela cubana y de la tradición pedagógica de nuestro pueblo y exaltó la labor de nuestros educadores que recogieron y perpetuaron el sentimiento patriótico de la enseñanza en Cuba.

Los programas educativos, culturales y científicos se colocaron en el vórtice de las aspiraciones y necesidades inmediatas desde 1959. Con estas premisas se desarrollaron cambios profundos en la educación y la cultura que habrían de ser el fundamento de las reformas en todos los niveles de la enseñanza. Las mismas se plantearon, entre otros objetivos, los siguientes:

- La alfabetización de toda la población que no había tenido posibilidades de acceso a la enseñanza y la ampliación de los servicios docentes en todos los niveles. Es decir, lo primero a tomar en cuenta era la necesidad de una ampliación cuantitativa de la educación cubana, incorporando importantes masas de población que no habían tenido acceso a la enseñanza, lo cual se logró desde los primeros años. Al propio tiempo que se garantizaba la continuidad a los que ya habían alcanzado ciertos grados de escolaridad se emprendió la organización de cursos para obreros, campesinos y trabajadores en general a fin de que pudieran alcanzar niveles superiores.
- Una instrucción y educación que sirviera al desarrollo económico-social del país y a los objetivos de la liberación y enfrentamiento al imperialismo y a los enemigos de la «Patria».
- La educación y la instrucción nacional tenían que alcanzar altos niveles de calidad y para ello fue necesario basarse en la historia pedagógica, científica y espiritual de Cuba y toda América Latina y enlazarse con las ideas más universales. Estas últimas estaban presentes entonces y ahora en el pensamiento martiano y la mejor aspiración socialista. Se inspiraban en lo pedagógico, en la vinculación del estudio con el trabajo y del conocimiento científico con la investigación, así como en la formación de los sentimientos de solidaridad y en la orientación científica del pensamiento.

Se inició un amplio plan de becas en todos los niveles de enseñanza que comenzaron por los brigadistas alfabetizadores de la histórica campaña de 1961. Se ampliaron las tareas educativas a las mujeres, a los trabajadores de diversos oficios indispensables para la Revolución.

Se comenzó a relacionar el empeño educacional con las necesidades del desarrollo económico y social y con los centros de producción. El vínculo entre la universidad y las instituciones de este carácter es una experiencia importante a estudiar. De igual manera, se amplió y desarrolló a amplias escalas la relación escuela-familia-sociedad.

La educación descansa en esos tres pilares, sin ellos será siempre incompleta. No habrá educación completa sin la interacción de estas tres entidades: escuela, familia y sociedad.

Hoy, al situar la cultura, comprendida la educación, como la máxima prioridad inmediata y mediata de la política nacional e internacional, Cuba se ha colocado hacia el siglo XXI, en los puntos más avanzados de la vanguardia ideológica universal, para enfrentar los graves desafíos que tienen ante sí América y el mundo. Y lo hace situando la cultura, como genuina creación humana, en el centro de la política y de las ideas.

A más de cuatro décadas del inicio de la «campaña de alfabetización» y en medio de una verdadera revolución educacional que aspira a llevar la universidad hasta los municipios, permanecemos hoy más apegados que nunca a aquella sentencia martiana: «Ser culto es el único modo de ser libre[7]».

(7) Ibídem, t. 8, p. 289.

investigaciones y experiencias

ISABEL M.ª MARTÍNEZ MARTÍNEZ y MARISA SALANOVA SORIA
Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional

M.ª DOLORES LÓPEZ JUSTICIA y M.ª CARMEN PICHARDO
Diferencias de género en autoconcepto de adolescentes afectados de baja visión

SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA DE MADRID-CAPITAL
El rendimiento escolar de los alumnos que promocionan a 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria con evaluación negativa en matemáticas y lengua castellana

M.ª DOLORES DE PRADA VICENTE
Marco metodológico para la atención a la diversidad: Una experiencia en el área de matemáticas

NIVELES DE *BURNOUT* Y *ENGAGEMENT* EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO Y DESARROLLO PROFESIONAL

ISABEL M.ª MARTÍNEZ MARTÍNEZ (*)
MARISA SALANOVA SORIA (*)

RESUMEN. El interés que el término *burnout* está teniendo en la actualidad ha llevado a la investigación a ampliar su campo de estudio. De las primeras investigaciones centradas en profesionales de ayuda se ha pasado a otros ámbitos profesionales y pre-profesionales. Desde la psicología positiva se ha introducido en el estudio del *burnout* el concepto de *engagement* como aspecto positivo y óptimo del desarrollo profesional. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar el *burnout* y el *engagement* en estudiantes universitarios y establecer relaciones con variables demográficas, desempeño y desarrollo profesional.

La muestra está compuesta por 525 estudiantes de la Universitat Jaume I de Castellón, pertenecientes a las titulaciones de Psicología, Ingeniería Técnica Informática y Diplomado en Turismo.

Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas en las dimensiones de *burnout* y *engagement* en función de la edad, el sexo y la titulación que estudian. También se señalan posibles predictores del desempeño y el desarrollo profesional.

ABSTRACT. The interest that the term «burnout «is having at the present has to the investigation to enlarge its study field. Of the first investigations centred in professionals of help has spent to other professional environments. From the positive psychology has been introduced in the study of the burnout the concept of «engagement» like positive and good aspect of the professional development. In this context, the objective of the present paper is to analyse the burnout and engagement in university students and to establish relationships with demographic variables, performance and professional development.

The sample are 525 students of the Jaume I University of Castellón, belonging to the Psychology, Computer Technical Engineering and Tourism studies.

The results show the existence of significant differences in the burnout-engagement dimensions in function of the age, gender and studies. Possible predictors of the performance, the professional development and withdrawal are also pointed out.

(*) Universidad Jaume I. Castellón.

Fecha de entrada: 12-06-2001 Fecha de aceptación: 10-07-2002

INTRODUCCIÓN

El concepto *burnout* como fenómeno psicológico tiene su origen en Estados Unidos, asociándose a trabajos realizados a mediados de la década de los setenta para dar una explicación al proceso de deterioro en los cuidados y atención profesional a los usuarios de las organizaciones de servicios. En un primer momento, Freuderberger (1974) se refiere a cierta combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención a los usuarios. En la literatura científica se utiliza el término *burnout,* que en castellano se ha traducido como «estar quemado», «quemarse en el trabajo», etc. y se ha ilustrado con algunas metáforas como el «apagarse una vela», «consumirse un ascua» o «quedarse sin batería» para representar el estado de agotamiento y pérdida de energía a que se refiere.

Desde los años setenta, el *burnout* ha supuesto un campo de estudio científico definido y fecundo: hasta 1990, fecha de la Primera Conferencia Europea sobre *Burnout* Profesional, realizada en Polonia, se publicaron cerca de 2.500 artículos sobre *burnout;* ocho años mas tarde una revisión realizada por Schaufeli y Enzmann (1998) en bases de datos y bibliografías especializadas reveló 5.500 entradas sobre el tema.

Estos datos revelan el reconocimiento internacional del *burnout* como un importante problema individual, social y académico. Las razones para tan acentuada popularidad han sido analizadas por diversos autores y justifican su aceptación social. Según Shirom (1989), el *burnout* es poco estigmatizante para el individuo. Al contrario de lo que ocurre con la mayoría de las perturbaciones mentales, al *burnout* se le atribuyen multitud de antecedentes y causas socio-profesionales, relacionados con el ambiente y contexto de trabajo, mientras se reserva un papel desculpabilizante para el sujeto. Este tipo de razones son argumentadas, sobre todo, en el caso de las profesiones de ayuda, como la docencia, el servicio social o profesionales de la salud, en las que al lado de elevadas expectativas y exigencias sociales para los profesionales existe, generalmente, gran escasez de recursos.

DEFINICIÓN DEL SÍNDROME *BURNOUT*

No existe una definición unánimemente aceptada sobre el síndrome *burnout* pero a lo largo de los años se ha establecido que se trata de una respuesta al estrés laboral caracterizada por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia el propio profesional (falta de realización personal en el trabajo) así como una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Maslach y Jackson, 1981).

Más recientemente, Schaufeli y Enzmann (1998) han definido el *burnout* como un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo en individuos normales, que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional, que se acompaña de distrés, un sentimiento de reducida competencia, poca motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo.

Una de las definiciones más aceptada es la que ofrecen Maslach y Jackson (1981), que lo conceptualizan como el cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso. Según estas autoras, el *burnout* es un síndrome tridimensional de agotamiento emocional, despersonalización y pérdida de realización personal en el trabajo. La dimensión de agotamiento emocional, considerada por Maslach como la más próxima a una variable de estrés, se caracteriza por sentimientos de desgaste y agotamiento de los recursos emocionales. Es

un sentimiento de que nada se puede ofrecer a los demás. La despersonalización se refiere al sentimiento de endurecimiento emocional, desapego, desarraigo, pérdida de la capacidad de contacto y a la adopción de actitudes negativas, frías, distanciadas hacia los receptores de los servicios. Por último, la falta de realización personal corresponde a la aparición de sentimientos negativos de inadecuación, falta de competencia y eficacia profesional, disminución de las expectativas personales que implica una autoevaluación negativa donde se puede desarrollar rechazo a sí mismo y hacia los logros personales así como sentimientos de fracaso y baja autoestima.

Aunque el *burnout* se ha estudiado tradicionalmente en profesiones de ayuda, actualmente se ha verificado una ampliación del concepto de *burnout* a todas las profesiones en general. Un marco decisivo en ese sentido fue el *Maslach Burnout Inventory General Survey (MBI-GS)* (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996) susceptible de aplicar a otras profesiones más allá de las profesiones de ayuda y que ha mostrado que la estructura tridimensional del MBI se mantiene estable en profesiones tan distintas como el trabajo administrativo, la gestión de empresas o la ingeniería informática, por ejemplo (Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker, 2000). En 1997, Maslach y Leiter publicaron el libro *The Truth About Burnout* en el que proponen una reconceptualización del síndrome de *burnout* como una crisis general en la relación de la persona con su trabajo. Crisis que se define en función de tres dimensiones más genéricas de las anteriormente propuestas y que no se refieren exclusivamente al trabajo de ayuda a personas: agotamiento emocional y también físico; actitud cínica hacia el trabajo y sentimientos de inadecuación profesional y de pérdida de confianza en las propias capacidades profesionales.

En este sentido, el *burnout* también comienza a estudiarse en ámbitos no profesionales. El caso de estudiantes ha sido explorado en algunos estudios dispersos (Gold y Michael, 1985; Powers y Gose, 1986) siendo el soporte empírico de alguno de nuestros trabajos anteriores (Schaufeli, Martínez, Salanova y Lopez da Silva, en prensa; Martínez, Marques-Pinto y Lopez da Silva, 2000; Marques-Pinto, Martínez, y Lopez da Silva, 2001). Mediante una adaptación del MBI General Survey, estos trabajos han mostrando que los estudiantes con altos niveles de *burnout* se sienten agotados en virtud de las exigencias del estudio, tienen una actitud cínica y distante hacia el estudio y se sienten ineficaces como estudiantes. También se ha confirmado la validez transnacional del concepto de *burnout,* tal como es evaluado por el MBI, y la estabilidad de su expresión en tres dimensiones fuera del ámbito profesional de las profesiones de ayuda y sugiere la ampliación del concepto a actividades pre-profesionales.

Por otro lado, las ultimas tendencias en el estudio del *burnout* han sufrido un giro hacia el polo opuesto: el *engagement.* Este cambio puede verse como resultado del auge de la psicología positiva en los últimos años y que se centra en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos y no en las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Según Maslach y Leiter (1997), el *engagement* es el concepto opuesto al *burnout.* Se trata de un estado positivo, afectivo-emocional de plenitud, que es caracterizado por el *vigor,* la *dedicación* y la *absorción* o concentración en el trabajo. Las personas en *engagement* se sienten enérgica y eficazmente unidos a sus actividades laborales, se sienten totalmente capaces de responder a las demandas de su puesto con absoluta eficacia. Al igual que el *burnout,* no se trata de un estado temporal sino que es un estado afectivo-cognoscitivo más persistente. Las tres dimensiones de *engagement* se oponen a las tres

de *burnout*. El *vigor* se refiere a la energía como opuesto al agotamiento. Se caracteriza por niveles altos de energía y activación mental en el trabajo, la voluntad y predisposición de invertir esfuerzos y la persistencia, incluso ante las dificultades. La *dedicación* sería opuesta a cinismo. Es involucrarse, entusiasmarse, estar orgulloso e inspirado en el trabajo. Se caracteriza por un sentimiento de importancia y desafío. La *absorción* es caracterizada por un estado de concentración, de sentimiento de que el tiempo pasa rápidamente y uno tiene dificultades para desligarse del trabajo.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es estudiar el *burnout* y el *engagement* en estudiantes universitarios tratando de establecer relaciones con variables de desempeño y desarrollo profesional. La relevancia del fenómeno *burnout-engagement* entre los estudiantes universitarios y la detección precoz de niveles sintomáticos significativos puede constituir un indicador de posibles dificultades futuras, en los planos de éxito académico o profesional y una oportunidad excelente de intervención temprana.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra está compuesta por 525 estudiantes de la Universitat Jaume I de Castellón. El 38,5% de la muestra general son hombres y el 61,5%, mujeres, siendo su edad media de 21,83 años (rango 19-47). La distribución por cursos es la siguiente: el 55,6% son estudiantes de primer curso, el 28% de segundo, el 5,9 de tercero y el 10,5 de cuarto. Las titulaciones a las que pertenecen son 253 estudiantes de Psicología (48,2%), 171 estudiantes de Ingeniería Técnica Informática (32,6%) y 101 estudiantes de la Diplomatura de Turismo (19,2%).

Variables

Se han considerado cuatro tipos de variables:

a) *Demográficas:* edad, sexo y titulación que cursan los estudiantes.

b) *Burnout-engagement.* Se ha utilizado una adaptación al castellano del Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS) para estudiantes (Schaufeli et al. 2000). Dicha adaptación consta de 40 ítem que responden a las tres dimensiones de *burnout:* agotamiento (5 ítem), cinismo (5 ítem) y eficacia considerándose como la forma positiva de la incompetencia o ineficacia (6 ítem) y las tres dimensiones de engagement: vigor (9 ítem), absorción (7 ítem) y dedicación (8 ítem). La escala de respuesta es tipo Likert con 7 anclajes, que oscilan entre (0) Nunca/Ninguna vez y (6) Siempre/Todos los días. La valoración es siempre en sentido positivo, de manera que a más puntuación más agotamiento, cinismo, eficacia, vigor, absorción y dedicación.

Algunos ejemplos de ítem de cada escala serían los siguientes:

- *Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad* (agotamiento)
- *Dudo de la trascendencia y valor de mis estudios* (cinismo)
- *Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas* (eficacia)
- *Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía* (vigor)
- *Olvido todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy abstraído con mis estudios* (absorción)
- *Mi carrera es retadora para mí* (dedicación).

c) *Desempeño.* Se han evaluado mediante un cuestionario diseñado por el equipo. El grupo de variables incluye desempeño real, expectativas de éxito y tendencia al

abandono. El desempeño real se ha evaluado mediante el porcentaje de exámenes aprobados sobre el número de exámenes realizados en la ultima convocatoria a la que el estudiante se ha presentado. Las expectativas de éxito representan las expectativas del estudiante de terminar la carrera en el plazo oficialmente estipulado y se evalúa mediante la pregunta:

- *¿En cuantos semestres calculas que terminarás tus estudios contando desde que comenzaste en primer curso?*

La tendencia al abandono, referida a la intención de abandonar los estudios por un posible trabajo, es evaluada mediante dos ítem con respuesta tipo Likert con 7 anclajes desde totalmente en desacuerdo (0) hasta totalmente de acuerdo (6). Mayor puntuación supone más tendencia al abandono. Éstos son:

- *Si me ofrecieran un trabajo lo aceptaría, aunque tuviera que dejar mis estudios.*
- *He realizado algunas conductas de búsqueda de empleo (ej. ver ofertas de empleo, dejar mi curriculum en empresas o servicios de empleo, presentarme a entrevistas de selección de personal, etc.).*

d) *Desarrollo profesional.* Se refiere a la información que el estudiante tiene acerca del mundo laboral y sus oportunidades de empleo y que puede ser indicador de la preparación para acceder al mundo laboral. Se evalúa mediante dos ítem, elaborados por el equipo para este cuestionario, cuya respuesta es tipo Likert con 7 anclajes desde Totalmente en desacuerdo (0) hasta Totalmente de acuerdo (6). Mayor puntuación supone más desarrollo profesional.

- *Estoy informado sobre los puestos de trabajo que existen en el mercado laboral adecuados a lo que estoy estudiando.*
- *Estoy informado sobre los programas actuales de apoyo al empleo juvenil (ej. Contratos en prácticas, programas de formación ocupacional, etc.).*

RESULTADOS

DIMENSIONES DE *BURNOUT-ENGAGEMENT*

Los resultados muestran que las seis escalas de *burnout-engagement* obtienen una consistencia interna aceptable con puntuaciones alpha superiores a 0,60. También se han obtenido valores medios en las seis dimensiones de *burnout-engagement* destacando la escala de dedicación con la puntuación más alta y la de cinismo con la puntuación más baja (tabla I). Para las variables desarrollo profesional y tendencia al abandono, por tratarse de escalas con sólo dos ítem se han realizado correlaciones (Pearson) mostrándose en ambos casos significativas ($p < ,001$).

Análisis de varianza (ANOVA) realizados han mostrado algunas diferencias en función del género y la titulación estudiada. Así, se han hallado diferencias significativas en la escala de cinismo ($F = 5,12$, $p < ,05$) obteniendo los hombres puntuaciones más altas que las mujeres en esta escala. También en la escala de eficacia ($F = 25,6$, $p < ,001$) existen diferencias pero en este caso las mujeres se perciben más eficaces. Con respecto a las escalas de *engagement,* las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas en las tres dimensiones: vigor ($F = 15,27$, - $p < ,001$), absorción ($F = 29,37$, $p < ,001$) y dedicación ($F = 27,79$, $p < ,001$).

También mediante ANOVA y pruebas post hoc (Tukey), se han puesto de manifiesto diferencias en los niveles de *burnout-engagement* entre titulaciones (tabla II). Es de destacar que no se producen diferencias significativas entre los estudiantes de las tres titulaciones en la escala de agotamiento ya que las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos son

TABLA I

Descriptivos y fiabilidad de las escalas de burnout y engagement

Dimensiones	Media	DT	Fiabilidad
Agotamiento	3,32	1,19	,69
Cinismo	2,39	1,09	,64
Eficacia	3,78	,98	,76
Vigor	2,95	,87	,91
Absorción	3,53	1,01	,76
Dedicación	4,26	1,18	,68

TABLA II

Descriptivos y análisis de varianza de burnout *y* engagement *que presentan diferencias significativas en función de la titulación*

Dimensiones	F (p)	Media	Curso	Sig.
Cinismo	7,76***	Psicología = 2,20 Turismo = 2,68 Téc. Inform. = 2,51	Psicología-Turismo	,001
			Psicología-Técn. Inform.	,015
Eficacia	36,58***	Psicología = 4,11 Turismo = 3,77 Téc. Inform. = 3,31	Psicología-Turismo	,006
			Psicología-Técn. Inform.	,000
			Turismo-Técn. Inform.	,000
Vigor	15,49***	Psicología = 3,15 Turismo = 2,90 Téc. Inform. = 2,67	Psicología-Turismo	,032
			Psicología-Técn. Inform.	,000
Absorción	19,12***	Psicología = 3,80 Turismo = 3,39 Téc. Inform. = 3,53	Psicología-Turismo	,001
			Psicología-Técn. Inform.	,000
Dedicación	20,47***	Psicología = 4,58 Turismo = 4,03 Téc. Inform. = 3,89	Psicología-Turismo	,000
			Psicología-Técn. Inform.	,000

*** $p < ,001$.

similares. En cuanto a las demás dimensiones, las diferencias se establecen entre la titulación de Psicología y las otras dos. Excepto en el caso de la variable eficacia, en la que también existen diferencias entre las puntuaciones obtenidas por estudiantes de Turismo y Técnicos en Informática, percibiéndose más eficaces los estudiantes de Turismo.

Los estudiantes de Psicología puntúan más bajo que los de Turismo y Técnico en Informática en la escala de cinismo. A la

vez que se perciben más eficaces. También obtienen puntuaciones más altas en las tres dimensiones de *engagement.*

Relación entre variables

Un análisis correlacional de todas la variables consideradas (tabla III) ha mostrado múltiples relaciones entre los tres grupos de variables: demográficas, *burnout-engagement,* desempeño y desarrollo profesional. A fin de determinar el valor predictivo de las variables demográficas y de *burnout-engagement* sobre las variables de desempeño y desarrollo profesional, se han realizado análisis de regresión múltiple jerárquica considerando en un primer paso las variables demográficas: sexo, edad y titulación y en un segundo paso las tres dimensiones de *burnout* y las tres de *engagement* en cada caso, actuando como variables dependientes el desempeño real y las expectativas de éxito, la tendencia al abandono y el desarrollo profesional.

Los resultados referidos a las variables demográficas en relación con el desempeño y desarrollo profesional muestran diferencias significativas atendiendo a la titulación. Se han hallado valores más altos en desempeño real en los estudiantes de Turismo (M = 80,52%), en segundo lugar los de Psicología (M = 74,95%) y en último lugar los de Técnico en Informática (51,60%). También se ha hallado una relación negativa entre expectativas de éxito y la edad, siendo los más jóvenes los que muestran peores expectativas.

Con respecto a las dimensiones de *burnout* (tabla IV) en relación con el desempeño real y expectativas de éxito, el agotamiento muestra relaciones significativamente negativas con las expectativas de éxito. Mientras que el cinismo lo hace de forma positiva. Por otro lado, la eficacia se muestra como predictor del desempeño real y las expectativas de éxito. Así, los estudiantes con mejor desempeño real y mejores expectativas son también los que se perciben más eficaces.

Con respecto al desarrollo profesional, ninguna de las variables demográficas ha mostrado relaciones significativas. Sin embargo, dos dimensiones de *burnout* se han relacionado con esta variable: el agotamiento se relaciona negativamente, de manera que más nivel de agotamiento supone menos desarrollo profesional y la eficacia se relaciona de manera positiva. Los estudiantes que se perciben más eficaces son también los que obtienen puntuaciones más altas en desarrollo profesional.

TABLA III

Matriz de correlaciones entre variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Edad												
2 Sexo												
3 Titulación		–47**										
4 Agotamiento												
5 Cinismo		–,10**	,13**	,48**								
6 Eficacia		,22**	–,36**	–,22**	–,34**							
7 Vigor		,17**	–,24**	,28**	–,23**	,60**						
8 Absorción	,11*	,23**	–,26**	,17**	–,34**	,72**	,71**					
9 Dedicación		,22**	–,26*	,23**	–,54**	,71**	,60**	,77**				
10 Desemp. Real		,19**	–,35**	–,12**	–,17**	,35**	,22**	,23**	,23**			
11 Exp-Exito	–,18**	,18**	–,15*	–,16*		,20**	,17*			,35**		
12 Des. Prof.				–,16**	–,10*	,27**	,15**	,18**	,17**			
13 Tend. Aband.	,11*				,20**			–,10*	–,15**			,11**

*p ≤ ,05; **p ≤ ,01.

Por último, atendiendo a la variable tendencia al abandono, que denota la intención de abandonar los estudios por un posible trabajo, tampoco se han establecido relaciones significativas con las variables demográficas. Sin embargo, sí existen relaciones con el cinismo.

Con respecto a las dimensiones de engagement (tabla V) el vigor se relaciona positivamente con las expectativas de éxito y la dedicación negativamente con la tendencia al abandono. Así, los estudiantes más vigorosos son los que tienen mejores expectativas con respecto a sus estudios y

TABLA IV

Análisis de Regresión Múltiple de las dimensiones de burnout *para las variables de desempeño y desarrollo profesional*

	Éxito Real		Expectativa Éxito		Tend. Abandono		Des. Profesional	
	Beta	Cambio R^2	Beta	Cambio R^2	Beta	Cambio R^2	Beta	Cambio R^2
1. Sexo		,14***		,109***		,022*		,010
Edad			–,30***		,13**			
Titulación	–,29***							
2. Agotamiento		,057***	–,26**	,086***		,043***	–,13*	,070***
Cinismo			,26**		,23***			
Eficacia	,23***		,17*				,24***	
Múltiple R	,45		,44		,26		,28	
R^2	,198		,195		,065		,08	
$\overline{F}$	18,36***		8,05***		5,25***		6,58***	

*p ≤ ,05; **p ≤ ,01, ***p ≤ ,001.

TABLA V

Análisis de Regresión Múltiple de las dimensiones de engagement *para las variables de desempeño y desarrollo profesional*

	Desempeño Real		Expectativa Éxito		Tend. Abandono		Des. Profesional	
	Beta	Cambio R^2	Beta	Cambio R^2	Beta	Cambio R^2	Beta	Cambio R^2
1. Sexo		,143***		,059**		,017*		,006
Edad					,14**			
Titulación	–,34***							
2. Vigor		,024**	,23*	,036*		,034**		,03**
Dedicación					–,21**			
Múltiple R	,41		,31		,23		,19	
R^2	,167		,094		,051		,037	
$\overline{F}$	14,75***		3,39**		4,04***		2,85**	

*p ≤ ,05; **p ≤ ,01, ***p ≤ ,001.

los menos dedicados los que tienen más intención de abandonarlos.

CONCLUSIONES

La revisión de la literatura referida al término *burnout* ha puesto de manifiesto el interés existente en los últimos años por estudiar este síndrome no sólo en profesiones distintas a las que habitualmente se ha aplicado, sino también en ámbitos preprofesionales. Por otro lado, cada vez más se están incluyendo en el estudio del *burnout* variables contextuales y organizacionales de carácter psicosocial, además de las variables individuales y personales. Las investigaciones actuales, atendiendo a las nuevas tendencias de la psicología positiva, han introducido el estudio del concepto *engagement* como opuesto al *burnout* o aspecto positivo del trabajo.

Atendiendo al objetivo propuesto, se ha aplicado una adaptación del MBI-GS a una muestra de 525 estudiantes de la Universitat Jaume I. Los resultados muestran diferencias en las dimensiones de *burnout* y *engagement* en función del sexo y la titulación que cursan los estudiantes. Considerando la variable género, las mujeres se muestran menos cínicas que los hombres en relación con sus estudios y a la vez se perciben más eficaces, coincidiendo este dato con estudios previos (Grau, Agut, Martínez y Salanova, 2000). Por otro lado, también las mujeres muestran más vigor, están más absortas en sus tareas como estudiantes y más dedicadas a sus estudios.

Teniendo en cuenta las tres titulaciones consideradas, los estudiantes de Psicología, en general, se muestran menos cínicos y más eficaces que los pertenecientes a la diplomatura de Turismo y a la de Técnico en Informática. Estas diferencias se manifiestan también en las tres dimensiones de *engagement.* Los estudiantes de Psicología tienen más vigor, están más absortos en sus estudios y se muestran más dedicados que los estudiantes de las otras titulaciones estudiadas. Una posible explicación a estas diferencias puede hallarse en las características diferenciales de los planes de estudios, la facilidad de acceso a las titulaciones y otros factores académicos (nivel de exigencias, sistemas de evaluación, recursos académicos, apoyo, etc.).

Considerando el valor predictivo que los niveles de *burnout* y *engagement* pueden tener sobre el desempeño y el desarrollo profesional, se han puesto de manifiesto relaciones, sobre todo referidas a las tres dimensiones de *burnout.* Los estudiantes con mayores niveles de agotamiento son los que tienen peores expectativas de éxito y menor desarrollo profesional. Mientras que los que se perciben más eficaces son los que obtienen mejor desempeño real, esto es, aprueban más exámenes, tienen mejores expectativas de éxito de acabar sus estudios en el plazo que oficialmente está estipulado y muestran mejor desarrollo profesional. Por otro lado, los que se muestran más cínicos son también los que tienen más tendencia al abandono, habiendo considerado la posibilidad de dejar sus estudios. Sin embargo, estos estudiantes no tienen malas expectativas de éxito.

En cuanto a las variables de *engagement,* únicamente las dimensiones de vigor y dedicación se han mostrado como predictores de las expectativas de éxito y la tendencia al abandono, respectivamente. No mostrando relaciones con el éxito real ni el desarrollo profesional.

De esta manera, en general, se pueden establecer relaciones negativas entre los niveles de *burnout* y el desempeño real, el éxito esperado y el desarrollo profesional y negativas con la tendencia al abandono. Pero son más débiles las relaciones de estas variables con las dimensiones de *engagement.*

Considerando *burnout* y *engagement* conjuntamente, los estudiantes que mejor

desempeño real obtienen y los que mejores expectativas de éxito poseen son los que se consideran más eficaces, se muestran más vigorosos y menos agotados. En cuanto al desarrollo profesional, los estudiantes más preparados son aquéllos que se muestran menos agotados y se perciben más eficaces. Finalmente, los que presentan más tendencia al abandono son aquéllos menos vigorosos y más cínicos.

En general, la dimensión de eficacia es la que muestra mayor valor predictor al relacionarse con el desempeño real, las expectativas de éxito y la madurez profesional. Los estudiantes con mejor desempeño y los más preparados para afrontar el paso a la vida profesional son los que se perciben más eficaces. Esta relación puede explicarse en ambos sentidos ya que la autoeficacia también ayuda a afrontar las tareas académicas con éxito, eleva el nivel de expectativas y favorece la madurez profesional.

Según lo expuesto, los niveles de *burnout* pueden influir en el desempeño real y percibido de los estudiantes y en su desarrollo profesional. Esto es, en la oportunidad de finalizar adecuadamente su formación y enfrentarse al mundo laboral con éxito. En este sentido, la adopción de medidas preventivas, tanto a nivel organizacional como individual, puede ser primordial en la consecución de los objetivos de nuestras universidades.

En este sentido, considerando las perspectivas de futuro de la presente investigación, sería conveniente profundizar en el estudio de las variables contextuales, organizacionales y académicas que pueden ser antecedentes del *burnout* y el *engagement.*

BIBLIOGRAFÍA

FREUDENBERGER, H. J.: «Staff burn-out», en *Journal of Social Issues,* 30 (1974), pp. 159-165.

GOLD, Y.; MICHAEL, W. B.: «Academic self-concept correlates of potencial burnout in a sample of first-semester elementary school practice teachers: A concurrent validity study», en *Educational and Psychological Measurement,* 45, (1985), pp. 909-914.

GRAU, R.; AGUT, S.; MARTÍNEZ, I. M.; SALANOVA, M.: *Gender differences on burnout/engagement among Spanish students.* Stokolmo. Suecia. XXVII International Congres of Psychology. Julio. (2000).

MARQUES-PINTO, A.; MARTÍNEZ, J. M.; LOPEZ DA SILVA, A.: *Burnout and Engagement in Spanish and Portuguese Students: A Comparative Study.* The Tenth European Congress on Work and Organizational Psychology (2001).

MARTÍNEZ, I. M.; MARQUES PINTO, A.; SALANOVA, M.; LOPES DA SILVA, A.: *Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal.* Santiago de Compostela. Comunicación presentada al I Congreso Hispano-Portugues de Psicología. (2000).

MARTÍNEZ, I. M.; MARQUES PINTO, A.; LOPES DA SILVA, A. L. (2000-2001): «Burnout em estudantes do ensino superior», en *Revista Portuguesa de Psicologia,* 35, pp. 151-167.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E.: *The Maslach Burnout Inventory. Research Edition.* Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1981.

MASLACH, C.; LEITER, M. P.: *The Truth About Burnout - How organizations cause personal stress and what to do about it.* San Francisco, Jossey-Bass Inc, 1997.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.: «Historical and conceptual development of Burnout», en W. B. SCHAUFELI; C. MASLACH; T. MAREK (ed.): *Professional Burnout.* Washington, Taylor & Francis, 1993.

MASLACH, C.: «Burned-out», en *Human Behavior,* 5 (1976), pp. 16-22.

PINES, A.; ARONSON, E.; KAFRY, D.: *Burnout: from tedium to personal growth.* New York, Free Press, 1981.

POWERS, S.; GOSE, K. F.: «Reliability and construct validity of the Maslach Burnout

Inventory in a sample of university students», en *Educational and Psychological Measurement,* 46 (1986), pp. 251-257

SCHAUFELI, W. B.; BUUNK, B. P.: «Professional burnout», en M. J. SCHABRACQ; J. A. M. WINNUBST; C. L. COOPER (ed.): *Handbook of work and health psychology.* New York, John Wiley and Sons, 1996.

SCHAUFELI, W. B.; ENZMANN, D.: *The Burnout Companion to Study and Practice - a critical analysis.* London, Taylor & Francis, 1998.

SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P.; MASLACH, C.; JACKSON, S. E.: «Maslach Burnout Inventory General Survey», en C. MASLACH; S. E. JACKSON; M. P. LEITER (eds.): *Maslach burnout inventory manual* (3.ª ed.). Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1996.

SCHAUFELI, W.; MARTÍNEZ, I. M.; MARQUES - PINTO, A.; SALANOVA, M.; LOPEZ DA SILVA, A.: «Burnout and engagement in university students: a cross-national study», en *Journal of Cross-Cultural Psychology* (en prensa).

SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M.; GONZÁLEZ-ROMA, V.; BAKKER, A. B.: «The measurement of burnout and engagement: A confirmative analytic approach», en *Journal of Happyness Studies* (En prensa), 2000.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M.: «Positive Psychology: An introduction», en *American Psychologist,* 55, pp. 5-11.

SHIROM, A.: «Burnout in work organizations», en C. L. COOPER; I. ROBERTSON (eds.). *International review of industrial and organizational psychology.* Chichester, John Wiley, 1989 (pp. 25-48).

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL AUTOCONCEPTO DE JÓVENES AFECTADOS DE BAJA VISIÓN

M.ª DOLORES LÓPEZ-JUSTICIA
M.ª DEL CARMEN PICHARDO (*)

RESUMEN. En el presente estudio nos planteamos, como objetivo principal, determinar si existían diferencias de género en el autoconcepto de chicos y chicas adolescentes de 12 a 17 años de edad, afectados de baja visión congénita, utilizando la Escala de Autoconcepto Tennessee.
Los resultados pusieron de manifiesto que las chicas obtuvieron puntuaciones más bajas en las dimensiones del autoconcepto social, autocomportamiento familiar y moral, mientras que puntuaron más alto que los chicos en el autoconcepto físico. Tras estos resultados, consideramos oportuno hacer algunas sugerencias educativas, tales como: conceder mayor importancia al respeto de las diferencias individuales, incidiendo, especialmente, en las diferencias de género; abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una metodología cooperativa que fomente la participación, fundamentalmente, de las chicas para favorecer su aceptación social por los compañeros; también, puede ser interesante el entrenamiento de habilidades interpersonales, para que las chicas se sientan más valoradas por sus iguales.

ABSTRACT. In the present study we intend, as a general objective, to determine whether gender differences exist in the self-image of teenage boys and girls, ages 12 to 17, affected by congenital low vision, using the Tennesse Self-concept Scale.
The results showed that girls got lower marks in the scale of social self-image, family and moral behaviour, but they got higher marks than the boys in the physical self-image. After these results, we would like to give some educational suggestions, such as: give more importance to the respect for individual differences, specially in the gender differences;to deal with the teaching and learning process from a cooperative methodology which fosters participation, specially of the girls to promote their social acceptance by their school mates; also, it would be useful to train interpersonal abilities, so that girls feel valued by their equals.

(*) Universidad de Granada.

INTRODUCCIÓN

La importancia del autoconcepto en el contexto educativo ha sido destacada por diversos autores, lo que ha llevado a iniciar trabajos que pusieran de manifiesto su incidencia en el rendimiento y en el progreso académico (Villa y Auzmendi, 1992), así como a estudiar la repercusión que tiene en la conducta de la persona y en las relaciones que establece con los demás (Alcántara, 1989; Elexpuru et al., 1992; Garanto, 1984; Machargo, 1991; Oliva, 1999).

Se entiende por autoconcepto el conjunto organizado de actitudes o percepciones que una persona tiene hacia sí misma (Burns, 1982 y 1990) englobando tres elementos fundamentales:

- Identidad del sujeto o autoimagen, que se refiere a la percepción o representación mental que tiene el sujeto de sí mismo, por tanto, éste es el componente cognitivo del autoconcepto;
- autoestima, o valor que el individuo atribuye a su particular manera de percibirse a sí mismo (González y Tourón, 1994) siendo éste el componente afectivo o valorativo del autoconcepto;
- componente comportamental, en tanto que el autoconcepto influye en la conducta del sujeto y la determina.

Como el autoconcepto y la autoestima son conceptos relacionados y complementarios, un autoconcepto positivo daría lugar a una autoestima positiva y viceversa. Ambos términos, también, suelen utilizarse indistintamente (Burns, 1982; Machargo, 1997).

Hace años se creía que el autoconcepto era un constructo unitario, que tenía un enfoque unidimensional; sin embargo, la investigación reciente ha constatado la multidimensionalidad de éste (Harter, 1986; Marsh, 1987; Marsh y Hattie, 1996). Desde esta perspectiva, se entiende que el autoconcepto puede ser evaluado utilizando instrumentos que valoren cada una de las áreas que lo integran (competencia académica, apariencia física, concepto social...). Aunque, también, se incluye la noción de *autoconcepto global,* que se refiere a cómo nos percibimos o nos consideramos en general y que podría ser incluido dentro del modelo multidimensional.

Se sabe que el autoconcepto, aunque suele tener un carácter relativamente estable, está sometido a cambios en los aspectos más específicos como resultado de las distintas experiencias vividas por el sujeto. Se va elaborando a partir de las relaciones que el niño/a mantiene con las personas significativas de su entorno, dependiendo de las experiencias positivas o negativas que haya experimentado (Machargo, 1991) por ello, es indiscutible la importancia que desempeñan la familia y la escuela en la formación del mismo (Martínez, 1994; Musitu et al., 1988; Oliva, 1999).

Centrándonos en el estudio de las diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes adolescentes, hay que destacar que éste ha ocupado un lugar importante en los últimos años. Aunque los resultados de los estudios han sido diversos, no obstante, la mayoría concluyen que existen claras diferencias de género, de modo que las chicas suelen tener resultados más bajos en la mayoría de las dimensiones del autoconcepto que los chicos, sobre todo a partir de los 12 años de edad, cuando desciende su autoconfianza y la aceptación de su imagen (Backes, 1994; Orenstein, 1994; Pichardo y Amezcua, 2000). Rothemberg (1997) añade que las chicas, a partir de estas edades, muestran mayor tensión y son más propensas a padecer depresiones que los chicos. Autores como Marsh (1989) y Crain (1997) señalan que las mayores diferencias a favor de los

chicos se han dado en algunas dimensiones como la apariencia física o la habilidad física.

En el caso de chicos y chicas adolescentes que padecen una disminución visual, no se sabe con exactitud cómo ésta puede influir en la formación y desarrollo del autoconcepto, aunque Meyen (1982) señala que las actitudes negativas mostradas hacia los jóvenes deficientes visuales por sus iguales, padres o maestros/as y profesores/as, o el uso de términos despectivos pueden deteriorar su autopercepción. Los resultados obtenidos en otros estudios, que analizaban diferencias de autoconcepto en adolescentes deficientes visuales, concluían que éstos jóvenes, incluidos los de baja visión, mostraban peor autoconcepto que sus iguales sin pérdida visual en algunas dimensiones de éste (Beaty, 1991-1992; Johnson y Johnson, 1991; López-Justicia, Pichardo, Amezcua y Fernández de Haro, 2001; Obiakor y Style, 1989; Rasonabe, 1995; Vallés Arándiga y Miñana Struch, 1997). Otro trabajo, efectuado por Jervis (1959) con personas ciegas, concluyó que, en ellas, se daban los dos extremos en sus valoraciones porque, o bien mostraban un autoconcepto muy pobre, o bien sobrevaloraban sus atributos personales frente a los videntes.

Estas diferencias en algunas dimensiones del autoconcepto, respecto de sus iguales sin dificultades visuales, también se han encontrado en niños y niñas afectados de baja visión (López-Justicia, Pichardo, Amezcua y Fernández de Haro, 2001).

Una posible explicación al hecho de que estos jóvenes con dificultades visuales obtengan puntuaciones más bajas en algunas dimensiones del autoconcepto, tal como se ha puesto de relieve en estos estudios, puede encontrarse en las dificultades que muchos de ellos/as tienen para integrarse escolar y socialmente. Los trabajos efectuados en nuestro país para valorar la integración de niños/as y jóvenes con discapacidad visual subrayan que encuentran cierta hostilidad escolar, a veces encubierta, lo que puede frenar su participación y repercutir negativamente en su aceptación social por los compañeros/as (Pelechano, García y Hernández, 1994; Verdugo, Caballo y Delgado, 1997).

Si bien, encontramos algunos trabajos que se centran en conocer las diferencias en el autoconcepto de niños y jóvenes con dificultades visuales, sin embargo, éste no es el caso cuando se pretende estudiar las posibles diferencias entre el autoconcepto y el género de jóvenes afectados de baja visión, aunque sí tenemos algunos datos obtenidos con personas ciegas. En relación con las diferencias de género y del autoconcepto en personas ciegas, Calek (1980) señalaba que los hombres mostraban un autoconcepto más positivo y ajustado a la realidad que las mujeres. Rasonabe (1995), por su parte, también encontraba diferencias de género en un estudio llevado a cabo con 27 estudiantes ciegos de ambos sexos, con edades situadas entre los 13 y 22 años, concluyendo que las mujeres obtenían puntuaciones más altas en auto-identidad, autoconcepto físico, familiar y social; mientras que los hombres puntuaban más alto en autosatisfacción y autoconcepto moral-ético.

La definición de baja visión utilizada en este trabajo es la facilitada por la OMS en el año 1992: consideraba que una persona padece baja visión cuando presenta una deficiencia en el funcionamiento visual que, aún después de tratamiento y/o corrección óptica, mantiene una agudeza visual (AV) comprendida entre 1/3 y una percepción de luz o un campo visual (CV) menor de 10 grados, pero que usa la visión o es capaz, potencialmente, de hacerlo para la planificación o ejecución de una tarea. El grupo de personas que padecen baja visión es muy heterogéneo porque en él, tienen cabida patologías visuales muy diversas, tales como: cataratas, glaucoma, desprendimiento de retina, retinosis pigmentaria... y, en general, todas aquéllas

afecciones visuales que van a dar lugar a pérdida de AV o restricciones en el CV.

Se entiende por AV la capacidad del sistema visual para discriminar detalles finos de los objetos o del medio que nos rodea a una distancia determinada. Mientras que el CV se refiere a la zona del espacio visible cuando miramos a un punto fijo, manteniendo quieto nuestro cuerpo y nuestros ojos (López Justicia, 2002; Pérez, Rando, Toro y Torres, 1994).

Hasta hace muy pocos años, la mayoría de las personas afectadas de baja visión eran tratadas como ciegas, lo que daba lugar a planteamientos educativos erróneos, pero, a partir del diseño y publicación de diversos trabajos de investigación, empezó a cambiar este enfoque. Actualmente, se entiende que estas personas deben recibir el tratamiento educativo más adecuado a sus necesidades, priorizando el uso y aprovechamiento de su resto visual. Este cambio ha llevado a considerar que entre este grupo y el de las personas ciegas existen bastantes diferencias y que, por ello, los trabajos que se ocupen de estudiar aspectos de uno u otro grupo deben tenerlas en cuenta. La repercusión que este cambio ha tenido en la actuación con estas personas ha sido enorme y se ha visto reflejada, incluso, en el tipo de atención que han recibido, porque, si bien, hasta hace muy pocos años, muchas eran atendidas por los equipos de apoyo a ciegos y deficientes visuales de la ONCE, siendo, además, muchos de ellos/as receptores de una serie de ayudas económicas proporcionadas por dicha entidad, en cambio, en la actualidad, un gran porcentaje de los que integran el grupo de baja visión quedan fuera de este tipo de prestaciones, al tener una AV superior a la requerida para ser afiliado. El criterio de afiliación de la ONCE es tener una AV en el mejor ojo, con carácter permanente e incurable, y con corrección óptica igual o inferior a 1/10, o presentar una disminución en el CV que debe ser igual o inferior a diez grados.

La confusión de que han sido objeto estas personas en los tratamientos recibidos, ha repercutido, también, en la escasez de investigación general sobre aspectos relacionados con la baja visión (López-Justicia, 2002). Un campo en el que esta carencia es marcada es el del autoconcepto y el del género de jóvenes afectados de baja visión; por ello, dado que existen pocos estudios que lo aborden, es necesario diseñar trabajos que se centren en estos y en otros aspectos, pues la problemática de estas personas así lo demanda. Además, no podemos perder de vista que, según datos de la OMS, la incidencia de la baja visión (en la actualidad, del 1% en países desarrollados o en vías de desarrollo) va en aumento, siendo este incremento más espectacular, sobre todo, en personas mayores.

Por las razones expuestas, la cuestión fundamental que nos planteamos en este trabajo era determinar la posible existencia de diferencias en el autoconcepto de chicos y chicas adolescentes, con edades entre 12 y 17 años, que padecían baja visión congénita. Como se ha manifestado anteriormente, en la revisión bibliográfica hemos encontrado escasas investigaciones que se ocupen de las diferencias de género en este tipo de discapacidad y los pocos trabajos que se han llevado a cabo se han centrado en aspectos como el autoconcepto, sin tener en cuenta la posible existencia de diferencias de género.

METODOLOGÍA

Sujetos

El grupo estaba compuesto por 23 jóvenes con baja visión congénita, con edades situadas entre los 12 y 17 años. El grupo de adolescentes estaba formado por 8 chicos y 15 chicas, presentando todos ellos patologías visuales diversas (cataratas congénitas, retinosis pigmentaria, retinopatía de la prematuridad, miopía

magna, albinismo, aniridia, atrofia óptica y agujero macular). Hay que señalar que no padecían otro tipo de deficiencia asociada a la visual. Los cursos escolares en los que se encontraban matriculados estaban comprendidos entre 2.º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), Bachillerato y COU (Curso de Orientación Universitaria).

Los sujetos constituían la totalidad de adolescentes de nuestra ciudad que padecían baja visión; todos eran atendidos en una modalidad de seguimiento periódico por miembros de un equipo de apoyo a niños y a jóvenes con pérdida visual. La AV de todos los sujetos oscilaba entre 1/4 y 1/20, medida con la escala de Wecker. Es preciso resaltar que sólo participaban jóvenes con baja visión, ninguno era ciego/a.

Tanto los chicos como las chicas asistían a diferentes centros escolares ordinarios, ubicados en distintas zonas urbanas, excepto cinco de los jóvenes (tres chicas y dos chicos), que asistían a centros situados en pueblos cercanos a la ciudad de Granada. Además, en ningún caso coincidía más de un joven deficiente visual en cada centro.

Respecto de la clase social, hay que señalar que, aunque había algunas diferencias entre ellos, éstas no eran significativas.

Materiales

El instrumento utilizado en este grupo de sujetos fue la Escala de Autoconcepto Tennesse (TSCS) de Fitts (1965). Las razones por las que se eligió esta prueba y no otra son las siguientes: es fácil de administrar, está bien estandarizada, cubre un rango completo de ajuste psicológico, los datos de la fiabilidad y la validez, 91, son numerosos y bastante adecuados (Beaty, 1992; Fitts, 1965; Garanto, 1984) y, además, había sido usada en otros estudios con jóvenes que presentaban características similares a los del nuestro (Beaty, 1991-1992; Head, 1979; Johnson y Johnson, 1991; Meighan, 1971; Obiakor y Stile, 1989; Smith, 1969). Por otra parte, esta escala permite obtener datos relativos a la estructura multidimensional del autoconcepto, aspecto que, como ya se ha comentado anteriormente, es visto como esencial en la actualidad.

La escala está compuesta por 100 preguntas de las que 45 están expresadas en forma positiva y otras 45 en forma negativa, las diez preguntas restantes pertenecen a la escala L del MMPI y tienen que ver con la autocrítica. Los 90 ítems aparecen clasificados en tres dimensiones: a) identidad o autoconcepto (lo que soy): la forma en que se percibe el sujeto; b) autosatisfacción o autoestima (cómo me siento): cómo se acepta un sujeto, y c) autocomportamiento (lo que hago): cómo actúa el sujeto consigo mismo. Cada una de estas dimensiones contiene cinco subescalas o componentes específicos de autoconcepto: personal (valoración de su personalidad), familiar (cómo se siente el sujeto en su familia), moral (valoración moral o ética), social (relaciones sociales) y físico (valoración de su apariencia física).

Las personas que obtienen altas puntuaciones en la suma total de las cien preguntas se considera que tienen un nivel de autoconcepto alto; mientras que sucede lo contrario en las personas que obtienen puntuaciones bajas.

Procedimiento

El procedimiento seguido en la evaluación con la TSCS de los chicos y chicas con baja visión no fue exactamente el mismo, puesto que se daban dos circunstancias entre los participantes: 1) por una parte, se encontraban los jóvenes con baja visión que al ser usuarios de ayudas ópticas (las cuales se reducían a lupas, microscopios y telemicroscopios) podían leer los ítems sin necesidad de usar macrotipos, por lo que se les proporcionó una copia de la escala en su tamaño original; 2) aquellos

jóvenes que aún no usaban ayudas ópticas recibieron una copia ampliada de la escala de acuerdo al tamaño que eran capaces de leer.

Resultados

Para el análisis de los datos, utilizamos el paquete estadístico SPSS 8.0, aplicando la prueba de diferencia de medias para grupos independientes, más adecuada en función de la homocedasticidad.

En la representación gráfica de las puntuaciones medias obtenidas por los chicos y chicas en autoconcepto (figura I), podemos observar que los chicos puntúan más alto en autoconcepto familiar, personal y social, mientras que las puntuaciones de las chicas son más elevadas en autoconcepto moral y físico.

No obstante, ambos grupos están bastante igualados en sus puntuaciones, salvo en el autoconcepto físico y social. De hecho, tras la realización de la prueba de diferencia de medias correspondiente (tabla I), los datos indican que los chicos y las chicas no difieren de forma significativa en autoconcepto familiar, moral o personal. Sin embargo, se establecen diferencias significativas con respecto al autoconcepto físico ($t = 2{,}28$; $p < 0{,}033$) y al autoconcepto social ($t = 2{,}14$; $p < 0{,}044$). En este sentido, comprobamos que los chicos tienen peor autoconcepto físico que las chicas aunque su autoconcepto social es mayor que el de sus compañeras.

Como se puede observar en la tabla I, tras el análisis de diferencias de medias, se comprueba que los chicos y las chicas no difieren respecto de ninguna dimensión de autoestima analizada. Estos datos nos indican que los chicos tienen igual autoestima familiar, moral, personal, física y social que las chicas. No obstante, si atendemos a las medias obtenidas en cada una de las dimensiones de autoestima (figura II) observamos que los chicos obtienen medias más altas en tres de las cinco dimensiones (personal, físico y social).

FIGURA I

Representación de las puntuaciones medias en autoconcepto de chicos y chicas con baja visión

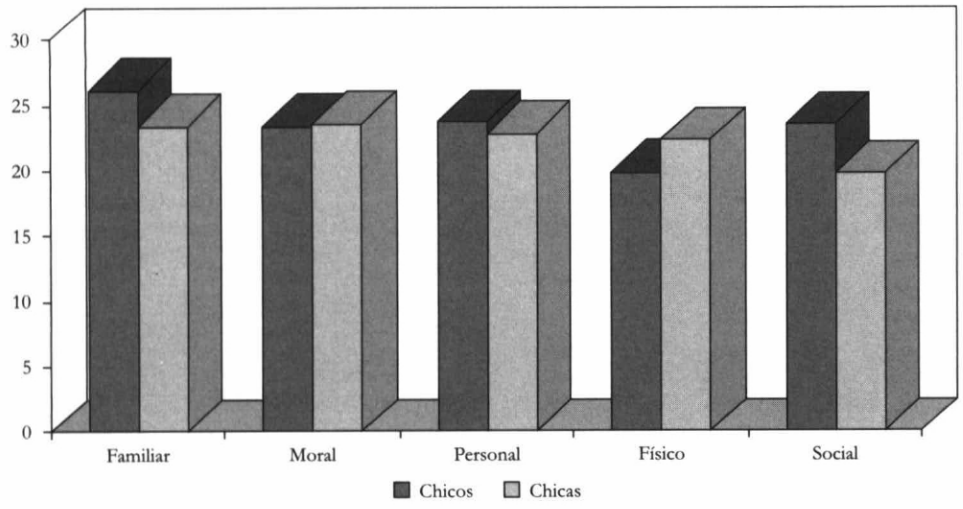


TABLA I

Diferencias de medias entre chicos y chicas con baja visión en autoconcepto, autoestima y autocomportamiento

Variables	Chicos		Chicas		Dif. Med.	
	Media	D.T.	Media	D.T.	T.	P.
Autoconcepto						
Familiar	26,17	2,79	26,00	5,22	0,074	0,942
Moral	23,33	3,44	23,53	3,64	0,115	0,910
Personal	23,67	3,61	22,76	3,54	0,533	0,599
Físico	19,83	3,25	22,29	1,86	2,28	0,033*
Social	23,50	3,99	19,71	3,65	2,14	0,044*
Autoestima						
Familiar	20,00	3,95	20,00	4,12	0,000	1,00
Moral	19,83	1,60	19,94	2,01	0,118	0,907
Personal	23,33	2,25	21,35	4,14	1,10	0,282
Físico	24,00	3,58	21,24	4,59	1,33	0,197
Social	23,50	5,09	22,29	3,26	0,673	0,508
Autocomportamiento						
Familiar	23,83	3,54	19,53	3,06	2,84	0,010**
Moral	25,67	1,63	21,59	3,79	3,59	0,002**
Personal	19,83	2,86	18,24	4,04	0,888	0,385
Físico	20,67	6,25	18,53	3,18	1,09	0,288
Social	20,83	5,85	20,76	3,11	0,037	0,971

FIGURA II

Representación de puntuaciones medias en autoestima de chicos y chicas con baja visión

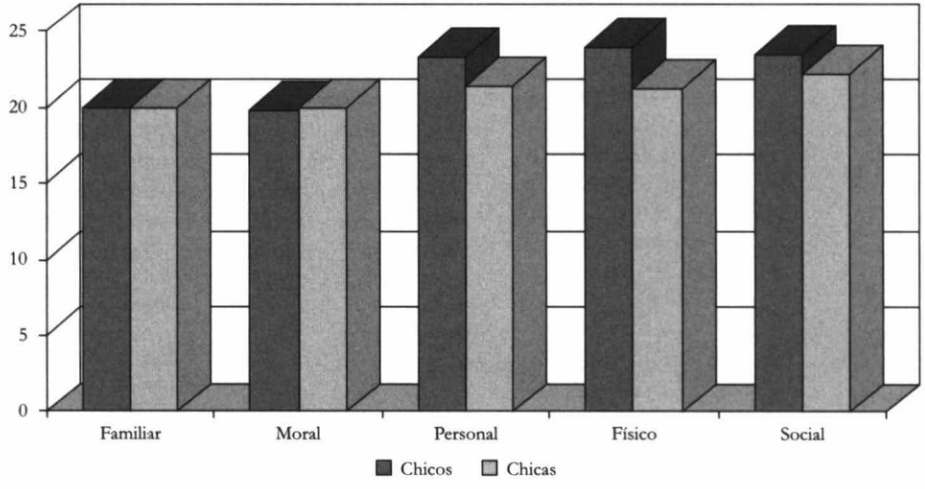
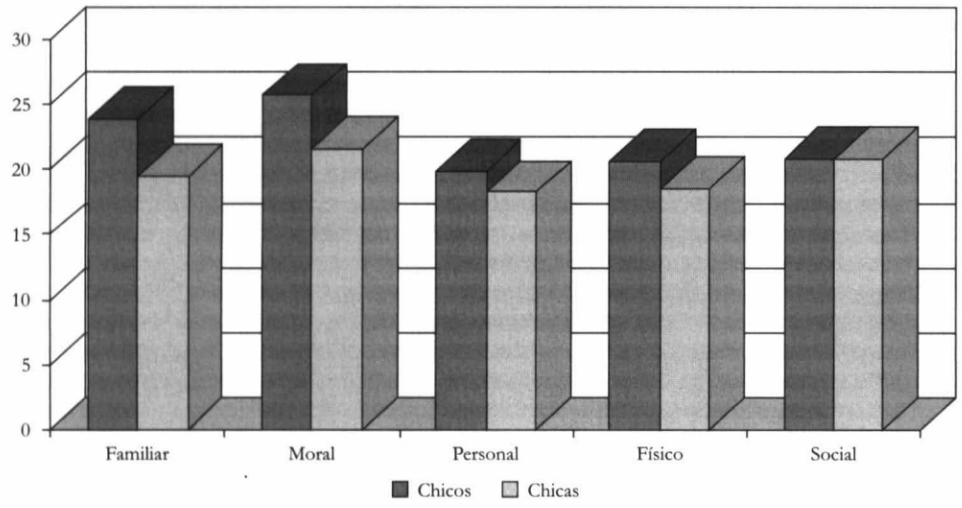


FIGURA III

Representación de puntuaciones medias en autocomportamiento de chicos y chicas con baja visión



En cuanto al autocomportamiento, los datos indican que las chicas y los chicos tienen igual autocomportamiento personal, físico y social ya que existe una igualdad de medias. Sin embargo, las chicas tienen peor autocomportamiento familiar ($t = 2,84$; $p < 0,010$) y moral ($t = 3,59$; $p < 0,002$) que los chicos.

DISCUSIÓN

En relación con los resultados obtenidos por los adolescentes de este estudio, llama nuestra atención que, de todos los factores analizados, las chicas se autoperciben más negativamente que los chicos en tres dimensiones de las evaluadas (autoconcepto social, autocomportamiento familiar y moral). Aunque conviene resaltar que, en el autoconcepto físico, se perciben mejor que los chicos.

A pesar de que el número de jóvenes que integra la muestra es reducido y, por ello, difícilmente podemos generalizar nuestras conclusiones, no obstante, estos resultados nos llevan a manifestar que las chicas con baja visión de nuestro estudio valoran más que los chicos su aspecto físico, su cuerpo, su estado de salud y se sienten más seguras en sus relaciones con los chicos. A esta misma conclusión llegó Rasonabe (1995) en un estudio en el que comparaba diferencias de género de alumnos y alumnas ciegas, escolarizados en un centro específico para ciegos. Evidentemente, las circunstancias no eran las mismas que las de nuestro estudio, porque si bien utilizaba la escala Tennessee al igual que nosotros, no obstante, las características de la muestra eran muy diferentes a la de nuestro caso, pues, todos los alumnos son de baja visión y asistentes a centros ordinarios.

Los chicos de nuestro estudio destacan en autoconcepto social, autocomportamiento familiar y moral, esto es, se sienten más competentes socialmente y mejor valorados por sus amigos. Además, están

más satisfechos con sus relaciones familiares, quizás, debido a la mayor ampliación en las vivencias y en las posibilidades que se les ofrecen. Por el contrario, las chicas parece que pueden tener más limitaciones en este ámbito, probablemente, debido a los mensajes que las familias les envían junto a los condicionantes de los estereotipos de género; no olvidemos que, aún, es frecuente, en nuestro medio, proteger más a las chicas que a los chicos, máxime si, como es el caso, presentan algún tipo de discapacidad. Respecto del autocomportamiento moral, podemos proponer la misma explicación, pues los estudios llevados a cabo con adolescentes de ambos sexos, sin discapacidad visual, subrayan que los chicos que se sienten más apoyados por sus padres suelen sentirse más competentes socialmente y desarrollan niveles de comportamiento más adecuados desde el punto de vista moral (Oliva, 1999). El estudio de Rasonabe citado, también estaba de acuerdo en los resultados obtenidos por los chicos en autocomportamiento moral, aunque, nuevamente, volvemos a insistir en las diferencias existentes entre este trabajo y el nuestro.

Es evidente que los resultados del presente trabajo no concuerdan con los obtenidos en otros que abordan las diferencias de género en adolescentes sin dificultades visuales. Concretamente, en las revisiones bibliográficas efectuadas, hemos constatado que las chicas se autoperciben peor que los chicos en la dimensión de autoconcepto físico, mientras que, en el presente trabajo, el resultado es justo al contrario. Dado que existe un vacío casi total de investigación en este campo, es por lo que no poseemos elementos de juicio que nos ayuden a aclarar esta cuestión, aunque pensamos que una posible explicación se puede hallar en la afirmación de Calek (1980) acerca de que los hombres ciegos tenían un autoconcepto más ajustado a la realidad que las mujeres. No obstante, no se puede olvidar la diferencia en cuanto a las características de la muestra de este último estudio, en el que los participantes eran ciegos, y el que nos ocupa, en el que todos/as son personas afectadas de baja visión.

CONCLUSIONES

La principal cuestión que se planteó esta investigación era comprobar si existían diferencias en el autoconcepto de los chicos y chicas adolescentes de 12 a 17 años, con baja visión congénita. Los datos obtenidos ofrecen un claro soporte a esta cuestión, aunque debemos dejar claro que el reducido número de sujetos no nos permite generalizar las conclusiones. Aún con el aviso de la cautela con la que se deben tomar en consideración nuestros resultados, creemos necesario insistir en la necesidad de tener en cuenta algunos principios metodológicos en el tratamiento educativo de estos jóvenes, como sugieren diversos estudios que abordan la problemática de jóvenes con deficiencias visuales (Díaz-Aguado, 1995; McCuspie, 1992; Pelechano, García y Hernández, 1994; Verdugo, Caballo y Delgado, 1997). Entre las sugerencias que creemos pueden ser útiles, se encuentran las siguientes: conceder mayor importancia al respeto de las diferencias individuales, incidiendo, especialmente, en las diferencias de género; abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una metodología cooperativa que fomente la participación de chicos y chicas, y, fundamentalmente, de éstas para favorecer su aceptación social por los compañeros; también, puede ser interesante el entrenamiento de habilidades interpersonales para que las chicas se sientan más valoradas. Probablemente, éste puede ser un paso importante en el propósito de mejorar el autoconcepto de estas jóvenes y de prevenir posteriores desajustes personales y sociales en las mismas.

Pensamos que el valor fundamental de nuestro estudio está en que pone de manifiesto las carencias de las jóvenes con baja visión, en el campo del autoconcepto, aunque somos conscientes, como ya hemos señalado, de que los resultados que ofrece este estudio hay que considerarlos con cierta cautela, pues, aunque hemos incluido la totalidad de la población de la provincia de Granada que se ajustaba a los requisitos del estudio, sin embargo, ésta es reducida; por lo tanto, sería necesario y deseable llevar a cabo investigaciones adicionales con una muestra mayor en la que se controlaran otras variables como la edad, la agudeza visual o el origen de la patología visual, con el fin de comprobar las cuestiones que nos hemos planteado. Ahora bien, no se puede pasar por alto que éste es un problema difícil de solucionar, a no ser que se planifiquen estudios de ámbito interprovincial, puesto que la incidencia de la baja visión no es demasiado alta.

Quizás, el diseño de futuras investigaciones, con una muestra mayor y con el control de las variables señaladas, podría aportar más datos a estas cuestiones.

BIBLIOGRAFÍA

ALCÁNTARA, J. A.: *Cómo Educar la Autoestima.* Barcelona, CEAC, 1989.

AMEZCUA, J. A. y PICHARDO, M. C.: «Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes», en *Anales de Psicología,* 16 (2000), pp. 207-214.

BACKES, J. S.: «Bridging the Gender Gap: Self-Concept in the Middle Grades», en *Schools in the middle,* 3 (1994), pp. 19-23.

BEATY, L. A.: «The Effects of Visual impairment on Adolescent Self-concept», en *Journal of Visual Impairment and Blindness,* 83 (1991), pp.129-130.

— «Adolescent Self-Perception as a Function of Vision Loss», en *Adolescence,* 27 (1992), pp. 707-714.

BURNS, R. B.: *Self-Concept Development and Education.* Londres, Holt, Rinehart and Winston, 1982.

– *El autoconcepto: Teoría, medición, Desarrollo y Comportamiento.* Bilbao, EGA, 1990.

CALEK, D.: «Some aspects of self-concept in blind students», en *International Journal Rehabilitation,* 3 (1980), pp. 248-250.

CRAIN, C: «The influence of age, race and gender on child and adolescent self-concept», en BRACKEN, B. A. (ed.): *Handbook of self-concept.* New York, Wiley, 1997, pp. 395-420.

DÍAZ-AGUADO, M. J.: *Programas para favorecer la integración escolar.* Madrid, ONCE, 1995.

ELEXPURU, I.; GARMA, A.; MARROQUÍN, M. y VILLA, A.: *Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica.* Bilbao, Gobierno Vasco, 1992.

FITTS, W. H.: *Tennessee Self-Concept Scale: Manual.* Nashville, Tennessi, Counselor recording and Tests, 1965.

GARANTO, J.: *Las actitudes hacia sí mismo y su medición.* Barcelona, Ediciones Universitarias, 1984.

GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J.: *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje.* Pamplona, EUNSA, 1992.

— *Autoconcepto y Rendimiento Escolar.* Pamplona, EUNSA, 1994.

HARTER, S.: «Processes underlying the construct, maintenance, and enhancement of the self-concept in children», en SULS, J. y GREENWALD, A. (eds.): *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3). Hillsdale, NY, Erlbaum, 1986, pp. 137-181.

HEAD, D.: «A comparaison of Self-Concept Scores for visually handicapped adolescents in several class settings», en *Education of the Visually Handicapped,* 10 (1979), pp. 51-55.

JERVIS, F. A.: *A comparison of self-concept of blind and sighted children.* Guidance Program for Blind Children, Mass, Perkins School for the Blind, 1959.

JOHNSON, C. I. y JOHNSON, J. A.: «Using Shirt-Term Group Counseling with Visually Impaired Adolescents», en *Journal of Visual Impairment and Blindness,* 85 (1991), pp. 166-170.

LÓPEZ-JUSTICIA, M. D.: *Aproximación al tratamiento educativo de la baja visión.* Granada, Adhara, 2002.

LÓPEZ-JUSTICIA, M. D. y MARTOS, F. J.: «The effectiveness of Two Programs to Develop Visual Perception in Spanish Schoolchildren with Low Vision», en *Journal of Visual Impairment and Blindness,* 93 (1999), pp. 96-103.

LÓPEZ-JUSTICIA, M. D.; FERNÁNDEZ DE HARO, E.; AMEZCUA, J. A. y PICHARDO, M. C.: «¿Difieren en autoconcepto los adolescentes con baja visión de los adolescentes con visión normal?», en *Integración,* 33 (2000), pp. 14-20.

LÓPEZ-JUSTICIA, M. D.; PICHARDO, M. C.; AMEZCUA, J. A. y FERNÁNDEZ DE HARO, D.: «Self-Concept in Spanish Low-Vision Children and Adolescents and Their Normal-Vision Peers», en *Journal of Visual Impairment and Blindness,* 95 (2001), pp. 150-161.

MACHARGO, J.: *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica.* Madrid, Escuela Española, 1991.

— *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima. Vol. I y II.* Madrid, Escuela Española, 1997.

MARSH, H. W.: «Relations among dimensions of self attribution, dimesions of self-concept and accademic achivement», en *Journal of Educational Psychology,* 76 (1984), pp. 1291-1308.

— «The hierarchical structure of self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis», en *Journal of Educational Measurement,* 24 (1987), pp. 17-39.

MARSH, H. W. y HATTIE, S.: «Theoretical perspectives on the structure of self-concept», en BRACKEN, B. A. (ed.): *Handbook of self-concept.* New York, Wiley, 1996, pp. 38-90.

MARTÍNEZ, M.: «Contexto familiar y desarrollo psicológico. Orientaciones para la evaluación e intervención», en ROSA, A.; MONTERO I. y LORENTE, M. C.: *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención.* Madrid, MEC, 1994.

MCCUSPIE, P. A.: «The social acceptance and interaction of visually impaired children in integrated settings», en SACKS, S. Z.; KEKELIS, L. S. y GAYLORD-ROSS, R. J.: *The development of social skills by blind and visually impaired students. Exploratory studies and strategies.* New York, American Foundation for the Blind, 1992.

MEIGHAN, T.: *An Investigation of the Sefl-Concept of blind and visually handicapped adolescents.* New York, American Foundation for the Blind, 1971.

MEYEN, E. L.: *Exceptional children in todays schools: An alternative resource book.* Denver, CO, Love Publishing, 1982.

MUSITU, G.; ROMAN, J. M y GARCÍA, E.: *Familia y Educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos.* Barcelona, Labor Universitaria, 1988.

OBIAKOR, F. y STYLE, S. W.: «The Self-Concept of Visually Impaired and Normally Sighted Middle School Children», en *The Journal of Psychology,* 124 (1991), pp. 199-206.

OLIVA, A.: «Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia», en PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid, Alianza Editorial, 1999.

ORENSTEIN, H. M.: *Schoolgirls: young women, self-esteem, and the confidence gap.* New York, Doubleday, 1994.

PELECHANO, V.; GARCÍA, L. y HERNÁNDEZ, A.: «Actitudes hacia la integración de invidentes y habilidades interpersonales: planteamiento y resultados de dos programas de modificación», en *Integración,* 15 (1994), pp. 5-23.

PÉREZ, R. C.; RANDO, M. D.; TORO, B. C. y TORRES, L. R.: «Diagnóstico y evaluación del funcionamiento visual», en VVAA: *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y*

educativos. Archidona (Málaga), Aljibe, 1994.

RASONABE, T.: «Autoconcepto entre los estudiantes ciegos filipinos», en *El Educador*, 3 (1995), pp. 43-45.

ROTHEMBERG: *Supporting Girls in Early Adolescence.* Washington, DC, Office of Educational Research and Improvement, 1997.

SMITH, C. R.: *An analysis of the effectiveness of a college preparatory program for the visually impaired.* ERIC Document Reproduction Service, *ED* n.º 039658, 1969.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. y MIÑANA STRUCH, J. J.: «Autoestima y habilidades sociales en alumnos ciegos y deficientes visuales: desarrollo de un programa», en *Integración*, 23 (1997), pp. 60-69.

VERDUGO, M. A.; CABALLO, C. y DELGADO, J.: «Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual», en *Integración*, 22 (1997), pp.5-25.

VILLA, A. y AUZMENDI, E.: *Medición del autoconcepto en la edad infantil.* Bilbao, Ediciones Mensajero, 1992.

WORLD HEALTH ORGANISATION (WHO): *Seminar: Management of Low Vision in Children.* Bangkok, Report of a WHO Consultation, 23-24 July, 1992; WHO/PBL/93.27, available from WHO, Geneva.

EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS QUE PROMOCIONAN A 3.ER CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA CON EVALUACIÓN NEGATIVA EN MATEMÁTICAS Y LENGUA CASTELLANA

SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA DE MADRID CAPITAL (*)

RESUMEN. El objetivo del trabajo es establecer en qué momento (etapa o nivel educativo) se produce el fracaso escolar en las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura y detectar posibles factores explicativos y relaciones con otras áreas. Para ello se ha analizado la trayectoria académica de una muestra aleatoria de alumnos de 3.º de ESO con resultados insuficientes en estas áreas al finalizar el 1.er ciclo de esta etapa en el curso 1999-00, utilizando una metodología tanto cuantitativa como cualitativa. Entre las conclusiones se destaca el fuerte aumento, al término del 1.er ciclo, de los resultados negativos en Matemáticas y Lengua, que se triplican respecto a la Educación Primaria y se acentúan en Matemáticas. Se señala también la alta relación entre el fracaso en ambas áreas. Se presenta asimismo un análisis de posibles factores intervinientes, como optativas, refuerzos, repeticiones y tipo de centros, el cual se completa con la opinión del profesorado encuestado al efecto, en la que llama la atención el fuerte peso atribuido por éste a factores exógenos a la escuela y ajenos a la acción didáctica.

ABSTRACT. The objective of this paper is to establish in which moment (educational stage or level) school failure in Maths and Spanish happens and to detect possible explanatory factors and relationships with other areas. For this purpose, we have analysed the academic itinerary of a sample of students of 3rd year of ESO with insufficient results in these areas at the end of the first cycle of this stage in the school year 1999-00 using a quantitative and qualitative methodology. Among other conclusions we notice a strong increase, at the end of first cycle, of the negative results in Maths and Spanish, which triple the ones of Primary and get worse in Maths. The high relationship between failure in both areas is also underlined. An analysis of possible factors such as optional subjects, support repetition of year and types of centres is also presented; this is completed with the teachers' opinions which underlines the strong weight given to these factors to school and separate from the teaching action.

(*) Este trabajo forma parte de las actuaciones de atención preferente previstas en el Plan General de actuación de los Servicios de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, llevadas a cabo en el curso académico 2000-01 por el Servicio de Madrid-Capital, que dirige D. Mariano Rodríguez Gómez.

El informe ha sido elaborado por los Inspectores Coordinadores M.ª del Carmen González Muñoz, José Muñiz García y Montserrat Soriano Prieto, con la colaboración de las Inspectoras Carmen Marín Pilz y Juana Nieda Oterino. La aplicación de los instrumentos de intervención ha sido realizada por los Inspectores e Inspectoras de la plantilla de Madrid capital.

Fecha de entrada: 02-08-2002 Fecha de aceptación: 03-09-2002

INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL TRABAJO

El *Plan General de Actuación de los Servicios de Inspección de Educación* para todo el territorio de la Comunidad de Madrid (Resolución de 19 de julio de 2000, BOCM, 1 de agosto) estableció como una de las actuaciones específicas para el curso 2000-01 la evaluación del rendimiento académico de los alumnos y alumnas en el 1.er ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y en 6.º Curso de Educación Primaria.

Esta actuación se ha concretado para el 1.er ciclo de ESO en los objetivos, población y métodos que a continuación se indican.

Ámbito y objetivos

La evaluación del rendimiento académico del alumnado se ha referido exclusivamente a aquellos alumnos que, al término del 1.er ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, promocionan con resultados insatisfactorios en las áreas de Matemáticas y/o Lengua Castellana y Literatura y además en algunas otras materias consideradas afines o relacionadas con una u otra.

Por tanto, no se refiere el estudio, en esta fase del trabajo, a toda la población que fracasa en estas áreas ni a la que promociona con alguna asignatura insuficiente, sino sólo a aquella que pasa al curso siguiente con evaluación negativa en estas áreas básicas y en otras que se pueden considerar relacionadas con ellas.

Con este estudio se ha pretendido como objetivo general profundizar en el conocimiento de algunos aspectos de fracaso escolar en las áreas de Matemáticas y Lengua y, más en concreto:

- Establecer en qué momento (etapa o nivel) se produce la bajada del rendimiento en las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.
- Detectar algunas variables académicas que puedan incidir en la bajada del rendimiento en estas áreas.
- Analizar relaciones entre el fracaso en estas áreas y el que se ha producido en otras consideradas afines.
- Conocer posibles factores explicativos del bajo rendimiento en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

Finalidad de este estudio ha sido también la de obtener información y datos para futuros trabajos que permitan profundizar, en fases sucesivas, en otros aspectos de este fracaso escolar.

Centros y Población estudiada

A tal fin se ha planteado un estudio longitudinal referido a la población de alumnos y alumnas que han terminado sus estudios del 1.er ciclo de Educación Secundaria en el curso 1999-00 con resultados insuficientes en las materias de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura y ámbitos afines (Ciencias de la Naturaleza y Tecnología; Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Lengua Extranjera) y que en el 2000-01 se encuentra en 3.º de ESO.

Esta población se ha obtenido de una muestra aleatoria de 36 centros en los que la etapa se imparte al completo, situación que, en el curso 1999-00, no se daba aún en todos los institutos de educación secundaria de Madrid capital. Por ello, se han seguido 17 Institutos de Educación Secundaria que reunían esta condición, completándose la muestra con 19 Centros Privados Concertados situados en distritos de inspección en donde el 1.er ciclo no estaba aún implantado en los

institutos[1]. Se trata de centros con al menos línea 3 en el caso de los institutos, y línea 2 en el de los colegios concertados, grupos sobre los que se ha realizado el trabajo.

Como resultado de esta selección la población estudiada procedente de 2.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria se sitúa en el contexto y en las cifras que indica el cuadro I.

La ubicación de los Centros estudiados en los distritos de Inspección, que corresponden a los barrios que se indican, es la señalada en el cuadro II.

CUADRO I

Datos referidos al curso 1999-00

Tipo Centro	N.º	Grupos de 2.º	N.º Total Als. En 2.º	N.º Als. insuf. seguidos
Instituto	17	76	2.026	395
C.Concertado	19	47	1.511	366
Total	36	123	3.537	761

CUADRO II

Distritos inspección	Distritos municipales	N.º de centros	
		Públicos	Concertados
Distrito 1	Chamberí, Moncloa, Fuencarral, El Pardo, Tetuán	1	8
Distrito 2	Hortaleza, Barajas, Ciudad lineal, San Blas, Vicálvaro	5	0
Distrito 3	Chamartín, Salamanca, Retiro, Centro, Arganzuela	5	4
Distrito 4	Moratalaz, Puente de Vallecas, Villa de Vallecas, Usera, Villaverde	3	5
Distrito 5	Carabanchel, Latina	3	2
TOTALES		17	19

(1) En el curso 1999-00 el 1.er ciclo de ESO fue impartido en Madrid capital en 124 colegios públicos de Educación Secundaria, en 48 institutos de Educación Secundaria, en 243 colegios privados concertados y en 53 colegios privados. El número total de alumnos en 1.º de ESO fue de 25.151. El número total de alumnos en 2.º de ESO, curso al que se refiere este análisis, fue de 29.581, de los que 5.101 cursaron sus estudios en colegios públicos de Educación Primaria, 4.688 en IES, 16.252 en colegios concertados, 2896 en colegios privados y 644 en colegios extranjeros.

VARIABLES ANALIZADAS Y METODOLOGÍA

Sobre esta población se han realizado dos tipos de seguimientos, uno, de tipo cuantitativo, referido a la trayectoria académica de este alumnado y otro de tipo más cualitativo relacionado con los factores que han podido incidir en su bajo rendimiento en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

- *Trayectoria académica.* Los datos relativos a los resultados habidos en la trayectoria académica del alumno se han obtenido mediante revisión documental, en los Libros de Escolaridad, completándose, para alguna variable, con entrevistas a los tutores. Se trata, por tanto, en el primer caso de datos objetivos y fiables que el inspector ha debido ir registrando en una ficha elaborada al efecto y que se incluye en el anexo I.

  Con estas fuentes se ha seguido la trayectoria de los alumnos de la población analizada en las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura desde el comienzo de sus estudios en Educación Primaria hasta el término del 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, detectando los resultados en estas y en otras materias del ámbito científico-matemático y sociolingüístico, así como las situaciones de repetición de curso y las optativas de refuerzo (Taller de Matemáticas y Procesos de Comunicación) que han cursado.

  Entre las variables se ha considerado también algunas referidas a los apoyos y refuerzos recibidos por el alumno en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura en el 1.er ciclo, datos que han debido recogerse a través de la documentación y entrevista con el tutor, y la existencia o no de absentismo.

- *Factores explicativos del bajo rendimiento.* Como actuación complementaria de esta recogida de datos sobre resultados de evaluación del alumnado, se han realizado entrevistas con profesores que impartieron Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura durante el curso 1999-00 a estos alumnos, así como con el director y jefe de estudios de sus centros.

  Estas entrevistas se han hecho sobre la base de una guía organizada en nueve apartados, dedicados los cinco primeros a investigar el grado de coordinación entre las diversas instancias intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante tres preguntas cerradas y dos de respuesta abierta y los cuatro últimos, todos ellos de respuesta abierta, a los factores que explican el bajo rendimiento en estas materias, a las medidas tomadas para paliarlo, a las dificultades que se han encontrado y a las propuestas para disminuir el bajo rendimiento de los alumnos en estas materias.

  Se trata, por tanto, de una recogida de opinión basada en la percepción que los entrevistados, agentes directos en el proceso de aprendizaje de los alumnos, tienen de los factores que influyen en su bajo rendimiento y que no pretende una fiabilidad estadística absoluta sino una aproximación cualitativa al tema. Los datos obtenidos, que vienen mediados por la redacción y síntesis efectuada por el inspector, se han sometido a un análisis de contenido, organizado en categorías y utilizando la frase como referencia.

  Estas entrevistas se han realizado con directores, jefes de estudio y profesores de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura sobre los

factores que han podido influir en este fracaso escolar en 34 de estos centros, 17 colegios concertados y 17 Institutos de Educación Secundaria (todos menos dos en los que no se pudieron realizar por cambio del profesorado y otras causas).

La actuación, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos, ha comprendido una primera fase de diseño en el primer trimestre del curso a cargo de los inspectores coordinadores de los cinco ámbitos territoriales de la Comunidad de Madrid en la que se han elaborado los instrumentos de análisis (ficha de recogida de datos y guía de entrevistas) y otra de aplicación, a cargo de los inspectores e inspectoras, que se ha extendido a lo largo del 2.º trimestre del curso 2000-01. En el tercer trimestre se han procesado los datos y se ha elaborado este informe, hecho que ha corrido a cargo de un grupo de trabajo constituido al efecto en la inspección de Madrid capital.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS NEGATIVOS DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA AL FINALIZAR EL 1.ER CICLO DE ESO EN MATEMÁTICAS Y/O LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y OTRAS ÁREAS AFINES

Los resultados que presentan los cuadros y gráficos permiten obtener una panorámica general de la trayectoria académica de la población estudiada tanto en lo que respecta a los porcentajes de insuficientes en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, y en los ámbitos afines científico matemático y sociolingüístico en el 2.º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, como de los obtenidos en las dos primeras áreas a lo largo de la Educación Primaria.

Se pueden observar también las repeticiones en ambas etapas y las optativas relacionadas con estas áreas que los alumnos han cursado. Asimismo permiten analizar la situación de la población estudiada en la muestra de Institutos de Educación Secundaria y en la de colegios concertados.

Datos generales

Sobre todos estos aspectos efectuaremos un análisis descriptivo, referido en primer lugar a los datos generales y, en segundo lugar, organizados según el tipo de centro.

Porcentajes de insuficientes en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura al finalizar el 1.ER ciclo de ESO y evolución a lo largo de la etapa de Educación Primaria

El gráfico I permite comprobar que, al término del 1.er ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y entre los alumnos de la población estudiada que han promocionado con algunas de estas áreas insuficientes, es el área de Matemáticas la que registra un porcentaje más alto de calificaciones negativas, un 81,1%, 7 puntos superior a los obtenidos en Lengua Castellana y Literatura, que son de un 74,0%.

Estos resultados generales resultan muy diferentes cuando se analiza lo ocurrido a los mismos alumnos en la etapa de Educación Primaria, en la que los porcentajes de insuficientes («necesita mejorar») son mucho más bajos tanto en Matemáticas como en Lengua Castellana y Literatura que al término del 1.er ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En el gráfico II se puede observar también que los resultados de ambas áreas en aquella etapa ofrecen una gran igualdad.

GRÁFICO I

Porcentaje de alumnos que promocionan a tercer curso con evaluación negativa en Matemáticas y/o Lengua Castellana y Literatura

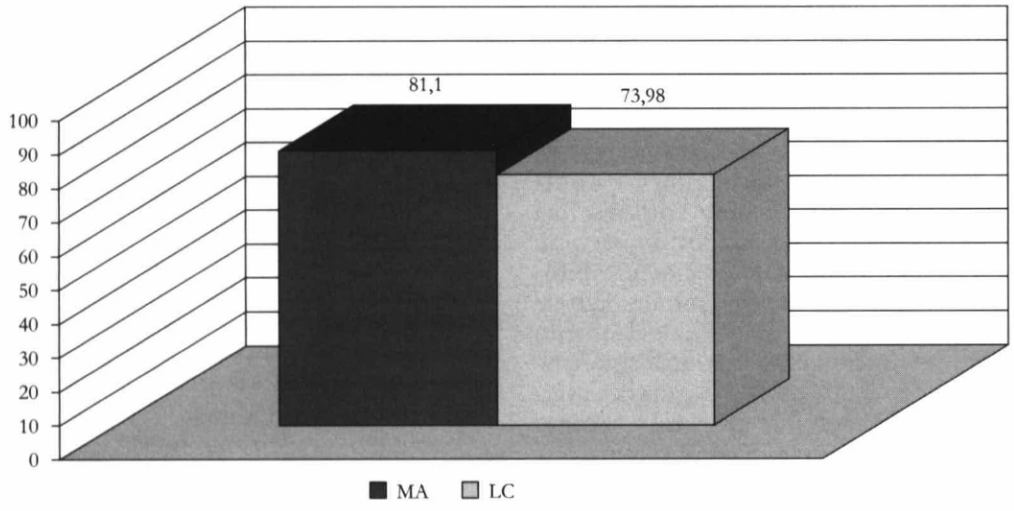
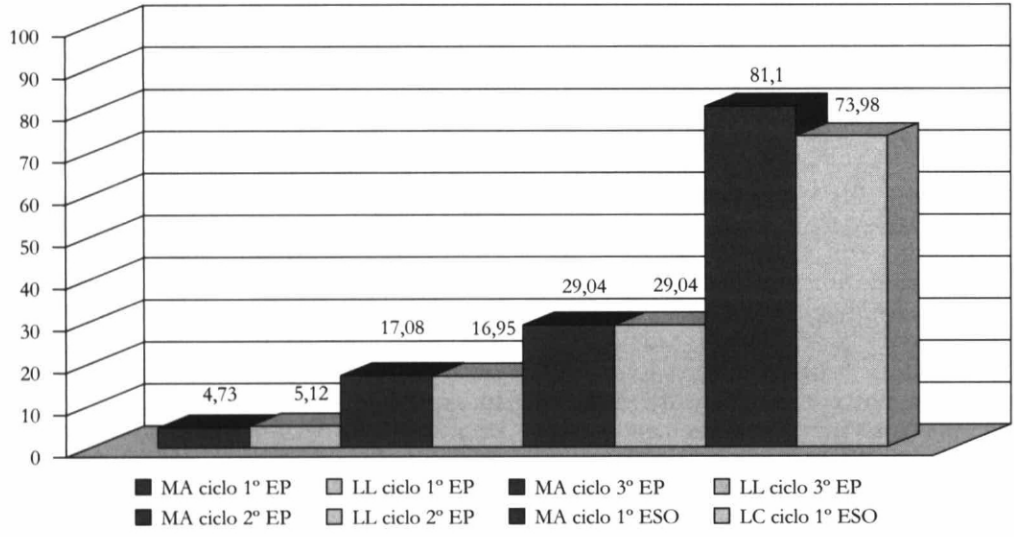


GRÁFICO II

Evolución del porcentaje de alumnos evaluados negativamente en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura (Educación Primaria/Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria)



Obsérvese que en el 1.er ciclo de Educación Primaria los porcentajes de insuficientes apenas alcanzan un 5% (4,73% en Matemáticas y 5,12% en Lengua Castellana), y que la Lengua Castellana parece ofrecer alguna mayor dificultad; que en el 2.º ciclo estos «necesita mejorar» se triplican (17,08% frente a 16,95% respectivamente) y que continúan ascendiendo en el 3.er ciclo, pasando al 29% (29,04% en ambas).

La evolución de estos datos evidencia que el gran salto negativo se produce al pasar estos alumnos al 1.er ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, con una importantísima diferencia de más de 50 puntos en Matemáticas y 44 en Lengua, al tiempo que parece incrementarse la dificultad de la primera, rompiéndose la igualdad mantenida entre ambas a lo largo de la Educación Primaria.

Relación de los resultados académicos negativos al finalizar el 1.ER ciclo de ESO en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura con los insuficientes obtenidos en áreas de ámbitos afines

El gráfico III permite observar, dentro de las *materias del ámbito científico-matemático,* una muy escasa relación entre el porcentaje de los insuficientes de la población estudiada en Matemáticas, donde un 81,1% promociona con evaluación negativa en 2.º curso, con los de Tecnología, área que suspenden un 36,40%, menos de la mitad. Está relación es más evidente con el área de Ciencias de la Naturaleza, que registra un 58,34% de insuficientes, con todo bastante más bajos que los de Matemáticas.

En las *materias del ámbito socio-lingüístico,* gráfico IV, se observa una alta

GRÁFICO III

Porcentaje de alumnos que han promocionado a tercer curso con evaluación negativa en áreas del ámbito científico-matemático

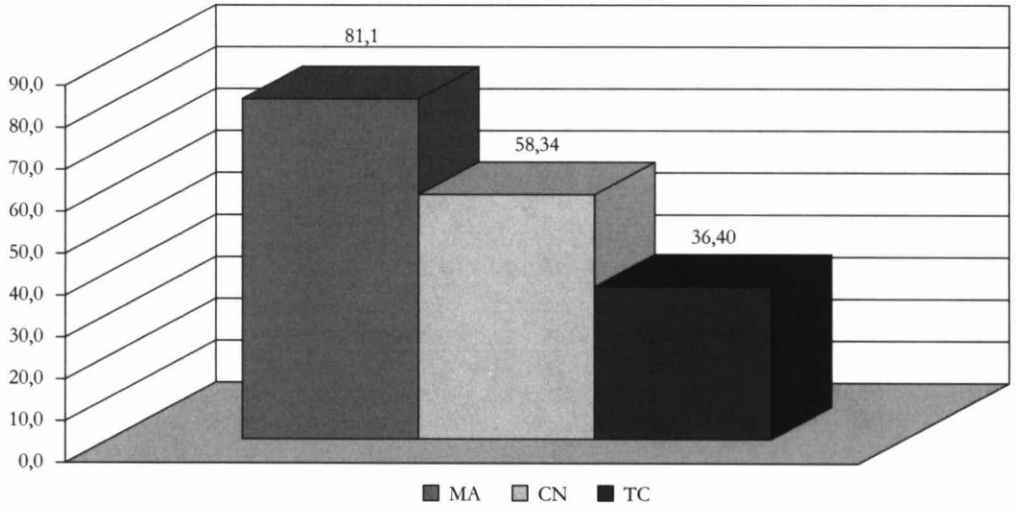
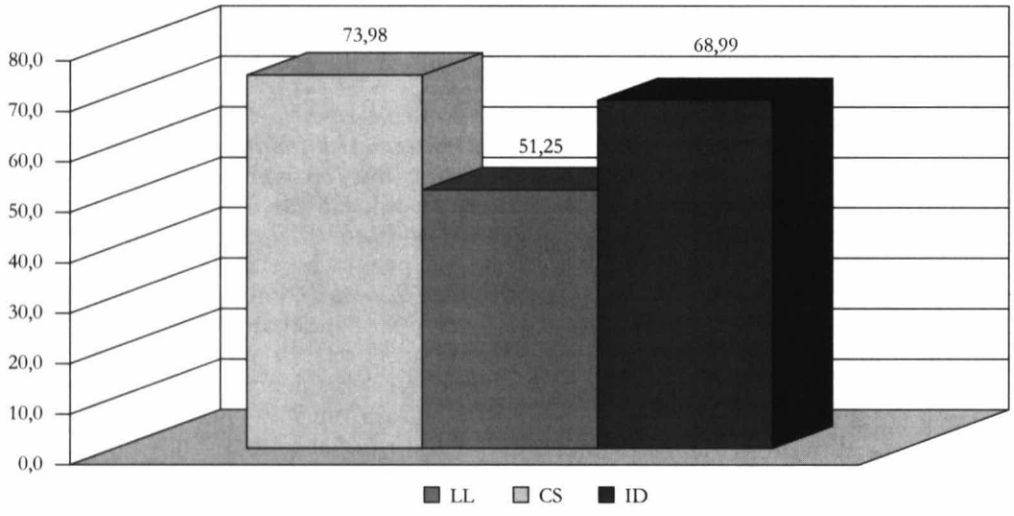


GRÁFICO IV

Porcentaje de alumnos que han promocionado a tercer curso con evaluación negativa en áreas del ámbito socio-lingüístico



relación global entre los porcentajes de insuficientes en Lengua Castellana y Literatura, 73,98%, y los obtenidos en Idioma con un 68,99%, y algo menos con el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en la que se producen un 51,25% de insuficientes.

Resulta también interesante observar la relación directa entre las dos áreas estudiadas: Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, de acuerdo con los datos que presenta el cuadro III.

Según se ve, un 55,06% de la población estudiada ha promocionado con evaluación negativa en ambas áreas; es decir, más de la mitad de los alumnos que suspenden Matemáticas suspenden también Lengua Castellana y Literatura, apreciándose entre ambas áreas una considerable relación. Además, una cuarta parte de la población estudiada supera, al final del 1.er ciclo, la Lengua Castellana y Literatura pero no las Matemáticas, mientras que la situación inversa, los

CUADRO III

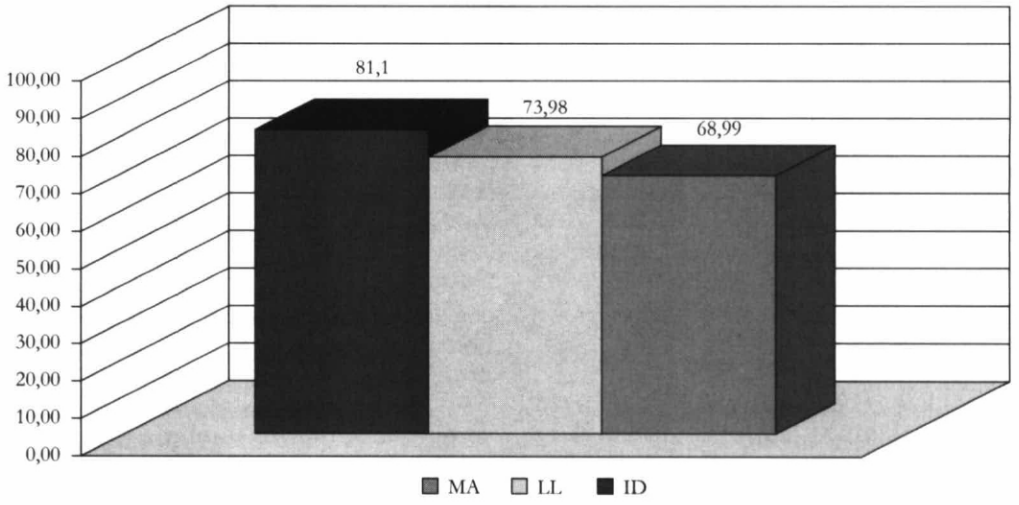
	–Matemáticas	+Matemáticas	*Total*
–Lengua	55,06%	18,92%	*73,98*
+Lengua	26,02%	0%	*26,02*
Total	*81,08%*	*18,92%*	*100%*

que superan Matemáticas pero no Lengua, se produce en algo menos de uno de cada cinco alumnos.

El gráfico V permite comprobar de nuevo que el peso principal del fracaso de la población estudiada al finalizar del 1.er ciclo se sitúa, en primer lugar, en las Matemáticas y, en menor medida, en la Lengua Castellana y Literatura, si bien este fracaso en el ámbito lingüístico se refuerza con el importante porcentaje de insuficientes en Lengua Extranjera.

GRÁFICO V

Porcentaje de alumnos que han promocionado a tercer curso con evaluación negativa en Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, e Idioma



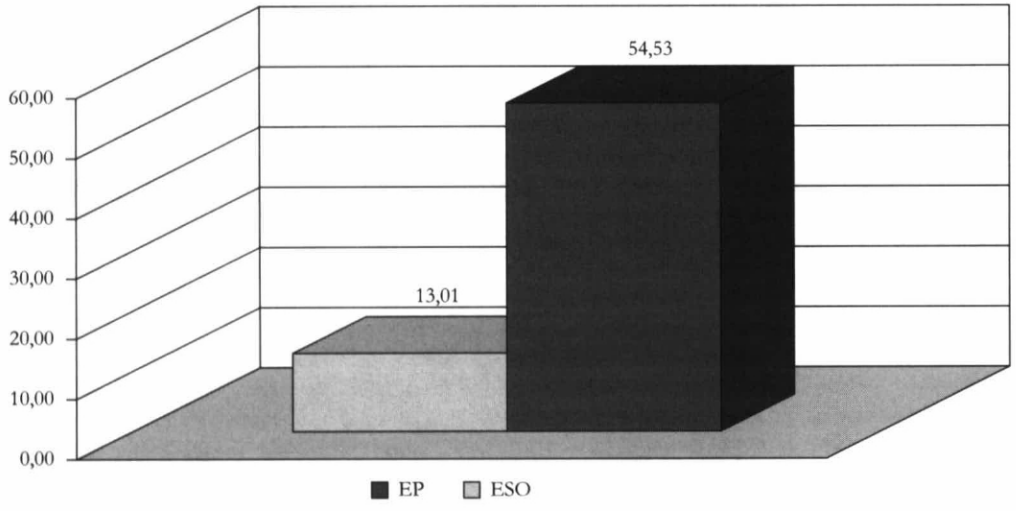
Porcentaje de repetición de curso de la población estudiada en Educación Primaria y en ESO

Entre las variables académicas del estudio se han incluido las distintas posibilidades que el sistema ofrece para recuperar o reforzar los conocimientos, como son las repeticiones, los refuerzos y las optativas relacionadas con estas áreas de Matemáticas o Lengua Castellana y Literatura. En el primer caso, el alumno puede repetir una vez en Educación Primaria y dos, una de ellas extraordinaria en ciclo o curso diferente, en Educación Secundaria Obligatoria.

Los datos obtenidos, que se reflejan en el gráfico VI, permiten comprobar la importante diferencia en el número de repetidores que se produce entre ambas etapas. Así, en la población estudiada, sólo un 13,01% de los alumnos que al terminar 2.º de Educación Secundaria Obligatoria han fracasado en alguna de estas áreas básicas y en otras afines habían hecho uso de la repetición en algún curso de Educación Primaria, lo que, en cambio, deberán hacer, al llegar a este curso de la Educación Secundaria, más de la mitad, un 54,53%.

GRÁFICO VI

Porcentaje de repeticiones en Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de los alumnos que promocionaron a tercer curso con evaluación negativa en Matemáticas y/o Lengua Castellana y Literatura y otras áreas a fines



REFUERZOS RECIBIDOS Y OPTATIVAS CURSADAS EN EL 1.ER CICLO DE ESO

Se analiza en este apartado los refuerzos que los alumnos han recibido en el 1.er ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en las áreas de Matemáticas y de Lengua Castellana y Literatura, vía apoyos y recuperaciones y vía optativas de Taller de Matemáticas y Procesos de Comunicación, materias por las que el centro puede sustituir la optativa de Francés en el caso de detectar alumnos con necesidad de reforzar estos conocimientos.

Se trata de dos grupos de datos de distinta fiabilidad y relevancia, dado que las materias optativas cursadas pueden ser inequívocamente constatadas en la documentación administrativa del alumno, mientras que los apoyos y refuerzos constituyen un conjunto en el que entran elementos muy diversos y de difícil comprobación, tales como posibles horarios complementarios, clases de refuerzo de diversa periodicidad, atención individualizada, ejercicios específicos, trabajos para casa, etc., que han debido obtenerse a través de los tutores de los alumnos.

Con todo, en el gráfico VII puede comprobarse que los alumnos de la población estudiada que han recibido estos apoyos o recuperaciones en Matemáticas y Lengua no alcanzan un 30% (27,07% en Matemáticas y 25,36% en Lengua). A un 70% de ellos, pues, no se ha juzgado necesario o no se ha podido ofrecerles estos refuerzos.

No es tampoco muy alto, véase el gráfico VIII, el porcentaje de alumnos de la población estudiada que han cursado optativas que refuercen ambas materias y no alcanza apenas a un tercio. Los datos globales evidencian que un alto porcentaje, entorno al 77% en Lengua y 66% en Matemáticas, no han tenido oportunidad de reforzar sus conocimientos con estas optativas. La incidencia es superior para el caso de las Matemáticas, donde un 33,90% ha seguido un Taller de Matemáticas frente a un 23,00% que ha seguido los Procesos de Comunicación.

GRÁFICO VII

Porcentaje de alumnos de la población estudiada que han recibido refuerzos en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria

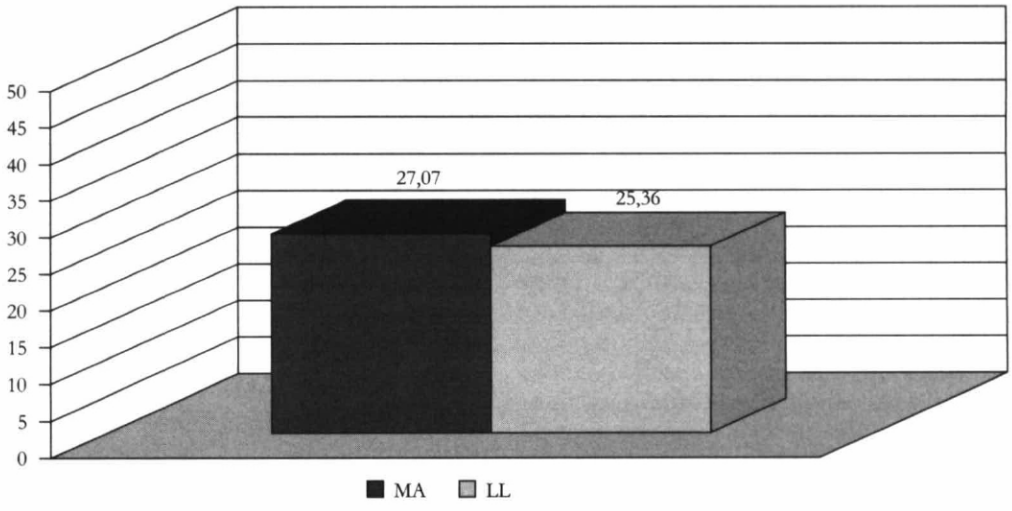
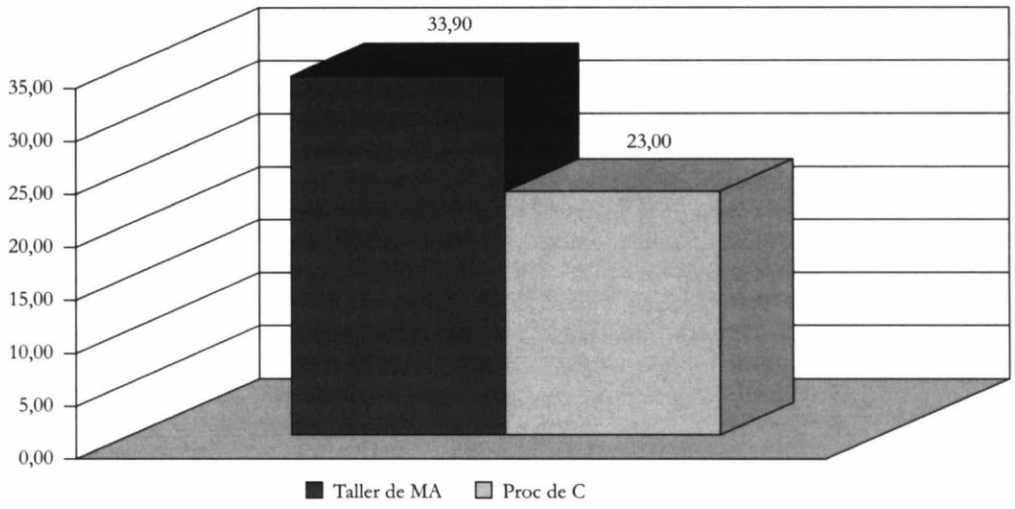


GRÁFICO VIII

Porcentaje de alumnos de la población estudiada que han cursado optativas de Taller de Matemáticas y/o Procesos de Comunicación en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria



Datos según tipo de centro

Los datos generales presentan tendencias comunes a todos los centros de la muestra que, si se analizan según su procedencia pública o privada concertada, ofrecen también diferencias que merecen ser estudiadas más detenidamente en futuras actuaciones. Se ofrecen a continuación alguno de estos datos sin ánimo de obtener resultados generalizables sino de presentar las evidencias que en los centros de la muestra se han obtenido y que sería interesante verificar en una investigación más amplia y centrada en cada uno de los aspectos concretos.

Así, y en la población estudiada, en lo relativo a los *porcentajes de insuficientes y su evolución* se observa que el mayor porcentaje de insuficientes en Matemáticas se produce tanto en centros públicos como en privados concertados, si bien en los primeros, en los institutos analizados, son más bajos y más dispares (79,49% en Matemáticas y 70,13% en Lengua Castellana y Literatura) que en los segundos (82,79% y 78,14%, respectivamente). Obsérvese en el cuadro IV que en los colegios concertados analizados es bastante más alto el porcentaje de insuficientes en ambas áreas, destacándose la diferencia negativa en Lengua Castellana y Literatura.

Las diferencias en la evolución de los resultados entre etapas es mayor en los centros privados concertados analizados, donde entre los insuficientes habidos en el 3.er ciclo de Educación Primaria y los obtenidos al término del 1.er ciclo de Educación Secundaria Obligatoria hay una diferencia de 50 puntos (55 para Matemáticas y 47 para Lengua), mientras que en los institutos de la muestra se superan los 40 (49/43).

En ambas áreas y en todos los ciclos son superiores los porcentajes de «Necesita mejorar» en los colegios privados concertados analizados que en los Institutos de la muestra, que sólo se igualan en el 3.er ciclo en Matemáticas, ambos con más del 27%.

En lo relativo a la *relación de resultados* los datos generales ocultan una notable disparidad entre los obtenidos por la población procedente de la enseñanza pública y de la privada concertada, dado que en la primera son muy similares los porcentajes de insuficientes en Tecnología (46,1%) y en Ciencias de la Naturaleza (48,6%), mientras que en la segunda oscilan considerablemente desde el más bajo 25,96% de la Tecnología al mucho más alto 68,85% de las Ciencias de la Naturaleza.

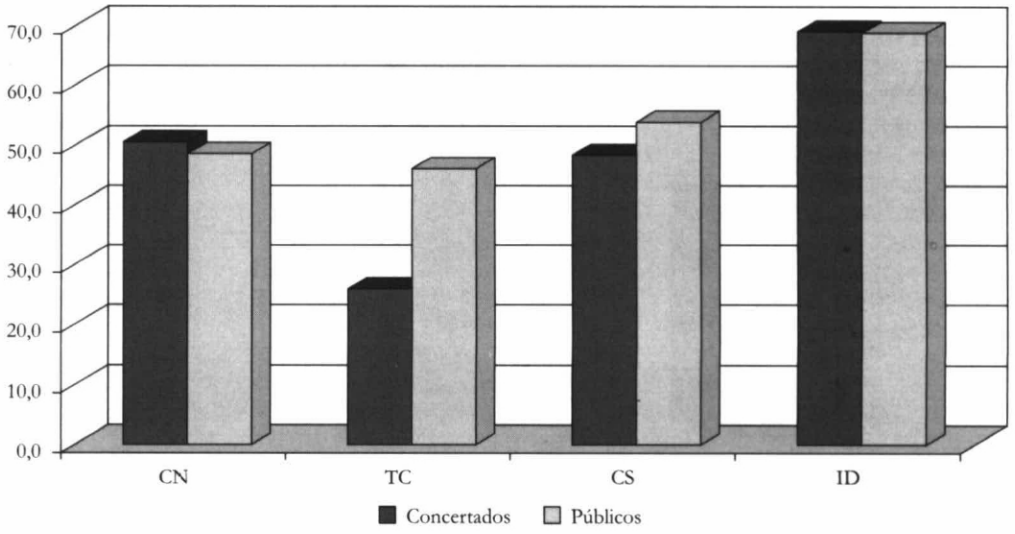
Los datos son, en cambio, muy similares en el Idioma, 68,86% en los Institutos y 69,13% en los colegios concertados analizados, desviándose muy poco en Ciencias Sociales, 53,92% en los primeros y 48,36% en los segundos.

CUADRO IV

TIPO DE CENTRO	N.º alumnos muestra	ESO		3.er CICLO		2.º CICLO		1.er CICLO	
		MA	LL	MA	LL	MA	LL	MA	LL
Concertados	366	82,8	78,1	27,6	30,9	18,9	18,0	6,0	7,4
Públicos	395	79,5	70,1	30,4	27,3	15,4	16,0	3,8	3,0
TOTALES	761	81,1	74,0	29,0	29,0	17,1	17,0	4,8	5,1

GRÁFICO IX

Porcentaje de alumnos de la población estudiada con evaluación negativa en otras áreas del ámbito científico-matemático y socio-lingüístico en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en centros públicos y privados concertados



La relación insuficiente en Matemáticas/insuficiente en Lengua se acentúa en los colegios privados concertados analizados donde es muy similar el porcentaje de los alumnos que suspenden Matemáticas y Lengua (82,79%/78,14%).

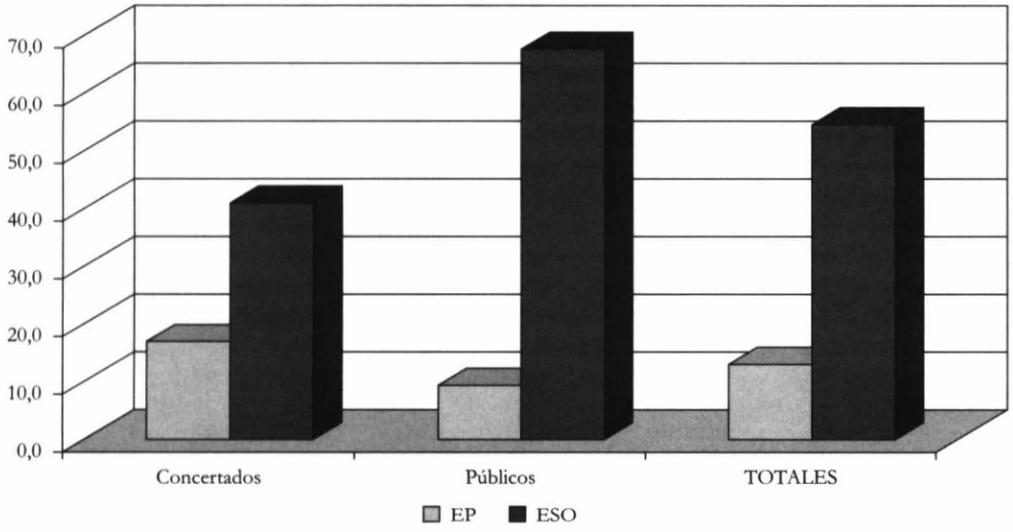
Las diferencias entre los resultados en los colegios concertados y los institutos de la muestra en lo relativo a *repeticiones* son importantes, repitiendo los alumnos estudiados de los primeros algo más en la etapa de Educación Primaria (16,94%) y menos en la Secundaria (40,44%), mientras que en el caso de los segundos se pasa de un escaso 9,37% en Primaria a un fuerte 67,59% en Secundaria.

Es también fuerte la diferencia entre los centros concertados y los centros públicos de la población estudiada en lo relativo a *refuerzos,* ya que en los primeros son más de un tercio los alumnos de la población seguida que han recibido estos apoyos (40,98% en Matemáticas y 33,61% en Lengua), cifra que baja a menos de la mitad en los institutos (14,18% y 17,72%).

La situación es también desigual entre privada concertada y pública en las *optativas.* En la primera subpoblación un 37,43% ha cursado Taller de Matemáticas frente a un 16,67% en Procesos de Comunicación. En la subpoblación de los institutos las cifras son más iguales (30,63% frente a 28,8%).

GRÁFICO X

Porcentaje de alumnos de la población estudiada que han repetido en Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en centros públicos y privados concertados



FACTORES QUE EXPLICAN EL BAJO RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS Y LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: LA OPINIÓN DEL PROFESORADO

Los datos obtenidos, que se ofrecen en el texto y en anexos, se refieren al grado de coordinación entre las diversas instancias educativas, a los factores que explican el bajo rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Lengua y Literatura Castellana, a las medidas tomadas en los centros para paliar esta circunstancia, a las dificultades apreciadas para adoptarlas y desarrollarlas y a las propuestas que se estiman pertinentes para disminuir este bajo rendimiento.

Coordinación entre las diversas instancias educativas: efectos positivos

Se planteaba esta coordinación entre los diversos profesores de Lengua Castellana y Literatura y los profesores de Matemáticas entre sí, entre el tutor y los restantes profesores y entre los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria. En primer lugar se ha valorado el *grado de coordinación* en una escala de 4 grados en la que 1 representa el mínimo y 4 el máximo. En todas las cuestiones, según puede observarse en el cuadro V, la respuesta mayoritaria se sitúa en los valores altos –3 ó 4– con la significativa excepción de la coordinación entre los centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria, donde los valores mínimos se disparan.

Así, esta coordinación intercentros, que en el caso de los colegios concertados se realiza en el mismo al ser centros integrados, conoce valores mínimos del orden del 43,7% de los centros seguidos (14 respuestas), cifra casi toda ella procedente de los Institutos (13 con valor 1).

La coordinación del profesor tutor con el resto de los profesores del grupo

CUADRO V

Grado de coordinación entre profesorado y centros

Coordinación entre:	Colegios Concertados				Institutos				Total			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Profs. de Lengua	0	1	11	7	1	4	10	2	1	5	21	9
Profs. de Matemáticas	0	1	12	6	1	5	8	3	1	6	20	9
Tutor/Profesores	1	4	7	7	0	7	9	1	1	11	16	8
Centros Primaria/Secundaria	1	4	10	4	13	1	3	0	14	5	13	4

para el seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación de los alumnos sitúa la mayor parte de sus respuestas en los valores 3/4 si bien hay que notar que, en observaciones complementarias proporcionadas por los inspectores, se nos informa de que esta coordinación pasa sobre todo por las juntas de evaluación o por contactos informales más que por reuniones establecidas con esta finalidad.

El grado de coordinación entre los profesores del ciclo respecto al desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas se sitúa también, en estos datos, en los valores superiores y con cifras muy similares para ambas materias 18/12 en Matemáticas; 20/9 en Lengua.

La segunda cuestión se refería a los principales efectos positivos de la coordinación entre centros. Las respuestas obtenidas, véase cuadro VI, que no cubren la totalidad de los 34 centros encuestados por faltar respuesta en seis casos, que los han debido de considerar obviamente positivos y no han querido concretarlos, se refieren mayoritariamente al conocimiento y seguimiento de los alumnos y a la concreción y graduación de los objetivos y contenidos, bajando ya en los aspectos de adecuación metodológica y otros.

CUADRO VI

Principales efectos positivos de la coordinación entre los centros

	C. Concertados	Institutos	Total
Conocimiento y seguimiento alumnos	5	3	8
Concretar y graduar objetivos/contenidos	5	1	6
Adecuar metodología	3	1	4
Evitar lagunas y desajustes	1	1	2
Fijar criterios de evaluación	1	2	3
Buscar soluciones y resultados positivos	1	1	2
Apreciar dificultades	–	1	1
Establecer apoyos	–	1	1
Modificar Proyecto Curricular	1	–	1

Principales dificultades encontradas para realizar la coordinación entre centros

Las dificultades encontradas para realizar esta coordinación, véase cuadro VII, se sitúan sobre todo en la incompatibilidad de horarios del profesorado de ambas etapas y en la falta de tiempo, lo que parece destacar más en los centros concertados que en los públicos. No deja de sorprender que en seis casos, tres en IES y tres en concertados, no se ha apreciado ninguna dificultad para llevarla a cabo.

CUADRO VII

	C. Concertados	Institutos	Total
Incompatibilidad de horarios	8	2	10
Falta de tiempo	5	–	5
Concepciones diferentes enseñanza	–	2	2
Mala acogida/falta de comunicación	–	2	2
Demasiados centros adscritos	–	2	2
Falta de práctica	–	1	1
Individualismo	1	–	–
Evitar los prejuicios	1	–	1
Indefinición Departamentos E. Primaria	–	1	1
No hay dificultades	3	3	6

Principales factores que explican el bajo rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura

Las respuestas a esta cuestión, si bien sólo reflejan la percepción de los entrevistados y no vienen avalados por otras variables predictivas o estadísticamente comprobadas, resultan mucho más ricas que en lo referido a coordinación. En el anexo V, se han podido registrar así, nada menos que 161 frases que buscan explicar este bajo rendimiento, más numerosas en la enseñanza concertada, 88 frases, que en la pública, 73.

Las respuestas pueden agruparse en tres categorías, definidas como «Factores Familiares y Sociales», «Factores Personales del Alumnado» y «Factores Curriculares» encontrándose la mayoría, 72 frases, en la tercera, seguida de la segunda, 54, y la primera, 35. No obstante, la importancia concedida por los entrevistados a los factores familiares y sociales queda en evidencia por el peso interno de las frecuencias de algunas de estas frases. Así el descriptor «Falta de colaboración/Implicación/exigencia de las familias», que aparece formulado en las frases concretas de forma variada pero inequívoca en su significado de dejación por parte de éstas de su responsabilidad, acumula 15 respuestas, sólo superadas ligeramente por la «Falta de motivación e interés por el estudio» (dentro de los factores personales del alumnado) con 16, y seguido, (dentro de los factores curriculares), por el «Bajo nivel de entrada» en la etapa al no adquirir en Educación Primaria «el nivel suficiente», con 12 respuestas (prácticamente todas ellas, 10, aportadas por el profesorado de los institutos).

La dejación de las familias, la falta de interés del alumnado y la falta de base adquirida en Educación Primaria son así, a juicio de los entrevistados, destacadamente los principales factores que explican el bajo rendimiento en ambas materias.

Este diagnóstico, en su conjunto, enfatiza la importancia de factores sociales externos a la escuela, entre los que figuran la desestructuración familiar, la influencia negativa de los medios de comunicación, la imposibilidad de competir con una oferta social variada y más interesante que la de la escuela, la existencia de un modelo social que no favorece el esfuerzo o el desprestigio social del profesorado y de estos estudios.

Esta «Falta de esfuerzo», junto con la «Falta de hábitos de trabajo» parecen ser las características del alumnado que más impiden el aprovechamiento en la escuela; piénsese que si a las frecuencias encontradas en estos descriptores sumamos la «Falta de motivación», que puede presentarse como la otra cara de la moneda, se alcanzan las 34 respuestas, bloque sólo equiparable al formado por la suma de los factores familiares más arriba indicado.

Se trata, pues, de causas exógenas a la escuela. Y que se aprecian tanto desde la enseñanza pública como desde la concertada aunque sea de notar que es en esta última donde más se señalan los factores familiares y sociales (26 respuestas frente a 9 en institutos), estando a la par en la caracterización del alumnado.

Otros factores derivados de las características personales del alumnado aparecen ya menos enfatizados, siendo parte de ellos, en realidad, acumulables a los anteriores. Así, la baja autoestima, la disminución de la autoexigencia, la tendencia a lo fácil o la creencia de que siempre se puede elegir, recogen algunas respuestas junto con la existencia de problemas de salud y costumbres inadecuadas y otras (nunca más de 3 respuestas).

Entre los «factores curriculares», y salvada la insistencia en los institutos en la insuficiente preparación aportada en la Educación Primaria, remachada al indicar 3 respuestas del profesorado de este tipo de centros que los alumnos promocionan sin haber repetido pese a no alcanzar los mínimos, existe una gran dispersión, aunque las respuestas se concentren sobre todo en la llamada «Promoción automática» y el «Número de horas insuficientes para desarrollar los programas» (5 respuestas). En ambos casos el peso de ellas recae en los colegios concertados. Los institutos prefieren insistir, en 3 respuestas, en la dificultad para atender a la diversidad y en la excesiva heterogeneidad de los grupos.

Los factores que influyen directamente en las dos áreas son muy dispersos, si bien puedan agruparse en Lengua y Literatura en el escasísimo interés por la lectura y la falta de comprensión lectora (6).

Algo similar puede decirse de las frases relativas a la «Acción docente», que reúne 7 descriptores que sólo obtienen, en cada caso, 1 respuesta.

Así pues, parece que los entrevistados son mucho más sensibles a los factores externos a la escuela, familiares, sociales y personales del alumno, que a los propiamente internos, derivados de la aplicación del currículo y de la actuación del profesorado. Y cuando estos factores curriculares son más altos se refieren a cuestiones previas a la etapa de secundaria, el escaso nivel adquirido en Primaria, o a responsabilidades legales, como es la «promoción automática» o la «falta de horas». La somera nómina de «responsabilidades docentes» –«el profesor insiste más en los conceptos que en los procedimientos y las actitudes», «falta de estrategias para abordar nuevas situaciones», «falta de método»– apenas recogen una opinión individual, refiriéndose otras dos a la necesidad de volver a métodos tradicionales. Se trata, por cierto, de apreciaciones altamente

coincidentes con las detectadas en otros estudios e investigaciones que se han realizado sobre el tema.

Principales medidas que se han tomado en el centro para paliar el bajo rendimiento

Se recogen en este apartado, 88 descriptores, bastante equilibrados en su conjunto entre colegios concertados, 47, y públicos, 41, que pueden verse en el anexo VI.

Las principales medidas consisten, a juzgar por estos datos, en un conjunto no siempre de fácil definición, descrito como «Refuerzos, recuperaciones, profundización» (10), «Apoyos, clases de, grupos de» (11), «Desdobles» (3) más frecuentes los primeros y los últimos en la enseñanza pública, acompañados de grupos de «Compensatoria» (9), muy escasos en los colegios concertados.

Más frecuentes parecen en la enseñanza concertada la llamada «atención individualizada» (4), las «Tareas de refuerzo en casa»(3) y las «Actividades» en el aula (5) que apenas se describen en la pública como medidas para paliar el bajo rendimiento. Situación inversa en el caso de las optativas elegidas como «solución» en 5 institutos y sólo 2 colegios. La escasez, en ambas partes, de las «adaptaciones curriculares» (4) confirma los datos obtenidos en otros seguimientos de esta inspección.

Más escasos son aún los «Agrupamientos flexibles» (1), que sólo parecen producirse en un centro al igual que los «Grupos homogéneos» (1).

Medida interesante es la de conseguir «Mayor coordinación de los profesores de la etapa» (5), lo que opinan mayoritariamente en los colegios concertados (4), idénticas cifras que para el aumento de la «Colaboración con las familias», cifra, aún así, escasa, comparada con la necesidad que se detectaba en el apartado anterior a la hora de definir los problemas.

Dificultades que se han apreciado en el aula o en el centro para adoptar o desarrollar las medidas establecidas

De nuevo aquí, véase el anexo VII, vuelven a aparecer los dos factores considerados clave en el diagnóstico sobre el bajo rendimiento: la «falta de interés y de esfuerzo de los alumnos» (18 opiniones, 11 privados frente a 8 públicos) y la «falta de colaboración de las familias» (10, de ellos 5 privados frente a 3 públicos). Frente a esto la falta de disciplina, señalada sobre todo en los institutos, queda en segundo lugar (5), en iguales condiciones que la «gran diferencia de niveles» y superada por la «falta de profesores» (6), mayoritariamente señalada en la enseñanza pública (5).

Sólo dos descriptores aluden a dificultades relacionadas con la acción docente, así, en 2 institutos se cita la «falta de reflexión y la diferencia de opiniones del profesorado» y la «falta de un trabajo sistemático» (1).

Propuestas que se estiman pertinentes para evitar o, en su caso, disminuir el bajo rendimiento de los alumnos en Matemáticas y en Lengua Castellana y Literatura

Es, con mucho, el apartado que ha reunido más respuestas de los entrevistados, 102, véase el anexo VII, de ellas 46 en los colegios concertados y 56 en los institutos, si bien bastante dispersas. Organizadas también en tres categorías, según se refieran a familias y sociedad, alumnado o currículo y organización escolar, son aquí más numerosas las últimas que reúnen 77 descriptores frente a 13 y 12 respectivamente de los otros dos.

Un genérico «concienciar a las familias de su responsabilidad...» (9) sólo se concreta en el «potenciar asociaciones y escuelas de padres» en 2 institutos. En

cuanto al alumnado la acción preferente parece ser la de «trabajar la motivación» (4, de ellos 3 en colegios concertados).

En relación con el currículo es claro que la medida preferida es el «aumento del número de horas» (11), seguida de «menor número de alumnos» (7), la «intensificación de apoyos y refuerzos y dotaciones específicas para compensatoria e inmigrantes» (7) y los «cambios en evaluación y promoción para eliminar la promoción automática» (7). Ninguno de los restantes descriptores pasa de 3 respuestas, si bien quede en evidencia la importancia concedida a los cambios en la evaluación por la serie de opiniones sobre la posibilidad de repetir en 1.er curso, la recuperación de la prueba de septiembre o la creación de una prueba externa al final de la ESO. Sumadas todas las respuestas referidas a estos temas alcanzan la cifra de 15, la más alta de todas las obtenidas.

Pese a que sólo alcanza a 3 y 4 respuestas respectivamente, es interesante, por su relación con otros ítems anteriores, la medida de «coordinación con centros de E. Primaria» (destacada en 2 respuestas de centros concertados y 1 en institutos) y «mayor coordinación entre el profesorado» (1 en colegios concertados y 3 en institutos), carencia que, según se ve, aparece dispersa en distintas respuestas.

Tampoco aquí son muchas ni muy intensas las propuestas referidas a la actuación del profesor, aunque algo más que en anteriores respuestas. Encontramos así hasta 10 descriptores referidos a actuaciones como la referida mayor coordinación, o la mayor intervención del departamento de orientación, la adecuación de la metodología, el fomento de la lectura, la vuelta a métodos tradicionales o la mentalización de todos los profesores de que lo son también de lengua, pero ninguno, salvo la citada coordinación, pasa de 2 respuestas.

CONCLUSIONES GENERALES

Del análisis descriptivo efectuado sobre una población de alumnos y alumnas que han promocionado a 3.er de Educación Secundaria Obligatoria con evaluación negativa en Matemáticas y/o Lengua Castellana y Literatura y otras asignaturas afines se obtienen algunas conclusiones en relación con el momento (etapa o nivel) en que se produce de modo cuantitativamente más significativo esta bajada del rendimiento y sobre algunas características, variables académicas y otros factores explicativos que han podido incidir en él. Así, parece que:

- Sólo un número escaso de este alumnado que promociona con evaluación negativa en Matemáticas y/o Lengua Castellana y Literatura ha fracasado con anterioridad en Educación Primaria. El fracaso en esta etapa tiene porcentajes muy reducidos en el 1.er ciclo, y aumenta progresivamente hasta el 3.er ciclo, donde aún no alcanza al tercio de la población estudiada. Es en el 1.er ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, donde los porcentajes de evaluación negativa se disparan y donde el fracaso triplica su incidencia.
- El fracaso en estas áreas, en la etapa de Educación Primaria, es muy similar en Matemáticas y en Lengua Castellana y Literatura, mientras que en la de Educación Secundaria Obligatoria es más fuerte en Matemáticas.
- La mayoría de los alumnos y alumnas que promocionan con evaluación negativa en Matemáticas lo hacen también con Lengua Castellana y Literatura, y sólo en segundo lugar, con Idioma. La relación con los porcentajes de promoción con evaluación negativa en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales,

Geografía e Historia es menor, y más escasa aún la de los de Tecnología con los de Matemáticas.

- Esta situación global tiene, en la población y muestra analizada, algunas diferencias según tipo de centro, siendo la Lengua Castellana y Literatura la que registra unos resultados más homogéneos, y la Tecnología la que ofrece mayor diferencia, con porcentajes de insuficientes más bajos en los centros concertados que en los públicos. Los datos son bastante similares en Ciencias Sociales, Geografía e Historia e Idioma.
- Se aprecian también diferencias entre el alumnado de la subpoblación de colegios concertados y la de los institutos, dado que en los primeros son más altos los porcentajes de insuficientes en Lengua y en Matemáticas entre los alumnos que promocionan a 3.er curso con evaluación negativa en ellas, registrándose también una mayor diferencia negativa entre los resultados obtenidos en el 3.er ciclo de Educación Primaria y los habidos en el 1.er ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
- Las diferencias numéricas entre las repeticiones de estos alumnos analizados en Educación Primaria, donde ha repetido un 13%, y en el 1.er ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, con un 55%, son muy importantes.
- Los alumnos de la subpoblación estudiada en los colegios concertados repiten más en la etapa de Educación Primaria y menos en la de Educación Secundaria Obligatoria, mientras que es más fuerte el desnivel entre los insuficientes en los colegios públicos de primaria y los institutos de Educación Secundaria.
- El número de estos alumnos insuficientes al finalizar el 1.er ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura que han recibido refuerzos mediante apoyos y optativas relacionadas con estas áreas, no llega a un 30%. Más de un 70% no los ha recibido.
- Los refuerzos destinados a estos alumnos parecen ser más frecuentes en la subpoblación de los colegios concertados que en la de los institutos, mientras que en las optativas es desigual la situación, con mayor peso del Taller de Matemáticas en los colegios y de Procesos de Comunicación en los institutos.
- Los factores que explican el fracaso de los alumnos de la población estudiada en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura son, en opinión del profesorado encuestado tanto de la enseñanza pública como de la privada concertada, básicamente exógenos a la escuela y ajenos a la acción didáctica, remitiéndose al ambiente social, a la falta de colaboración de las familias, a la falta de interés, esfuerzo y base de los alumnos y, en lo que se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje, a la insuficiente preparación recibida en la Educación Primaria (en opinión del profesorado de institutos), a la falta de horas y a la que llaman «promoción automática». El factor disciplina aparece muy poco citado.
- Los factores metodológicos y, en general, los relativos a la acción y a la responsabilidad del docente están muy escasamente recogidos en el diagnóstico del profesorado encuestado sobre los factores que influyen en el fracaso y las propuestas que cabría hacer para paliarlo. Cuando aparecen se refieren sobre todo a la coordinación entre centros, que en el caso de los institutos se confiesa casi inexistente, y entre profesores.

ANEXO I

Guía de intervención
2º Curso de ESO

CENTRO	
INSPECTOR	

DATOS DEL CENTRO CURSO 1999-00	
Nº TOTAL DE ALUMNOS	
Nº GRUPOS 2º ESO	
Nº TOTAL ALUMNOS 2º ESO	
Nº ALUMNOS 2º ESO (compensatoria)	
Nº ALUMNOS 2º ESO (integración)	
Nº ALUMNOS REPETIDORES	
% INSUFICIENTES LENGUA	
% INSUFICIENTES MATEMÁTICAS	

ALUMNOS	VARIABLES ACADÉMICAS																	
	ÁREAS INSUFICIENTES PRIMER CICLO ESO						ÁREAS INSUFICIENTES EDUCACIÓN PRIMARIA						REPETICIONES		REFUERZOS PRIMER CICLO ESO			
	MA	A. CIENTÍFICO-MATEMÁTICO		LL	A. SOCIO-LINGÜÍSTICO		3.º CICLO		2.º CICLO		1.º CICLO		EP	ESO	APOYOS/RECUP.		OPTATIVAS	
		CN	TC		CCSS	ID	MA	LL	MA	LL	MA	LL			MA	LL	TM	PC
TOTALES																		

ANEXO II

Evaluación del rendimiento de los alumnos
de 2.º Curso de Educación Secundaria Obligatoria

GUÍA DE ENTREVISTAS

Está previsto que se realicen entrevistas con las siguientes personas que desempeñaron estas funciones durante el curso 1999-00:

- Profesores que impartieron Lengua Castellana y Matemáticas.
- Jefe de Estudios.
- Director.

La valoración que realicen los Inspectores e Inspectoras será cuantitativa cuando se indica «GRADO DE...». En este caso se utiliza una escala de 4 grados, en la que el 1 representa el mínimo y el 4 el máximo.

Asimismo, se hará una valoración cualitativa, una vez que se recojan las respuestas de las personas entrevistadas, aportando cada Inspector cuantas observaciones estime pertinentes para una mejor valoración de dichas respuestas.

1. Grado de coordinación que se mantuvo entre los diversos Profesores del Ciclo respecto del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas.
   En el Centro existen 3 profesores de Lengua y 3 de Matemáticas. Existe muy buena coordinación. Reuniones mínimo quincenales. Antes de cada evaluación se aumenta la frecuencia de las mismas.

4	4

2. Grado de coordinación que mantuvo el Profesor tutor con el resto de los Profesores del grupo para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los alumnos.
   Los alumnos tienen una agenda de clase donde todos los profesores, diariamente, hacen observaciones, que los padres devuelven firmadas. Los tutores revisan diariamente dicha agenda. Según indican los profesores, están muy satisfechos con las tareas que realizan los tutores, indican que realiza un seguimiento exhaustivo de los alumnos.

4

ANEXO II *(continuación)*

Evaluación del rendimiento de los alumnos de 2.º Curso de Educación Secundaria Obligatoria

3. Grado de coordinación entre los Centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria respecto del desarrollo del proceso educativo y evaluador de los alumnos.
Los alumnos que cursan 1.º de ESO en el Centro, proceden de distintos colegios de EP. No existe ningún tipo de coordinación. Algún contacto puntual de la Orientadora, cuando intenta recabar algún tipo de información. El único contacto formal que existe es a efectos de recabar la documentación administrativa de los alumnos.

1

4. Principales efectos positivos de la coordinación entre los Centros.
Como no existe, no se puede opinar sobre ello.

5. Principales dificultades encontradas para realizar dicha coordinación.
Los Colegios de EP desconocen el entorno escolar. No saben los Centros que tienen a su alrededor. Teniendo en cuenta que 8 Colegios de EP nutren la ESO del CES 1.º de Mayo, los horarios laborales impiden tener puntos de encuentro. El CES 1.º de Mayo no tiene adscripción formal de ninguno de ellos.

6. Principales factores que explican el bajo rendimiento de los alumnos en Lengua Castellana y Literatura y en Matemáticas.

Lengua y Literatura:

- *Falta de hábitos de estudio y de motivación por la lectura.*
- *Bajísimo interés por la materia.*
- *En su tiempo libre no realizan ninguna actividad cultural.*
- *Desde EP se tiene olvidada la ortografía.*
- *Falta de apoyo al Área de Lengua desde otras Áreas.*
- *Falta de apoyo familiar.*
- *Baja autoestima.*

Matemáticas:

- *Desde EP se asusta a los alumnos con las Matemáticas.*
- *Dificultades con la comprensión de los enunciados.*
- *Falta de hábitos de estudio.*
- *Falta de método.*

ANEXO II *(continuación)*

Evaluación del rendimiento de los alumnos de 2.º Curso de Educación Secundaria Obligatoria

7. Principales medidas que se han tomado en el Centro para paliar el bajo rendimiento.
Lengua y Literatura:
En estos momentos el Centro tiene en funcionamiento un programa de animación a la lectura. El D.O. se encarga de diseñar y entregar unas fichas a los alumnos sobre comprensión lectora.
Matemáticas y Lengua: *Se intentan plantear actividades más creativas y más prácticas. Diversificación de tareas para los alumnos; materiales con distintos grados de profundización. Se busca que los alumnos tengan éxito, aunque a nivel general no se consigan los objetivos previstos. Aquí el objetivo fundamental sería reforzar la autoestima.*
Tareas para casa, que son corregidas en clase. Trabajos en grupo.
Se proponen actividades voluntarias que, con el aliciente de subir nota, es decir, aprobar, intentan paliar en alguna grado el bajo rendimiento.

8. Dificultades que se han apreciado en el aula o en el Centro para adoptar o desarrollar las medidas establecidas.
La gran dificultad que se encuentra el Centro es la falta de recursos humanos para poder realizar agrupamientos flexibles.
Otra dificultad manifiesta es la falta de apoyo de las familias, que en la mayoría de los casos coincide con los alumnos con menor rendimiento.
El Centro no tiene dificultades para aplicar las medidas que en su medida pueden adoptar con los alumnos.
Tanto el Equipo Directivo como los profesores coinciden al manifestar que la situación de estos alumnos es absolutamente atípica, ya que son los peores resultados que han visto desde que implantaron la ESO.

9. Propuestas que se estiman pertinentes para evitar o, en su caso, disminuir el bajo rendimiento de los alumnos en Lengua Castellana y Literatura y en Matemáticas.
   - *Aumentar las horas semanales de Lengua.*
   - *Exigir al resto de profesores que evalúen más rigurosamente la expresión y comprensión.*
   - *Disponer de profesores de apoyo para poder realizar agrupamientos flexibles, sobre todo en primer ciclo de ESO.*
   - *Fomentar la coordinación con los centros de EP.*
   - *Mayor intervención de los D.O. y EOEP.*

ANEXO III

Centros de enseñanza secundaria	N.º alumnos muestra	Variables académicas																	
		Áreas insuficientes Primer ciclo ESO						Áreas insuficientes Educación primaria						Repeticiones		Refuerzos Primer ciclo ESO			
		MA	Á. Científico-matemático		LL	Á. Socio-linguístico		3.º Ciclo		2.º Ciclo		1.º Ciclo		EP	ESO	Apoyos/recup		Optativas	
			CN	TC		CCSS	ID	MA	LL	MA	LL	MA	LL			MA	LL	TM	PC
Distrito 1																			
Centro concertado	30	30	27	1	30	23	25	11	10	1	0	3	3	5	15	16	17	26	25
Centro concertado	7	5	3	0	4	3	1	2	1	2	1	0	0	1	3	0	0	4	1
Centro concertado	8	6	7	4	6	6	6	4	3	0	1	0	0	3	6	4	5	1	1
Centro concertado	24	22	9	11	9	7	18	2	4	4	2	0	0	2	14	0	0	16	0
Centro concertado	12	17	12	5	23	8	17	8	7	5	5	0	0	8	12	15	0	0	0
Centro concertado	17	14	11	1	14	10	10	2	7	3	3	3	4	5	2	5	5	8	9
Centro concertado	9	8	5	0	2	2	5	2	1	3	2	0	0	0	5	8	0	0	0
Centro concertado	22	21	21	6	12	3	13	3	0	5	6	1	0	3	4	12	12	21	1
IES	4	4	3	4	4	4	4	1	1	2	1	0	0	1	4				
Total D1	133	127	98	32	104	66	99	35	34	25	21	7	7	28	65	60	39	76	37
%	100,00	95,49	73,68	24,06	78,20	49,62	74,44	26,32	25,56	18,80	15,79	5,26	5,26	21,05	48,87	45,11	29,32	57,14	27,82
Distrito 2																			
IES	15	9	6	6	13	11	8	3	4	2	6	1	1	1	10	4	2	8	14
IES	17	12	8	11	9	6	9	7	5	7	5	1	0	0	11	0	4	3	4
IES	23	21	12	5	15	10	11	6	6	2	2	0	0	4	16	4	3	7	6
IES	12	11	8	11	12	10	12	2	4	1	2	0	0	1	12	10	10	10	9
IES	36	35	31	18	27	25	35	9	9	4	9	1	1	1	30	0	0	8	0
Total D2	103	88	65	51	76	62	75	27	28	16	24	3	2	7	79	18	19	36	33
%	100,00	85,44	63,11	49,51	73,79	60,19	72,82	26,21	27,18	15,53	23,30	2,91	1,94	6,80	76,70	17,48	18,45	34,95	32,04
Distrito 3																			
IES	22	17	8	10	19	9	15	3	4	6	2	0	1	1	12	0	0	10	3
IES	15	12	8	9	9	10	10	7	4	3	2	0	0	1	14	0	2	0	6
IES	8	8	6	5	4	4	2	3	1	1	1	0	0	0	5	0	0	3	3
IES	15	14	6	4	9	10	7	4	4	1	1	0	0	0	9	0	14	4	8
IES	24	17	7	13	19	9	13	10	7	4	3	2	3	5	11	0	0	0	7
Centro concertado	10	10	9	3	10	8	9	3	3	2	2	0	0	2	7	10	10	0	0
Centro concertado	33	29	22	8	29	17	20	7	12	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Centro concertado	7	7	7	5	5	5	5	2	2	1	1	0	0	1	2	6	5	0	0
Centro concertado	16	13	2	1	10	5	11	4	3	0	0		0	3	13	15	9	0	0
Total D3	150	127	75	58	114	77	92	43	40	19	13	2	4	14	73	31	40	17	27
%	100,00	84,67	50,00	38,67	76,00	51,33	61,33	28,67	26,67	12,67	8,67	1,33	2,67	9,33	48,67	20,67	26,67	11,33	18,00

ANEXO III *(continuación)*

Centros de enseñanza secundaria	N.º alumnos muestra	Variables académicas																	
		Áreas insuficientes Primer ciclo ESO						Áreas insuficientes Educación primaria						Repeticiones		Refuerzos Primer ciclo ESO			
		MA	Á. Científico-matemático		LL	Á. Socio-linguístico		3.º Ciclo		2.º Ciclo		1.º Ciclo		EP	ESO	Apoyos/recup		Optativas	
			CN	TC		CCSS	ID	MA	LL	MA	LL	MA	LL			MA	LL	TM	PC
Distrito 4																			
IES	22	19	9	2	10	13	28	7	7	0	0	0	0	3	4	0	0	11	8
IES	51	36	14	36	46	27	33	19	13	10	7	3	2	9	47	0	0	17	14
IES	55	42	27	21	33	30	36	15	13	8	9	5	2	6	35	0	0	20	20
Centro concertado	12	3	7	1	12	2	3	2	2	2	3	1	1	1	5				
Centro concertado	30	25	23	11	26	18	21	11	14	13	12	6	7	7	12	6	6	18	0
Centro concertado	6	5	6	0	4	3	5	2	2	2	2	0	0	0	1				
Centro concertado	45	31	36	8	30	12	23	13	15	9	7	1	2	8	28	31	32	23	1
Centro concertado	42	39	29	24	38	27	40	12	10	8	7	1	1	3	11	0	0	20	23
Total D4	263	200	151	103	199	132	189	81	76	52	47	17	15	37	143	37	38	109	66
%	100,00	76,05	57,41	39,16	75,67	50,19	71,86	30,80	28,90	19,77	17,87	6,46	5,70	14,07	54,37	14,07	14,45	41,44	25,10
Distrito 5																			
Centro concertado	10	6	5	0	10	7	9	5	7	4	2	4	4	5	5	10	10	0	0
Centro concertado	12	12	11	6	12	11	12	6	10	4	9	1	5	4	3	12	12	0	0
IES	35	31	23	10	20	15	28	8	11	4	6	1	1	0	21	11	11	14	6
IES	31	18	10	12	18	16	14	9	8	4	5	0	1	3	17	17	14	6	6
IES	10	8	6	5	10	4	7	7	7	2	2	1	0	1	9	10	10	0	0
Total D5	98	75	55	33	70	53	70	35	43	18	24	7	11	13	55	60	57	20	12
%	100,00	76,53	56,12	33,67	71,43	54,08	71,43	35,71	43,88	18,37	24,49	7,14	11,22	13,27	56,12	61,22	58,16	20,41	12,24
Totales	747	617	444	277	563	390	525	221	221	130	129	36	39	99	415	206	193	258	175

ANEXO IV

CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	N.º alumnos muestra	VARIABLES ACADÉMICAS																			
		ÁREAS INSUFICIENTES PRIMER CICLO ESO						ÁREAS INSUFICIENTES EDUCACIÓN PRIMARIA						REPETICIONES		REFUERZOS PRIMER CICLO ESO				ABSENTISMO	
		MA	MATEMÁTICO		LL	LINGUÍSTICO		3.er CICLO		2.º CICLO		1.er CICLO		EP	ESO	CUP		OPTATIVAS		SÍ	NO
			CN	TC		CCSS	ID	MA	LL	MA	LL	MA	LL			MA	LL	TM	PC		
Concertados	366	82,8	50,6	26,0	78,1	48,4	69,1	27,6	30,9	18,9	18,0	6,0	7,4	16,9	40,9	41,0	33,6	37,4	16,7	6,2	81
Públicos	395	79,5	48,6	46,1	70,1	53,9	68,9	30,4	27,3	15,4	16,0	3,8	3,0	9,4	67,6	14,2	17,7	30,6	28,9	13,9	58
TOTALES	761	81,1	58,3	36,4	74,0	51,3	69,0	29,0	29,0	17,1	17,0	4,8	5,1	13,0	54,5	27,1	25,4	33,9	23,0	10,3	69

Excepto el n.º de alumnos, los demás datos están en %.

ANEXO V

Principales factores que explican el bajo rendimiento de los alumnos en Lengua Castellana y Literatura y en Matemáticas

FACTORES	FRECUENCIAS		
	C.C.	IES	TOTAL
I. FACTORES FAMILIARES Y SOCIALES			
Falta de colaboración/implicación/exigencia de la familia	13	2	15
Familias desestructuradas o con problemas	3	2	5
Condiciones/Ambiente sociocultural bajo	5	1	6
Competencia/Influencia negativa de los medios de comunicación	2	1	3
Desprestigio social de las materias y/o del profesorado	1	1	2
Factores sociales externos a la escuela (oferta social más interesante que la de la escuela, modelo social que no favorece el esfuerzo...)	2	2	4
TOTAL	26	9	35
II. FACTORES PERSONALES DEL ALUMNADO			
Falta de motivación e interés por el estudio	8	8	16
Falta de esfuerzo/poco tiempo de estudio	6	4	10
Falta de hábitos de trabajo y de capacidades básicas de concentración, atención, reflexión, comprensión...	3	5	8
Dificultades específicas y trastornos en el aprendizaje (dislexia, dislalia, discalculia...) no tratadas en la edad adecuada y que se arrastran desde entonces	1	–	1
Problemas de salud, costumbres y alimentación inadecuada	–	3	3
Poca disciplina y conflictividad	–	3	3
Disminución de la autoexigencia, excesiva facilidad y capacidad de elección en todo desde pequeños	1	2	3
Preferencia por el trabajo y las cuestiones prácticas	1	2	3
Incorporación de numerosos alumnos de distintas etnias u otras nacionalidades	1	1	2
Dificultad para aceptar las reglas y los sistemas normativos	1	–	1
Falta de perspectivas de futuro	–	1	1
La adolescencia, edad crítica	1	–	1
No realizan ninguna actividad cultural en su tiempo libre	1	–	1
Baja autoestima	1	–	1
TOTAL	25	29	54

ANEXO V *(continuación)*

Principales factores que explican el bajo rendimiento de los alumnos en Lengua Castellana y Literatura y en Matemáticas

FACTORES	FRECUENCIAS		
	C.C.	IES	TOTAL
III. FACTORES CURRICULARES			
En E. Primaria no adquieren el nivel suficiente/Bajo nivel de entrada	2	10	12
Pasan sin repetir en Primaria, pese a no haber alcanzado mínimos	–	3	3
Promoción automática; imposibilidad legal de repetir hasta finalizar el ciclo	5	–	5
Existencia de muchos repetidores	–	1	1
Número de horas insuficiente/Falta de tiempo para desarrollar los programas	4	1	5
Dificultad para atender a la diversidad; excesiva heterogeneidad en los grupos	–	3	3
Falta de materiales didácticos adecuados	1	–	1
Grupos muy numerosos para trabajar con estas dificultades	1	1	2
Escaso aprovechamiento personal de los apoyos/Falta de realización de trabajos encomendados para paliar retraso	–	2	2
Inexistencia de una verdadera FP de 1.er grado	1	.	1
Dificultad en las propias materias	1	–	1
a) Lengua y Literatura			
Dificultades en Lengua en análisis morfológico y sintaxis	1	1	2
Escasísimo interés por la lectura	1	1	2
Falta de base sobre todo en comprensión lectora	2	2	4
Más dificultades en Lengua que en Matemáticas sobre todo en los aspectos literarios que requieren estudio	1	–	1
Menos dificultades en la Gramática por su «carácter mecánico»	1	–	1
Pobreza de vocabulario	1	1	2
La ortografía está abandonada desde E. Primaria	1	–	1
Faltas de ortografía y de expresión	–	1	1
Carencia de técnicas instrumentales	1	–	1
Falta de apoyo a la lengua desde las restantes áreas	1	–	1
El currículo de Lengua está bien diseñado y no tiene en sí dificultades	1	–	1
Mayor facilidad para las comprensión de textos narrativos de estructura de cuento	–	1	1

ANEXO V *(continuación)*

Principales factores que explican el bajo rendimiento de los alumnos en Lengua Castellana y Literatura y en Matemáticas

FACTORES	FRECUENCIAS		
	C.C.	IES	TOTAL
b) Matemáticas			
Dificultades para adquirir el razonamiento abstracto y la simbolización	1	–	1
Dificultad de operatoria con números enteros y operaciones combinadas	1	–	1
Dificultad del paso al lenguaje algebraico y a la simbolización	1	–	1
Desfase en E. Primaria en la adquisición de los algoritmos de las operaciones, especialmente la división con decimales	1	–	1
Pocas horas semanales en Matemáticas	1	–	1
Desde E. Primaria se asusta con las Matemáticas	1	–	1
Dificultad en la comprensión de los enunciados matemáticos	–	1	1
Dificultades en geometría y, en menor medida, en álgebra	1	–	1
Carencia de técnicas instrumentales	1	–	1
Poca relación con lo que ven en la televisión, lo que no ocurre en Ciencias Naturales o Historia	–	1	1
Poco tiempo dedicado en E. Primaria a las Matemáticas	1	–	1
c) Acción docente			
El profesor insiste más en los conceptos que en los procedimientos y las actitudes	1	–	1
Falta de estrategias del profesorado para abordar las nuevas situaciones	–	1	1
Falta de método	1	–	1
No se práctica la expresión oral ni la escrita, el gusto por la lectura ni la comprensión de los textos y, sin embargo, se pierde el tiempo en contenidos inertes o de moda	–	1	1
Falta de estrategias de resolución de problemas	–	1	1
Ausencia de rutinas memorísticas que hoy no se valoran, como el cálculo mental, las operaciones aritméticas básicas...	–	1	1
Falta de una acción coordinada entre profesores	–	1	1
TOTAL	37	35	72
TOTAL GENERAL	88	73	161

ANEXO VI

Principales medidas que se han tomado en el Centro para paliar el bajo rendimiento

MEDIDAS	FRECUENCIAS		
	C.C	IES	TOTAL
Aumento de horas en Lengua y Matemáticas	–	1	1
Optativas P. C. y T. M	2	3	5
Optativas Instrumentales	–	2	2
Adaptaciones Curriculares	2	2	4
Repetición de 2.º	1	–	1
Acción Tutorial	1	–	1
Diversificación	1	–	1
Refuerzos, recuperaciones, profundización	3	7	10
Desdobles	1	2	3
Apoyos (clases, grupos)	6	5	11
Compensatoria (grupos de)	2	7	9
Profesor Apoyo a la Integración	1	1	2
Clase de Apoyo fuera de Horario	3	2	5
Tareas de refuerzo en casa	3	–	3
Atención individualizada/Diversificación tarea/Cuaderno	4	1	5
Apoyo alumnos COU	1	–	1
Grupos reducidos	–	1	1
Agrupamientos flexibles	–	1	1
Grupos homogéneos	–	1	1
Trabajo en el aula	2	1	3
Cambio de metodología	–	1	1
Actividades de ortografía, lectura eficaz, animación a la lectura, técnicas instrumentales...	5	–	5
Concursos matemáticos	1	–	1
Mayor coordinación de los profesores de la etapa	4	1	5
Colaboración con familias (reuniones, circulares, escuela de padres)	4	1	5
Educadores de calle	–	1	1
TOTAL	47	41	88

ANEXO VII

Dificultades que se han apreciado en el aula o en el Centro para adoptar o desarrollar las medidas establecidas

DIFICULTADES	FRECUENCIAS		
	C.C.	IES	TOTAL
Falta de interés y esfuerzo de los alumnos	11	8	18
Falta de colaboración de las familias	5	3	10
Falta de disciplina	1	4	5
Falta de hábitos y capacidades básicas de trabajo	2	2	4
Excesivo número de alumnos	2	2	4
Nivel de partida bajo	2	2	4
Promoción automática	1	1	2
Falta de tiempo	1	1	2
Falta de profesores	1	5	6
Problemas de organización y coordinación	3	1	4
Gran diferencia de niveles y dispersión en distintos cursos	–	5	5
Absentismo	–	2	2
Pocas horas de currículo	–	1	1
Dificultad de adecuar los horarios	–	1	1
Falta de reflexión y diferencia de opiniones profesor	–	2	2
Falta de un trabajo sistemático	–	1	1
Extracción social de los alumnos	–	1	1
Mezcla de compensatoria e integración	–	1	1
Ninguna dificultad	–	1	1
TOTAL	29	45	74

ANEXO VIII

Propuestas que se estiman pertinentes para evitar o, en su caso, disminuir el bajo rendimiento de los alumnos en Lengua Castellana y Literatura y en Matemáticas

PROPUESTAS	FRECUENCIAS		
	C.C.	IES	TOTAL
a) En relación con las familias y la sociedad			
Concienciar a las familias de su responsabilidad en el seguimiento de los alumnos y la colaboración con el centro	5	4	9
Potenciar asociaciones y escuelas de padres	–	2	2
Conseguir más prestigio social para la lengua y las matemáticas resaltando su importancia en un mundo tecnológico	1	–	1
Difícil lucha contra la sociedad, la familia, la televisión, la falta de valores	1	–	1
TOTAL	7	6	13
b) En relación con el alumnado			
Diagnosticar precozmente las disfunciones aprendizaje	1	–	1
Trabajar la motivación	3	1	4
Fomentar la autoestima	1	–	1
Fomentar el hábito de estudio	1	1	2
Potenciar la disciplina y ya desde Primaria	–	2	2
Potenciar la tutoría grupal y personal	1	1	2
TOTAL	7	5	12
c) En relación con el currículo y la organización escolar			
Más preparación en E. Primaria	–	1	1
Aumento del número de horas	6	5	11
Intensificación apoyos y refuerzos y dotaciones específicas para compensatoria e inmigrantes	2	5	7
Ofrecer optativas TM y PC	1	1	2
Itinerarios más predeterminados y lógicos	1	–	1
Utilizar el programa de diversificación curricular	1	–	1
Diversificación en 1.er ciclo	–	1	1
Establecer grupos flexibles		2	
Organizar grupos reducidos con alumnos retrasados	1	2	3
Menor número de alumnos	1	6	7
Más profesores y menor carga horaria	1	2	3
Establecer un itinerario de FP de 1.er grado	1	–	1
Cambios en evaluación y promoción para eliminar la promoción automática	3	4	7

ANEXO VIII *(continuación)*

Propuestas que se estiman pertinentes para evitar o, en su caso, disminuir el bajo rendimiento de los alumnos en Lengua Castellana y Literatura y en Matemáticas

PROPUESTAS	FRECUENCIAS		
	C.C.	IES	TOTAL
Agotar la repetición en Educación Primaria	–	3	3
Repetición en 1.er ciclo	–	1	1
Evaluar en 1.er ESO	–	1	1
Repetir en 1.er curso	–	1	1
Prueba externa al final ESO	–	1	1
Recuperar la prueba de septiembre	1	–	1
Más recursos materiales	1	–	1
Crear bibliotecas	–	1	1
Coordinación con centros de E. Primaria	2	1	3
Coordinación refuerzos y apoyos de distintas instancias	–	1	1
Mayor coordinación entre el profesorado	1	3	4
Mayor intervención y ayuda técnica del Dto. de Orientación	2	–	2
Gradación de los contenidos	1	–	1
Adecuar la metodología a las características de los alumnos	1	1	2
Programaciones y materiales adecuados a la diversidad	1	1	2
Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información	1	–	1
Fomento de la lectura dentro y fuera de la jornada lectiva	1	–	1
Volver a valorar los métodos antiguos, lectura en voz alta, exposición oral, dictados, análisis de libros, conocimientos gramaticales básicos y memorísticos, cálculo elemental, fórmulas de memoria, manipular cuerpos, etc.	–	1	1
Mentalización de todos los profesores de que lo son también de Lengua	2	–	2
TOTAL	32	45	77
TOTAL GENERAL	46	56	102

MARCO METODOLÓGICO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

M.ª DOLORES DE PRADA VICENTE (*)

RESUMEN. La gran diversidad de alumnos que transitan por las aulas de Educación Secundaria Obligatoria hace necesaria la utilización de metodologías adaptadas a esta realidad. Esta investigación presenta una didáctica, para la enseñanza de la geometría, basada en la utilización de materiales diversificados. Cada uno de los materiales se presenta con una guía para el profesor y una ficha de actividades que va llevando al alumno desde el reconocimiento de las figuras geométricas hasta el razonamiento, siguiendo los niveles de Van Hiele. La metodología se experimentó durante tres meses en seis institutos y tres centros concertados de un distrito de Madrid. Se utilizó un diseño de pretest-postest con grupo experimental y grupo de control. La opinión de alumnos y profesores así como algunos de los resultados revelan la dificultad de las condiciones en que se desarrolla la actividad docente en esta etapa educativa y el exiguo hábito de los alumnos para el trabajo con metodologías activas.También apuntan al mejor rendimiento de las alumnas en esta experiencia concreta.

ABSTRACT. The great diversity of students that move in the Compulsory Secondary Education classrooms makes it necessary to use methodologies adapted to that reality. This research presents a didactics/methodology for teaching geometry, based on the use of diversified materials. Each of these materials is presented with a teacher' s guide and activities that takes the student from the recognition of geometric forms to reasoning following the levels of Van Hiele. This methodology was experimented for three months in 6 High schools and 3 schools in one of Madrid districts. A design of pre-test- pos-test with an experimental group and a control group was used. Students and teacher' s opinion as well as some of the results reveal the difficult conditions in which teaching activity takes place at this educational level and the now unaccustomed students to work with active methodologies. They also show girls' better results in this experience.

(*) Catedrática de Matemáticas e Inspectora de Educación.

Fecha de entrada: 22-09-2001 Fecha de aceptación: 03-01-2002

La diversidad de alumnos en el aula exige, por parte del profesorado, iniciativa y creatividad para presentar la materia de forma que sea comprensible por los alumnos y que les motive a su aprendizaje.

Las matemáticas no son algo insondable. Todas las personas pueden llegar a comprenderlas aunque cada uno las asimile según su nivel de competencia. La posibilidad de aprender matemáticas se da por hecho a toda persona que sea capaz de comunicarse. Desde este punto de vista, la diversidad aparece como un reto para el profesor y no como un obstáculo.

Esta investigación presenta una didáctica matemática basada en la utilización de materiales diversos para el estudio de la geometría, desde el lápiz y el papel hasta el ordenador y video, pasando por materiales estructurados y juegos de libre creación. Los matemáticos y la historia de la matemática nos proporcionan importantes testimonios sobre la importancia de la utilización de diversos materiales para el aprendizaje de esta asignatura.

- Puig Adam, maestro de la heurística en matemáticas, trabajaba con sus alumnos con materiales que ellos construían, al mismo tiempo que descubrían los conceptos matemáticos, él escribía:

> Vivimos rodeados de modelos matemáticos sin darnos cuenta de ello. La técnica está, toda ella, impregnada de contenido matemático. De la matemática ha hecho uso el ingeniero al proyectar y el artífice al construir. Exprimir el jugo matemático de sus realizaciones es una de las más instructivas tareas que el profesor puede realizar para cultivar entre sus alumnos el doble juego de la abstracción y la concreción matemática. Si interesante resulta realizar modelos adecuados para ilustrar o sugerir verdades matemáticas determinadas, no es menos interesante, saber ver el contenido matemático de las cosas que nos rodean y que constituyen, a veces, modelos tan excelentes como insospechados.
>
> (Puig Adam, 1963)

- Los modelos matemáticos, los juegos y los materiales son un primer paso para facilitar la abstracción.

> El uso del material como juego que permite identificar problemas se pone de manifiesto en ejemplos como los problemas de nudos, los trabajos con rompecabezas y los problemas que surgen con laberintos y grafos. La comunidad del siglo XXI, en su globalidad, debería saber manipular herramientas matemáticas de tipos diversos, reconociendo su poder. La papiroflexia no sólo sirve a la geometría como elemento de diseño complementario del uso de videos, mecano y otros manipulables, sino que debe haber provocación del placer de comunicar lo que se descubre, constatar lo que es difícil, provocar problemas para los colegas o, incluso, provocar la pregunta ¿ qué he aprendido con esto?, ¿en qué sentido valía la pena?
>
> (Joaquim Jiménez, 2000, pp. 47-52)

- La manipulación con las regletas de Gattegno, los bloques lógicos de Dienes o los distintos recursos audiovisuales y manipulativos han dado paso a las películas didácticas y a los programas de ordenador.
- El programa Cabri de geometría interactiva exige otro tipo de manipulación, ya no se tocan los objetos pero los movimientos que el alumno realiza para convertir unas figuras en otras están provocando otro tipo de estrategias y otra forma de elaboración de los conceptos.

Estoy de acuerdo con Arriero y García (2000) en que el hecho de ser un programa de geometría dinámica favorece el desarrollo de los

conceptos matemáticos ya que permite visualizar, experimentar, consultar propiedades, simular, descubrir regularidades, etc.

- El vídeo es otro recurso que se puede utilizar en matemáticas y que, por su influjo motivador, puede centrar la atención de los alumnos más reacios a un aprendizaje con carga abstracta. Como dice Pérez Sanz (1995), citando a Campuzano Ruiz, «la utilización de los medios audiovisuales en el ámbito escolar ha de basarse en el hecho de que la escuela es un contexto activo, de recepción y procesamiento de información, y un marco en el que se cultivan capacidades para el análisis y la interpretación».
  El análisis se facilita introduciendo escalones intermedios entre lo concreto, lo abstracto y la interpretación, facilitando el proceso de abstracción y comprobación. Además, como señala Pérez Sanz (1995), los materiales audiovisuales actúan, directamente, sobre aspectos afectivos del alumno por el espectáculo estético y cognitivo, el impacto de las imágenes por su belleza, plasticidad y armonía, y la inducción que ejercen sobre los comportamientos, actitudes y valores.
- La utilización del material nos lleva al origen de la geometría:

> los orígenes de la geometría no han de buscarse en el dibujo sino, en las primitivas construcciones y en las primeras técnicas. Así, en vez de ofrecer al niño una regla, una escuadra y un compás, guiándole en la descripción gráfica de ésta o aquella figura, nosotros le damos un material para que trabaje: sencillas tiras de cartón, piezas del mecano que puedan unirse entre sí, algún hilo elástico, etc. Entonces, es el chico el que, manipulando con este material y procediendo por tanteos, descubre, de la misma manera que debió haberlo hecho el hombre primitivo, las propiedades más significativas de los polígonos y, sólo en un segundo tiempo, se le llevará a la representación gráfica (sic).
>
> (Emma Castelnuovo, 1963, p. 5)

Todo ello permite concluir que los materiales son un recurso ineludible, en una sociedad tecnológica de la imagen, para hacer asequible a los alumnos la abstracción de los conceptos matemáticos. Cuando nos referimos a materiales para el apoyo al aprendizaje, nos referimos tanto a aquellos con soporte papel, madera, plástico, cartulina, etc, como a los materiales estructurados, a los juegos, videos y programas de ordenador. Entendiendo el material como un medio en el proceso de enseñanza aprendizaje y no como un fin en sí mismo. Lo que se persigue no es la manipulación, el juego o el disfrute de los aspectos estéticos es, fundamentalmente, llegar al concepto matemático, a su elaboración e interpretación, y a la posibilidad de aplicación en futuras ocasiones y en la vida. Trascender lo concreto, facilitar lo abstracto y, lograr la conceptualización y la resolución de problemas es la tarea que el profesor debe marcarse cuando trabaja con materiales matemáticos.

En este sentido, el material se presenta como un instrumento de utilización regular y viva, pero que, también, puede conducir al profesor a ciertos errores. Alsina (1988) considera que deben evitarse los siguientes errores: la sofisticación o intocabilidad del material, la poca cantidad, la no adecuación de los conceptos presentados por el material y el creer que éste ya asegura los conceptos. Joaquim Jiménez (2000) también alerta sobre los problemas que puede traer el uso de los materiales con frivolidad, ya que usar materiales tangibles en el siglo XXI debe implicar la consideración del material como activador de reflexión y potenciador de un lenguaje diferente al lenguaje escrito o simbólico.

Investigaciones sobre el análisis de tareas matemáticas, investigaciones sobre cómo los alumnos resuelven tareas escolares vinculadas a un tópico concreto o cómo diferentes textos reflejan un determinado aspecto de un contenido matemático, D. Kuchemann (1987), permiten asumir que el conocimiento es producto tanto de la tarea como de la situación en la que se da (características de la actividad generada, interacciones tarea-alumno, entre los propios alumnos y entre profesor-alumno).

Desde esta perspectiva, según M. Blanco y S. Llinares (1994), una de las ideas que se defiende en las investigaciones es que la traslación entre diferentes representaciones contribuye a que los alumnos adquieran una mayor comprensión de los conceptos matemáticos.

La investigación, objeto de este estudio, ha tenido en cuenta todos estos aspectos en la selección, presentación y utilización de los materiales.

SELECCIÓN

Se ha procurado que los materiales fueran asequibles tanto por su construcción o adquisición, como por el uso que ha de hacerse de ellos por parte del profesor y de los alumnos. Se ha considerado, también, su polivalencia y versatilidad, de manera que un mismo concepto se puede trabajar desde distintos materiales y un material sirve para trabajar diversos conceptos. Se ha tenido en cuenta, y así se ha planteado al profesorado, las limitaciones del material para la introducción de algunos tópicos geométricos.

UTILIZACIÓN

Se ha recalcado el valor instrumental del material y la necesidad de desprenderse de lo concreto en alguna de las fases del proceso de enseñanza. Para ello, las fichas-guía que se han elaborado para ayuda del alumno y del profesor van llevando, progresivamente, por los distintos niveles de Van Hiele, desde la visualización a la demostración. Se constata que, en alguno de estos niveles, el alumno va a sobrepasar y a superar el soporte material.

PLANTEAMIENTO E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Se quiere buscar solución a los problemas de aprendizaje que, en el área de matemáticas, plantea la diversidad de alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo es, por tanto, encontrar una didáctica específica que se adapte a las diferencias individuales de los alumnos y que produzca un incremento en sus rendimientos en Geometría.

Las diferencias que se dan en esta etapa de 12 a 16 años, etapa básica y obligatoria del sistema educativo y, por lo tanto, de escolarización plena, son debidas a diferentes factores. Las normas legales que rigen los aspectos organizativos y curriculares de los centros contemplan hasta 32 tipologías diferentes, que se pueden resumir en diferencias de tipo conductual, socioeconómico y/o cultural, psicosocial y las relacionadas con diferentes capacidades.

El interés de esta investigación radica en que se ha hecho sin alterar en nada, salvo en la didáctica especifica utilizada, las condiciones de aprendizaje de los centros: la programación, el número de horas de enseñanza, el contenido del curso, el profesorado, la constitución de los grupos. Es decir, se han mantenido todos los condicionantes en que, normalmente, se desarrolla la acción escolar. Tampoco se han seleccionado alumnos en los grupos, se ha respetado la composición heterogénea de éstos porque, precisamente, lo que se quiere probar es que, sin cambiar los condicionantes de la enseñanza en la situación actual de los centros, el uso de una metodología específica puede hacer variar los resultados.

HIPÓTESIS

La hipótesis de trabajo es la siguiente: creemos que «con la utilización de estos materiales adaptados a la diversidad de los alumnos, con una metodología activa y siguiendo las fases de Van Hiele, los alumnos obtendrán mejores rendimientos en geometría». Por tanto, lo que se quiere probar al nivel de significación de 0,05 y, por tanto, con un nivel de confianza para aceptar la hipótesis del 95% es que los alumnos que utilizan estos materiales obtendrán mejores rendimientos en geometría, medidos a través de una prueba, que los que no los utilizan.

VARIABLES

Variable independiente principal

La didáctica específica centrada en los materiales

Una metodología basada en la elaboración y la aplicación de materiales curriculares. Los materiales son graduados y el aprendizaje es progresivo, avanzando por los niveles de Van Hiele desde el primero hasta el cuarto.

Estos niveles se refieren a la forma en la que el alumno estructura la geometría coherente con la construcción del espacio, y permiten categorizar los distintos grados de representación del espacio.

- El nivel 1 es global descriptivo,
- el nivel 2, analítico experimental,
- el nivel 3, abstracto relacional
- el nivel 4, formal deductivo.

Normalmente, los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria se mueven en los tres primeros niveles, aunque los talentosos pueden llegar al cuarto Se trata, por tanto, de que, con el trabajo con los materiales, los alumnos avancen desde el nivel primero hasta el último nivel, en todos los tópicos de geometría.

Los materiales son los mismos para todos los alumnos, independientemente del nivel en el que estén. Al final, lo que se va a comparar es, si respecto al pretest, hay, en el postest, diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control.

La duración de la experiencia es de nueve a once semanas.

Variables independientes secundarias

Condicionamientos socioeconómicos y culturales

Se medirán por observación, mediante informes del tutor, y se codificarán con:

- Perteneciente a grupo desfavorecido.
- No perteneciente a grupo desfavorecido.

En el caso de los inmigrantes, nos interesa conocer el nivel de castellano porque repercute, directamente, en el rendimiento.

Se codifica con:

- Nivel de idioma bajo.
- Nivel normal.
- Hispano-hablante.

Las investigaciones de Maryland State Education Department (1990) demuestran que esta variable es un factor de riesgo para el fracaso escolar.

Condicionamientos conductuales

Se mide mediante observación, por informe del Departamento de Orientación, del tutor y del profesor. Se codifica con:

- Sin problema.
- Ligeros.
- Rechazo medio.
- Rechazo grave.

Las investigaciones de Payne y col (1991), y Weber (1989) demuestran que los problemas de conducta y disciplina son un factor de riesgo para el fracaso escolar. Roddy (1980), lo mismo con los hiperactivos.

Autoconcepto académico

Se mide con el cuestionario de auto concepto que se ha pasado a todos los alumnos, tanto los del grupo experimental como los del grupo de control. Se codifica de uno a diez.

Condicionamientos aptitudinales y actitudinales

Se mide con el cuestionario de autoevaluación de aptitudes y actitudes que se ha pasado a todos los alumnos, tanto los del grupo experimental como los del grupo de control. Se codifica de uno a diez.

Predicción éxito escolar

Se mide por observación, después de la junta de evaluación, con informe del tutor y de los profesores. Se codifica con:

- Sí.
- No.
- No predecible.

Sexo

Se codifica con:

- Mujer.
- Varón.

Variable dependiente

Rendimiento en Geometría, medido a través de pruebas de conocimiento

Se hace operativo con las siguientes sub-variables:

- Reconocimiento de figuras y visualización.
- Análisis.
- Relaciones entre propiedades de figuras.
- Deducción.

En el pretest y en el postest, hay preguntas relacionadas con cada una de las variables anteriores. La calificación es de uno a diez.

Características del diseño

Se ha utilizado el diseño experimental de dos grupos con pretest-postest, con una sola variable independiente y con una condición o tratamiento que, aplicado al grupo experimental, se contrasta con la ausencia del mismo en un grupo control. Consideramos que la población de la que se va a extraer la muestra cumple las condiciones para utilizar un contraste paramétrico. Es decir, independencia de las observaciones, normalidad de la distribución, homogeneidad de las varianzas y medición a escala. Para el análisis de varianza, utilizaremos el Anova de un solo factor

El paradigma de este diseño es:

GRUPO	Variable independiente	Variable dependiente	
		PRETEST	POSTEST
Experimental	X1	T1	T3
Control	X2	T2	T4

El pretest consiste en una prueba inicial de conocimientos, con diez preguntas que abarcan los tópicos de geometría con las variables en que se ha operativizado el rendimiento, que permitirá igualar, lo más posible, los grupos en capacidades básicas e intereses a fin de poder controlar variables.

El postest, que será una prueba similar a la anterior, permitirá identificar los logros debidos al tratamiento.

La muestra

No es conveniente hacer una investigación acerca de un cierto método didáctico sobre la población total ya que eso supondría someter a todos los estudiantes a una didáctica que no se sabe si producirá efectos beneficiosos para la población, por ello, parece más adecuado tomar una muestra.

En nuestro caso, la población son los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria de Madrid capital que estudian en centros públicos o privados de las zonas de Ciudad Lineal y Hortaleza. Como esta población es muy numerosa, hemos trabajado con una muestra representativa a fin de que los resultados obtenidos puedan trasladarse a esta población con las condiciones que se expresen en el estudio. La muestra abarca diez centros de secundaria (6 institutos y 4 centros concertados) lo que supone el 60% de los institutos y el 10% de los centros concertados.

El número de alumnos que forman esta población es de 9.360; de ellos, 3.500, en centros públicos y 5.840, en centros concertados.

La muestra real consta de 980 alumnos, lo que supone más del 10% de la población.

Según Arkin y Colton, para la determinación de una muestra sacada de una población, se ha de tener en cuenta el margen de error con que se desea trabajar, es decir, el error natural de toda muestra que se pretende asumir. También, es necesario decidir a qué nivel de significación, es decir, con qué probabilidad de aceptación de la hipótesis se quiere trabajar. En este caso, con un nivel de significación del 0,05 y un margen de error del 3%, el tamaño de la muestra debería ser de 989, según las tablas de dichos autores. Aunque ha de tenerse en cuenta el tamaño, lo esencial en la selección de una muestra no es tanto el tamaño cuanto que las características del universo de que se toma estén adecuadas y, proporcionalmente, representadas en ella.

Para la elección de la muestra, se ha empezado seleccionando centros de la población mediante un muestreo estratificado que se realiza siguiendo ciertos criterios o características que son representativas de la población y, además, responden a las características de este estudio de investigación.

Se han elegido seis, de entre los 11 institutos que hay en la zona y 4 centros concertados, de entre los 29 que existen. El hecho de elegir menos centros concertados responde a la necesidad de tomar en cuenta las variables que se van a controlar en el estudio, dado que estas variables –diversidad en el status socioeconómico, absentismo, presencia de minorías étnicas y emigrantes– tienen una mayor incidencia en los centros públicos.

Decidido el tamaño de la muestra, se procedió a su elaboración. Se tomó una muestra mediante la estratificación múltiple, procurando conjugar una serie de criterios con el fin de que fuera lo más adecuada posible a nuestro estudio.

La población ha sido estratificada según los siguientes cortes:

- Tipo de centro (público, privado).
- Nivel sociocultural de la familia (ubicación geográfica del centro docente: norte, centro, sur).

- Tamaño del centro docente (grande, mediano, pequeño). Se considera centro docente grande al que tiene más de 800 alumnos; mediano, entre 500 y 800, y pequeño, al que tiene menos de 500.
- Niveles y modalidades de enseñanza: infantil, primaria, secundaria, formación profesional especifica.
- Grado de diversidad que presentan (presencia de inmigrantes, minorías étnicas, grupos desfavorecidos, absentistas, conductuales, etc).

En ocho de los centros seleccionados, se han elegido dos grupos experimentales y dos grupos de control, en otro centro, sólo ha sido posible realizar la experiencia con un grupo experimental y uno de control, y, en otro centro, se ha hecho con cuatro grupos experimentales y cuatro de control.

Cada pareja de grupo experimental-grupo de control se ha elegido entre los que resultaban homogéneos, de acuerdo con los resultados de la exploración inicial.

En el transcurso de la experiencia, se ha retirado uno de los centros por enfermedad de uno de los profesores, por lo cual, la muestra final es de nueve centros y 36 grupos (18 experimentales y 18 de control).

Los distintos cortes se presentan en la siguiente tabla:

Control de las variables extrañas

Hay algunas variables que afectan a la validez interna del diseño y otras, a la validez externa, las variables extrañas se pueden controlar introduciéndolas en el diseño como variables independientes secundarias. Se han introducido en esta investigación las siguientes:

- Condicionamientos socioeconómicos y culturales.
- Condicionamientos conductuales.
- Autoconcepto académico.
- Condicionamientos aptitudinales y actitudinales.
- Predicción éxito escolar.
- Sexo.

Variables sin controlar

La variable más difícil de controlar es el profesorado, ya que la parte de «arte» que toda didáctica comporta no se puede someter a las condiciones de una experimentación. También, ha sucedido que, por las razones de composición de los grupos establecidos en los centros al principio de curso, en algunos casos, es el mismo profesor el que imparte el grupo experimental y el de control.

TABLA I

UBICACIÓN GEOGRÁFICA			DIVERSIDAD[1]						TAMAÑO			NIVELES Y MODALIDADES			
Norte	Centro	Sur	Gitanos		Inmigran		Otros		Grande	Mediano	Pequeño	Primaria y Secundaria	Secundaria	Secundaria y FP	Integración
			A	B	C	D	E	F							
4	3	4	3	7	4	6	4	6	3	5	2	4	4	2	2

(1) La media de gitanos en la zona es del 0,8%, la de inmigrantes es del 11% y la de otros alumnos con necesidad de compensación educativa es de 4,5%.
Las categorías A, C, E, se refieren a los centros que están por encima de la media y las categorías B, D, F, a los que están por debajo. La fuente de los datos es la UPE de Madrid capital.

LA DIDÁCTICA ESPECÍFICA

La didáctica específica se centra en la utilización de materiales diversificados para atender a las diferencias de los alumnos en esta etapa. Para facilitar y armonizar la utilización de estos materiales, un grupo de profesores que participaron en la experiencia elaboró una carpeta que contenía: la secuenciación de los contenidos, fichas guía, fichas de materiales, fichas de actividades y disquete con actividades para realizar con ordenador.

A cada profesor que tomó parte en la experiencia, se le dieron las siguientes instrucciones:

- Explicará el tema correspondiente a un nivel intermedio.
- Para la localización de las fichas de actividades, se puede servir de las plantillas de secuenciación y del índice de fichas. Cuando haya *fichas de actividades* para ese tópico, propondrá la realización de alguna de ellas a los alumnos y supervisará su ejecución, orientándoles en sus dificultades. Podrá elegir, entre las fichas, la que considere más adecuada al nivel o conocimientos del grupo.
- El profesor determinará si la ficha la elabora el alumno individualmente o en grupo, y presentará el material que se va a utilizar. Para ello, se puede servir de la ficha de materiales y de algunas fichas destinadas al profesor. Por ejemplo, la primera vez que el alumno trabaje con plegados, el profesor le explicará los diferentes tipos de plegado y cómo se realizan.
- Aunque no figuren problemas en las fichas, es conveniente que el profesor proponga problemas del libro o de otros materiales en cada uno de los tópicos.
- No todos los alumnos llegarán a realizar todas las actividades de la ficha, puesto que éstas se conciben para diferentes niveles de conocimiento y para diferentes estilos de aprendizaje. Lo importante es que el alumno se esfuerce en comprender lo que se le pide y en realizar algunas actividades, aunque sólo sean las del primer nivel. A algunos alumnos, el profesor puede exigirles que pasen de los primeros niveles y, según avance la experiencia podrá exigírselo a más alumnos.
- El profesor, después de cada clase, rellenará la *ficha de profesor* que va en la carpeta y que entregará al final de la experiencia a la persona que realiza esta investigación. La realización de ésta es muy importante para poder analizar el proceso de la experiencia y las dificultades o ventajas que ha tenido.
- Dos o tres veces a lo largo de la experimentación, el profesor propondrá al alumno que cumplimente la *ficha del alumno*. Una vez cumplimentada, deberá guardarla para entregársela a la persona que realiza esta investigación y le servirá al profesor para conocer cómo valoran la experiencia los alumnos y los problemas o dificultades que están surgiendo. Sería conveniente que el alumno rellenara esta ficha al principio, en el medio y al final.

FICHAS DE MATERIALES

Se ha trabajado con los siguientes materiales:

- Papel para plegar.
- Papel tramado o cuadriculado.
- Geoplano.
- Espejos y libros de espejos.

- Creator, plantillas o formas.
- Instrumentos de dibujo.
- Varillas o mecanos.
- Puzzles.
- Ordenador.
- Video.
- Otros materiales (cartulina, palillos, etc.).
- Juegos.

Para cada uno de los materiales hay una ficha que indica: descripción del material, los objetivos, el ámbito de aplicación, la metodología y las fichas de actividades que se relacionan con este material.

Se pretende que el alumno, con la orientación del profesor, trabaje, sólo o en grupo, en la resolución de las fichas.

Cada una de ellas, tiene una secuencia de preguntas o actividades graduadas de menor a mayor dificultad, siguiendo los niveles de Van Hiele que van señalados en algunas fichas con los siguientes símbolos:

- Visualización y reconocimiento de vocabulario y formas △
- Reconocimiento y análisis de las propiedades de las figuras ○
- Relaciones entre las propiedades e inicio de la deducción informal ◇
- Deducción formal, construcción de pruebas o demostraciones ♣

Por ello, estas fichas pueden servir para alumnos más intuitivos o más reflexivos, con más conocimientos o con menos, para alumnos avanzados y, debido a la manipulación de materiales, también, para alumnos desmotivados o con problemas de atención.

En anexos I y II, se reproducen unos ejemplos de fichas.

INSTRUMENTOS

Se han utilizado los siguientes instrumentos:

Para los alumnos

- Prueba de exploración inicial en matemáticas.
- Prueba de conocimientos en Geometría (Pretest). Una prueba para cada curso.
- Prueba de conocimientos en Geometría (Postest). Una prueba para cada curso.
- Cuestionario sobre autoconcepto general.
- Cuestionario sobre competencia general.
- Cuestionario de evaluación de la experiencia.
- Ficha acumulativa de datos relacionados con las variables independientes secundarias.

Para los profesores

- Cuestionario de opinión sobre medidas para la atención a la diversidad.
- Cuestionario de evaluación de la experiencia.
- Entrevista semiestructurada.

Todo ello, con vista a obtener información sobre la influencia que una cierta metodología ha tenido en los resultados en geometría.

OBTENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Se aplicó el pretest en marzo a los 36 grupos seleccionados para la investigación y que, mediante la exploración inicial, se habían detectado como homogéneos en cuanto a conocimientos de matemáticas. Durante tres meses, se aplicó la didáctica específica a los grupos experimentales. Simultáneamente, se recabó, del Departamento de Orientación, los datos relacionados con las variables de control antes

citadas. Posteriormente, se aplicó el postest a todos los grupos experimentales y de control.

Finalizada la aplicación, se procedió a codificar las variables y preguntas abiertas de los cuestionarios, así como su grabación en disco para el posterior análisis estadístico. Asimismo, se grabaron las calificaciones parciales (a cada ítem) y totales del pretest y postest, para su posterior tratamiento estadístico.

Análisis estadísticos

- Estadísticos descriptivos (análisis de frecuencias, media y desviación típica, rango y valores máximo y mínimo).
- Comparación de medias pretests y postest con las variables de control.
- Análisis de varianza (aplicando los contrastes de Tukey y Scheffe).
- Análisis de la fiabilidad de las pruebas (obtención del coeficiente alfa de Crombach).
- Análisis de correlaciones entre autoconcepto y las pruebas (pretest, postest).

Se ha utilizado el paquete SPSS, versión nueve.

TABLA II

Estadísticos. PRETEST-POSTEST

Curso		N		Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos				
Pretest	1.º experimental	105	0	3,0167	1,6016	0,00	7,00
	1.º control	101	2	3,2995	1,7518	0,00	7,50
	2.º experimental	107	41	1,8785	1,4966	0,00	6,00
	2.º control	139	4	1,8813	1,7042	0,00	8,00
	3.º experimental	139	17	2,4838	1,5502	0,00	8,00
	3.º control	136	10	2,3107	1,4176	0,00	6,00
	4.º experimental	88	8	3,4858	2,1177	0,00	8,00
	4.º control	61	9	2,3361	1,3896	0,00	5,75
Postest	1.º experimental	105	0	3,2833	1,9275	0,00	8,00
	1.º control	103	0	3,5413	1,8705	0,00	8,50
	2.º experimental	137	11	1,9635	1,3698	0,00	6,50
	2.º control	142	1	1,8275	1,6126	0,00	7,00
	3.º experimental	121	35	2,5269	2,2969	0,00	7,50
	3.º control	126	20	1,8591	1,5689	0,00	7,00
	4.º experimental	85	11	3,3029	2,4306	0,00	10,00
	4.º control	36	34	1,6806	1,2401	0,00	5,00

Comparación de medias

Se compararon las medias del pretest y del postest con todas las variables de control. Dado el pequeño número en cada grupo de individuos correspondientes a las distintas variables de control, sólo son significativas, a nivel de grupo, las correspondientes a la variable sexo.

La comparación de medias entre hombres y mujeres proporciona los siguientes resultados:

TABLA III

Sexo		Pretest	Postest
Hombre	Media	2,4902	2,3240
	N	460	453
	Desviación típica	1,7104	1,9035
Mujer	Media	2,5859	2,6530
	N	416	402
	Desviación típica	1,7384	2,0008
Total	Media	2,5357	2,4787
	N	876	855
	Desviación típica	1,7234	1,9556

Lo cual indica que las chicas obtienen medias más altas que los chicos tanto en el pretest como en el postest. Además, al avanzar el curso, las mujeres experimentan un pequeño incremento en su media, mientras que los varones sufren un decrecimiento.

Hay que indicar que la escala en que se miden estas medias no es extrapolable directamente a una escala decimal, puesto que la prueba se ha realizado teniendo en cuenta la posible existencia de alumnos superdotados y, por ello, las últimas preguntas no entrarían dentro de la media de los alumnos normales.

Si se comparan las medias, curso a curso, obtenemos los siguientes datos:

TABLA IV

Sexo	Curso	Pretest Media	Postest Media
Hombre	1.º experimental	2,9815	2,9583
	1.º control	3,0625	3,1116
	2.º experimental	1,7719	1,8393
	2.º control	1,8415	1,6958
	3.º experimental	2,3971	2,2443
	3.º control	2,3167	1,7754
	4.º experimental	3,5694	3,2586
	4.º control	2,3306	2,0526
	Total	2,4902	2,3240

TABLA IV (continuación)

Sexo	Curso	Pretest Media	Postest Media
Mujer	1.º experimental	3,0539	3,6275
	1.º control	3,5944	4,0532
	2.º experimental	2,0000	2,0933
	2.º control	1,9386	2,0127
	3.º experimental	2,5341	2,6883
	3.º control	2,3033	1,9605
	4.º experimental	3,3529	3,3981
	4.º control	2,3417	1,2647
	Total	2,5859	2,6530

De los 16 cursos, sólo en uno de ellos la media de los varones supera a la de las mujeres. Por tanto, puede decirse que en esta investigación, al contrario de lo que ocurre en otras evaluaciones nacionales e internacionales, los resultados de las mujeres son superiores a los de los varones. Estos resultados, que benefician a las mujeres y que son diferentes a los obtenidos en evaluaciones como el TIMMS o el Diagnóstico General sobre el Sistema Educativo Español, pueden ser debidos al carácter de la prueba, hecha en las condiciones normales de aprendizaje, elaborada y propuesta por profesores, de carácter abierto y relacionada con la programación oficial.

Estos resultados se pueden interpretar a la luz de otros datos que se presentan en la siguiente tabla:

TABLA V

Estadísticos de competencia y autoconcepto

	Sexo	Autoconcepto	Competencia
Media	Hombre	6,9732	6,5634
	Mujer	6,8841	6,8618
	Total	6,9303	6,7070
N	Hombre	455	454
	Mujer	422	421
	Total	877	875
Desviación típica	Hombre	1,1412	1,3562
	Mujer	1,2439	1,4024
	Total	1,1919	1,3859

Como se puede observar, los hombres tienen un autoconcepto ligeramente superior a las mujeres pero, en cuanto a la competencia general que es una autoevaluación de aptitudes y actitudes, son las mujeres las que se puntúan ligeramente más alto que los varones.

Análisis de varianza

Se realizó un contraste de la diferencia de medias entre los grupos experimental y de control dentro de cada curso y dentro de cada centro. La tabla VI proporciona la prueba de contraste de Tukey, de *Anova unifactorial* al nivel de significación del 95%.

Los resultados subrayados en negrita indican los grupos cuya diferencia ha sido significativa, tanto positiva como negativa. En cuatro de ellos, la diferencia de medias es positiva y, por tanto, se confirma la hipótesis, y, en otro, la diferencia es negativa y se confirma la hipótesis contraria. En los demás grupos, la variable experimental no permite confirmar la hipótesis de partida.

Fiabilidad de las pruebas

La fiabilidad de la prueba es moderadamente alta, siendo de 0,70 a 0,78 según los cursos, de acuerdo con los valores del índice de Crombach. Se adjunta en anexo III la prueba de uno de los cursos.

TABLA VI

CENTRO (I)	CURSO	(J) CURSO	DIferencia de Medias (I-J)	Error Estandar	SIG
Centro n.º 1	2.º experimental	2.º control	1,1800	0,3707	**0,011**
	3.º experimental	3.º control	–1,3611	0,4369	**0,013**
Centro n.º 2	3.º experimental	3.º control	1,1563	0,5112	0,115
	1.º experimental	1.º control	–7,0000E-02	0,5064	0,999
Centro n.º 3	2.º experimental	2.º control	0,7036	0,3949	0,633
	3.º experimental	3.º control	2,20057	0,3981	**0,000**
	1.º experimental	1.º control	–0,3596	0,3981	0,986
	4.º experimental	4.º control	1,8495	0,4448	**0,001**
Centro n.º 4	2.º experimental	2.º control	–9,4643E-02	0,5593	0,998
	1.º experimental	1.º control	–0,5652	0,5634	0,748
Centro n.º 5	2.º experimental	2.º control	–0,3906	0,3378	0,655
	1.º experimental	1.º control	4,080E-02	0,3519	0,999
Centro n.º 6	3.º experimental	3.º control	3,535E-02	0,6965	0,999
Centro n.º 7	3.º experimental	3.º control	0,5781	0,5861	0,758
	4.º experimental	4.º control	4,2262	0,5604	**0,000**
Centro n.º 8	2.º experimental	2.º control	–0,5710	0,4384	0,563
	3.º experimental	3.º control	0,4111	0,4466	0,794

Correlaciones entre autoconcepto y competencia general y las pruebas pretest y postest

Tanto el pretest como el postest correlacionan significativamente con el autoconcepto y la competencia, pero son más altas las correlaciones entre competencia y las pruebas, que entre el autoconcepto y las pruebas.

Opiniones de los alumnos

Se ha preguntado a los alumnos su opinión sobre la metodología utilizada en esta investigación.

Para poder codificar e interpretar los resultados, los profesores les pasaron unas fichas de evaluación de la experiencia, donde se les preguntaban las siguientes características de la actividad que estaban realizando:

- El interés que para ellos tenía la actividad.
- La claridad de las ideas expuestas.
- La adquisición de nuevos aprendizajes.
- El ritmo (rápido o lento) de la actividad.

Lo datos que comentamos a continuación han sido extraídos de la lectura y codificación de 927 fichas de evaluación cumplimentadas por los alumnos.

Como puede observarse (en la tabla VII), el 65% de los alumnos de todos los cursos considera interesante trabajar con esta metodología, al 54% les ha parecido clara la exposición realizada en las fichas de trabajo, el 60% manifiesta que ha aprendido algo nuevo y el 70% cree que es muy lento el ritmo al trabajar de esta manera.

En la tabla VIII, se puede observar la evolución de los alumnos según aumentan los años de escolarización:

Son los alumnos de 1.º los que muestran más interés por esta metodología, el interés va disminuyendo según se avanza en años de escolarización; de manera que, en 4.º curso, menos de la mitad de los alumnos se sienten interesados.

La percepción de los alumnos sobre la claridad en la redacción de las fichas va en sentido inverso al anterior, es decir, los alumnos de 1.º manifiestan más problemas para entender el lenguaje de las fichas que los alumnos de 4.º

En cuanto a la adquisición de nuevos aprendizajes, también, los de primero

TABLA VII

		Mucho o bastante	Poco o muy poco
Interés	Frecuencia	601	322
	Porcentaje	65,1	34,9
Redacción	Frecuencia	490	408
	Porcentaje	54,6	45,4
Aprender algo nuevo	Frecuencia	554	370
	Porcentaje	60,0	40,0
Ritmo de la ficha	Frecuencia	650	274
	Porcentaje	70,3	29,7

TABLA VIII

			Mucho o bastante		Poco o muy poco	
			Frecuencia	%	Frecuencia	%
Curso	1.º experimental	Interés	176	80,0	44	20,0
		Redacción	117	53,2	103	46,8
		Aprender nuevo	170	77,3	50	22,7
		Ritmo ficha	174	79,1	46	20,9
	2.º experimental	Interés	165	86,4	26	13,6
		Redacción	151	78,6	41	21,4
		Aprender nuevo	125	65,1	67	34,9
		Ritmo ficha	153	79,7	39	20,3
	3.º experimental	Interés	197	50,0	197	50,0
		Redacción	176	45,2	213	54,8
		Aprender nuevo	196	49,7	198	50,3
		Ritmo ficha	236	59,9	158	40,1
	4.º experimental	Interés	34	48,6	36	51,4
		Redacción	42	61,8	26	38,2
		Aprender nuevo	40	57,1	30	42,9
		Ritmo ficha	59	84,3	11	15,7

manifiestan haber aprendido más cosas nuevas que los de los otros cursos.

Respecto a la velocidad de presentación y de ejecución de las actividades, todos los alumnos en altos porcentajes consideran que es un método muy lento.

Se puede observar, en la tabla VIII, que el curso 3.º se comporta de una forma *«sui generis»* que no sigue la tendencia general. Presenta resultados de aceptación más baja y de rechazo más alto que los otros cursos. «Tienen pereza mental y no están acostumbrados a trabaja», indica una profesora.

Las sugerencias que los alumnos han manifestado libremente, al preguntar si cambiarían algo de esta metodología, inciden en estas mismas ideas. A los alumnos de 1.º, les cuesta leer comprensivamente el lenguaje matemático contenido en las fichas guía, también, les cuesta escribir en lenguaje vehicular a tenor de la grafía de las contestaciones. De manera similar se expresan los alumnos de 3.º, aunque éstos insisten en otros aspectos como: el aburrimiento al tener que leer las fichas enteras, que no es divertido y que les supone esfuerzo. Por ello, se manifiestan abiertamente por la explicación del profesor y, en el caso de tener que hacer actividades, que éstas sean de colorear y de dibujos.

Los alumnos de 4.º expresan, en sus sugerencias abiertas, una preferencia por seguir el libro y las explicaciones del profesor porque consideran este método muy lento y más complicado.

De todo ello y de las contestaciones del profesorado, parece deducirse que los alumnos de los últimos cursos prefieren la

explicación del profesor, posiblemente, por no estar acostumbrados a esta metodología, ya que les supone un esfuerzo adicional que no lo acusan al escuchar «pasivamente» las explicaciones. Todo ello coincide con la opinión de muchos profesores sobre la apatía y el desinterés creciente de los alumnos a medida que avanzan los cursos de escolarización.

OPINIONES DE LOS PROFESORES

La opinión de los profesores sobre los materiales, manifestada en las fichas de evaluación de la experiencia, es positiva, en general. Ellos han elegido, entre más de 100 fichas de trabajo para el alumno y una diversidad grande de materiales, aquellas actividades que consideraron más idóneas para los alumnos y para su clase, atendiendo a las posibilidades de material. Los más utilizados han sido el plegado, la cuadrícula y la cartulina, aunque también se han utilizado, en algunos casos, varillas, mecanos, formas geométricas, ordenador y vídeo.

Los profesores, mayoritariamente, aunque hay excepciones, manifiestan dificultad en la gestión de la clase cuando se desarrolla una metodología activa y participativa, y las clases son muy heterogéneas, aunque el número de alumnos por aula sea bastante aceptable. Asimismo, consideran que la metodología participativa y activa exige más tiempo que el asignado por el plan de estudios a las Matemáticas.

Los profesores acusan la falta de trabajo y de esfuerzo de los alumnos, y la poca colaboración de las familias en el momento de exigirles este esfuerzo.

Salvo raras excepciones (clases de 4.º en las que los alumnos han optado por las asignaturas troncales de Física y Química, Biología y Geología), la actitud pasiva y desmotivada de algunos estudiantes, sobre todo en los últimos cursos, hace difícil utilizar materiales manipulativos y que todos los estudiantes consigan resultados más allá de los niveles de visualización y reconocimiento, con lo cual no se están cumpliendo los objetivos de la matemática en la etapa de secundaria obligatoria. Tampoco consiguen superar estos niveles la mayoría de los alumnos de los cursos de control que han seguido una metodología más tradicional de explicación por parte del profesor.

A pesar de estos inconvenientes y de los resultados de los alumnos, los profesores implicados consideran positiva la experiencia porque ha supuesto una mayor reflexión y contacto con la geometría, por el trabajo en equipo que se ha generado entre los profesores y por la satisfacción que ha supuesto para ellos mismos y para algunos alumnos.

Parece que sería conveniente, según los profesores, que cuando se utiliza esta metodología se arbitren simultáneamente otro tipo de medidas como:

- Disminuir la heterogeneidad en el aula.
- Aumentar el número de horas de las materias instrumentales.
- Formar a los profesores en técnicas de gestión de clase.
- Iniciar en metodologías participativas y de trabajo cooperativo a los alumnos desde edades más tempranas.
- Proponer, con regularidad, trabajos y deberes para casa, y concienciar a las familias para que colaboren en la exigencia de realizar trabajos escolares en el hogar.

RESULTADOS

Del análisis de varianza se concluye que sólo se confirma la hipótesis de partida en cuatro de los 17 grupos experimentales que han seguido todas las fases de la experimentación.

Si se aísla la variable sexo, sólo se confirma la hipótesis en dos de los grupos experimentales, para los alumnos varones. Este resultado es contradictorio con investigaciones anteriores de la misma autora (Prada M. D. y otros, 1990 y 1994), en las cuales, en condiciones académicas similares, los alumnos respondían satisfactoriamente a la utilización de metodologías más activas.

Para los alumnos varones sólo se confirma la hipótesis en dos de los grupos experimentales.

De los análisis estadísticos realizados, resulta que las alumnas sacan en todos los cursos mejores notas que los alumnos, esto es una novedad respecto a otros estudios como los del INCE sobre el Diagnóstico General del Sistema Educativo y los estudios internacionales para algunos países (PISA, TIMMS).

Considerando las otras variables secundarias como: el género, la presencia en los grupos de alumnos de inmigración, de status desfavorecido, de inadaptados y de absentistas, y realizados los análisis de varianza con todos estos grupos, obtenemos que, solamente, el género aumenta el número de grupos estadísticamente significativos. Por otra parte, ni el número de alumnos por grupo ni la pertenencia a centro público o centro privado, ha producido diferencias significativas.

De las opiniones de los profesores, se desprende que las medidas metodológicas no son consideradas como una medida adecuada de tratamiento de la diversidad, dada la excesiva complejidad de las aulas.

Las opiniones de los alumnos (sobre todo, en el segundo ciclo) inciden en esta misma acepción. La mayoría de los alumnos indica que trabajar con estos materiales diversificados es un método muy lento y, aunque al principio despierte interés, a la larga les produce cansancio y aburrimiento. Prefieren la explicación del profesor.

Una variable que ha podido influir en los resultados es el absentismo de los alumnos. En algunos cursos (como 3.º experimental), es del 22% que, en algún grupo de 3.º, llega a ser del 50%. En 4.º curso control, es del 23% y, en algún grupo, llega al 42%.

El hecho de producirse tanto absentismo, sobre todo al final del curso, aunque incide sobre los alumnos más desaventajados, también, puede producir un efecto de desánimo en el grupo y en el profesor que afecta fundamentalmente a la metodología y, al trabajo y al esfuerzo del alumnado.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Del análisis de los resultados de esta investigación, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

- En las condiciones en las que se ha realizado esta investigación, no se confirma la hipótesis de que «una didáctica centrada en la utilización de materiales diversificados producirá mejores resultados en los conocimientos de los alumnos medidos a través de pruebas de rendimiento», ya que, de los 17 grupos experimentales que han concluido todas las fases de la investigación, sólo en cuatro de ellos, las diferencias con el grupo de control son significativas al nivel de 0,05%. Una hipótesis a probar en futuras investigaciones podría ser la de comprobar si la homogeneidad del grupo es un factor determinante del aprendizaje en matemáticas.
- Aislada la variable sexo, obtenemos, en el caso de las mujeres, cuatro grupos experimentales con diferencias positivas respecto a sus respectivos grupos de control. En el caso de los hombres, sólo hay dos grupos experimentales que dan diferencias significativas. Ello parece

indicar que esta metodología ha producido mejores resultados en mujeres que en hombres. Las contestaciones de los alumnos y la opinión de algunos profesores nos inducen a pensar que podría tener su causa en características actitudinales de constancia, perseverancia, paciencia y un mayor tesón, tradicionalmente, vinculadas más a las chicas que a los chicos en estas edades. Puesto que estas variables no han sido tenidas en cuenta en esta investigación, sería conveniente realizar otros estudios que matizaran estas opiniones.

- Las alumnas obtienen mejores resultados que los alumnos, tanto en el pretest como en el postest, y tanto en los grupos experimentales como en los de control. Este resultado, que difiere de otras investigaciones realizadas por organismos nacionales e internacionales, sugiere la idea, antes esbozada, de que, en los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, las mujeres poseen algunas actitudes que les hacen mejorar en el rendimiento por encima de los varones. También, posiblemente, influye, como ya se ha dicho, el carácter de la prueba.
- En todos los cursos experimentales, las mujeres han aumentado la media de conocimientos en el intervalo de tiempo que media del pretest al postest, es decir, en el tiempo en el que, en estos grupos, se ha impartido la didáctica basada en la utilización de diferentes materiales diversificados. Esta tendencia puede indicar que las alumnas han aprovechado más esta metodología que los alumnos. Y volvemos a incidir en la idea de que pueden ser características actitudinales las que pueden haber influido, ya que la utilización de estos materiales exige más reflexión, paciencia, constancia, perseverancia y esfuerzo que una metodología de tipo tradicional.
- Se confirma un alto absentismo de alumnos al final de curso (en el momento de realizar la prueba postest), llegando, en algunos grupos, al 50%. Estos alumnos que no realizan la prueba pertenecen, en su mayoría, a los grupos considerados de riesgo (inmigrantes, inadaptados, estatus bajo y absentismo), lo cual puede influir en el hecho de que la eliminación de estos grupos no produzca diferencias significativas en las diferencias de medias entre grupos experimentales y grupos de control. Se propone que se arbitren medidas eficaces de control del absentismo escolar.
- Las medias del postest en los grupos considerados de riesgo en esta investigación son más bajas en todos los cursos que las de los alumnos que no pertenecen a ellos, aunque esto no llega a producir diferencias significativas.
- Las opiniones de los profesores, recogidas a través de un cuestionario de opinión cumplimentado por 320 profesores y directivos, indican que las medidas organizativas son más adecuadas para atender a la diversidad en estas edades que las de tipo metodológico o curricular. Las entrevistas realizadas con profesores subrayan esta idea y consideran que la excesiva heterogeneidad y conflicitivad en el aula, unido al desinterés y apatía de los alumnos, les impiden dar adecuadamente la clase, por lo cual, piensan que las innovaciones metodológicas no darán resultado mientras se continúe en esta situación.
- Las opiniones de los profesores, recogidas a través del cuestionario de evaluación de la experiencia y de las entrevistas mantenidas con

ellos, que son positivas respecto al diseño de la experiencia, a la elaboración y adecuación de las fichas de trabajo y a la selección de los materiales, son negativas en relación con los problemas que plantea la gestión de la clase al utilizar una metodología activa en unas clases tan heterogéneas, sobre todo, por el efecto que los alumnos desmotivados y conflictivos producen en los demás. Los profesores consideran que debería exigirse la realización de deberes y trabajos en casa, y concienciar a las familias para que ayuden en esta exigencia.

- Las opiniones de los alumnos, recogidas a través del cuestionario de evaluación de la experiencia, confirman este desinterés, apatía y falta de esfuerzo, sobre todo, en el segundo ciclo. Así como en el primer ciclo los alumnos manifiestan un interés superior al 80%, en 4.º curso, este interés baja al 48%.
- En las preguntas abiertas, cumplimentadas apenas por un 10% de los alumnos, los de 3.º manifiestan preferir la exposición del profesor porque dicen «leer las fichas supone esfuerzo», «es un método lento y confuso», «no es divertido». Los alumnos de 4.º se decantan, también, por la explicación del profesor debido al esfuerzo que, dicen ellos, les produce la lectura de las fichas y por ser, éste, un método lento.

BIBLIOGRAFÍA

GENERAL

AGUADO T. *et al.*: *Diversidad cultural e igualdad escolar.* Madrid, MEC/CIDE (1998).

ALBERICIO, J. J.: *Educar en la diversidad.* Madrid, Bruño, 1991.

ALONSO, C.; GALLEGO J.; HONEY, P.: *Los estilos de aprendizaje.* Bilbao, Mensajero, 1999.

ÁLVAREZ, L.; SOLER, E.: *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría.* Madrid, CCS, 1996.

BLANCO GUIJARRO, M. R.: «La respuesta a la diversidad y las intenciones educativas», en *Aula de Innovación Educativa*, 10 (1993), pp. 43-46.

CIDE: *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo.* Madrid Servicio de Publicaciones del MEC, 1999.

— *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1998.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *La Atención a la Diversidad. La escuela intercultural.* Madrid, Publicaciones del Consejo Escolar del estado, 2000.

FAES: *El sistema educativo en la España de los 2000,* Papeles de la Fundación, Cuaderno n.º 62. Madrid, 2001.

GARANTO ALOS, J.: «Concepto de la diversidad e implicaciones psicopedagógicas», en *Jornades sobre Orientació Psicopedagógica i Atenció a la Diversitat.* Barcelona, Associació Catalana d'Orientació Escolar i Profesional, 1994.

GARCÍA RAMOS, J. M.: *Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo.* Madrid, MEC/CIDE, 1989.

FERMOSO, P.: *Educación intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid, Narcea, 1992.

ILLAN ROMEU, N.; GARCÍA MARTÍNEZ, A.: *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI.* Archidona, Aljibe, 1997.

LAHOZ GARCÍA, J. M.: *La diversidad en la educación Secundaria: alternativas educativas.* Madrid, Ediciones internacionales Universitarias, 1999.

LLUCH, X.; SALINAS, J.: *La diversidad cultural en la Práctica Educativa*, Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

MARTÍN, E.; MAURI, T. (coords.): *La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori, 1996.

PUIG DEL LIVOL, I.: *Programación de aula y adecuación curricular*, El tratamiento de la diversidad. Barcelona, Graó, 1996.

REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; STOLL, L.; LAGERWEIJ, N.: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Aula XXI Santillana, 1997.

TRENTACOSTA, J.: *Multicultural and gender equity in the mathematics classroom*. NCTM, 1997 yearbook.

WANG, M.: *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea, 1995.

WANG; WALBERG, H.: «Classroom climate as mediator of educational inputs and outputs», en FRASER, B. J.: *The study of learning environments*, Assessment rechear. Salem OR, 1989, pp. 47-58.

MATEMÁTICAS

ALLEN PAULOS, J.: *El hombre anumérico*. Barcelona, Tusquets, 1990.

AGOSTINI, F.: *Juegos de lógica y matemáticas*. Madrid, Pirámide, 1990.

APERY, R.: *Pensar la matemática*. Barcelona, Tusquets, 1988.

ALSINA, C. *et al.: Materiales para construir la geometría*. Madrid, Síntesis, 1988.

— *Simetría dinámica*. Síntesis, Madrid, 1989.

— *Invitación a la didáctica de la geometría*. Madrid, Síntesis, 1989.

BISHOP, A. J.: *Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics*. Educación, Dordrecht, Kluver, 1988.

BOLT, B.: *Actividades Matemáticas*. Barcelona, Labor, 1982.

— *Más actividades Matemáticas*. Barcelona, Labor, 1988.

— *Actividades Matemáticas*. Barcelona, Labor, 1982.

— *Aún más actividades Matemáticas*. Barcelona, Labor, 1989.

— *Divertimentos matemáticos*. Barcelona, Labor, 1987.

BOLT, B. y HOBBS, D.: *101 proyectos matemáticos*. Barcelona, Labor, 1991.

BOYER, C.: *Historia de la matemática*. Madrid, Alianza Editorial, 1986.

CALLEJO, M. L.: *Un club matemático para la diversidad*. Madrid, Narcea, 1994.

— *La resolución de problemas en un club matemático*. Madrid, Narcea, 1990.

CASTELNUOVO, E.; BARRA, M.: *La mathématique dans la réalité*. París, Cedic, 1980.

DAVIS, R.: *Learning mathematics*. London, Croom Helm, 1984.

DAVIS, P. J. y HERS, R.: *El sueño de Descartes*. Barcelona, Labor/MEC, 1989.

— *Experiencia matemática*. Barcelona, Labor/MEC, 1988.

DEL OLMO, M. A.; MORENO, M. F.; GIL, F.: *Superficie y volumen, ¿algo más que el trabajo con fórmulas?* Madrid, Síntesis, 1989.

FREUDENTHAL, H.: *La matemática en la vida cotidiana*. Madrid, Guadarrama, 1967.

GARCÍA BLANCO; LLINARES, S.: *Algunos referentes para analizar tareas matemáticas*, en SUMA, n.º 18, 1994.

GARDNER, M.: *Carnaval matemático*. Madrid, Alianza Editorial, 1980.

— *«AJA»*. Barcelona, Labor, 1981.

— *Nuevos pasatiempos matemáticos*. Madrid, Alianza Editorial, 1985.

— *Rosquillas anudadas*. Barcelona, Labor, 1987.

— *Viajes por el tiempo*. Barcelona, Labor, 1988.

GHEVERGHESE, G.: *La cresta del pavo real. Las matemáticas y sus raíces no europeas*. Madrid, Pirámide, 1991.

GÓMEZ CHACÓN, I.: *Los juegos de estrategias en el currículum de matemáticas*. Madrid, Narcea, 1989.

GÓMEZ CHACÓN, I. M.: *Procesos de aprendizaje en Matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1997.

— *Matemática Emocional.* Madrid, Narcea, 2000.

GRUPO AZARQUIEL: *Ideas y actividades para enseñar álgebra.* Madrid, Síntesis, 1991.

GUZMAN, M.: *Cuentos con cuentas.* Barcelona, Labor, 1984.

— *Aventuras matemáticas.* Barcelona, Labor, 1986.

— *Mirar y ver.* Madrid, Alhambra, 1976.

GUTIÉRREZ, A. y JAIME, A.: «A model of test to assess the Van Hiele levels», en PME, 18. 1993 pp.

GUEDJ, D.: *El teorema del loro.* Barcelona, Anagrama, 2000.

KIRST, W.; DIEKMEYER, U.: *Desarrolle su inteligencia.* Bilbao, Mensajero, 1973.

KUCHEMANN, D.: «Learning teaching Ratio; A look at some Current Textbooks», en *Teaching and Learning Mathematics.* School of Education, University of Exeter, 1987.

MACNAB, D. S.; CUMMINE, J. A.: *La enseñanza de las matemáticas de 11 a 16. Un enfoque centrado en la dificultad.* Madrid, Visor, 1992.

MCLEOD, D. B.; ADAMS, V. M.: *Affects in Mathematical Problem Solving.* Nueva York, Springer-Verlag, 1989.

MASON, J.; BURTON, L.: *Pensar matemáticamente.* Barcelona, MEC\Labor, 1988.

MOTTERSHEAD, L.: *Sources of mathematical discovery.* Australia, Basil Blackwell, 1985.

OTT, E.: *Supérese pensando. Hacia un pensamiento lógico y eficaz.* Bilbao, Mensajero, 1974.

ORTON, A.: *Didáctica de las matemáticas.* Madrid, Morata/MEC, 1990.

PIMM, D.: *El lenguaje matemático en el aula.* Madrid, Morata\MEC, 1990.

POLYA, G.: *Cómo plantear y resolver problemas.* México, Trillas, 1992.

PUIG, L.; CALDERÓN, J.: *Investigación Didáctica de las matemáticas.* Madrid, MEC/CIDE, 1996.

PRADA VICENTE, M. D. *et al.: El comentario de textos matemáticos.* Málaga, Ágora, 1990.

PRADA, M. D.; MARTÍNEZ, I.: *Cómo enseñar el lenguaje algebraico, las ecuaciones y los sistemas.* Málaga, Ágora, 1994.

PRADA, M. D.: *Cómo enseñar las magnitudes, la medida y la proporcionalidad.* Málaga, Ágora, 1990.

PUIG ADAM, P.: *Didáctica Matemática Heurística.* I. Madrid, Enseñanza Laboral, 1956.

SECADA, W. G.; FENNEMA, E.; ADAJIAN, L. B.: *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias.* Madrid. MEC - Morata, 1997.

SHASHA, D.: *Las intrigantes aventuras del Doctor Ecco.* Barcelona, Labor, 1989.

SOCIEDAD CANARIA DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS: *Las matemáticas del siglo XXI.* Nivola, 2000.

SHULMAN, J.; MESA-BAINS, A.: *Teaching diverse students: Cases and commentaries.* San Francisco, Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1990.

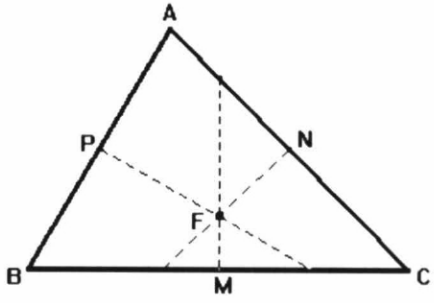
VERGNAUD: *Recherches en didactiques des Mathématiques.* Madrid, Paidós, 1982.

WOOD, L. E.: *Estrategias de pensamiento.* Barcelona, Labor, 1987.

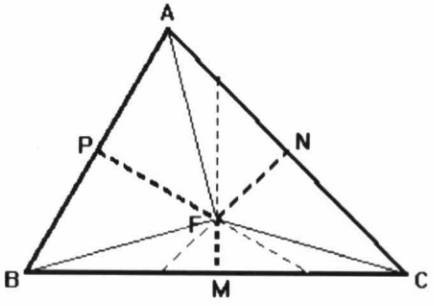
ANEXO I[1]

Trazado del circuncentro doblando papel. Igualdad de la distancia a los vértices

1. Recorta un triángulo acutángulo escaleno y traza sus mediatrices doblando papel (haz coincidir de dos en dos sus vértices). Comprueba que las tres se cortan en un punto que notaremos con la letra F y que llamamos circuncentro.



2. Con un lápiz traza los segmentos AF, BF y CF.

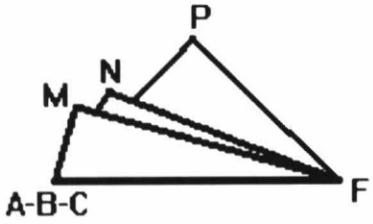


3. Doblando en forma de valle por FM, FN y FP, y en forma de colina por AF, BF y FC obtendrás una estrella de tres punta que es posible cerrar juntando los tres brazos, comprobando que los segmentos AF, BF y CF son iguales. Por ello, F es el centro de una circunferencia que pasa por ....., la circunferencia circunscrita al triángulo.

---

(1) Actividad realizada por Jesús García Gual, IES Conde de Orgaz.

(*) Para conseguir un plegado sin problemas de entre los triángulos FAB, FBC y FCA el de mayor ángulo en F debe ser el que se cierre abarcando a los otros dos.



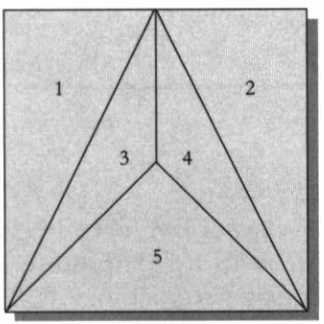
4. La figura plegada nos muestra los ángulos M, N y P que son ..... Por tanto, miran al lado común bajo un ángulo de ..... y, así, M, N y P, en esa figura plegada, están en una circunferencia de centro ..... y radio ..... El plegado nos advierte también de la igualdad de ángulos tanto en F como en los vértices. Localiza esos ángulos iguales en el triángulo ABC.

ANEXO II

Actividades con el Tangram[2]

Actividad n.º 1: Construcción.–Se puede construir a partir del siguiente problema: divide el cuadrado en cinco triángulos, de tal forma que una vez recortados puedas construir con ellos un triángulo, un rectángulo y un rombo equivalentes en área.

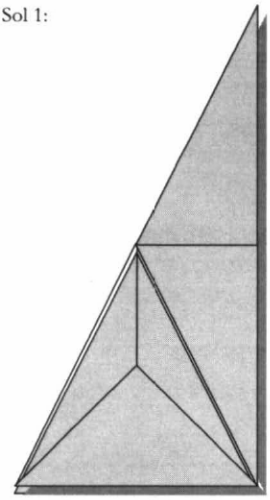
Sol:



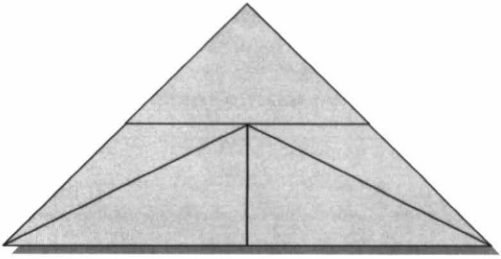
(2) Actividad realizada por Antonio Pérez Sanz, IES Salvador Dalí.

Actividad n.º 2: Construye el triángulo a partir del cuadrado.

Sol 1:



(1 movimiento)

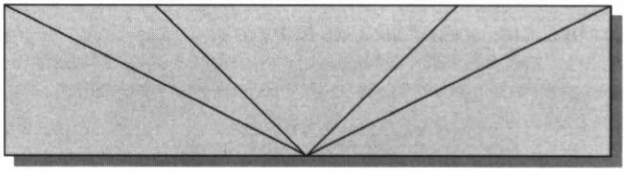


Sol 2:

(2 movimientos)

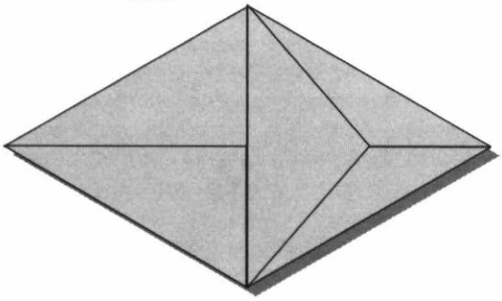
Actividad n.º 3: Construye el rectángulo.

Sol:

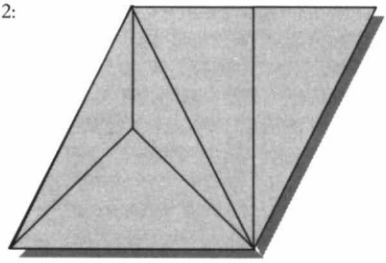


Actividad n.º 4: Construye un rombo.

Sol 1:



Sol 2:



Actividad n.º 5: Encuentra la relación entre la superficie del triángulo rectángulo isósceles y la de los triángulos escalenos.

Sol: Área del triángulo rectángulo isósceles = 2 × Área de un triángulo escaleno.

Actividad n.º 6: Si el área del cuadrado total es la unidad, expresa, en forma de fracciones, las áreas de cada una de las figuras.

Actividad 7: Si el lado del cuadrado mide la unidad, calcula las longitudes de los distintos lados de las piezas del Tangram.

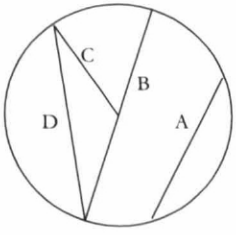
Actividad 8: Calcula cuánto miden los ángulos de cada pieza.

ANEXO III

PRUEBA FINAL DE GEOMETRÍA 1.º E.S.O. GRUPO _____

NOMBRE Y APELLIDOS _____

1. Nombra todos los paralelogramos que conozcas e indica las características de uno de ellos.
2. Escribe el nombre a los segmentos de la figura.

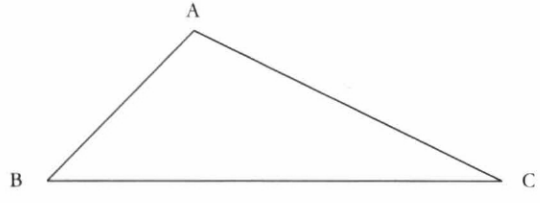


A _____

B _____

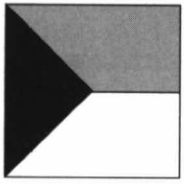
C _____

D _____



3. En los puntos A, B y C de la siguiente figura hay tres jugadores. Halla el punto donde hay que colocar la pelota para que esté a la misma distancia de los tres. ¿Cómo se llama ese punto?

4. Sabiendo que el área del cuadrado vale 16 cm^2, calcula el área de cada color en la siguiente figura, explica cómo lo haces:

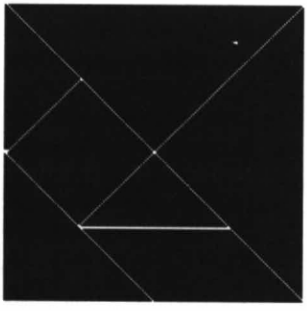








5. El tangram es un rompecabezas chino de muchas posibilidades y está compuesto por 7 piezas que puedes ver en la figura adjunta.



a) Clasifica las piezas del tangram por su número de lados y especifica el nombre de cada una.
b) ¿De qué tipo son los triángulos que aparecen?

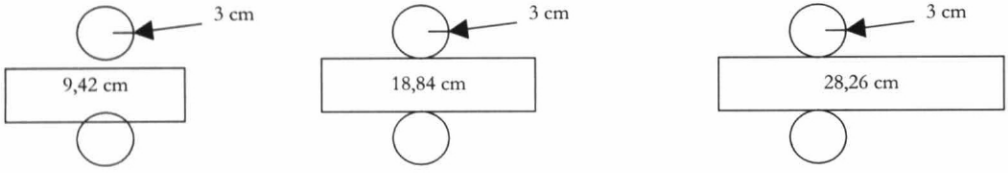
6. Traza la figura simétrica a la dada respecto a la recta y el punto indicados:



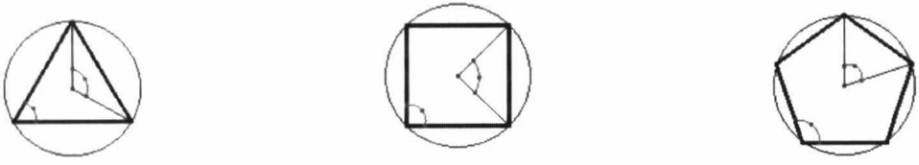




7. María tiene un adorno de forma cilíndrica que quiere forrar de papel. El radio de la circunferencia de la base del adorno tiene 3 cm. ¿Cuál de los siguientes desarrollos corresponde al adorno? Justifica la respuesta (nota, considera $\pi = 3{,}14$).



8. Tenemos dos triángulos rectángulos, si uno de ellos tiene los lados el doble que el otro. ¿Qué relación hay entre sus perímetros? ¿Y entre sus áreas? Razona las respuestas.
9. Especifica el valor de los ángulos interiores y centrales de los siguientes polígonos regulares. ¿Qué valor tendrían si el polígono regular fuese de «n» lados?

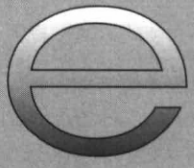


10. Sabemos que un poliedro tiene tantas caras como vértices un cubo y, también, tantos vértices como caras el cubo.
    a) ¿De qué poliedro se trata?
    b) ¿Cuántas aristas tiene?

informes y documentos

MANUEL MONTANERO, M.ª FRANCISCA DÍAZ,
PEDRO PARDO, M.ª ISABEL PALOMINO, JULIA GIL,
ÁNGEL LUIS PÉREZ y M.ª ISABEL SUERO
Daltonismo y rendimiento escolar en la Educación Infantil

EMPAR PONS BLASCO
La omisión de la capacidad innata
en la estimación de los rendimientos de la educación. Una revisión



DALTONISMO Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

MANUEL MONTANERO (*), M.ª FRANCISCA DÍAZ (*), PEDRO PARDO (*)
M.ª ISABEL PALOMINO (*), JULIA GIL (*), ÁNGEL LUIS PÉREZ (*)
M.ª ISABEL SUERO (*)

RESUMEN. Las anomalías en la visión del color constituyen un tipo particular de deficiencia sensorial cuya influencia apenas se ha estudiado en el contexto escolar. En la primera parte de este trabajo se describen sus principales características y causas, así como los procedimientos para evaluarlas. En la segunda parte se analiza empíricamente su incidencia en una amplia muestra de alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil, constatándose la existencia de más de un 5% de niños daltónicos. A pesar de la reiterada utilización del color como código, ayuda o material en diversas actividades de aprendizaje, sin embargo no se ha podido confirmar que éste afecte significativamente al rendimiento escolar de los alumnos que lo padecen en esta etapa educativa.

ABSTRACT. Anomalies in colour vision constitute a particular type of sensorial deficiency whose influence has scarcely been studied in scholastic contexts. In the first part of this work, the main characteristic and causes are describe, and also the procedures that are use to evaluate them. In the second part, the incidence on a wide sample of the students belonging to Child Education is analysed, what confirm that there are more than a 5% of daltonic children. In spite of the repetitive use of the colour as a code, help or material for the several learning activities, it has not been possible, thought, to confirm that it influence significantly to the scholastic performance of the students that suffer from it in this educational period.

INTRODUCCIÓN

Más del 80% de la información que la mayoría de las personas obtiene de su entorno proviene de la vista (Casas, 1994). Sin embargo, hasta hace muy poco se ha otorgado una insuficiente atención a los factores visuales en el rendimiento escolar. Algunos autores han demostrado que las habilidades visuales de binocularidad y acomodación mantienen una estrecha relación no sólo con la eficacia visual, sino también con la resistencia a la fatiga y la satisfacción ante la realización de determinadas tareas que

(*) Universidad de Extremadura.

Fecha de entrada: 08-08-2001 Fecha de aceptación: 15-02-2002

requieren procesar estímulos visuales, como es el caso de la lectura (Hannessey y col., 1984; Scheiman y Wick, 1994). En los primeros años de escolaridad, el efecto de la capacidad visoperceptiva resulta particularmente importante para el reconocimiento de las letras y el acceso directo a la representación ortográfica de las palabras (mediante la denominada *ruta léxica* o *visual).* Así, algunos trabajos han demostrado que los alumnos con dificultades de aprendizaje de la lectura ejecutan peor que los demás alumnos las tareas visuales o aquellas que requieren un constante movimiento ocular; hasta el punto de que estas tareas, junto con otras de tipo fonológico, llegaban a predecir el 68% de la varianza en la competencia lectora a los 10 años (Eden, 1995). Las disfunciones visuales pueden generar además una visión borrosa, diplopia intermitente, lagrimeo, movimiento de letras, dificultades de comprensión, somnolencia, dolor de cabeza... Frecuentemente, estos sujetos aprovechan peor el tiempo dedicado al trabajo, se desmotivan o, con el fin de eliminar estos síntomas, abandonan antes las tareas escolares. En este sentido, algunos estudios han probado también que se puede conseguir una mejoría, no sólo en la lectura, sino también en otros aspectos del rendimiento escolar, gracias a un entrenamiento óculo-motor (Rounds y col., 1991; Evans, 1997) y de otras habilidades visuales (Keymer, 1999).

Otra cuestión, mucho menos estudiada, es la influencia de las *anomalías en la visión del color.* Se sabe que estas deficiencias pueden tener un origen genético (probablemente vinculado al cromosoma X) o adquirido. Decimos que un individuo es *defectivo,* cuando su percepción del color no se ajusta al patrón de visión de la mayoría de la población. Dicho patrón suele ser *tricrómata,* es decir, la mayoría de las personas son capaces de igualar un color dado mediante la mezcla de los tres primarios en proporciones adecuadas. Las deficiencias se pueden constatar en tres tipos de tareas. Cuando un observador es capaz de igualar un color que se le propone mezclando tres primarios, pero en proporciones sensiblemente diferentes, se trataría de un *tricrómata anómalo.* En cambio, si el observador no puede reproducir dicho color cuando se necesitan tres primarios (sino sólo cuando se necesitan dos) se dice que es un *dicrómata.* Ambas anomalías suelen manifestarse sobre todo en la discriminación entre el rojo y el verde (las más habituales), o bien entre el azul y el amarillo. Finalmente existen sujetos que sólo pueden obtener igualaciones utilizando proporciones de un color primario: son los denominados *monocrómatas.* Su deficiencia en la percepción del color (o *acromatopsia)* les limita a distinguir sólo las diferencias de claridad o luminosidad, sin auténtica discriminación cromática, como si se tratara de visión en blanco y negro. Esta es la deficiencia de visión del color más grave cuya incidencia en la población es muy baja (Pardo, 2000).

En la actualidad, se utilizan principalmente dos tipos de pruebas para evaluar estas deficiencias: los *anomaloscopios* y los tests *isocromáticos.* Los primeros son aparatos diseñados para que el sujeto trate de igualar un color que se le ofrece en una pantalla mezclando haces de luces (con filtros de colores primarios). Los tests isocromáticos se componen de láminas con un fondo coloreado, en el que destacan otras zonas también coloreadas que forman una figura, de modo que ésta no pueda ser percibida por los observadores defectivos en un determinado canal cromático. El método de confección consiste en diseñar un fondo de puntos de distintos tamaños distribuidos al azar, con diferentes niveles de grises y posteriormente agregar un conjunto de puntos con variaciones de tono azul-amarillo y rojo-verde (e intensidad al azar), que forman las diferentes figuras (Irtel, 1999). Estos materiales no ofrecen la misma fiabilidad que los anomaloscopios, pero se adaptan mejor a su utilización educativa

por su facilidad de aplicación, individual o colectiva. En la selección profesional se utilizan habitualmente otros materiales mucho menos fiables para actividades que requieren discriminación de colores, como los tests «de linterna» (en los que se presentan luces coloreadas, generalmente de pequeño tamaño y situadas a gran distancia, que el observador debe nombrar) o los de denominación de objetos codificados en color.

Existen diversas razones que justifican la posibilidad de que las anomalías en la visión de los colores tengan *implicaciones en el aprendizaje escolar,* especialmente en la Educación Infantil. En esta etapa el color no sólo es un importante aspecto motivador que tiñe múltiples tareas escolares, sino que también es un contenido de aprendizaje en sí mismo y, sobre todo, un medio didáctico utilizado habitualmente para importantes aprendizajes, sobre todo en el área de *Comunicación y representación* (Gil, 1999). El currículo oficial para este ámbito de experiencia se estructura en torno a seis bloques, referidos al lenguaje oral, con una aproximación también al lenguaje escrito; la expresión plástica, musical y corporal; las relaciones, medidas y la representación en el espacio. El objetivo general es potenciar las capacidades, sobre todo cognitivas, del niño que le posibiliten unas relaciones progresivamente más enriquecidas con el medio (MEC, 1992). La «percepción diferenciada de los colores primarios y sus complementarios» aparece recogido específicamente como un contenido procedimental del bloque de Expresión Plástica. Además, tras una exhaustiva revisión de los proyectos curriculares, los materiales didácticos que ofrecen diversas editoriales y la misma práctica docente de un extenso grupo de maestros y maestras, podemos resaltar una serie de contenidos y actividades en las cuales el color se utiliza como un recurso didáctico fundamental.

- En cuanto al *aprendizaje de conceptos verbales y matemáticos,* uno de los principales retos es conseguir que los alumnos desarrollen capacidades de representación simbólica, propias del estadio «preoperacional», a través de tareas esencialmente manipulativas y perceptivas. El color es considerado, al menos implícitamente, como un conocimiento previo compartido por casi todos los niños mayores de 3 años, incluso por muchos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, a la vez que un elemento que facilita las relaciones perceptivo-cognitivas y que se asocia fácilmente a materiales manipulables. Así, en primer lugar, el color se utiliza espontáneamente como apoyo visual de *conceptos básicos* nuevos o como código referencial para otros conceptos cotidianos, objetos, dibujos o vocabulario que aún no están en el repertorio lingüístico del alumno. Los conceptos relacionados con la numeración y los procedimientos de cuantificación se trabajan habitualmente con «ábacos» en los que el color de las bolas se utiliza también como ayuda. Algunas editoriales, incluso, comercializan «regletas» que se basan en el color para representar diferentes cantidades.
- Para desarrollar la *representación en el espacio,* en segundo lugar, se parte habitualmente de la enseñanza de conceptos geométricos como las formas planas, los cuerpos y sus relaciones en el espacio. Muchos de los materiales curriculares que hemos revisado utilizan colores como apoyo para diferenciar dichas figuras. En otras actividades, como los llamados «bloques lógicos» se presentan ejemplos en diferentes colores y el alumno debe colorear determinadas figuras en función de

instrucciones verbales referidas a sus características geométricas. Para la enseñanza de los procedimientos de «agrupación en colecciones atendiendo a semejanzas y diferencias», se utiliza también el color, como criterio perceptivo de clasificación de diversos objetos y dibujos. Estas tareas constituyen un entrenamiento previo de capacidades cognitivas tan relevantes para los posteriores aprendizajes escolares como las capacidades de comparación mediante criterios, clasificación o jerarquización conceptual. En otras actividades para trabajar la orientación espacial es muy habitual que los maestros hagan referencia a los colores para identificar objetos sobre una lámina, en función de relaciones «arriba-abajo», «sobre», «dentro-fuera», etc. Igualmente muchos maestros utilizan colores como códigos en actividades para afianzar la lateralidad o la orientación en el entorno inmediato del aula (identificando, por ejemplo, las mesas de trabajo mediante colores).

- Algo semejante ocurre con algunos recursos para trabajar la *orientación temporal.* Así, por ejemplo, es muy positivo desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal, que los alumnos aprendan a identificar y a distribuir sus tareas en periodos de tiempo prefijados. En la programación semanal, que los alumnos deben interpretar en un tablón antes de empezar la tarea, es usual distribuir los rincones mediante colores, al igual que los meses y días de otros calendarios confeccionados al efecto.
- En relación a las actividades de *pre-lectura,* la señalización mediante colores es frecuente en tareas de segmentación lingüística, así como para facilitar la identificación de las formas específicas de cada letra en láminas donde el color sirve para destacar una letra entre otras parecidas. La importancia de este tipo de actividades de pre-lectura se ha visto por otra parte refrendada por diversos estudios que demuestran que estas dos competencias metalingüísticas son, junto con otras tareas visuales y por encima incluso de las propias de los tests de inteligencia, las que mejor discriminan a niños con problemas específicos de aprendizaje de la lectoescritura (Stanovich, 1992; Eden, 1995; López Iglesias, 1997).
- Finalmente, no debemos olvidar el papel implícito del color para trabajar diversos contenidos actitudinales y temas transversales. En los últimos años, uno de los temas que se ha potenciado más, sobre todo en centros urbanos, es la Educación Vial. Evidentemente, los contenidos que se priman en Educación Infantil son sobre todo actitudes y hábitos de respeto por las normas viales y la prevención de riesgos. Estos aprendizajes suelen estar en gran parte vinculados a la interpretación de las señales luminosas de los semáforos y algunas verticales, cuyo código principal son precisamente los colores que los daltónicos confunden con mayor probabilidad. Otras propuestas han justificado incluso el interés de incorporar el color como un tema transversal en las diferentes etapas educativas (Suero y col., 2001).

Todas estas implicaciones parecen justificar sobradamente la importancia de evaluar la incidencia del daltonismo en la Educación Infantil. Teniendo en cuenta la argumentación anterior, podría suponer un obstáculo para el afrontamiento de

algunas tareas de aprendizaje, o bien producir un sesgo en la evaluación que el maestro realiza de las mismas. Cabe la posibilidad de que un maestro que explica a un niño dicrómata que la figura roja es un círculo, interprete que el niño tiene dificultades con los conceptos geométricos, cuando en realidad lo tiene con la visión de algunos colores. Es importante, por último, vincular todo este análisis tanto a la corrección de las anomalías visuales como a la investigación de medidas de prevención educativa, con objeto de minimizar dichas interferencias en los aprendizajes escolares.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos e hipótesis

Con estos presupuestos, el estudio empírico que a continuación presentamos se fundamentó en un doble diseño, descriptivo y experimental, con tres objetivos específicos. Desde un punto de vista descriptivo, nos interesaba, en primer lugar, conocer la incidencia de las anomalías en la visión del color en niños extremeños escolarizados en el segundo ciclo de Educación Infantil. El daltonismo es una de las anomalías visuales que más tarda en detectarse por los padres y profesores. Consideramos que puede ser beneficioso que, antes de comenzar sus estudios de Educación Primaria, los profesores tengan ya información sobre dicha limitación y cómo afrontarla.

En segundo lugar, desde un punto de vista experimental, pretendíamos valorar la influencia de dichas anomalías en las capacidades específicas del área de *Comunicación y Representación* del segundo ciclo, así como en la percepción del docente respecto al rendimiento escolar de los alumnos defectivos en dicha área. En este punto, partíamos de tres hipótesis:

- Por un lado, esperábamos que los niños daltónicos obtuvieran resultados significativamente peores que sus compañeros en cuanto a la adquisición de conceptos básicos del área.
- Por otro lado, en caso de que esta hipótesis no se confirmara, pensábamos que al menos se observaría una discrepancia entre la valoración de la competencia curricular por parte del maestro y los resultados de las pruebas objetivas. Ello supondría que las anomalías en la visión del color no producen tanto efectos directos en el aprendizaje como indirectos, a través de la percepción negativa del profesor respeto de las capacidades del alumno.
- En cualquier caso, a diferencia de otras anomalías visuales de efectos no tan específicos, pensábamos que el daltonismo no tendría porqué afectar a la competencia perceptiva y visomotora en tareas que no se basen específicamente en la utilización de colores.

Nuestro tercer objetivo, desde un punto de vista aplicado, era valorar la eficacia de nuevos materiales para detectar las anomalías de visión en este tramo de edad, así como analizar tareas escolares problemáticas para alumnos con deficiencias en la visión de los colores. Todo ello con la finalidad última de proponer pautas de actuación docente para prevenir los problemas de aprendizaje de los alumnos defectivos.

Sujetos y variables

La población total de estudiantes que habían comenzado Educación Infantil en Extremadura en el curso 1999-2000 era de 34.024, de los cuales unos 14.000 estaban escolarizados en el último nivel de la etapa. Se seleccionaron aleatoriamente un

total de 7 centros de Cáceres y Badajoz con una muestra de 514 alumnos de entre 4 y 6 años, 274 niños y 240 niñas. Sólo 27 sujetos tenían lentes correctoras antes de comenzar el estudio.

Las variables analizadas fueron las siguientes: a) presencia de anomalías en la visión del color; b) capacidades visomotoras y visoperceptivas; c) grado de adquisición de conceptos básicos; d) percepción docente de la competencia curricular en el área de *Comunicación y Representación.*

Materiales

En la investigación se utilizaron tres tipos de instrumentos de evaluación: pruebas para la detección de anomalías en la visión, pruebas psicopedagógicas específicas del segundo ciclo de la Educación Infantil y un cuestionario de valoración de la competencia curricular.

Para la *detección de anomalías en la visión del color* (variable a) se confeccionó una prueba mixta compuesta por láminas de tres tests isocromáticos: ocho láminas del test de Ishihara (1996), tres del test Waggoner (1998) y cuatro láminas de una prueba original específicamente confeccionada por nosotros para los niños menores de 6 años (Pardo y col., 2000). Se desecharon aquellas láminas que contenían figuras difíciles de nombrar por niños de esa edad. En este sentido, con objeto de aumentar la validez de la prueba, elaboramos cuatro láminas más. Siguiendo el mismo método que describíamos en la introducción, en estas últimas láminas representamos objetos más familiares y reconocibles por los niños.

Para diagnosticar a un niño como defectivo seguimos los criterios más restrictivos, propuestos por Ishihara, según los cuales sólo se puede garantizar que existe una anomalía cuando el observador no es capaz de reconocer un 60% de las figuras discriminantes. Cuando se registran entre un 60% y un 80% de aciertos, el diagnóstico sería poco fiable sin una comprobación ulterior con anomaloscopio.

Para evaluar las *capacidades visomotoras y visoperceptivas* (variable b) se aplicaron los instrumentos de coordinación visomotora y aptitud perceptiva (percepción visual, constancia de forma, posición en el espacio, orientación visoespacial y discriminación figura-fondo) de la Prueba de diagnóstico preescolar de TEA.

Respecto al *grado de aprendizaje de conceptos básicos* (variable c) se evaluó «directamente» mediante la aplicación individual del test Boehm de conceptos básicos (espaciales, cuantitativos y temporales) y los tests de conceptos verbales y cuantitativos de la batería de diagnóstico preescolar.

Finalmente para evaluar la *percepción docente de los problemas de aprendizaje* de los alumnos (variable d) se confeccionó, con el asesoramiento de varios maestros y orientadores, un cuestionario con 15 criterios para la valoración de la competencia curricular en el área de *Comunicación y Representación* del segundo ciclo de Educación Infantil (ver anexo).

Procedimiento

El desarrollo completo de esta fase de la investigación se desarrolló durante unos 15 meses. Los tres primeros se dedicaron a la elaboración de los materiales de detección de anomalías en la visión de los colores. Se diseñaron y analizaron dos métodos: uno de aplicación individual (mediante la utilización de láminas o la pantalla de un ordenador) y otro colectivo (basado en la utilización de transparencias o diapositivas con un cañón de vídeo controlado por un ordenador). Tras algunos ensayos preliminares se comprobó que, a

pesar del considerable coste de tiempo, el primer método ofrecía menos riesgos, tanto por la calidad de los colores, como por su mayor simplicidad técnica y organizativa.

Una vez seleccionados los centros de Educación Infantil, la evaluación de las anomalías en la visión de los colores se realizó durante los meses de octubre a diciembre del curso 2000-01. Para evitar los posibles sesgos derivados del escaso número de láminas o del tipo de figuras que ofrecía un solo test, cada niño observó individualmente y durante unos 20 minutos las 15 láminas seleccionadas de las pruebas isocromáticas anteriormente descritas. Se asignó un punto por cada lámina que se percibía correctamente.

Posteriormente se seleccionaron los 20 niños que habían obtenido una puntuación menor (siempre con más de un 40% de errores). Además de este grupo de alumnos que, como acabamos de explicar, pueden considerarse claramente defectivos, seleccionamos otros 20 pares al azar entre los compañeros no-defectivos de la misma clase y sexo. Este procedimiento facilitaba el control de posibles variables extrañas como el nivel sociocultural, la edad, el sexo, el uso de lentes o el estilo didáctico del maestro. Además se aplicó a todos los sujetos una prueba de memoria auditiva para comprobar que no existían diferencias significativas entre los grupos en cuanto a otras tareas en las que no intervinieran estímulos visuales.

Durante los meses de febrero y marzo se evaluaron el resto de variables en los 40 sujetos de esta segunda muestra. Se aplicaron individualmente las pruebas psicopedagógicas y cada maestro cumplimentó el cuestionario de evaluación de la competencia curricular en el área de *Comunicación y Representación* de los niños daltónicos de su clase y sus pares (sin conocer el diagnóstico visual).

RESULTADOS

Anomalías en la visión del color

En la figura I se representa la distribución de los sujetos en función de las puntuaciones obtenida en las pruebas de visión del color. Ya hemos comentado que la inmensa mayoría de las deficiencias provienen de la discriminación entre los colores rojo y verde. Para facilitar la interpretación de los resultados, en este trabajo analizamos sólo la información relativa al número de láminas de los tres tests en las que los individuos visualizaron correctamente los colores; lo que nos daría una idea no tanto del tipo como del grado de disfunción. Así, en la tabla I podemos distinguir entre sujetos claramente defectivos en cuanto a la visión de esos colores (puntuaciones entre 0 y 9); aquellos en los que no se puede descartar la presencia de alguna anomalía (entre 10 y 12); y sujetos claramente no-defectivos (entre 13 y 15).

En la tabla I se muestran también las diferencias de género a las que aludíamos en la introducción. La proporción de niños que obtuvieron más de un 40% de errores es como se ve, sorprendentemente elevada. El porcentaje global de alumnos de Educación Infantil en los que se puede confirmar una anomalía superaría por tanto el 5%, a los que habría que añadir otra cantidad similar de alumnos en los que no se puede descartar con rotundidad la presencia de alguna anomalía (puntuaciones entre 7 y 12).

Por otro lado, el test que confeccionamos específicamente para el tramo de la Educación Infantil registró una correlación significativa tanto con la prueba de Ishihara ($r = 0,56$, $p < 0,01$) como con la Waggoner ($r = 0,71$, $p < 0,01$). Entre estos dos últimos se obtuvo también una elevada correlación ($r = 0,69$, $p < 0,01$).

FIGURA I

Frecuencia de sujetos en función del número de láminas percibidas correctamente

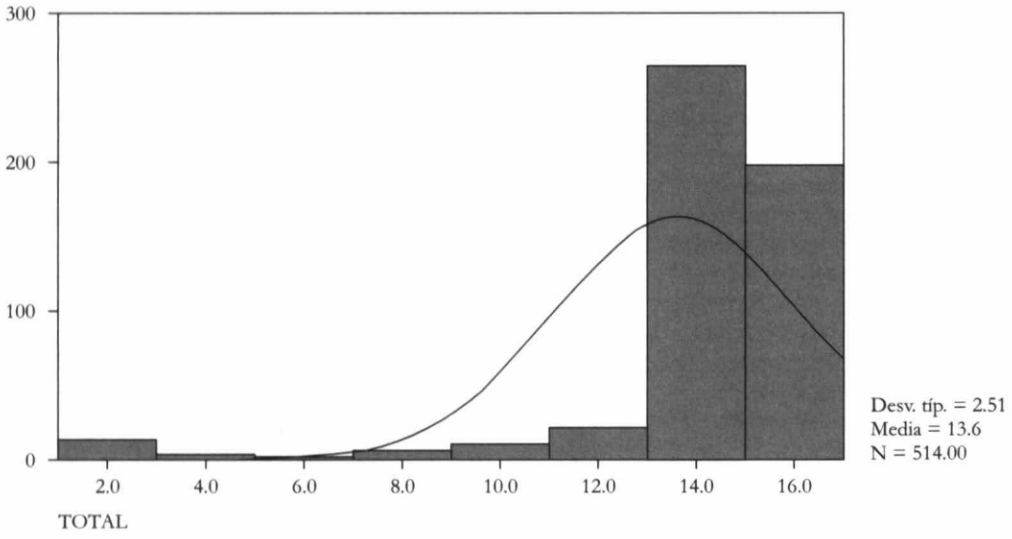


TABLA I

Distribución por sexos e intervalos de puntuación en las pruebas de visión de colores

Visión	Puntuación	Niños		Niñas	
Defectiva	0-9	23	8,4%	5	2,1%
No defectiva	10-12	14	5,1%	12	5%
	13-15	237	86,5%	223	92,9%

Capacidades visomotoras y visoperceptivas

Como ya hemos anticipado, en la segunda parte de estudio se seleccionaron los 20 alumnos defectivos con una menor puntuación dentro del tramo claramente defectivo y otros 20 pares del mismo grupo, con la misma edad y sexo, correspondientes al tramo superior de los no-defectivos. La media en las pruebas de visión de colores del primer grupo fue de 3,05, mientras que la del segundo fue de 14,05. La edad media de ambos grupos era de 5 años.

Como se aprecia en la tabla II, los resultados en las pruebas *visomotoras y visoperceptivas* de TEA fueron ligeramente superiores en los alumnos defectivos, aunque, tras aplicar la prueba U de Mann-Whitney, ninguna de las diferencias resultó auténticamente significativa.

Este resultado es acorde con nuestra hipótesis acerca del carácter específico de las anomalías en la visión del color que, a diferencia de la mayoría de los problemas visuales investigados, no tienen porqué afectar a la capacidad general visoperceptiva (coordinación visomotora, discriminación visual,

constancia de forma, posición en el espacio, orientación visoespacial y discriminación figura-fondo), al menos en tareas en las que no intervengan determinados colores. Por otro lado, el hecho de que no se hayan encontrado diferencias significativas en cuanto a la resolución de tareas perceptivas en blanco y negro, como las de discriminación figura-fondo, refuerza la validez de las pruebas isocromáticas (donde precisamente los sujetos daltónicos mostraban mucha más dificultad en distinguir figuras formadas por determinados colores).

Por último estos resultados, junto con la ausencia de diferencias significativas en cuanto a las tareas auditivas (3,85 de media en los no-defectivos y 4,63 en los defectivos) suponen otro dato indicativo de la ausencia de variables extrañas.

Adquisición de conceptos básicos

Sin embargo, en contra de nuestra hipótesis, las puntuaciones medias en cuanto a la aplicación de conceptos básicos estuvieron también muy cercanas en los dos grupos, tabla III, sin que se encontraran diferencias significativas.

Los resultados globales de las dos pruebas registraron una correlación significativa ($r = 0,61$, $p < 0,01$). Un dato relevante es la elevada correlación entre dichos resultados y las puntuaciones en las tareas de aptitud perceptiva (que alcanza hasta un 0,72). Por el contrario, apenas se constata una correlación con las puntuaciones obtenidas en la prueba de visión de los colores ($r = 0,19$; $p > 0,21$).

TABLA II

Medias, desviaciones típicas y centiles en las pruebas visoperceptivas de diagnóstico preescolar

P. visoperceptivas	Coordinación visomotora			Aptitud perceptiva		
Sujetos	X	DT	C	X	DT	C
No-defectivos	6,95	2,78	50	21,75	10,67	44
Defectivos	7,36	2,52	53	24,89	10,60	50

TABLA III

Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones directas en las pruebas de conceptos básicos

Conceptos básicos	DP (TEA)				Boehm					
	Verbales		Cuantitativos		Espaciales		Cuantitativos		Temporales	
Sujetos	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
No-defectivos	11,60	1,53	9,45	2,50	18,05	2,85	9,70	3,27	3,25	2,65
Defectivos	11,57	1,57	10,10	1,52	18,63	2,03	11,84	2,19	2,84	1,11

Valoración de la competencia curricular en el área de Comunicación y Representación

En la tabla IV podemos observar que la percepción del docente de la competencia curricular respecto de los niños daltónicos es también ligeramente más positiva. Los maestros estimaron que los alumnos diagnosticados como defectivos no habían desarrollado suficientemente las capacidades expresadas en el 36,14% de los criterios de evaluación («no alcanzados» o «en proceso»), frente a un 49,60% de los criterios en el grupo de alumno no-defectivos. La valoración positiva de los criterios de evaluación correlacionó más claramente con las puntuaciones globales en el test de Boehm ($r = 0,64$, $p < 0,01$) que con ninguna otra de las variables analizadas.

TABLA IV

Medias y desviaciones típicas en el cuestionario de valoración de la competencia curricular

Criterios de evaluación	No alcanzados		En proceso		Alcanzados		Destaca	
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
No-defectivos	1,15	2,00	6,3	3,59	7,15	4,06	0,40	1,14
Defectivos	0,89	2,10	4,47	3,20	7,84	3,97	1,73	3,87

CONCLUSIONES

La evaluación de anomalías en la visión del color de una amplia muestra de niños de 4 a 6 años escolarizados en Educación Infantil ha mostrado una incidencia semejante a la constatada en otros tramos de edad, a pesar de que la actuación de enfermedades que provocan este tipo de deficiencias es supuestamente menor. La constatación de que más de un 5% de niños sufren ya anomalías visuales relacionadas con el color antes de iniciar la Educación Primaria supone un dato relevante, máxime si tenemos en cuenta que ni uno solo de sus padres y profesores de la muestra tenía, al parecer, conocimiento del problema.

Los resultados anteriores nos permiten corroborar, además, que se trata de una anomalía con una influencia muy limitada en las capacidades visoperceptivas de los sujetos. A diferencia de otros parámetros como la agudeza visual estática y dinámica, la visión estereoscópica, la sensibilidad al contraste, la motilidad ocular, la flexibilidad de acomodación y de vergencia o el tiempo de reacción visual, el daltonismo no parece tener efectos negativos sobre la percepción general del sujeto.

En contra de nuestra hipótesis, sin embargo, tampoco se han constatado consecuencias negativas en ciertos aprendizajes donde, independientemente de dichas variables visoperceptivas, se utilizan constantemente tareas «en color». Los resultados que sintetizamos en las tablas III y IV no nos permiten confirmar que exista una influencia del daltonismo en el rendimiento escolar, al menos en cuanto a la evaluación de la adquisición y aplicación de conceptos básicos correspondientes al área de *Comunicación y Representación* del segundo ciclo de Educación Infantil, ni tampoco en cuanto a la percepción del maestro respecto a los aprendizajes globales de los alumnos defectivos en dicha área.

Existen varias explicaciones posibles a estos resultados. No cabe duda de que la presencia de anomalías en la visión del color no es tan relevante para el rendimiento escolar como otros factores visuales, cognitivos o socioculturales. A pesar del esfuerzo por controlar el efecto de variables extrañas, es posible que la influencia de la inteligencia o el contexto familiar y social en el que se desarrolla el niño tengan tanto peso que los instrumentos de evaluación utilizados no sean suficientemente sensibles para reflejar otros factores menores, aunque no por ello desdeñables.

Por otro lado, la mayoría de los maestros no utilizan todas y cada una de las actividades o materiales curriculares que, como habíamos descrito, incorporan el color como recurso educativo fundamental. En todo caso, lo más probable es que los profesores ofrezcan implícitamente otro tipo de ayudas, principalmente verbales, cuando un niño daltónico encuentra una dificultad inicial con una tarea con colores.

Por último, puede ser que el propio niño desarrolle estrategias para compensar esta desventaja, como se ha comprobado con otros tipos de deficiencias sensoriales. En nuestra experiencia educativa con daltónicos hemos comprobado como muchos de ellos aprenden a discriminar colores memorizando tonos de grises (a los que asignan nombres de colores) o asociándolos a objetos y formas específicas en los que suelen presentarse. Además, en contra de la creencia popular, los daltónicos no suelen «intercambiar» colores. Lo más habitual es que perciben dos de ellos, el rojo y el verde, en tonos muy semejantes (que en determinadas circunstancias pueden inducir a confusión).

Todas estas cuestiones han podido contribuir a que el déficit en la visión de los colores no haya tenido un resultado negativo en el rendimiento escolar. Una alternativa para confirmar esta conclusión debe, no obstante, fundamentarse en diseños de investigación más específicos, donde no se valoren tanto capacidades o aprendizajes globales, cuanto la actuación de maestros y alumnos ante tareas concretas que requieran entre otras cuestiones la discriminación de colores. Además, es necesario incorporar nuevos criterios de selección de las muestras. En futuras investigaciones, pretendemos, por ejemplo, comparar la actuación de alumnos daltónicos con y sin problemas de aprendizaje, con objeto de investigar si estos últimos desarrollan estrategias para compensar sus deficiencias visuales en las tareas escolares.

En cualquier caso, no sólo es necesario avanzar en el tratamiento de los problemas visuales, sino también en el desarrollo de medidas de prevención educativa en tres frentes que afectan directamente al aprendizaje escolar: la evaluación temprana, la formación del profesorado y el entrenamiento visual específico. En el caso del daltonismo, la toma de conciencia de los profesores sobre la importancia del color en las tareas de aprendizaje y las dificultades que una cantidad nada despreciable de alumnos pueden encontrar por esta razón, supondría ya un paso muy positivo. En este sentido, nuestros materiales de evaluación, específicos para la Educación Infantil, se han mostrado eficaces, con la ventaja de resultar muy fáciles de aplicar por los propios maestros, más motivantes para los niños de esa edad y con contenidos más familiares que otras pruebas (lo que, sin duda, aumenta su validez).

La información que proporcionan estos instrumentos debería ser suficiente para seleccionar y adaptar los materiales curriculares que supongan un obstáculo para los alumnos daltónicos (o bien, para proporcionarles una ayuda más específica). Por otro lado, facilitaría la selección de aquellos niños que puedan beneficiarse de un entrenamiento en el reconocimiento de ciertos colores. En esta línea, actualmente estamos valorando un programa informático (diseñado y patentado por

nosotros mismos, a través de la OTRI de la Universidad de Extremadura) que permite realizar igualaciones de color de una forma extraordinariamente versátil en entorno Windows (Pardo y col., 2000). El material experimental ha tenido una acogida muy positiva en el profesorado de diferentes niveles educativos. Está dirigido, por un lado, a facilitar la detección de anomalías y por otro, a introducir a los alumnos en el mundo del color, combatir preconcepciones erróneas (como que el color es una propiedad de los objetos) y potenciar el tratamiento del color desde el propio currículo.

Agradecimientos.– Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación de la Junta de Extremadura (Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología y el Fondo Social Europeo) en el marco del proyecto IPR98A046 del I Plan Regional de Investigación y Desarrollo Tecnológico de Extremadura (DOE n.º 85 del día 25 de julio de 1998); así como a la beca concedida por la Fundación Fernando Valhondo Calaff a M.ª Francisca Díaz González.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASAS, J.: *Óptica.* Zaragoza, Pons, 1994.

EDEN, G. F.: «Verbal and visual problems in reading disabilities», en *Journal of learning disabilities, 28* (5) (1995), pp. 72-90.

EVANS, B.: «Optometría y Dislexia», en *Gaceta Óptica,* 23 (1997), pp. 294-298.

GIL, J.: *La enseñanza de la Óptica desde una perspectiva constructivista* (Tesis de licenciatura), Universidad de Extremadura, 1999.

IRTEL, H.: *How colour vision testing Works. Colour demostrations.* Mannheim, University of Mannheim, 1999.

ISHIHARA, R.: *Ishihara's test for colour-deficiency.* Tokyo, Kanehara & Co, 1996.

KEYMER, C. A.: *Creating STARS: An educational intervention adressing academic failure.* 1999.

LÓPEZ IGLESIAS, J. A.: *Desarrollo de la lectura. Procesos y factores que intervienen en los primeros momentos de su aprendizaje.* Mérida, UNED, 1997.

MEC: *Currículum de Educación Infantil.* Madrid, MEC, 1992.

PARDO, P.: *Realización y validación de un programa informático para la detección de deficiencias en la visión de los colores* (Tesis de licenciatura), Universidad de Extremadura, 2000.

PARDO, P.; PÉREZ, A. L. y SUERO, M. I.: «A new colour vision test in a pc-based screening system», en *Display, 21* (2000), pp. 203-206.

ROUNDS, B.; MANLEY, C. y NORRIS, R.: «The effect of oculomotor training on reading efficiency», en *Journal of the American Optometric Association, 62* (1991), pp. 92-99.

SCHEIMAN, M. y GALLAWAY, M.: «Prevalencia de anomalías visuales y patologías oculares en una población pediátrica clínica», en *Journal of the American Optometric Association, 67* (1996), pp. 193-201.

STANOVICH, K. E.: «Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition», en P. B. GOUGH, L. C. EHRI y R. TREIMAND (Eds.), *Reading acquistion* (pp. 307-342). Hillsdale, Erlbaum, 1992.

SUERO, M. I. y PÉREZ, A. L.: «El color como tema transversal», en *Campo abierto, 19* (2001), pp. 34-47.

WAGGONER, T. L.: *Colour vision testing made easy.* New Yersey, Home Vision Care, 1998.

ANEXO

Cuestionario de evaluación de la competencia curricular en el área de comunicación y representación Segundo ciclo de Educación Infantil

CENTRO:

LOCALIDAD: FECHA DE EVALUACIÓN:

NOMBRE DEL ALUMNO/A:

FECHA DE NACIMIENTO:

[NA: No adquirido (no es capaz de realizar este tipo de tareas o se equivoca frecuentemente); EP: En proceso de adquisición (comete errores o es capaz de realizar la tarea con ayuda); A: Adquirido; D: Destaca]

1. Comprende las instrucciones para la realización de las tareas escolares.

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

2. Comprende y elabora comparaciones o analogías e identifica opuestos.

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

3. Comprende el significado de palabras y conceptos básicos usuales.

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

4. Interpreta imágenes que acompañan a textos escritos estableciendo relaciones entre ambos.

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

5. Clasifica y ordena dibujos y figuras siguiendo en función de un criterio o secuencia establecida.

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

6. Utiliza sistemas de símbolos sencillos para transmitir mensajes simples, respetando algunos conocimientos convencionales de la lengua escrita (linealidad, orientación derecha-izquierda, posición del papel...).

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

7. Distingue los colores primarios y sus complementarios, así como el contraste claro/oscuro.

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

8. Interpreta nociones de direccionalidad (hacia delante, hacia atras, a un lado, a otro, arriba, abajo, hacia dentro, hacia fuera...).

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

9. Nombra y diferencia con precisión objetos y figuras comunes al observarlos en una lámina.

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

10. Establece relaciones entre ellos, basándose en sus cualidades: color, forma, tamaño, peso, grosor y longitud.

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

11. Compara figuras y objetos usando los cuantificadores oportunos (diferente, varios, pesado-ligero, largo-corto, estrecho-ancho, más-menos-igual, más que-menos que-igual que).

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

12. Utiliza las nociones espaciales básicas para situar y desplazar objetos en relación a sí mismo, en relación de uno con otro y de uno mismo en relación con los objetos.

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

13. Explica la ubicación propia, la de un objeto y/o persona, utilizando las nociones espaciales básicas (sobre-bajo, dentro-fuera, cerrado-abierto).

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

14. Resuelve problemas que requieran la aplicación de operaciones sencillas (quitar, añadir).

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

15. Muestra gusto o curiosidad por explorar, comparar y contar objetos, así como por actividades que impliquen poner en práctica conocimientos sobre las relaciones entre objetos.

NA ❑ EP ❑ A ❑ D ❑

LA OMISIÓN DE LA CAPACIDAD INNATA EN LA ESTIMACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LA EDUCACIÓN. UNA REVISIÓN

EMPAR PONS BLASCO (*)

RESUMEN. Este trabajo ofrece una panorámica sobre la omisión de la capacidad innata en la estimación de los rendimientos de la educación. En primer lugar, se presenta el problema de omisión de variable relevante, distinguiéndolo de la hipótesis de señalización. En segundo lugar, se comentan los distintos enfoques que tratan este problema: inclusión de una variable de capacidad innata basada en pruebas psicológicas y medidas alternativas de capacidad innata, estimación mediante variables instrumentales y, utilización de datos de panel y datos de hermanos o gemelos. Adicionalmente, se realiza una descripción de los trabajos existentes sobre esta cuestión clasificándolos de acuerdo al enfoque utilizado.

ABSTRACT. The aim of this paper is to offer an overview of the effect of the omission of the innate ability on the return to education. Firstly, ability bias problem is presented distinguishing from signalling hypothesis. Secondly, different approaches to take into account the innate ability are shown: ability measures based on psychological test, alternative ability measures, instrumental variables and panel and sibling or twin data. Moreover, a revision of the empirical literature about ability bias is given.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, se ofrece una panorámica sobre los efectos de la omisión de la capacidad innata en la estimación del rendimiento de la educación. En concreto, se presenta una síntesis, descripción y clasificación de los métodos y resultados que se han obtenido en la literatura sobre esta cuestión, incluida la referente al caso español.

Un tema, ampliamente tratado en el ámbito de la economía de la educación, ha sido la relación positiva entre los salarios y la educación de los individuos. Este resultado ha sido explicado tradicionalmente por la teoría del capital humano. Según esta propuesta, la educación supondría una inversión en capital humano que aumentaría la productividad de los trabajadores y, por tanto, sería el único determinante de los salarios, Becker (1964), por ejemplo. Sin

(*) Universidad de Valencia.

Fecha de entrada: 11-08-2002 Fecha de aceptación: 12-02-2003

embargo, han surgido explicaciones alternativas a la asociación positiva entre educación y salarios. En primer lugar, la teoría de señalización supone que los salarios dependan únicamente de la capacidad innata de los individuos pero dado que dicha capacidad no puede observarse por las empresas, éstas utilizan la educación como señal indicadora de la capacidad innata, Spence (1993), por ejemplo. Una segunda propuesta es la que apunta al problema de la omisión de la capacidad innata en la ecuación de salarios. En este caso, se propone un modelo en el que los salarios dependen tanto del capital humano que proporciona la educación como de la capacidad innata individual, y en el que, además, existiría una relación positiva entre educación y capacidad innata. De esta forma, las personas más inteligentes, motivadas o disciplinadas, tendrían mayor probabilidad de poseer niveles educativos superiores. Este fuese el caso, la omisión de la capacidad innata, en la estimación de la ecuación salarial, provocaría que las tasas de rendimiento de la educación estuviesen sobrestimadas, ya que parte de este rendimiento sería debido a la capacidad individual. Esta última propuesta es el objeto de estudio del presente trabajo.

La dirección de la relación causal entre la capacidad y la educación tiene importantes implicaciones de política económica. De la teoría del capital humano, se desprende que las políticas que incentivan la educación y la formación de los ciudadanos de renta baja son las adecuadas para conseguir una distribución más igualitaria de la renta y un mayor crecimiento. Sin embargo, si las rentas altas se deben, principalmente, a una mayor capacidad innata, este tipo de políticas tendría escaso éxito y justificación. El debate anterior ha suscitado el interés de los investigadores desde los inicios de la economía de la educación. Sin embargo, persiste la controversia. La dificultad del contraste empírico y el hecho de que las propuestas no sean mutuamente excluyentes no ha permitido proveer de pruebas concluyentes que conduzcan al rechazo de una u otra propuesta. Además, en los últimos años, parece haberse constatado un aumento del fenómeno de la sobreeducación. En este caso, las consecuencias sociales y políticas, si se confirmase que la educación únicamente refleja capacidad innata, serían importantes.

El objetivo principal de este trabajo es el estudio de las repercusiones de la omisión de la capacidad innata en la estimación de los rendimientos de la educación. La diversidad de los trabajos empíricos sobre el problema de la omisión de la capacidad innata, tanto en la metodología como en los resultados obtenidos, obliga a cualquier investigador a realizar una ardua tarea de síntesis y recopilación. En este estudio, se realiza una descripción y clasificación de la literatura existente a modo de guía. En el segundo epígrafe, se modifica la ecuación salarial minceriana para incorporar la capacidad innata, se marcan las diferencias entre este problema y la hipótesis de señalización, y se exponen los enfoques utilizados para el contraste empírico. En esta sección, además, se presentan unos cuadros resumen de los trabajos al respecto. Las principales conclusiones se comentan en el epígrafe tercero.

TRATAMIENTO DE LA VARIABLE DE CAPACIDAD INNATA. PROBLEMAS Y SOLUCIONES ECONOMÉTRICAS

La teoría del capital humano se ha contrastado tradicionalmente mediante la estimación de una ecuación de salarios de Mincer (1974) en la que se incluye, como determinante de éstos, el capital humano formal medido por los años de educación cursados y los años de formación en el puesto de trabajo. De esta forma, el coeficiente de la variable educación se interpreta como el rendimiento obtenido por la inversión en un año de educación adicional. Sin embargo, la ecuación Mincer no considera la posibilidad de que pudieran existir elementos de productividad individual innatos. La figura I

recoge las relaciones entre la capacidad innata y las variables de interés.

La flecha *A* indicaría la relación entre los años de educación y los salarios, y podría venir explicada tanto por la teoría del capital humano como por la hipótesis de señalización. Según la hipótesis de señalización, la educación serviría como mecanismo para señalar, filtrar o seleccionar a los trabajadores en función de su capacidad innata, al ser esta característica relevante para el empresario pero no observable. Dado que el empresario no observa la capacidad individual, utiliza la educación como señal y retribuye al trabajador con relación a ésta. Por otro lado, podría existir una relación directa entre la capacidad innata del individuo, que se supondría observable para el empresario, y los salarios, flecha *B*. Por último, se podría observar una relación indirecta entre la capacidad innata y los salarios, a través de los años de educación cursados, flechas *C* y *A*. Este sería el caso que plantea el enfoque de omisión de variable relevante, según el cual, la omisión de la variable de capacidad innata afectaría a la estimación del rendimiento de la educación.

Para ilustrar estas relaciones entre educación, capacidad innata y salarios, se especifica una ecuación de salarios semilogarítmica en la que intervienen, en la determinación de los salarios, *W*, la dotación educativa, *S*, y la capacidad innata, *A*, y una serie de variables adicionales, *X*.

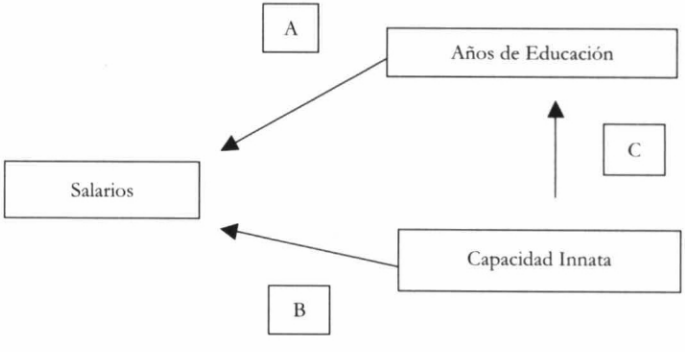
$$\ln W = \alpha + \beta S + \gamma A + \delta X + u \quad [1]$$

Los coeficientes β y γ recogerían, respectivamente, el efecto de la mayor dotación educativa y la mayor capacidad innata sobre los salarios. Mientras que la teoría del capital humano o la hipótesis de señalización sostendrían que β es mayor que cero, bajo el supuesto de que lo único relevante es la capacidad innata que se omite, se esperaría que β fuese cero y γ mayor que cero. La versión menos estricta propondría que tanto β como γ fuesen mayores que cero. Bajo este enfoque, la estimación del coeficiente de la educación en la *Ecuación 1* vendría recogido por la *Ecuación 2*:

$$E[b_{YS}] = \beta + \gamma b_{AS} = \beta + \frac{\gamma \operatorname{cov}(AS)}{\operatorname{var} S} \quad [2]$$

La omisión de la variable de capacidad innata en la ecuación de salarios llevaría a que el coeficiente estimado de la variable de educación estuviese sesgado al alza en el caso de que ésta, verdaderamente, afectase a las ganancias, $\gamma > 0$ (relación *B* en la figura I), y la relación entre la capacidad innata y la educación obtenida fuese positiva, $b_{AS} > 0$ (relación *C* en la figura I).

FIGURA I



La situación que propone la hipótesis de señalización es distinta a la del problema de omisión de la capacidad innata. Según la primera, los empresarios no observarían la capacidad de los individuos y utilizarían, como señal, los años de educación[1]. Siguiendo el esquema de las *ecuaciones uno y dos*, la relación entre capacidad y salarios vendría dada, únicamente, a través de la covarianza entre la capacidad y la educación, mientras que, el efecto directo recogido con el parámetro γ sería nulo, dado que la empresa no observa la capacidad directamente. Si éste es el caso, la estimación del coeficiente de la educación no estaría sesgada. El problema sería que se seguiría sin poder determinar si el rendimiento de los años de educación adicionales se debe al mayor capital humano acumulado o a la señalización de la capacidad. El contraste de la hipótesis de señalización precisaría, por tanto, un tipo de contraste distinto al del problema de variable omitida. La investigación sobre la validez de la hipótesis de señalización ha estado centrada en las implicaciones empíricas que se desprenden de ella[2].

En la literatura, sobre la omisión de la variable, capacidad innata, se puede encontrar un gran número de trabajos que, con diversas técnicas, consideran el papel de la capacidad innata en la ecuación de salarios y evalúan el sesgo en el que se incurre en las estimaciones que no tienen en cuenta este efecto. Así, algunos estudios incluyen una aproximación de la capacidad innata basada en resultados de *pruebas psicológicas*, mientras que, otros proponen *aproximaciones alternativas*; numerosos estudios utilizan *variables instrumentales* para considerar el efecto de la capacidad no observable y, otras investigaciones utilizan las ventajas de datos de panel y datos de gemelos.

APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE RESULTADOS DE PRUEBAS PSICOLÓGICAS

La manera más inmediata de abordar, empíricamente, el problema de omisión de la capacidad innata sería encontrar fuentes de datos en las que esta medida estuviese disponible, estimar una ecuación de salarios que la incluyese y, seguidamente, inferir el sesgo en el que se incurre, estimando la misma ecuación sin la medida de capacidad innata. En este sentido, es usual la inclusión del cociente de inteligencia o pruebas psicotécnicas. Sin embargo, es difícil contar con buena información sobre la vida laboral de los individuos y su capacidad innata, como sucede en el caso español. Adicionalmente, surge la cuestión de

(1) Este supuesto es plausible en el inicio de la relación laboral aunque no lo es tanto cuando el empresario observa al trabajador tras la contratación. Por otra parte, se podría esgrimir que es costoso controlar y medir la capacidad y, por eso, se recurre a la educación que, en media, es un buena predictora.

(2) Los contrastes empíricos se podrían dividir en dos grupos. En el primero de ellos, se incidiría en la importancia del título. Bajo este enfoque, se situarían los trabajos basados en el contraste de Wiles (1974) y en el contraste directo del papel desempeñado por los títulos (*sheepskin argument*) mediante la inclusión conjunta de la variable años de educación totales y variables ficticias que recojan la consecución de los títulos. Un segundo grupo recogería los trabajos que otorgan a la educación un papel de transmisora de información sobre el individuo que es aprovechada por la empresa en la contratación y a la hora de ofrecer los salarios. Los estudios que siguen este enfoque contrastan lo que, en la literatura, se conoce como versión débil y estricta de la hipótesis de señalización. Existen dos estrategias: un contraste directo basado, fundamentalmente, en la propuesta de Psacharapoulos (1979), *P-Test*, y un contraste indirecto observando las diferencias entre distintas muestras en las que, supuestamente, este comportamiento debería presentarse con distinta intensidad. Para una panorámica sobre la hipótesis de señalización y su contraste, ver Pons (2000).

la bondad de las pruebas psicológicas para medir la capacidad realmente relevante. Por otra parte, aún cuando la capacidad innata pudiera medirse, sería razonable esperar que ésta tuviese un componente no observable y que la educación esté medida con error o sea endógena. En este caso, tendríamos un clásico problema de error en las variables, y la estimación por mínimos cuadrados ordinarios (MCO) del coeficiente de la educación y el de las variables correlacionadas con ésta, no sería consistente. La estimación de la ecuación de salarios mediante variables instrumentales (VI), que se aborda en una sección posterior, permitiría obtener estimaciones consistentes.

Los primeros estudios que incluyeron variables de capacidad innata pusieron de manifiesto la poca contribución directa de las variables de capacidad innata en la ecuación de salarios y un sesgo (reducción del rendimiento de la educación al incluir la variable de capacidad innata) desigual. Así, por ejemplo, Griliches y Mason (1972) estiman un sesgo de omisión al alza del orden del 10% mientras que Taubman y Wales (1972) obtienen un sesgo del 35%. Estas diferencias se deben, fundamentalmente, a las diferencias en las muestras utilizadas y a la consideración de errores de medida o endogeneidad en la variable educación. A medida que han ido apareciendo nuevas fuentes de datos con información sobre pruebas psicológicas, se ha renovado el interés por valorar el sesgo de omisión. En los años noventa, aparecen numerosos trabajos que tienen como denominador común la preocupación por los problemas econométricos que algunos de los estudios pioneros no habían tratado. Los resultados obtenidos por la mayoría de estos estudios confirman la presencia de un sesgo alza por omisión de la capacidad innata. El cuadro I resume, de forma sucinta, los distintos trabajos revisados. En éste, se especifica la muestra utilizada, la variable de capacidad individual considerada, la magnitud de la reducción del coeficiente de la variable de educación, así como, la consideración de los errores de medida de las variables y la endogeneidad de la educación.

APROXIMACIONES ALTERNATIVAS DE LA CAPACIDAD INNATA

El tratamiento del sesgo producido por la omisión de la capacidad innata mediante la incorporación de resultados de pruebas psicológicas en la ecuación de salarios ha sido criticado por algunos autores. Consideran que la estructura del sesgo de omisión es altamente dependiente de la especificación de la ecuación de salarios, de las variables de control (calidad de la enseñanza y antecedentes familiares, entre otras) y de la muestra que se utilice [Griliches (1977)]. Por tanto, trasladar los resultados obtenidos a estudios con datos que no proporcionan información sobre la capacidad innata del individuo no sería adecuado. Además de la sensibilidad de los resultados, se aduce que el principal problema de esta aproximación es la imposibilidad de saber si esas variables miden adecuadamente la clase de capacidad innata que es requerida por las empresas y recompensada en el mercado. Como respuesta, han surgido aproximaciones alternativas a la capacidad innata Así, se propone utilizar la información sobre la duración de los estudios (años de permanencia en la universidad) como medida de capacidad, Oosterbeek (1992) y Corugedo (1995). En Groot y Oosterbeek (1994), se dividen los años de educación efectivamente cursados en años repetidos, años de adelanto, años cursados sin conseguir un título y años ineficientes (por ejemplo, para el caso español, los años de más que se cursan si se accede a la universidad vía formación

profesional respecto a la vía de BUP y COU). Según la teoría del capital humano, los años repetidos (de adelanto) tendrían un efecto positivo (negativo) en los salarios debido a un mejor (peor) conocimiento de la materia. En el caso de que la educación fuese únicamente una aproximación de la capacidad innata, el efecto sería el contrario. De igual modo, los años ineficientes y los cursados sin obtener un título no desempeñarían ningún papel sobre los salarios.

Recientemente, han surgido nuevas aproximaciones a la capacidad innata, basadas en medidas de posición o *rank order*. El procedimiento asigna distinto nivel de capacidad innata a individuos con idéntico nivel educativo, basándose en diferencias territoriales o entre generaciones, lo que permite identificar el efecto de la educación en los salarios introduciendo esta variable en la ecuación salarial. Así, en Kroch y Sjoblom (1994), se propone una medida de capacidad basada en la comparación del nivel educativo del individuo con el nivel agregado de las distintas generaciones. Se obtiene una variable de capacidad, *rank order*, que utiliza la posición en la distribución acumulativa de frecuencias de la educación de la cohorte del individuo, basada en la idea de que, aunque la distribución de capacidad innata no varía en el tiempo, sí se observan diferencias educativas entre las generaciones. En Blanco y Pons (2000), basándose en diferencias territoriales, se construye una medida de capacidad innata a partir de las diferencias educativas provinciales bajo el supuesto de que la habilidad de distribuye idénticamente, mientras que los costes de la educación son distintos en las diferentes provincias. El hecho de que en las diferentes provincias se observen porcentajes de individuos en los distintos niveles educativos permite asignar nivel de habilidad distinto a individuos con el mismo nivel educativo. En Rummery et al. (1999), se utiliza la medida de la posición que alcanza el individuo en la distribución de la heterogeneidad inobservable, basándose, también, en diferencias territoriales con un procedimiento distinto al de los trabajos anteriores. En un primer paso, se obtienen los residuos de la estimación de la forma reducida de la ecuación de educación. En segundo lugar, se asigna a cada observación un número: uno, dos... *Ns*, que denota su posición en la distribución de residuos en cada región, *rank order*. Seguidamente, se normaliza dividiendo este valor por *Ns* en su respectiva región. En los estudios basados en esta metodología, se observa que, cuando se añaden medidas de capacidad innata, basadas en *rank order* variables en las ecuaciones salariales, se produce una reducción en los rendimientos de la educación. El cuadro II presenta los trabajos revisados.

CUADRO I

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con variables de capacidad innata basadas en pruebas psicológicas

Estudio	Muestra	Variable de capacidad innata	Sesgo de omisión	Comentarios adicionales
Griliches y Mason (1972)	Veteranos estadounidenses de la II Guerra Mundial cruzada con el *Current Population Survey* de 1964.	Cociente intelectual, *AFQT* (batería de pruebas de las fuerzas armadas estadounidenses).	Sesgo de omisión al alza reducido.	Se considera la posibilidad de capacidad innata no observable, utilizando como instrumentos el status de la familia, la región donde fue educado, los años educación antes y después del servicio militar.
Taubman y Wales (1972)	*NBER-TH.* Voluntarios de las fuerzas armadas estadounidenses de la II Guerra Mundial que superaron el *ACQT-test* (nivel de secundaria) y que son entrevistados en 1955 y 1969.	Pruebas psicológicas de las fuerzas armadas (capacidad innata matemática, lectora, verbal, etc.).	Sesgo de omisión al alza.	No se da tratamiento al problema de errores de medida en las variables o a la posible endogeneidad.
Boissiere, Knight y Sabot (1985)	Asalariados no rurales de Tanzania (Dar es Salaam) y Kenya (Nairobi)	(1980).	– *Ravens's Progresive Matrices* (Pruebas psicológicas estándar). – Capacidad innata matemática y lectora.	– La capacidad innata no afecta a los salarios.
Blackburn y Newmark (1993)	Jóvenes estadounidenses entrevistados cada dos años desde 1979 hasta 1985 (*National Longitudinal Survey of Young*).	*Armed Services Vocational Aptitude Battery* (*ASVAB*). Recoge diez pruebas psicológicas.	– La capacidad innata reduce el coeficiente de la variable educación pero no del efecto incremental.	– Desdoblan la variable de educación en años de educación y el efecto incremental. – Consideran la posibilidad de capacidad innata no observable y utilizan, como instrumentos, los antecedentes familiares.
Blackburn y Newmark (1995)	Jóvenes estadounidenses entrevistados cada dos años desde 1979 hasta 1985 (*National Longitudinal Survey of Young*).	*Armed Services Vocational Aptitude Battery* (*ASVAB*). Recoge diez pruebas psicológicas.	Sesgo de omisión al alza.	– El sesgo por omisión es robusto al tratamiento por error de medida y, endogeneidad de la educación y la experiencia. Utilizan como instrumentos los antecedentes familiares.

CUADRO I *(continuación)*

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con variables de capacidad innata basadas en pruebas psicológicas

Estudio	Muestra	Variable de capacidad innata	Sesgo de omisión	Comentarios adicionales
Murname, Willet y Levy (1995)	– *National Longitudinal Study of the High School Class* (*NLS72*). – *High School and Beyond* (HS&B). En los dos casos, con datos de 1978 y 1986.	Destreza matemática (*IRT-Scale*).	Sesgo de omisión al alza elevado.	Se considera la posibilidad de errores de medida en la variable de capacidad innata y educación. Utilizan como instrumentos medidas alternativas de habilidad básica y antecedentes familiares.
Griffin y Ganderton (1996)	Jóvenes estadounidenses de diferentes razas entrevistados cada dos años desde 1979 hasta 1990 (*National Longitudinal Survey Young*).	AFQT (batería de pruebas de las fuerzas armadas estadounidenses).	Sesgo de omisión al alza.	– No se da tratamiento al problema de errores de medida en las variables o a la posible endogeneidad. – Las tasas de rendimiento de la educación para las distintas razas convergen cuando se considera la capacidad innata.
Dearden (1999)	Datos de panel de individuos residentes en Gran Bretaña nacidos entre el 3 y el 9 de marzo de 1958 entrevistados en diferentes años (*National Child Development Survey*).	Resultados de pruebas de habilidad matemática y lectora a los 7 años.	– Las variables de capacidad tienen un efecto directo en los salarios. – Sesgo al alza reducido.	– Cuando se tienen en cuenta los errores de medida, utilizando como instrumento la información sobre su educación que reporta en una entrevista diferente a la analizada, se observa sesgo a la baja en la estimación de los rendimientos de la educación pero que no llega a compensar el sesgo al alza por omisión. – Considera la posibilidad de heterogeneidad en el rendimiento de la educación y que esto afecte a la estimación por VI.

CUADRO I *(continuación)*

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con variables de capacidad innata basadas en pruebas psicológicas

Estudio	Muestra	Variable de capacidad innata	Sesgo de omisión	Comentarios adicionales
Levin y Plug (1999)	Muestra de varones de los Países Bajos entrevistados cuando tenían 12 años y nuevamente en 1983 (*Brabant Survey*).	Cociente intelectual cuando los individuos tenían 12 años.	Sesgo al alza cuando no se considera la habilidad. Cuando se tienen en cuenta los errores de medida y la endogeneidad, los rendimientos de la educación son mayores (sesgo a la baja).	Se considera la posibilidad de error de medición y endogeneidad de la educación utilizando como instrumento los antecedentes familiares (educación y ocupación de los padres y status de la familia) y la composición familiar (número de hermanos y orden) aunque solamente resultan adecuados el nivel educativo de los padres y su ocupación.
Uusitalo (1999)	Muestra de varones fineses que realizaron el servicio militar obligatorio en 1970 conectada con el censo de población.	Pruebas de habilidad básica *(Finish Defense Forces Basis Ability Test)*	Sesgo al alza en el rendimiento de la educación cuando no se incluye la habilidad. Cuando se tiene en cuenta la endogeneidad de la educación.	Se considera la posibilidad de error de medición y endogeneidad de la educación utilizando como instrumento los antecedentes familiares.

CUADRO II

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con medidas alternativas de capacidad innata

Estudio	Muestra	Variable de capacidad innata	Sesgo de omisión	Comentarios adicionales
Oosterbeek (1992)	Economistas holandeses entrevistados en 1987.	Duración de los estudios (menor duración, mayor capacidad innata).	Resultados favorables a la teoría del capital humano.	Se tiene en cuenta la endogeneidad de la educación siguiendo el método especificado en Garen (1984).
Groot y Oosterbeek (1994)	Individuos holandeses entrevistados por primera vez en 1952, cuando estaban en edad escolar, y, posteriormente, en 1983.	Años repetidos (adelanto) representan menor (mayor) capacidad innata. Años ineficientes y de abandono (sin título) no deberían jugar ningún papel.	Años de adelanto, efecto negativo; los años repetidos no afectan; los años cursados sin título tienen un efecto positivo. Estos resultados confirmarían la teoría del capital humano.	Además de las medidas de capacidad innata propuestas, se dispone del CI, sin embargo, el coeficiente de la variable no resulta significativo.
Kroch y Sjoblom (1994)	Dos paneles de datos estadounidenses con distintos grupos raciales, hombres y mujeres.	Nivel alcanzado en la distribución de frecuencias acumulativas de su generación.	En ningún caso de los analizados, el coeficiente de la variable de capacidad innata resulta significativo, se produce un reducido sesgo a la baja.	El supuesto subyacente es que los costes de la educación son distintos en las diferentes generaciones.
Corugedo (1995) *Corugedo e Hidalgo (1997)*	*Economistas de Madrid.*	*Duración de los estudios (menor duración mayor capacidad innata).*	*La variable que se supone una señal de la capacidad innata tiene signo negativo lo que parece confirmar que la capacidad innata se retribuye.*	
Rummery et al. (1999) *	Datos de individuos australianos tomados en 1985 (*Australian Longitudinal Survey*)	Medida de la posición que alcanza el individuo en la distribución de la heterogeneidad inobservable (*Rank-order)*	Sesgo al alza en la estimación del rendimiento de la educación con MCO.	Las diferencias entre la estimación de los rendimientos de la educación con y sin *rank order* variable no son significativamente distintas de cero.
Blanco y Pons (2000)	*Encuesta de Biografía y Conciencia de Clase* (ECBC-91).	*La esperanza truncada de su nivel educativo en la función de distribución de los niveles educativos de su provincia.*	*En ninguna de las muestras analizadas, el coeficiente de la variable de capacidad innata* (rank order) *resulta significativo aunque sí se observa un sesgo por omisión a la baja.*	*El supuesto subyacente es que los costes de la educación son distintos en las diferentes provincias.*

* Los estudios realizados para la economía española están resaltados en negrita.

UTILIZACIÓN DE VARIABLES INSTRUMENTALES

Una alternativa al modelo planteado en la *Ecuación 1* considera que la capacidad innata es una variable latente no observable que determina la decisión de educarse, lo que plantea un modelo con decisiones simultáneas y errores de medida, ver, por ejemplo, Card (1999)[3]. En tal caso, se puede plantear el sistema formado por las ecuaciones tres y cuatro,

$$\ln W = \alpha + \beta S + \delta X + u \qquad [3]$$

$$S = \gamma X + \lambda Z + \nu, \qquad [4]$$

en el que, X incluiría un conjunto de variables que afectarían tanto a la ecuación salarial como a la de la educación, mientras que Z, únicamente, a la decisión de educarse. Así, podría considerarse la dotación educativa como el resultado de un proceso de optimización de los individuos y sus familias. La estimación MCO de la *Ecuación 3* permitiría una estimación consistente del parámetro de la variable educación, solamente, si los términos de error de las ecuaciones tres y cuatro no estuviesen correlacionados. La estrategia adecuada sería identificar un conjunto de variables que afecten a la decisión de educarse pero no a la determinación de los salarios y utilizar esta información para estimar, mediante VI, la ecuación de salarios[4]. Sin embargo, encontrar instrumentos adecuados no es tarea fácil. Así, por ejemplo, la correlación entre los antecedentes familiares (educación de los padres, por ejemplo) y los efectos individuales no observables de las ecuaciones salariales podría invalidarlos como instrumentos, Card (1999). Se han utilizado, como instrumentos, medidas de distancia al centro escolar, Card (1993) o García et al. (2001); trimestre en el que nació el individuo, Ansgrist y Krueger (1991); composición de la familia (hermanas), Butcher y Case (1994); relación entre la probabilidad de ser alistado en la guerra de Vietnam, determinada por un sorteo aleatorio, y la decisión de educarse, dado que acceder a la educación superior permitía quedar exento, Angrist y Krueger (1992); efectos de los cambios estructurales en la política educativa, Harmon y Walker (1995) o Barceinas et al. (2000), entre otros; información sobre el nivel educativo facilitada por el propio individuo en una entrevista posterior, Dearden (1999); sobre los antecedentes familiares, cuando se comprueba su idoneidad como instrumento, Leving y Plug (1999), por ejemplo; ocupaciones, Filer et al. (1999) o información sobre el nivel educativo de hermano gemelo, cuando se dispone de este tipo de datos, Ashenfelter y Krueger (1994), entre otros[5].

Al aplicar VI para considerar la endogeneidad de la educación y los errores de medida, la creencia inicial de que la estimación MCO de los rendimientos de la educación estaría sesgada al alza al omitir

(3) La diferencia entre los trabajos analizados en el epígrafe «Aproximación a través de resultados...» que utilizan VI y los que se presentaran en esta sección es que los primeros incluyen una variable explícita de capacidad innata.

(4) En Card (1994), se puede encontrar una revisión de trabajos que consideran la posibilidad de que exista endogeneidad de la educación y errores de medición en las variables en Estados Unidos. El Volumen seis (4) de 1999, de Labour Economics, es un monográfico dedicado a estudios que utilizan el método de VI para la estimación de los rendimientos de la educación en distintos países europeos.

(5) La utilización de este método para controlar la capacidad innata inobservable fue originalmente sugerido por Griliches y Mason (1972).

la variable capacidad innata tendría que ser reconsiderada. De hecho, numerosos estudios que utilizan esta metodología obtienen un coeficiente de la educación, al aplicar VI, superior al obtenido con MCO (sesgo a la baja). Este fenómeno podría deberse a la consideración de los errores de medida o a la existencia de heterogeneidad en los rendimientos de la educación. Tal como se demuestra en Card (1994), si la variación de la capacidad es suficientemente pequeña, las familias con tasas de descuento superior (que corresponderían a familias con rentas bajas o poca preferencia por la educación) tendrían un rendimiento marginal de la educación mayor. Si consideramos la aplicación de VI, basada en un indicador discreto (por ejemplo, distancia al centro o una variable de intervención educativa que afecte al coste de la educación) que afecte en mayor medida al grupo con rendimiento marginal de la educación mayor, el rendimiento estimado con VI será mayor que el de MCO ya que el estimador de VI recogería el rendimiento marginal de la educación de ese grupo y no el rendimiento medio, *efectos locales,* ver, por ejemplo, Angrist e Imbens (1994), Imbens y Ansgrist (1995). Por otra parte, el método de VI no estaría exento de problemas si la correlación entre la capacidad innata no observable y los años de educación fuese diferente para el grupo afectado por los instrumentos (normalmente, cambios en el sistema educativo o presencia de centro educativo superior), ver Card (1999, 2000) para una discusión.

En el cuadro III, se describen, brevemente, los estudios que utilizan este método. A destacar, los estudios realizados por Barceinas et al. (2000) y García et al. (2001) para el caso español. En Barceinas et al. (2000), se utilizan variables ficticias de edad como instrumentos. Para seleccionar las variables de edad relevantes, se utiliza el método *stepwise* basado en la bondad del ajuste. García et al. (2001) consideran, como determinantes exógenos de la educación, el hecho de que la provincia de residencia a la edad de 14 años tuviese centro de enseñanza superior y, para las cohortes de 1927-1940, el hecho de residir a la edad de 16 años en una provincia leal a la República[6]. En ambos estudios, se obtiene que los rendimientos de la educación obtenidos con VI son similares a los obtenidos con MCO.

UTILIZACIÓN DE DATOS DE PANEL Y DATOS DE GEMELOS

Una alternativa a delimitar el efecto de la capacidad innata y tratar la correlación entre el término de perturbación de la ecuación de demanda de educación y la ecuación de salarios ha sido la utilización de datos con observaciones de diversos años de un mismo individuo (datos de panel) u observaciones de diferentes miembros de una misma familia (hermanos o gemelos).

La utilización de los datos de panel se ha basado en la idea de que existe un componente no temporal del término error que incluiría, entre otras variables, la capacidad innata no observable. Así, se puede especificar el siguiente modelo:

$$\begin{array}{l} LW_{it} = \beta S_{it} + \delta X_{it} + u_{it} \\ u_{it} = \theta_i + \sigma_{it} \\ i = 1,\ldots,N;\ t = 1,\ldots,T \end{array} \quad , \qquad [16]$$

siendo S_{it} los años de educación, X_{it}, un conjunto de variables que, además de

(6) Después del golpe de estado de 1936, en estas provincias se suspendió la actividad académica llevada a cabo por la iglesia católica, que era la mayoría.

variación entre individuos, presentan variación temporal y θ_i, la capacidad innata no observable que varía solamente entre individuos. Así, bien utilizando primeras diferencias,

$$LnW_{it} - LnW_{it-1} = \beta(S_{it} - S_{it-1}) + \\ + \delta\,(X_{it} - X_{it-1}) + (\sigma_{it} - \sigma_{it-1})$$

bien tomando diferencias respecto a la media,

$$LnW_{it} - \overline{LnW_i} = \\ = \beta(S_{it} - \overline{S_i}) + \delta(X_{it} - \overline{X_i}) + (\sigma_{it} - \overline{\sigma_i}),$$

se eliminarían del modelo las variables o componentes sin variación temporal. Este procedimiento permite la eliminación de la capacidad de la ecuación y, por tanto, la estimación consistente del resto de parámetros.

La diferencia entre los estudios que utilizan esta técnica es la consideración de la variable educación como temporal, $S_{it} > S_{it-1}$, o atemporal, $S_{it} = S_{it-1}$. Así, en Hausman y Taylor (1981), se utiliza una variable de educación sin dimensión temporal, con lo cual desaparece al aplicar primeras diferencias o diferencias respecto a la media. Como solución, los autores realizan una estimación en dos etapas: en primer lugar, se obtiene una estimación insesgada de los coeficientes y, en segundo lugar, utilizan las medias individuales estimadas, como instrumentos válidos para la variable de educación. Este procedimiento permite la identificación y estimación eficiente de su coeficiente. En Angrist y Newey (1991), sin embargo, la educación tiene carácter temporal (esto haría que, al tomar diferencias la variable, no quedara eliminada de la estimación). Sin embargo, este planteamiento presenta problemas ya que se utilizan datos de individuos que no han completado sus estudios y que suelen tener trabajos a tiempo parcial o de baja calidad, en los que no se recompensa la educación. En el cuadro IV (a), se resumen, sucintamente, los trabajos revisados que utilizan este tipo de datos comparando los resultados obtenidos a través de MCO (ecuación en niveles) con los obtenidos al aplicar diferencias. En los dos trabajos analizados, se observa un sesgo a la baja del coeficiente de la educación, es decir, el coeficiente aumenta al eliminar los efectos atemporales no observables (capacidad innata). Este fenómeno es contrario al esperado al introducir una medida de capacidad innata en la ecuación de salarios (sesgo al alza del coeficiente de la educación). Los autores atribuyen este resultado al hecho de tener en cuenta la endogeneidad de la educación y los errores de medida mediante VI.

Otro procedimiento similar al aplicado a los datos de panel se basa en la comparación de individuos de una misma familia, tradicionalmente, gemelos. Los trabajos que utilizan este enfoque han tratado de eliminar el sesgo de la estimación de los rendimientos de la educación debida a factores familiares o genéticos. Se dispone de paneles de datos con dos dimensiones: diferentes individuos dentro de una misma familia, por ejemplo $i = 1, 2$ y diferentes familias, $f = 1,..., F$.

$$LW_{it} = \beta S_{it} + \delta X_{it} + u_{it} \\ u_{if} = \theta_f + \sigma_f + \varphi_{if} + \omega_{if}. \qquad [19]$$

El término de error, u_{if}, incluiría un componente familiar, θ_f, renta familiar, por ejemplo, un componente familiar genético, σ_f, un posible componente genético individual, φ_i, más un componente, ω_{if} que recogería los errores de estimación, por ejemplo, la suerte. Así, podríamos escribir las diferencias salariales entre hermanos como:

$$LnW_{1f} - LnW_{2f} = \beta(S_{1f} - S_{2f}) + \\ + \delta(X_{1f} - X_{2f}) + (\theta_f - \theta_f) + \sigma_f - \sigma_f) + \qquad [20] \\ + (\varphi_{1f} - \varphi_{2f}) + (\omega_{1f} - \omega_{2f})$$

CUADRO III

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con variables instrumentales

Estudio	Muestra	Instrumento utilizado	Sesgo en la estimación MCO	Comentarios adicionales
Angrist y Krueger (1991) *	Censo Estadounidense de 1970 y 1980 sobre varones nacidos en 1930-1939.	Trimestre de nacimiento.	Sesgo a la baja en la estimación MCO.	Elevado error standard.
Angrist y Krueger (1992) *	Varones estadounidenses nacidos entre 1944 y 1953, potenciales participantes en la guerra de Vietnam (1979-85 *CPS*).	Relación entre los números asignados en el sorteo y educación superior. Numero asignado en el sorteo por año de nacimiento.	Sesgo moderado a la baja en la estimación MCO.	
Butcher y Case (1993) *	Muestra de mujeres blancas estadounidenses mayores de 24 años (*PSIC-1985*).	Presencia de hermanas en la familia.	Sesgo a la baja elevado en la estimación MCO.	
Card (1993) *	Muestra de varones estadounidenses iniciada en 1966 cuando tenían 14-24 años y que trabajaban en 1976 (*NLSYM*).	Presencia de un centro de enseñanza superior cercano.	Sesgo a la baja elevado.	Las diferencias entre la estimación de los rendimientos de la educación MCO y VI no es significativamente distinta de cero.
Kane y Rouse (1993) *	Muestra de individuos estadounidenses de ambos sexos pertenecientes a la cohorte de 1972 (*NLS-1972*) y que estaban trabajando en 1986.	– Distancia al centro. – Diferencias en enseñanza en los diferentes estados.	Sesgo a la baja en la estimación MCO.	La estimación con VI es imprecisa debida al elevado error standard.
Harmon y Walker (1995)	Muestra de varones británicos (pool de 1978 a 1986) (*Family Expenditure Survey).*	Aumento en la edad mínima de abandono de la escuela.	Elevado sesgo a la baja en la estimación MCO.	Estima un modelo Probit ordenado para considerar el proceso de selección previo en los diferentes niveles educativos.
Brunello y Miniaci (1999) **	Varones Italianos cabeza de familia (*Bank of Italia Survey* 1993 y 1995).	– Cambios en la ley de educación que amplia las posibilidades de acceso a la enseñanza superior. – Antecedentes familiares.	Sesgo a la baja en la estimación MCO (14%).	

CUADRO III *(continuación)*

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con variables instrumentales

Estudio	Muestra	Instrumento utilizado	Sesgo en la estimación MCO	Comentarios adicionales
Callan y Harmon (1999) **	Muestra de varones irlandeses mayores de 18 años (*ESRI87*).	– Cambios en la ley de educación (gratuidad de la enseñanza secundaria y aumento en la edad mínima de abandono). – Antecedentes familiares.	Sesgo a la baja en la estimación MCO.	Error estándar elevado. La diferencia entre la estimación de los rendimientos de la educación MCO y VI no es significativamente distinta de cero.
Filer et. al. (1999) **	– Muestra de varones checos (1995, 1996 y 1997). (*Czech Ministries of Labour*). – Muestra de valores eslovacos (1995, 1996 y 1997). (*Slovak Ministries of Labour*).	– Ocupaciones.	Sesgo a la baja elevado en la estimación MCO en ambos países.	Los autores asumen que las ocupaciones no son un buen instrumento.
Levin y Plug (1999) **	*Muestra de varones de los Países Bajos* (*OSA Labor Market Survey* 1994).	Antecedentes familiares (educación y ocupación de los padres), cambios en la edad mínima de abandono, y estación de nacimiento aunque solamente resultan adecuados el nivel educativo de los padres y su ocupación.	Elevado sesgo a la baja en la estimación MCO.	
Meghir y Palme (1999)	Muestra de individuos de Suecia pertenecientes a las cohortes de 1948 y 1953 tomada en 1991 (*SLLS*)	Reformas en la enseñanza que afectan, de distinto modo, a individuos de la misma cohorte en función del municipio de residencia. Extensión de la edad obligatoria y facilidades en el paso a la enseñanza obligatoria.	Sesgo a la baja en la estimación del rendimiento de la educación con MCO.	– Las diferencias entre la estimación de los rendimientos de la educación MCO y VI no es significativamente distinta de cero. – Consideran la posibilidad de heterogeneidad en el rendimiento de la educación.
Vieira (1999) **	Muestra de individuos portugueses (*Quadros de Pessoal* 1986 y 1992).	Aumentos en la edad mínima de abandono de la escuela.	Sesgo al alza en los rendimientos de la educación al estimarlos por MCO.	Elevado error standard.

CUADRO III *(continuación)*

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con variables instrumentales

Estudio	Muestra	Instrumento utilizado	Sesgo en la estimación MCO	Comentarios adicionales
Denny y Harmon (2000)	Muestra de varones irlandeses mayores de 18 años (*ESRI87*).	– Cambios en la ley de educación (gratuidad de la enseñanza secundaria y aumento en la edad mínima de abandono). – Antecedentes familiares.	Elevado sesgo a la baja en la estimación MCO.	– Consideran la posibilidad de heterogeneidad en el rendimiento de la educación. – Incorporan variables de cambios en la participación para eliminar efectos de las cohortes.
Barceinas et al. (2000)	ECBC-1991, *Panel de Hogares de la Unión Europea de 1994 y Encuesta de Estructura Salarial de 1995.*	*Variables ficticias de edad para aproximar los cambios institucionales.*	*Los rendimientos de la educación obtenidos con VI son similares a los obtenidos con MCO.*	*Se utiliza un método stepwise basado en la bondad del ajuste para seleccionar las variables de edad relevantes.*
García et al. (2001)	ECBC-1991	*– Presencia de un centro de enseñanza superior cercano.* *– Residencia en la parte de España leal a la República (donde cesaron las actividades académicas durante la guerra civil) para las cohortes de 1927-1940.*	*Reducido sesgo al alza para los hombres y elevado sesgo a la baja para las mujeres en la estimación. MCO.*	*En este trabajo, cuyo objetivo principal es el estudio de las diferencias salariales entre hombres y mujeres, se corrige el sesgo de selección en la muestra de mujeres.*

CUADRO IV A

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con datos de panel

Estudio	Muestra	Variable de capacidad innata	Comparación de resultados MCO y en diferencias	Comentarios adicionales
Hausman y Taylor (1981)	Panel de datos sobre varones estadounidenses de entre 25 y 55 años (*PSID*). Se consideran los años 1968 y 1972.	No se dispone de variable de capacidad innata.	Sesgo a la baja en la estimación MCO.	Se utilizan como instrumentos de la educación, que está correlacionada con los efectos no observables, variables no correlacionadas con éstos como la edad y la experiencia.
Angrist y Newey (1991)	Jóvenes estadounidenses de entre 18 y 26 años empleados sin discontinuidad desde 1983 a 1987 y que han ido aumentando su dotación educativa.	No se dispone de variable de capacidad innata.	Sesgo a la baja en la estimación MCO.	La muestra utilizada ha sido cuestionada, ya que recoge, únicamente, individuos que en el período considerado han aumentado su educación.

Al tomar diferencias, el componente familiar desaparece y, en el caso de gemelos con la misma dotación genética, gemelos monocigóticos, el componente genético también, ya que $\varphi_{1f} = \varphi_{2f}$. En el caso de contar con diferencias en el nivel de educación de los hermanos, la estimación en diferencias de la ecuación de salarios conduciría a estimaciones consistentes de los parámetros de interés. Sin embargo, si se permitiesen efectos puramente individuales en la capacidad innata genética, $\varphi_{1f} \neq \varphi_{2f}$, que sería el caso de los gemelos no monocigóticos o de los hermanos, no estaría tan claro que estas estimaciones no estuviesen sesgadas. En este caso, como señalan Griliches (1979) o Bound y Solon (1999), la utilización de las diferencias entre hermanos o gemelos podría agravar los efectos de los errores de medida de variables como la educación. El sesgo de la estimación entre hermanos podría ser mayor que el obtenido con la estimación de los datos individuales por MCO, así como los problemas derivados de la simultaneidad entre la decisión de educarse y la ecuación de salarios. En este sentido, se han realizado intentos de corregir estos problemas mediante la estimación con VI, Griliches (1979) o Ashenfelter y Krueger (1994), entre otros. Sin embargo, Neumark (1999), en un trabajo reciente, demuestra que, si bien la estimación mediante VI permite corregir los errores de medida del modelo de diferencias entre hermanos, su utilización amplía el sesgo de omisión de cualquier variable y podría ayudar a explicar las diferencias en los resultados obtenidos en distintos estudios.

Existe un gran número de estudios que utilizan muestras de hermanos con resultados diversos, cuadro IV (b). Algunos de éstos concluyen que el sesgo en que se incurre al no incluir variables de capacidad innata y entorno familiar es pequeño, mientras que, otros encuentran que estas variables determinan una gran proporción de la relación observada entre educación y salarios. Estas diferencias podrían deberse a la diferente metodología aplicada o a las limitaciones de la información disponible. Por un lado, en algunos trabajos, no se dispone de variables que se aproximen a la capacidad innata y, por tanto, deben basarse en el supuesto de que la capacidad innata esté determinada por la genética (no habría diferencias dentro de una misma familia). En otros trabajos, sin embargo, sí se dispone de fuentes de datos que proveen información adicional, lo que permite solucionar alguno de los problemas apuntados anteriormente mediante VI. Fundamentalmente, y a raíz del trabajo de Ashenfelter y Krueger (1994), se utiliza, como instrumento, la información que aporta un gemelo sobre el nivel educativo del otro. Estos últimos trabajos confirman la existencia de un sesgo al alza por omisión de la capacidad innata en la estimación de los rendimientos de la educación por MCO[7].

(7) Una excepción es el propio trabajo de Ashenfelter y Krueger (1994) en el que se obtiene un sesgo a la baja. Sin embargo, este resultado parece ser debido a la muestra como se confirma posteriormente en ROUSE (1999) al añadir más observaciones a la muestra inicial.

CUADRO IV B

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con datos de hermanos y gemelos

Estudio	Muestra	Variable de capacidad innata	Comparación de resultados MCO y en diferencias	Comentarios adicionales
Chamberlain y Griliches (1975)	Hermanos de Indiana (EEUU) de los años veinte (*Gorseline Data*).	No se dispone de variable de capacidad innata.	Sesgo de omisión muy reducido.	Modelo de Componentes de la Varianza.
Taubman (1976) Behrman y Taubman (1976)	Gemelos estadounidenses varones de raza blanca monozigóticos y dizigóticos, (1973).	No se dispone de variables de capacidad innata.	Sesgo al alza en la estimación MCO.	No se consideran errores en las variables ni endogeneidad.
Chamberlain y Griliches (1977)	292 pares de hermanos estadounidenses, (1969). Actualización de la muestra en 1973.	Resultado de dos pruebas psicológicas.	Sesgo reducido y al alza.	Modelo de Componentes de la Varianza.
Olneck (1977)	346 pares de hermanos de Kalmazoo (Michigan), (1973).	Resultados de seis pruebas psicológicas.	Sesgo al alza en la estimación MCO.	No se consideran errores en las variables ni endogeneidad.
Griliches (1979)	Réplica del trabajo de Olneck, (1977).		1. oeficiente de la educación mayor que el estimado por Olneck (1977) y coeficiente de la capacidad innata negativo. 2. Redución del coeficiente de la educación respecto a la estimación (1) y de nuevo coeficiente negativo de la capacidad innata.	1. Se considera la posibilidad de error en la variable capacidad innata. 2. Se considera la posibilidad de error en la variable educación.
Griliches (1979)	Réplica a los estudios de Taubman (1976), Behrman y Taubman (1976).		Sesgo de omisión muy reducido.	Se consideran errores de medida en las variables y endogeneidad en la educación.

CUADRO IV B *(continuación)*

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con datos de hermanos y gemelos

Estudio	Muestra	Variable de capacidad innata	Comparación de resultados MCO y en diferencias	Comentarios adicionales
Ashenfelter y Krueger (1994)	3000 parejas de gemelos estadounidenses entrevistados en 1991 (elaboración por los propios autores).	No se disponen de variables de capacidad innata.	Sesgo de omisión de la capacidad innata reducido y a la baja.	– Se instrumenta para tener en cuenta los errores de medida de la variable de educación. – Se utiliza como instrumento la información que sobre su gemelo da cada uno de los individuos.
Miller, Mulvey y Martin (1995)	1.170 parejas de gemelos australianos [*Australian Twins Register* (1989)].	No se disponen de variables de capacidad innata.	El sesgo de omisión es elevado y a la baja cuando no se consideran los errores de medida. Cuando éstos se consideran las diferencias se reducen.	– Se instrumenta para tener en cuenta los errores de medida de la variable de educación. – Se utiliza como instrumento la información del gemelo.
Ashenfelter y Zimmerman (1997)	Hermanos estadounidenses (*NLS Young Men Data File* de 1981).	No se disponen de variables de capacidad innata.	1. Rendimiento de la educación en diferencias menor que en MCO. Sesgo al alza. 2. Cuando se corrige por errores de medida en la educación el rendimiento es mayor también en la estimación MCO.	
Ashenfelter y Rouse (1998)	700 parejas de gemelos estadounidenses entrevistados en 1993. Ampliación de la muestra de 1991 de Ashenfelter y Krueger (1994).	No se disponen de variables de capacidad innata.	Sesgo de omisión de la capacidad innata reducido y al alza.	

CUADRO IV B *(continuación)*

Resumen de las estimaciones de la ecuación de salarios con datos de hermanos y gemelos

Estudio	Muestra	Variable de capacidad innata	Comparación de resultados MCO y en diferencias	Comentarios adicionales
Behrman y Rosenzweig (1999)	Gemelos monozigóticos y dizigóticos Estadounidenses (*Minnesota Twin Registry* (*MTR*) de 1993).	No se disponen de variables de capacidad innata	Sesgo de omisión al alza.	Se tienen en cuenta los errores de medida.
Isacsson (1999)	Datos de gemelos de Suiza tomados en 1987, 1990 y 1993.	No se disponen de variables de capacidad innata	Sesgo al alza en la estimación MCO.	Se instrumenta para tener en cuenta los errores de medida de la variable de educación.
Rouse (1999)	Ampliación de la muestra de Ashenfelter y Krueger (1994) a 1995.	No se disponen de variables de capacidad innata.	Sesgo al alza en la estimación MCO.	
Bonjour et al. (2000)	214 parejas de gemelos monozigóticos del Reino Unido (2000).	No se disponen de variables de capacidad innata.	Sesgo al alza en la estimación MCO.	– Se instrumenta para tener en cuenta los errores de medida de la variable de educación. – Se utiliza como instrumento la información que sobre el otro gemelo.

CONCLUSIONES

En este trabajo, se ha realizado una recopilación de la literatura sobre los efectos de la omisión de la capacidad innata en la estimación del rendimiento de la educación, clasificando los estudios de acuerdo a las distintas técnicas utilizadas y presentado los principales aspectos y resultados obtenidos en ellos. De la revisión realizada, se desprende que no existe contraste definitivo ni resultados rotundos. Así, en los trabajos que proponen la incorporación de una variable de capacidad innata basada en pruebas psicológicas o en alternativas para confirmar si la omisión de la capacidad innata en la ecuación de salarios podría estar sobrevalorando la relación entre la educación y los salarios, se observa, en la mayoría de los casos, un sesgo al alza de la variable de educación. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta cuestiones como los errores de medida en las variables o la endogeneidad de la educación estimando, mediante variables instrumentales, se utilizan datos de panel, hermanos o gemelos, se observan resultados diversos: en algunos estudios, persiste el sesgo al alza, en otros casos, el sesgo es a la baja (aumenta el coeficiente de la variable educación) y, en otros, no se observa diferencia significativa respecto al modelo inicial. Por otra parte, al evaluar el efecto directo de la capacidad innata sobre los salarios tampoco se encuentran resultados unánimes, si bien, en la mayoría de los casos, no tiene un efecto significativo.

En España, se han realizado muy pocos estudios al respecto. Desafortunadamente, no existen datos que incluyan medidas directas de la capacidad innata del individuo, conjuntamente, con variables referentes a su actividad laboral. Únicamente, ha sido posible aplicar aproximaciones basadas en medidas alternativas, Corugedo (1995), Corugedo e Hidalgo (1997) y, Blanco y Pons (2000) o, en la utilización de instrumentos válidos, García et al. (2001) o Barceinas et al. (2001).

En definitiva, esta panorámica ilustra que el análisis de la función de la capacidad innata en la determinación salarial no es una tarea sencilla ni, a la vista de los resultados obtenidos, de la que se puedan extraer conclusiones rotundas. Sin embargo, un resultado común, aún en aquellos casos en los que se observa sesgo por omisión, es que no queda invalidada la teoría del capital humano. Pese a incorporar una variable de capacidad innata, el rendimiento de la educación sigue siendo positivo y significativo. Este resultado apunta a que las políticas de promoción educativa siguen siendo válidas en la medida en que aumentan la productividad individual y, en consecuencia, el crecimiento económico. Sin embargo, dada la importancia que la determinación del rendimiento de la educación tiene para la política educativa, tanto para la financiación como para la distribución de la renta, parece necesario seguir avanzando y acumulando evidencia empírica que permita obtener resultados concluyentes en un sentido u otro. Esta necesidad es mayor en el caso español, dado que apenas se han realizado estudios al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

ANGRIST, J.; IMBENS, G. W.: «Two-stage Least Squares Estimation of Average Casual Effects in Models with Variable Treatment Intensity», en *Journal of the American Statistical Association*, 90 (1995), pp. 431-442.

ANGRIST, J.; KRUEGER, A.: «Does Compulsory Schooling Affect Schooling and Earnings», en *Quarterly Journal of Economics*, 106 (1991), pp. 979-1014.

— «Estimating the Payoff to Schooling Using Vietnam-Era Draft Lottery», en NBER WP 4067 (1992).

ANGRIST, J.; NEWEY, K.: «Over-identification Test in Earnings Functions with Fixed Effects», en *Journal of Business and Economics Statistics*, 9 (1991), pp. 317-323.

ASHENFELTER, O. y KRUEGER, A.: «Estimates of the Economics Return to Schooling from a New Sample of Twins», en *American Economic Review*, 84, 5 (1994), pp. 1157-1172.

— «Schooling, Intelligence and Income in America: Cracks in the Bell Curve», en NBER WP 6902 (1999).

ASHENFELTER, O.; ROUSE, C.: «Income, Schooling and Ability: Evidence from a New Sample of Identical Twins», en *Quarterly Journal of Economics*, 113, 1 (1998), pp. 253-283.

ASHENFELTER, O.; ZIMMERMAN, G.: «Estimates of the Returns to Schooling from Sibling Data: Fathers, Sons and Brothers», en *Review of Economics and Statistics*, 79 (1997), pp. 1-9.

BARCEINAS, F.; OLIVER, J.; RAYMON, J. L. y ROIG, J. L.: «Spain», en *Education and Earnings in Europe: a Cross County Analysis of the Return to Education*, Harmon, C., Walker, I.; Westergrad-Nielsen, N. (editores), E. Elgar. Amsterdam (2000) (en prensa).

BECKER, G.: *Human Capital.* Nueva York, NBER Columbia University Press, 1964.

BEHRMAN, J.; ROSENZWEIG, M.: «Ability Biases in Schooling Returns and Twins: a Test and New Estimates», en *Economics of Education Review*, 18(1999), pp. 159-167.

BEHRMAN, J.; TAUBMAN, P.: «Intergenerational Transmission of Income and Wealth», en *American Economic Review*, 66 (1976), pp. 436-40.

BLACKBURN, M.; NEUMARK, D.: «Omitted-Ability Bias and the Increase in the Return to Education», en *Journal of Political Economy*, 11 (3) (1993), pp. 521-543.

— «Are OLS Estimates of the Return to Schooling Biased Downward? Another Look», en *Review of Economics and Statistics*, 77 (2) (1995), pp. 217-230.

BLANCO, J. M.; PONS, E.: «Educación, ¿Capital Humano o Capacidad Innata?», en Departamento de Análisis Económico de la Universidad de Valencia, WP-002 (2000).

BOISSIERE, M.; KNIGHT, B.; SABOT, R. H.: «Earnings, Schooling, Ability and Cognitive Skills», en *American Economic Review*, 75(1985), pp. 1016-1030.

BONJOUR, D.; CHERKAS, L.; HASKEL, J.; HAWKES, D.; SPECTOR, T.: «Estimating Returns to Education Using a New Sample of UK Twins», Mimeo, Queen Mary and Westfield College (2000).

BOUND, J.; SOLON, G.: «Double Trouble: on the Value of Twins-Based Estimation of the Returns to Schooling», en *Economics of Education Review*, 18 (1999), pp. 169-182.

BRUNELLO, G.; MINIALLI, R.: «The Economics Returns to Schooling for Italian Men. An Evaluation Based on Instrumental Variables», en *Labour Economics*, 6, 4 (1999), pp. 509-519.

BUTCHER, K.; CASE, A.: «The Effect of Sibling Composition on Women's education and Earnings», en *Quarterly Journal of Economics*, 109 (1994), pp. 531-563.

CALLAN, T.; HARMON, C.: «The Economics Return to Schooling in Ireland», en *Labour Economics*, 6 (1999), pp. 543-50.

CARD, D.: «Using Geographic Variation in College Proximity to Estimate the Returns to Education», en NBER WP 4483 (1993).

— «Earnings, Schooling and Ability Revised», en NBER WP 4832 (1994).

— «The Casual Effect of Education on Earnings», en Ashenfelter and Card (eds.), *Handbook of Labor Economics Volume 3A.* Amsterdam: Elsevier, (1999).

— «Estimating the Returns to Schooling: Progress on Some Persistent Econometric Problems», en NBER WP 7769 (2000).

CHAMBERLAIN, G.; GRILICHES, Z.: «Unobservable with a Variance-Components Structure: Ability, Schooling and the Economic Success of Brothers», en *International Economic Review*, 16, 2 (1975), pp. 422-449.

— «More on Brothers», en Taubman, P.: *Kinometrics: the Determinants of Socio-economic Success within and between Families.* Amsterdam: North-Holland, (1977).

CORUGEDO, I.: «Capital Humano y Mercado de Trabajo: el Caso de los Economistas», en *Economistas*, 13, 64 (1995), pp. 384-386.

CORUGEDO, I.; HIDALGO, A.: «Mecanismo de Señales en la Educación Superior: una Aplicación al Caso Español», en *Mimeo*. II Jornadas de Economía Laboral, Bilbao del 15 al 17 de septiembre de 1997.

DEARDEN, L.: «The Effect of Families and Ability on Menus Education and Earnings in Britain», en *Labour Economics*, 6, 4 (1999), pp. 551-567.

DENNY, K.; HARMON, C.: «Education Policy Reform and the Returns to Schooling from instrumental Variables», en The Institute for Fiscal Studies WP00/07 (2000).

FILER, R. K.; JURAJDA, S.; PLANOVSKY, J.: «Education and Wages in the Czech and Slovak Republics during Transition», en *Labour Economics*, 6, 4 (1999), pp. 581-593.

GARCÍA, J.; HERNÁNDEZ, P. J.; LÓPEZ-NICOLÁS, A.: «How Wide is the Gap? An Investigation of Gender Wages Differentials Using Quantile Regression», (2001), en prensa.

GRIFFIN, P.; GANDERTON, P.: «Evidence on Omitted Variables Bias Earnings Equations», en *Economics of Education Review*, 15, 2 (1996), pp. 139-148.

GRILICHES, Z.: «Estimating the Returns to Schooling: some Econometric Problems», en *Econometrica*, 45(1977), pp. 1-22.

— «Sibling Models and Data in Economics: Beginnings of a Survey», en *Journal of Political Economy*, 87, 5 (1979), pp. 37-64.

GRILICHES, Z.; MASON, W.: «Education, Income and Ability»,en *Journal of Political Economy*, 80 (1972), pp. 74-103.

GROOT, W.; OOSTERBEEK, H.: «Earnings Effects of Different Components of Schooling: Human Capital versus Screening», en *The Review of Economics and Statistics*, 76, 2 (1994), pp. 3117-321.

HARMON, C.; WALKER, I.: «Estimates of the economic Returns to Schooling for the UK», en *American Economic Review*, 85 (1995), pp. 1279-1286.

HAUSMAN, J.; TAYLOR, W.: «Panel Data and Unobservable Individual Effects», en *Econometrica*, 49(1981), pp. 1377-98.

IMBENS, G. W.; ANGRIST, J.: «Identification and Estimation of Local Average Treatment Effects», en *Econometrica*, 62, 2 (1994), pp. 467-75.

ICACSSON, G.: «Estimates of the Returns to Schooling in Sweden from a Large Sample of Twins», en *Labour Economics*, 6, 4 (1999), pp. 471-489.

KANE, T.; ROUSE, C.: «Labor Market Returns to Two and Four Year Colleges: Is a Credit a Credit and Do Degree Matter?», en *Princeton University Industrial Relations Section Working Paper 31*, 1 (1993).

KROCH, E.; SJOBLOM, K.: «Schooling as Human Capital or as Signal», en *Journal of Human Resources* (XXIX) (1993), pp. 156-180.

LEVIN, J.; PLUG, E.: «Instrumenting Education and the Returns to Schooling in the Netherlands», en *Labour Economics*, 6, 4 (1999), pp. 521-534.

MEGHIR, C.; PALME, M.: «Assessing the Effect of Schooling on Earnings Using a Social Experiment», en *The Institute for Fiscal Studies*, WP 99/07 (1999).

MILLER, P.; MULVEY, C.; MARTÍN, N.: «What do Twins Studies Reveal about the Returns to Education? A comparison of Australian and U. S. Finding», en *American Economic Review*, 85, 3 (1995), pp. 586-599.

MINCER, J.: *Schooling, Experience, an Earnings*. New York, Columbia University Press. NBER, 1974.

MURNAME, R.; WILLETT, J.; LEVY, F.: «The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination», en *Review of Economics and Statistics*, 77, 2 (1995), pp. 251-266.

NEUMARK, D.: «Biases in Twin Estimates of the Return to Schooling: a Note on Recent Research», en *Economics of Education Review*, 18 (1999), pp. 149-157.

OLNECK, M.: «On the Use of Sibling Data to Estimate the Effects of Family Background, Cognitive Skills and Schooling: Results from Kalamazoo Brothers Study», en Taubman,

P. *Kinometrics: the Determinants of Socio-economic Success within and between Families.* Amsterdam: North-Holland, 1977.

OOSTERBEEK, H.: «Study Duration and Earnings», en *Economics Letters*, 44 (1992), pp. 223-228.

PONS, E.: «Contraste de la Hipótesis de Señalización: una Panorámica», en *Revista de Educación* (2000) (en proc.).

PSACHARAPOULOS, G.: «On the Weak versus the Strong Version of the Screening Hypothesis», en *Economic Letters*, 4 (1979), pp. 181-185.

ROUSE, C.: «Further Estimates of the Economic Return to Schooling from a New Sample of Twins», en *Economics of Education Review*, 18 (1999), pp. 149-157.

RUMMERY, S.; VELLA, F. y VERBEEK, M.: «Estimating the Returns to Education for Australian Youth Via Rank-order Instrumental Variables», en *Labour Economics*, 6, 4 (1999), pp. 491-507.

SPENCE, M.: «Job Market Signalling», en *Quarterly Journal of Economics*, 87 (1973), pp. 355-374.

TAUBMAN, P.: «Earnings, Education, Genetics and Environment», en *Journal of Human Resources*, 11, 4 (1976), pp. 447-461.

— «Earnings, Education, Genetics and Environment», en *Journal of Human Resources*, 11, 4 (1976), pp. 447-461.

TAUBMAN, P.; WALES, T.: «Higher Education, Mental Ability, and Screening», en *Journal of Political Economy*, 8, 1 (1973), pp. 28-55.

UUSITALO, R.: «Return to Education in Finland», en *Labour Economics*, 6, 4 (1999), pp. 569-580.

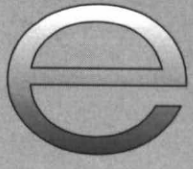
VIEIRA, J.: «Returns to Education in Portugal», en *Labour Economics*, 6, 4 (1999), pp. 535-541.

WILES, P.: «The Correlation Between Education an Earnings; the test-not-content Hypothesis», en *Higher Education*, 3, 1 (1974), pp. 43-58.

bibliografía

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA

Índice bibliográfico de la Revista de Educación
de los números 327-329 y número extraordinario año 2002



ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN DE LOS NÚMEROS 327-329 Y NÚMERO EXTRAORDINARIO AÑO 2002

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA *

0 Obras generales

1
García Moriyón, Félix
Derechos fundamentales, derechos humanos. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 543-558
Descriptores: Historia contemporánea; Derechos humanos; Derechos civiles; Bibliografía analítica; Análisis de texto

001 Ciencia. Investigación

2
Sánchez Valle, Ignacio
Las modernas sociologías del conocimiento científico en el discurso pedagógico actual. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 407-424
Descriptores: Estudios científicos; Sociología; Teoría de la educación; Metodología

159.9 Psicología

3
Gros Salvat, Begoña
Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 225-247
Descriptores: Constructivismo; Teoría del aprendizaje; Teoría de la educación; Conocimiento

4
Maceiras Fafián, Manuel
Perspectivas de la motivación. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 257-270
Descriptores: Motivación; Actitud; Autoestima; Desarrollo intelectual; Habla; Ambiente social

159.922 Psicología evolutiva

5
Bacchini, Fabio
Niños, educación y calidad de vida. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 207-221
Descriptores: Infancia; Niño; Desarrollo del niño; Psicología del niño; Educación familiar; Relación padres-niño; Juego

316 Sociología

6
Bartau Rojas, Isabel; Maganto, Juan María; Etxeberria, Juan
La implicación en el trabajo familiar : fuentes de influencia e implicaciones educativas. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 349-371
Descriptores: Sociología de la familia; Tareas domésticas; Padre; Madre; Discriminación sexual; Intervención educativa

(*) Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

7
Pérez Sánchez, Carmen Nieves
Posiciones frente a la escuela por parte de alumnas de origen subalterno. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 463-486
Descriptores: Sociología del estudiante; Alumno; Sexo femenino; Desfavorecido social; Igualdad de oportunidades; Percepción social; Trabajo; Centro de enseñanza; Familia; Sexismo

37 Educación. Generalidades

8
Cabañas Corihuela, Margarita
Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 327-329 y número extraordinario año 2002. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 417-434
Descriptores: Bibliografía analítica; Enseñanza; Publicación periódica

37(09) Historia de la educación

9
Benso Calvo, Carmen
Ser profesor de Bachillerato : los inicios de la profesión docente (1836-1868). — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 291-309
Descriptores: Historia de la educación; Profesor; Profesión docente; Enseñanza secundaria; Bachillerato; Carrera profesional; Catedrático; Historia contemporánea

10
Calvo Ortega, Francesc
La territorialización de los riesgos sociales : (el aprendizaje de la higiene en la ciudad a principios del siglo XX). — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 273-290
Descriptores: Historia de la educación; Historia social; Historia contemporánea; Higiene; Educación obrera; Aprendizaje

11
Molina Jiménez, Iván
La alfabetización popular en El Salvador, Nicaragua y Costa Rica : niveles, tendencias y desfases (1885-1950). — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 377-393
Descriptores: Alfabetización; Historia de la educación; Escuela rural; Diferencia de sexo; El Salvador; Nicaragua; Costa Rica

37.01 Filosofía de la educación

12
Gaiarsa, José A.
La agresión de la educación. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 189-204
Descriptores: Teoría de la educación; Concepto; Educación familiar

13
García del Dujo, Ángel
Pensamiento y acción en educación : una perspectiva constructivista en educación para el consumo. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 311-328
Descriptores: Filosofía de la educación; Teoría de la educación; Constructivismo; Educación del consumidor; Consumo

14
Vilanou i Torrano, Conrad
Formación, cultura y hermenéutica : de Hegel a Gadamer. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, pp. 205-223
Descriptores: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich; Gadamer, Hans-Georg; Filosofía de la educación; Teoría de la educación; Cultura; Historia; Siglo XX

37.012 Investigación educativa

15
Sánchez Palomino, Antonio; Carrión Martínez, José Juan
Una aproximación a la investigación en educación especial. — En:

Revista de educación, (2002), n. 327, p. 225-247

Descriptores: Investigación educativa; Educación especial; Metodología; Programa de estudios

37.014 Política educativa

16
Alonso García, Catalina M.; Gallego Gil, Domingo J.

Tecnologías de la información y la comunicación. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 181-205

Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Nuevas tecnologías; Informática; Aprendizaje; Estilo de aprendizaje; Profesor; Informática; Internet; Uso didáctico del ordenador

17
Apple, Michael W.

Mercados, estándares y desigualdad : ¿pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas? — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 223-248

Descriptores: Teoría de la educación; Corriente pedagógica; Teoría crítica; Política de la educación; Conservadurismo; Conducta social; Desigualdad social

18
Cobo Suero, Juan Manuel

Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 103-123

Descriptores: Finalidad de la educación; Principios de educación; Calidad de la educación; Educación social; Educación inter-cultural; País desarrollado; País en desarrollo; Tendencia; Prospectiva; ONU; Comunidad Europea; OCDE

19
Estruch Tobella, Joan

Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares.— En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 77-90

Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Director del centro

20
García Garrido, José Luis

La nueva Ley de Calidad: reflexiones en la perspectiva internacional.— En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 23-37

Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Enseñanza secundaria; Secundaria primer ciclo; Enseñanza obligatoria; Educación comparada

21
García Ramos, José Manuel

La calidad de las instituciones educativas y algunas de sus dimensiones básicas. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 105-125

Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Centro de enseñanza

22
Gimeno Sacristán, José

El futuro de la educación desde su controvertido presente. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 271-292

Descriptores: Principios de educación; Política de la educación; Desarrollo de la educación; Escolarización; Prospectiva

23
Giroux, Henry

Educando para el futuro : rompiendo la influencia del neoliberalismo. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 25-37

Descriptores: Educación social; Política de la educación; Liberalismo; Democratización; Teoría de la educación; Democracia; Prospectiva

24
Gómez-Elegido Ruizolalla, María Cruz

La inspección : su función en el ámbito educativo. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 91-103

Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Inspección

25
Jiménez Fernández, Carmen

Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 161-180

Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Superdotado

26
Mallart Navarro, Joan

Competencias básicas y enseñanzas mínimas del currículum de lengua. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 219-238

Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Programa de estudios; Lengua española; Lectura

27
Meno Blanco, Francisco

Un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 257-269

Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Enseñanza; Enseñanza de lenguas; Lenguas extranjeras; Aprendizaje; Enseñanza secundaria; Política lingüística; Unión Europea; Formación de profesores; Calidad de la educación

28
Michel, Alain

Una visión prospectiva de la educación : retos, objetivos y modalidades. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 13-23

Descriptores: CERI; Educación; Teoría de la educación; Prospectiva; Investigación educativa; Innovación pedagógica; Escuela; Profesor

29
Navarro Barba, Juan

Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 127-160

Descriptores: Educación inter-cultural; Alumno extranjero; Educación comparada; Ley; España

30
Noda Rodríguez, María del Mar

Otra mirada al sistema educativo español. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 185-204

Descriptores: Sistema educativo; Enseñanza pública; Costo de la educación; Escolarización; Análisis estadístico; Análisis comparativo; Calidad de la educación; España

31
Prada Vicente, María Dolores de

Diversidad y diversificación en la Educación Secundaria Obligatoria : tendencias actuales en Europa. — En: Revista de educación, Madrid , (2002), n. 329, p. 39-65

Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Fracaso escolar; Enseñanza secundaria; Enseñanza obligatoria; Enseñanza individualizada; Educación comparada; Escuela comprensiva

32
Sánchez, Lourdes
¿Es la concepción constructivista del currículo básico nacional de Venezuela la alternativa para una enseñanza innovadora? — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 397-406
Descriptores: Constructivismo; Teoría del aprendizaje; Reforma educativa; Venezuela; Innovación pedagógica

33
Sanz Fernández, Florentino
El futuro de la Educación social. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 125-147
Descriptores: Educación social; Cambio social; Prospectiva; Individualidad; Desarrollo de la educación

34
Tagliagambe, Silvano
Competencia y capacidades en la reforma del sistema escolar. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 83-101
Descriptores: Reforma educativa; Calidad de la educación; Competencia comunicativa; Capacidad; Rendimiento; Habilidad; Prospectiva; Comunidad Europea

35
Touriñán López, José María
Educación y gestión cultural : exigencias de la competencia técnica. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 179-198
Descriptores: Educación; Cultura; Gestión; Política cultural; Cambio cultural; Sociedad

36
Vázquez Gómez, Gonzalo
El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 39-57
Descriptores: Sistema educativo; Principios de educación; Calidad de la educación; Prospectiva

37
Vicente Algueró, Felipe José de
El profesorado en la Ley de Calidad. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 67-76
Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Profesor

38
Vinuesa Angulo, José María
La cultura del esfuerzo. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 207-217
Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Educación secundaria; Fracaso escolar; Promoción de clase; Competitividad

39
Zuazua Iriondo, Enrique; Rodríguez del Río, Roberto
Enseñar y aprender Matemáticas. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 239-256
Descriptores: Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Enseñanza; Matemáticas; Aprendizaje; Enseñanza secundaria; Programa de estudios

37.015.3 Psicología de la educación

40
Ferrándiz, Alejandra; Loredo Narciandi, José Carlos; Lafuente, Enrique
Psicología y educación en la España de la II República: un estudio a través del Diccionario de Pedagogía Labor. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 451-463
Descriptores: Psicología de la educación; Corriente pedagógica; Diccionario de Pedagogía Labor; 1931-1936; Siglo XX

37.015.4 Sociología de la educación

41
Granja Castro, Josefina
Un horizonte para pensar la educación en contextos de complejidad social : los aportes de Niklas Luhmann. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 169-177
Descriptores: Luhmann, Niklas; Sociología de la educación; Principios de educación; Finalidad de la educación; Filosofía de la educación; Educación socia

42
Torres, Carlos Alberto
La educación del futuro y los dilemas de nuestro tiempo. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 249-255
Descriptores: Principios de educación; Educación social; Pluralismo cultural; Cambio social; Cambio cultural; Prospectiva; Globalización; Educación inter-cultural

37.015.6 Economía de la educación

43
Salas Velasco, Manuel
Cuatro décadas en economía de la educación. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 427-449
Descriptores: Economía de la educación; Estado de la cuestión

37.02 Didáctica

44
Barberá, Óscar
El área de didáctica de las Ciencias experimentales : ¿apuesta de futuro o error de pasado? — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 97-109
Descriptores: Estudios científicos; Ciencias de la naturaleza; Didáctica; Universidad; España

45
Battaner Arias, María Paz
Investigación en la didáctica de la Lengua y de la Literatura y la consolidación del área de conocimiento. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 59-80
Descriptores: Lenguaje; Literatura; Investigación aplicada; Didáctica; Gramática; Legislación educativa; Formación de profesores; España

46
González Gallego, Isidoro
Las didácticas de área : un reciente campo científico. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 11-34
Descriptores: Didáctica; Profesor; Investigación; Desarrollo profesional; Estudios científicos; Análisis estadístico; España

47
Hernández, Fernando
El área de didáctica de la Expresión plástica : entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 111-136
Descriptores: Arte; Educación artística; Aprendizaje; Desarrollo de programas de estudios; Didáctica; Formación de profesores; Universidad; España

48
Oriol de Alarcón, Nicolás
El área de didáctica de la Expresión musical. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 155-166
Descriptores: Música; Desarrollo de programas de estudios; Estado de la cuestión; Didáctica; Formación de profesores; Programa de estudios; Universidad; España

49
Prats Cuevas, Joaquim

La didáctica de las Ciencias sociales en la universidad española : estado de la cuestión. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 81-96

Descriptores: Ciencias sociales; Didáctica; Universidad; Estado de la cuestión; España

50
Rico Romero, Luis; Sierra Vázquez, Modesto; Castro Martínez, Encarnación

El área de conocimiento de didáctica de la Matemática. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 35-58

Descriptores: Didáctica; Matemáticas; Solución de problemas; Universidad; Formación inicial; Formación de profesores; Licenciatura; Desarrollo de programas de estudios; Doctorado; Política de la investigación; Profesor; España

51
Vizuete Carrizosa, Manuel

La didáctica de la Educación física y el área de conocimiento de Expresión corporal: profesores y currículum. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 137-154

Descriptores: Educación física; Expresión corporal; Didáctica; Desarrollo de programas de estudios; Formación de profesores; Programa de formación; España

37.03 Materias transversales

52
Cuenca Cabeza, Manuel

La educación del ocio : ámbitos de acción futura. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 149-167

Descriptores: Educación para el ocio; Educación social; Formación de formadores; Prospectiva

371 Organización educativa

53
Coronel Llamas, José Manuel; Moreno Sánchez, Emilia; Padilla Carmona, María Teresa

La gestión y el liderazgo como procesos organizativos : contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 157-168

Descriptores: Gestión; Liderazgo; Organización; Educación; Mujer

54
Ridao García, Isabel; Gil Flores, Javier

La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 141-156

Descriptores: Jornada escolar; Rendimiento; Distribución del tiempo; Resultado de investigación

371.1 Profesorado

55
Alonso Sánchez, María José

Las académicas : profesorado universitario y género. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 465-475

Descriptores: Sexo femenino; Profesor; Igualdad de oportunidades; Sociología; Universidad

56
Barquín Ruiz, Javier

La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 267-283

Descriptores: Estudiante para profesor; Formación de profesores; Período de prácticas; Socialización; Perfil profesional; Tutor de formación; Resultado de investigación

57
Villar Angulo, Luis Miguel

Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU). — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 59-71

Descriptores: Profesor; Enseñanza superior; Universidad; Perfeccionamiento de profesores; Desarrollo profesional

371.2 Alumnos

58
Fierro-Hernández, Carlos

Patrón de rasgos personales y comportamiento escolar en jóvenes.— En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 373-392

Descriptores: Alumno; Familia; Ambiente familiar; Enseñanza secundaria; Comportamiento del estudiante; Diferencia de sexo; Rendimiento

59
Landazábal, María del Carmen P. de... [et al.]

Formación inicial y rendimiento en Física del primer cursos universitario. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 331-347

Descriptores: Formación inicial; Estudiante; Universidad; Enseñanza superior; Física; Rendimiento; Análisis comparativo

60
Madrid (Comunidad Autónoma). Servicio de Inspección Educativa Madrid-Capital

El rendimiento escolar de los alumnos que promocionan a 1.º de Educación Secundaria Obligatoria con evaluación negativa en Matemáticas y Lengua castellana. — En: Revista de educación, Madrid , (2002), n. 329, p. 393-417

Descriptores: Rendimiento; Rendimiento deficiente; Enseñanza secundaria; Secundaria primer ciclo; Fracaso escolar; Matemáticas; Lengua española; Literatura

61
Revilla Castro, Juan Carlos

La violencia de los alumnos en los centros educativos. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 513-532

Descriptores: Violencia; Alumno; Centro de enseñanza; Bibliografía analítica

371.27 Evaluación

62
Acevedo Díaz, José Antonio; Vázques Alonso, Ángel; Manassero Mas, María Antonia

Evaluación de actitudes y creencias CTS : diferencias entre alumnos y profesores. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 355-382

Descriptores: Conducta del profesor; Actitud del alumno; Tecnología; Estudios científicos; Sociedad; Cuestionario; Análisis comparativo; Evaluación

63
González López, Ignacio

Experiencias de evaluación de instituciones universitarias : el caso de Argentina. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 321-340

Descriptores: Evaluación; Evaluación por objetivos; Calidad de la enseñanza; Enseñanza superior; Universidad; Argentina

64
Rochera, María José; Remesal, Ana; Barberà, Elena

El punto de vista del profesorado de educación primaria y Educación Secundaria Obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático : un análisis comparativo. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 249-265

Descriptores: Evaluación formativa; Aprendizaje; Matemáticas; Resultado de

investigación; Análisis comparativo; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Cataluña

65
Tejedor Tejedor, Francisco Javier

Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 325-354

Descriptores: Evaluación continua; Alumno; Evaluación formativa; Proceso de aprendizaje; Instrumento de medida; Rendimiento; Análisis comparativo; Conducta del profesor; Enseñanza obligatoria

66
Trillo Alonso, Felipe; Porto Currás, Mónica

La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 283-301

Descriptores: Evaluación; Estudiante; Calidad de la educación; Rendimiento; Medida del rendimiento; Universidad

371.6 Medios de enseñanza

67
López Atxurra, Rafael; Caba Collado, María de los Angeles de la

Contenidos orientados al desarrollo sociopersonal en el currículum del Conocimiento del medio (Primer ciclo). — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 287-304

Descriptores: Desarrollo de la personalidad; Concepto de sí mismo; Libro de texto; Ciencias sociales; Educación primaria; País Vasco; Análisis de texto; Contenido de la educación; Reforma educativa; Resultado de investigación

372.4 Lectura. Escritura

68
Quintero Gallego, Anunciación; Hernánez Martín, Azucena

La composición escrita : proceso de enseñanza. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 421-441

Descriptores: Escritura; Expresión escrita; Enseñanza secundaria; Secundaria segundo ciclo; Programa de enseñanza; Programa de aprendizaje

373.2 Educación infantil

69
González Falcón, Inmaculada

El Proyecto Spectrum. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 477-492

Descriptores: Proyecto Spectrum; Análisis de texto; Educación preescolar; Programa de estudios; Enseñanza individualizada; Aprendizaje; Enseñanza

376 Educación especial

70
Ainscow, Mel

Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 69-82

Descriptores: Integración escolar; Educación especial; Práctica pedagógica; Investigación acción; Sistema educativo

71
Cantón Mayo, Isabel

La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 205-222

Descriptores: Educación especial; Calidad de la enseñanza; Intervención; Modelo

72
Carrión Martínez, José Juan
Educación especial e integración escolar a través del desarrollo normativo. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 341-359
Descriptores: Educación especial; Integración escolar; Norma; Legislación educativa; España; Análisis comparativo; Comunidad Autónoma

73
Daniels, Harry R.J... [et al.]
Cuestiones de equidad en educación especial desde la perspectiva de género . — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 169-186
Descriptores: Educación especial; Igualdad de oportunidades; Integración escolar; Proporción maestro-alumnos; Análisis comparativo

74
Echeita Sarrionandía, Gerardo; Sandoval Mena, Marta
Educación inclusiva o educación sin exclusiones. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 31-48
Descriptores: Integración escolar; Educación especial; Educación compensatoria; Intervención

75
Gallego Vega, Carmen
El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva . — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 83-105
Descriptores: Integración escolar; Educación especial; Profesor; Cooperación; Grupo de trabajo

76
García Blanco, Miriam
El español como segunda lengua : una necesidad primaria para la alfabetización de los inmigrantes : En contacto con... : método de alfabetización de inmigrantes. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 533-542
Descriptores: Lengua española; Segunda lengua extranjera; Alfabetización; Inmigrante; Método de enseñanza; Educación de adultos

77
Gartner, Alan; Kerzner Lipsky, Dorothy
Educación inclusiva en los Estados Unidos. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 107-121
Descriptores: Integración escolar; Educación especial; Legislación; Estados Unidos

78
Llevot Calvet, Núria
El mediador escolar en Quebec : el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 305-320
Descriptores: Educación inter-cultural; Relación padres-escuela; Relación escuela-comunidad; Comunicación; Canadá

79
Moriña Díez, Anabel
El camino hacia la inclusión en España : una revisión de las estadísticas de educación especial. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 395-414
Descriptores: Educación especial; Integración escolar; Escolarización; Datos estadísticos; España

80
Moriña Díez, Anabel
Lecturas sobre inclusión educativa. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 123-137
Descriptores: Integración escolar; Educación especial; Investigación sobre literatura científica; Bibliografía analítica

81
Parrilla Latas, Ángeles

Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 11-29

Descriptores: Integración escolar; Educación especial; Derecho a la educación; Igualdad de oportunidades

82
Susinos Rada, Teresa

Un recorrido por la inclusión educativa española : investigaciones y experiencias más recientes. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 49-68

Descriptores: Integración escolar; Educación especial; Investigación sobre literatura científica; España; Investigación educativa

377 Enseñanza profesional

83
Brunet, Ignasi; Pastor, Inma

Formación e inserción laboral en el municipio de Reus : una perspectiva crítica. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 361-376

Descriptores: Formación profesional; Integración profesional; Mercado laboral; Juventud; Enseñanza superior; Enseñanza profesional; Análisis comparativo; Cataluña

84
Escola Trebal. Equip de recerca

Prospectiva en torno a las grandes dimensiones de los Programas de Garantía Social. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 487-510

Descriptores: Enseñanza profesional; Fracaso escolar; Formación profesional; Programa de garantía social; Castilla La Mancha; Alumno; Profesor; Acceso al empleo; Empleo de los jóvenes

378 Enseñanza superior

85
Álvarez Rojo, Víctor... [et al.]

Enseñanza en la universidad : percepciones de profesores y alumnos. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 303-323

Descriptores: Enseñanza superior; Proceso de aprendizaje; Investigación cualitativa; Resultado de investigación; Análisis comparativo; Universidad; Estudiante; Profesor; Sevilla; Éxito escolar; Fracaso escolar

86
Grignon, Claude

Enseñanza superior, cultura científica y cultura técnica : el caso de Francia. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 73-81

Descriptores: Enseñanza superior; Educación científica; Educación tecnológica; Filosofía de la educación; Francia

87
Orden Hoz, Arturo de la... [et al.]

Funciones de la universidad. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 267-281

Descriptores: Enseñanza superior; Calidad de la educación; Evaluación; Indicador; Universidad

396 Mujer. Feminismo

88
Santana Vega, Lidia E.

Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. — En: Revista de educación, (2002), n. 327, p. 169-187

Descriptores: Sexo femenino; Igualdad de oportunidades; Integración profesional; Discriminación social

5 Ciencias exactas y naturales

89
Sánchez García, Victoria; Llinares, Salvador
Imágenes sobre las Matemáticas, su enseñanza y aprendizaje en estudiantes para profesor de secundaria y tareas matemáticas escolares. — En: Revista de educación, (2002), n. 329, p. 443-461
Descriptores: Matemáticas; Estudiante para profesor; Enseñanza; Aprendizaje; Enseñanza secundaria; Conocimiento; Cognición

681.3 Informática y educación

90
Echeverría, Javier
¿Internet en la escuela o la escuela en internet? — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 199-206
Descriptores: Uso didáctico del ordenador; Enseñanza a distancia; Nuevas tecnologías; Internet; Red informática

91
Margalef García, Leonor; Orden Hoz, Arturo de la
La formación continua a través de la teleformación: análisis de una experiencia. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 267-281
Descriptores: Educación permanente; Formación continua; Nuevas tecnologías; Tecnología de la educación; Educación a distancia; Teleformación

8 Lengua. Literatura

92
Janer Manila, Gabriel
Representación del mundo y conflicto moral. — En: Revista de educación, (2002), n. extraordinario, p. 7-12
Descriptores: Educación moral; Narración de historias; Representación mental; Creatividad

93
Sanuy Burgués, Jaume... [et al]
Relaciones entre conocimiento del catalán, el castellano, y el rendimiento matemático : un estudio empírico. — En: Revista de educación, (2002), n. 328, p. 383-394
Descriptores: Rendimiento; Matemáticas; Análisis comparativo; Lengua catalana; Lengua española; Análisis comparativo; Análisis de correlación; Enseñanza bilingüe

Índice de autores

Acevedo Díaz, José Antonio: 62
Ainscow, Mel: 70
Alonso García, Catalina M.: 16
Alonso Sánchez, María José: 55
Álvarez Rojo, Víctor: 85
Apple, Michael W.: 17

Bacchini, Fabio: 5
Barberà, Elena: 64
Barberá, Óscar : 44
Barquín Ruiz, Javier: 56
Bartau Rojas, Isabel: 6
Battaner Arias, María Paz: 45
Benso Calvo, Carmen: 9
Brunet, Ignasi: 83

Caba Collado, María de los Angeles de la: 67
Cabañas Corihuela, Margarita: 8
Calvo Ortega, Francesc: 10
Cantón Mayo, Isabel : 71
Carrión Martínez, José Juan: 15, 72
Castro Martínez, Encarnación : 50
Cobo Suero, Juan Manuel: 18
Coronel Llamas, José Manuel: 53
Cuenca Cabeza, Manuel: 52

Daniels, Harry R.J.: 73

Echeita Sarrionandía, Gerardo: 74
Echeverría, Javier: 90
Escola Trebal. Equip de recerca: 84
Estruch Tobella, Joan: 19
Etxeberria, Juan: 6

Ferrándiz, Alejandra: 40
Fierro-Hernández, Carlos: 58

Gaiarsa, José A.: 12
Gallego Gil, Domingo J.: 16
Gallego Vega, Carmen: 75
García Blanco, Miriam: 76
García del Dujo, Ángel: 13
García Garrido, José Luis: 20
García Moriyón, Félix: 1
García Ramos, José Manuel: 21
Gartner, Alan: 77
Gil Flores, Javier: 54
Gimeno Sacristán, José: 22
Giroux, Henry: 23
Gómez-Elegido Ruizolalla, María Cruz: 24
González Falcón, Inmaculada: 69
González Gallego, Isidoro : 46
González López, Ignacio: 63
Granja Castro, Josefina: 41
Grignon, Claude: 86
Gros Salvat, Begoña: 3

Hernández, Fernando: 47
Hernánez Martín, Azucena: 68

Janer Manila, Gabriel: 92
Jiménez Fernández, Carmen: 25

Kerzner Lipsky, Dorothy: 77

Lafuente, Enrique: 40
Landazábal, María del Carmen P. de: 59
Llevot Calvet, Núria: 78
Llinares, Salvador: 89
López Atxurra, Rafael: 67
Loredo Narciandi, José Carlos: 40

Maceiras Fafián, Manuel: 4
Madrid (Comunidad Autónoma). Servicio de Inspección Educativa Madrid-Capital: 60
Maganto, Juan María: 6
Mallart Navarro, Joan: 26
Manassero Mas, María Antonia: 62
Margalef García, Leonor: 91
Meno Blanco, Francisco: 27
Michel, Alain: 28
Molina Jiménez, Iván: 11
Moreno Sánchez, Emilia: 53
Moriña Díez, Anabel: 79, 80

Navarro Barba, Juan: 29
Noda Rodríguez, María del Mar: 30

Orden Hoz, Arturo de la: 87, 91
Oriol de Alarcón, Nicolás: 48

Padilla Carmona, María Teresa: 53
Parrilla Latas, Ángeles: 81
Pastor, Inma: 83
Pérez Sánchez, Carmen Nieves: 7
Porto Currás, Mónica: 66
Prada Vicente, María Dolores de: 31
Prats Cuevas, Joaquim: 49

Quintero Gallego, Anunciación: 68

Remesal, Ana: 64
Revilla Castro, Juan Carlos: 61
Rico Romero, Luis Sierra : 50
Ridao García, Isabel: 54
Rochera, María José: 64
Rodríguez del Río, Roberto: 39

Salas Velasco, Manuel: 43
Sánchez García, Victoria: 89
Sánchez Palomino, Antonio: 15
Sánchez Valle, Ignacio: 2
Sánchez, Lourdes: 32
Sandoval Mena, Marta: 74
Santana Vega, Lidia E.: 88
Sanuy Burgués, Jaume: 93
Sanz Fernández, Florentino: 33
Susinos Rada, Teresa: 82

Tagliagambe, Silvano: 34
Tejedor Tejedor, Francisco Javier: 65
Torres, Carlos Alberto: 42
Touriñán López, José María: 35
Trillo Alonso, Felipe: 66

Vázques Alonso, Ángel: 62
Vázquez Gómez, Gonzalo: 36
Vázquez, Modesto: 50
Vicente Algueró, Felipe José de: 37
Vilanou i Torrano, Conrad: 14
Villar Angulo, Luis Miguel: 57
Vinuesa Angulo, José María: 38
Vizuete Carrizosa, Manuel: 51

Zuazua Iriondo, Enrique: 39

Índice de títulos

Las académicas: profesorado universitario y género: 55

Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva: 81

Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos: 65

La agresión de la educación: 12

La alfabetización popular en El Salvador, Nicaragua y Costa Rica: niveles, tendencias y desfases (1885-1950): 11

El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva: 75

Una aproximación a la investigación en educación especial: 15

El área de conocimiento de didáctica de la Matemática: 50

El área de didáctica de la Expresión musical: 48

El área de didáctica de la Expresión plástica: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos: 47

El área de didáctica de las Ciencias experimentales: ¿apuesta de futuro o error de pasado?: 44

La calidad de las instituciones educativas y algunas de sus dimensiones básicas: 21

La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo: 71

El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de educación especial: 79

Competencia y capacidades en la reforma del sistema escolar: 34

Competencias básicas y enseñanzas mínimas del currículum de lengua: 26

La composición escrita: proceso de enseñanza: 68

Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje: 3

Contenidos orientados al desarrollo sociopersonal en el currículum del Conocimiento del medio (Primer ciclo): 67

Cuatro décadas en economía de la educación: 43

Cuestiones de equidad en educación especial desde la perspectiva de género: 73

La cultura del esfuerzo: 38

Derechos fundamentales, derechos humanos: 1

Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU): 57

La didáctica de la Educación física y el área de conocimiento de Expresión corporal: profesores y currículum: 51

La didáctica de las Ciencias sociales en la universidad española: estado de la cuestión: 49

Las didácticas de área: un reciente campo científico: 46

Diversidad y diversificación en la Educación Secundaria Obligatoria: tendencias actuales en Europa: 31

La educación del futuro y los dilemas de nuestro tiempo: 42

La educación del ocio: ámbitos de acción futura: 52

Educación especial e integración escolar a través del desarrollo normativo: 72

Educación inclusiva en los Estados Unidos: 77

Educación inclusiva o educación sin exclusiones: 74

Educación y gestión cultural: exigencias de la competencia técnica: 35

Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo: 23

Enseñanza en la universidad: percepciones de profesores y alumnos: 85

Enseñanza superior, cultura científica y cultura técnica: el caso de Francia: 86

Enseñar y aprender Matemáticas: 39

¿Es la concepción constructivista del currículo básico nacional de Venezuela la alternativa para una enseñanza innovadora?: 32

Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación: 25

El español como segunda lengua: una necesidad primaria para la alfabetización de los inmigrantes: En contacto con...: método de alfabetización de inmigrantes: 76

Evaluación de actitudes y creencias CTS: diferencias entre alumnos y profesores: 62

La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades: 66

Experiencias de evaluación de instituciones universitarias: el caso de Argentina: 63

Formación e inserción laboral en el municipio de Reus: una perspectiva crítica: 83

Formación inicial y rendimiento en Física del primer cursos universitario: 59

Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer: 14

Funciones de la universidad: 87

El futuro de la educación desde su controvertido presente: 22

El futuro de la Educación social: 33

La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género: 53

Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares: 19

Un horizonte para pensar la educación en contextos de complejidad social: los aportes de Niklas Luhmann: 41

Imágenes sobre las Matemáticas, su enseñanza y aprendizaje en estudiantes para profesor de secundaria y tareas matemáticas escolares: 89

La implicación en el trabajo familiar: fuentes de influencia e implicaciones educativas: 6

Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 327-329 y número extraordinario año 2002: 8

La inspección: su función en el ámbito educativo: 24

¿Internet en la escuela o la escuela en internet?: 90

Investigación en la didáctica de la Lengua y de la Literatura y la consolidación del área de conocimiento: 45

La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos: 54

La formación continua a través de la teleformación: análisis de una experiencia: 91

Lecturas sobre inclusión educativa: 80

El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural: 78

Mercados, estándares y desigualdad: ¿pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas?: 17

Las modernas sociologías del conocimiento científico en el discurso pedagógico actual: 2

Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral: 88

Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro: 18

Niños, educación y calidad de vida: 5

La nueva Ley de Calidad: reflexiones en la perspectiva internacional: 20

Un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas: 27

Otra mirada al sistema educativo español: 30

Patrón de rasgos personales y comportamiento escolar en jóvenes: 58

Pensamiento y acción en educación: una perspectiva constructivista en educación para el consumo: 13

Perspectivas de la motivación: 4

Posiciones frente a la escuela por parte de alumnas de origen subalterno: 7

El profesorado en la Ley de Calidad: 37

Prospectiva en torno a las grandes dimensiones de los Programas de Garantía Social: 84

El Proyecto Spectrum: 69

Psicología y educación en la España de la II República: un estudio a través del Diccionario de Pedagogía Labor: 40

El punto de vista del profesorado de educación primaria y Educación Secundaria Obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático: un análisis comparativo: 64

Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes: 82

Relaciones entre conocimiento del catalán, el castellano, y el rendimiento matemático: un estudio empírico: 93

El rendimiento escolar de los alumnos que promocionan a 1.º de Educación Secundaria Obligatoria con evaluación negativa en Matemáticas y Lengua castellana: 60

Representación del mundo y conflicto moral: 92

Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros: 29

Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos: 70

Ser profesor de Bachillerato: los inicios de la profesión docente (1836-1868): 9

El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida: 36

Tecnologías de la información y la comunicación: 16

La territorialización de los riesgos sociales: (el aprendizaje de la higiene en la ciudad a principios del siglo XX): 10

La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado: 56

La violencia de los alumnos en los centros educativos: 61

Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades: 28

Índice de materias

1931-1936: 40

Acceso al empleo: 84
Actitud: 4
Actitud del alumno: 62
Alfabetización: 11, 76
Alumno: 7, 58, 61, 65, 84
Alumno extranjero: 29
Ambiente familiar: 58
Ambiente social: 4
Análisis comparativo: 30, 59, 62, 64, 65, 72, 73, 83, 85, 93
Análisis de correlación: 93
Análisis de texto: 1, 67, 69
Análisis estadístico: 30, 46
Aprendizaje: 10, 16, 27, 39, 47, 64, 69, 89
Argentina: 63
Arte: 47
Autoestima: 4

Bachillerato: 9
Bibliografía analítica: 1, 8, 61, 80

Calidad de la educación: 18, 27, 30, 34, 36, 66, 87
Calidad de la enseñanza: 63, 71
Cambio cultural: 35, 42
Cambio social: 33, 42
Canadá: 78
Capacidad: 34
Carrera profesional: 9
Castilla La Mancha: 84
Cataluña: 64, 83
Catedrático: 9
Centro de enseñanza: 7, 21, 61
CERI: 28
Ciencias de la naturaleza: 44
Ciencias sociales: 49, 67
Cognición: 89
Competencia comunicativa: 34
Competitividad: 38
Comportamiento del estudiante: 58
Comunicación: 78
Comunidad Autónoma: 72
Comunidad Europea: 18, 34
Concepto: 12
Concepto de sí mismo: 67
Conducta del profesor: 62, 65
Conocimiento: 3, 89
Conservadurismo: 17
Constructivismo: 3, 13, 32
Consumo: 13
Contenido de la educación: 67
Cooperación: 75
Corriente pedagógica: 17, 40
Costa Rica: 11
Costo de la educación: 30
Creatividad: 92
Cuestionario: 62
Cultura: 14, 35

Datos estadísticos: 79
Democracia: 23
Democratización: 23
Derecho a la educación: 81
Derechos civiles: 1
Derechos humanos: 1
Desarrollo de la educación: 22, 33
Desarrollo de la personalidad: 67
Desarrollo de programas de estudios: 47, 48, 50, 51

Desarrollo del niño: 5
Desarrollo intelectual: 4
Desarrollo profesional: 46, 57
Desfavorecido social: 7
Desigualdad social: 17
Diccionario de Pedagogía Labor: 40
Didáctica: 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51
Diferencia de sexo: 11, 58
Director del centro: 19
Discriminación sexual: 6
Discriminación social: 88
Distribución del tiempo: 54
Doctorado: 50

Economía de la educación: 43
Educación: 28, 35, 53
Educación a distancia: 91
Educación artística: 47
Educación científica: 86
Educación comparada: 20, 29, 31
Educación compensatoria: 74
Educación de adultos: 76
Educación del consumidor: 13
Educación especial: 15, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82
Educación familiar: 5, 12
Educación física: 51
Educación inter-cultural: 18, 29, 42, 78
Educación moral: 92
Educación obrera: 10
Educación para el ocio: 52
Educación permanente: 91
Educación preescolar: 69
Educación primaria: 67
Educación secundaria: 38
Educación social: 18, 23, 33, 42, 52
Educación tecnológica: 86
El Salvador: 11
Empleo de los jóvenes: 84
Enseñanza: 8, 27, 39, 69, 89
Enseñanza a distancia: 90
Enseñanza bilingüe: 93
Enseñanza de lenguas: 27
Enseñanza individualizada: 31, 69
Enseñanza obligatoria: 20, 31, 65
Enseñanza primaria: 64
Enseñanza profesional: 83, 84
Enseñanza pública: 30
Enseñanza secundaria: 9, 20, 27, 31, 39, 58, 60, 64, 68, 89
Enseñanza superior : 57, 59, 63, 83, 85, 86, 87
Escolarización: 22, 30, 79
Escritura: 68
Escuela: 28
Escuela comprensiva: 31
Escuela rural: 11
España: 16, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 72, 79, 82
Estado de la cuestión: 43, 48, 49
Estados Unidos: 77
Estilo de aprendizaje: 16
Estudiante: 59, 66, 85
Estudiante para profesor: 56, 89
Estudios científicos: 2, 44, 46, 62
Evaluación: 62, 63, 66, 87
Evaluación continua: 65
Evaluación formativa: 64, 65
Evaluación por objetivos: 63
Éxito escolar: 85
Expresión corporal: 51
Expresión escrita: 68

Familia: 7, 58
Filosofía de la educación: 13, 14, 41, 86
Finalidad de la educación: 18, 41
Física: 59
Formación continua: 91
Formación de formadores: 52
Formación de profesores: 27, 45, 47, 48, 50, 51, 56
Formación inicial: 50, 59
Formación profesional: 83, 84
Fracaso escolar: 31, 38, 60, 84, 85
Francia: 86

Gadamer, Hans-Georg: 14
Gestión: 35, 53
Globalización: 42
Gramática: 45
Grupo de trabajo: 75

Habilidad: 34
Habla: 4
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: 14

Higiene: 10
Historia: 14
Historia contemporánea: 1, 9, 10
Historia de la educación: 9, 10, 11
Historia social: 10

Igualdad de oportunidades: 7, 55, 73, 81, 88
Indicador: 87
Individualidad: 33
Infancia: 5
Informática: 16
Inmigrante: 76
Innovación pedagógica: 28, 32
Inspección: 24
Instrumento de medida: 65
Integración escolar: 70, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82
Integración profesional: 83, 88
Internet: 16, 90
Intervención: 71, 74
Intervención educativa: 6
Investigación: 46
Investigación acción: 70
Investigación aplicada: 45
Investigación cualitativa: 85
Investigación educativa: 15, 28, 82
Investigación sobre literatura científica: 80, 82

Jornada escolar: 54
Juego: 5
Juventud: 83

Lectura: 26
Legislación: 77
Legislación educativa: 45, 72
Lengua catalana: 93
Lengua española: 26, 60, 76, 93
Lenguaje: 45
Lenguas extranjeras: 27
Ley: 29
Ley Orgánica de Calidad de la Educación: 16, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 31, 37, 38, 39
Liberalismo: 23
Libro de texto: 67
Licenciatura: 50
Liderazgo: 53
Literatura: 45, 60
Luhmann, Niklas: 41

Madre: 6
Matemáticas: 39, 50, 60, 64, 89, 93
Medida del rendimiento: 66
Mercado laboral: 83
Método de enseñanza: 76
Metodología: 2, 15
Modelo: 71
Motivación: 4
Música: 48
Mujer: 53

Narración de historias: 92
Nicaragua: 11
Niño: 5
Norma: 72
Nuevas tecnologías: 16, 90, 91

OCDE: 18
ONU: 18
Organización: 53

Padre: 6
País desarrollado: 18
País en desarrollo: 18
País Vasco: 67
Percepción social: 7
Perfeccionamiento de profesores: 57
Perfil profesional: 56
Período de prácticas: 56
Pluralismo cultural: 42
Política cultural: 35
Política de la educación: 17, 22, 23
Política de la investigación: 50
Política lingüística: 27
Práctica pedagógica: 70
Principios de educación: 18, 22, 36, 41, 42
Proceso de aprendizaje: 65, 85
Profesión docente: 9
Profesor: 9, 16, 28, 37, 46, 50, 55, 57, 75, 84, 85
Programa de aprendizaje: 68
Programa de enseñanza: 68
Programa de estudios: 15, 26, 39, 48, 69

Programa de formación: 51
Programa de garantía social: 84
Promoción de clase: 38
Proporción maestro-alumnos: 73
Prospectiva: 18, 22, 23, 28, 33, 34, 36, 42, 52
Proyecto Spectrum: 69
Psicología de la educación: 40
Psicología del niño: 5
Publicación periódica: 8

Red informática: 90
Reforma educativa: 16, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 67
Relación escuela-comunidad: 78
Relación padres-escuela: 78
Relación padres-niño: 5
Rendimiento: 34, 54, 58, 59, 60, 65, 66, 93
Rendimiento deficiente: 60
Representación mental: 92
Resultado de investigación: 54, 56, 64, 67, 85

Secundaria primer ciclo: 20, 60
Secundaria segundo ciclo: 68
Segunda lengua extranjera: 76
Sevilla: 85
Sexismo: 7
Sexo femenino: 7, 55, 88
Siglo XX: 14, 40
Sistema educativo: 30, 36, 70
Socialización: 56
Sociedad: 35, 62
Sociología: 2, 55
Sociología de la educación: 41
Sociología de la familia: 6
Sociología del estudiante: 7
Solución de problemas: 50
Superdotado: 25

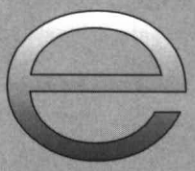
Tareas domésticas: 6
Tecnología: 62
Tecnología de la educación: 91
Teleformación: 91
Tendencia: 18
Teoría crítica: 17
Teoría de la educación: 2, 3, 12, 13, 14, 17, 23, 28
Teoría del aprendizaje: 3, 32
Trabajo: 7
Tutor de formación: 56

Unión Europea: 27
Universidad: 44, 47, 48, 49, 50, 55, 57, 59, 63, 66, 85, 87
Uso didáctico del ordenador: 16, 90

Venezuela: 32
Violencia: 61

libros

recensiones



LIBROS

Recenciones de los libros

CEREZO MANRIQUE, M. A.: *Los comienzos de la psicopedagogía en España (1882-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, 317 pp. ISBN: 84-7030-993-5.

En los años noventa (del siglo XX) y al fragor de la Reforma Educativa que se operó en el Sistema Educativo español, se llevó a cabo la puesta en marcha de una nueva Licenciatura, si bien, lo fue sólo de segundo ciclo. Esta decisión, administrativa en origen, fue polémica y levantó a las Facultades de Psicología de nuestro país en su contra, defendiendo intereses claramente gremiales, aunque legítimos (si bien, no se puede nadar contra corriente). Otras muchas carreras nuevas vieron su luz en forma de decretos ministeriales con lo que pudieron desarrollarse en planes de estudio específicos. En ambos casos, se trató de una «construcción social», como en su momento lo fue la creación del campo de las «dificultades de aprendizaje» dentro de la «educación especial» en EEUU. Esta «construcción social», sin embargo, tiene una cierta tradición, en general, identificada en la segunda mitad del siglo XX. Pensemos en figuras de prestigio, en torno a lo que se denominó «psicología escolar» o «pedagogía escolar», como G.ª Yagüe, o pensemos en la generalización de las facultades de Pedagogía o de Psicología, en los años setenta del siglo XX, donde el énfasis en lo educativo fue importante (p.ej. la construcción de tests e instrumentos diagnósticos con TEA y MEPSA –ahora PSYNTÉC– a la cabeza), o pensemos en todo un movimiento de preparación de material de intervención de múltiples editoriales (programas de recuperación, cuadernos de trabajo, guías, etc.) de aquellos años. De hecho, la preocupación de la temática, en los orígenes de la Revista de Psicología General y Aplicada, es clara, como muestra el influjo y las aportaciones de José Germain, por ejemplo, en los años cuarenta y cincuenta. Nadie duda de que todas esas aportaciones hoy las incluiríamos dentro de la actual Psicopedagogía.

En Francia había una tradición mayor (pensemos en René Zazzo y su gran laboratorio de psicología escolar o en Henry Wallon y toda la tradición educativa, o en André Inizan), y en el mundo anglosajón, ya desde principios del siglo XX, se fortaleció la denominada «educational psychology». En latinoamérica, también prosperó esta tradición, como en el caso de Argentina, con más de 50 años con estudios de psicopedagogía o en Chile con estudios de psicopedagogía (aunque, en este caso, se trataba de licenciados en pedagogía –maestros– centrados en alumnos con dificultades de aprendizaje distinguiéndose de los licenciados en pedagogía diferencial para trabajar con alumnos con trastornos del desarrollo).

De forma específica, E. Miras, con el libro «El niño que no aprende», de los años cuarenta, apuntaba un campo prolífico de la intervención psicopedagógica actual (el de las dificultades de aprendizaje).

Pero parecía de interés el explorar los antecedentes de esta tradición en los finales del siglo XIX y los albores del XX. Y es en este momento en el que se focaliza el libro

de M. A. Cerezo Manrique, investigación histórica sistemática con el fin de recuperar nuestra propia memoria, en unos momentos en los que el autor identifica como los *orígenes de la psicopedagogía* (algunos hubieran apuntado algún siglo antes con Juan Huarte de S. Juan), ¿podríamos añadir, científica? Recuperar de forma organizada esta memoria siempre es deseable y saludable, sobre todo, para los que se quedan con el momento actual como el origen sustancial de lo que tenemos. Hoy, hablamos de intervención psicopedagógica y asumimos que se trata de construir y justificar científicamente un campo nuevo, con aportaciones de las ciencias psicológicas y educativas, pero «propio», con sus rasgos característicos, pero cuando se mira a los orígenes (lo que trata el presente libro) nos olvidamos fácilmente de que el diagnóstico y la orientación jugaron un papel relevante en este devenir, con figuras como Francisco Giner de los Ríos, María Soriano, José Mallart o Lorenzo Luzuriaga y otros muchos pioneros. El libro re-construye estas aportaciones, de forma narrativa e histórica, desde la creación del Museo Pedagógico Nacional, en 1882, hasta el momento de la guerra civil en el que se cortan de cuajo muchas experiencias educativas innovadoras. Hubo que esperar, para la re-incorporación a esta tradición, de forma tímida y lenta, a los años cuarenta (E. Mira), cincuenta (J. Germain), y sesenta (G.ª Yagüe), creciendo con más fuerza en los setenta con toda la gran reforma educativa de la *Ley General de Educación* que consiguió que, al final de los años setenta la escolarización obligatoria fuera generalizada.

No hay que olvidar que, básicamente, la nueva licenciatura en Psicopedagía se desarrolla permitiendo la transformación de las Escuelas de Magisterio en Facultades de Educación. Esta transformación no puede olvidar el papel de antecedentes (al menos de algunos profesores ilustres) en las Escuelas Normales, tradición que se recoge en el libro. Pero, también, hay otras tradiciones que son analizadas y re-memoradas en el libro: la de la Escuela Nueva, atendiendo a la diversidad de alumnos; las investigaciones experimentales de principios del siglo XX –estudio experimental del niño– sea en USA (Stanley Hall) o en Europa (Preyer, Spearman, Binet o Claparède); la de la paidología o, incluso, paidotecnia; la de la historia de la infancia, etc, y que no hacen, sino, recordarnos los antecedentes actuales de la psicopedagogía. Esos antecedentes, incluyendo los de aquellos profesores y catedráticos de filosofía en institutos, o los del uso de los tests de forma masiva, abrían las puertas a la profesionalización del campo, al igual que la tradición de la inspección médica escolar, profesionalización que no se generaliza, en el sistema educativo público, hasta que no llega el reconocimiento del derecho a la orientación de los alumnos con la inclusión masiva de psicólogos, pedagodos o asistentes sociales y otros profesionales, en los equipos psicopedagógicos en los años ochenta y noventa del siglo XX.

El libro se estructura en dos partes, recogiendo las aportaciones históricas comprendidas entre la creación del Museo Pedagógico Nacional y la guerra civil. La primera centrada en la génesis y desarrollo de la psicopedagogía en España y la segunda, en las realizaciones prácticas de la psicopedagogía en España. Realmente, es a la segunda parte a la que hace una mayor dedicación, con cuatro capítulos (del tres al seis), siendo la primera menor, con los capítulos primero y segundo.

La narración histórica de la *génesis y desarrollo de la psicopedagogía en España* la construye, primeramente, con un análisis de lo que denomina el autor, la *psicología pedagógica en España,* revisando las aportaciones de la psicología científica de la época, incluyendo las procedentes del krausismo y del escolasticismo, revisa,

igualmente, las escuelas psicológicas contemporáneas y su introducción en España y, por fin, se revisa la psicología científica aplicada a la educación. Seguidamente, se recogen los argumentos de las *principales vías de introducción de los conocimientos psicopedagógicos,* como el insigne Museo Pedagógico Nacional, de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, de la Escuela Superior del Magisterio y las Escuelas Normales, de la Inspección de Primera Enseñanza, de las publicaciones periódicas, los congresos internacionales o el movimiento paidológico.

La narración histórica de las *realizaciones prácticas de la psicopedagogía en España* se construye con los argumentos procedentes de la intervención psicopedagógica y orientadora de la inspección médico escolar, de los antecedentes y primeras configuraciones de la Orientación Escolar y Profesional en España, de la Educación Especial, del diagnóstico y atención a la diversidad, y del diagnóstico psicopedagógico con sus procedimientos e instrumentos de evaluación. Por una parte, el papel de la inspección médica en las escuelas, en los primeros años del siglo XX, tenía funciones claramente coincidentes con cuestiones actuales de la *intervención psicopedagógica o con la orientación.* Por otra parte, la *orientación escolar y profesional* en Barcelona o en diferentes centros psicotécnicos de Cataluña, o la constitución del Instituto Nacional de Orientación y Selección Profesional de Madrid o del Instituto Nacional de Psicotecnia o de la Escuela Central de Preaprendizaje y Orientación Profesional, y, sobre todo, toda la conexión y organización de esta orientación en relación con la escuela y en la misma escuela. Además, la tradición de la *educación especial y, del diagnóstico y la atención a la diversidad* va a jugar un papel importante en las consecuciones prácticas de la psicopedagogía. Pensemos, por ejemplo, en todo el estudio y tratamiento de los «niños anormales» y su escolarización, del tema de los niños superdotados o de la educación de los «deficientes» con la creación de las primeras instituciones para atender a todo este tipo de niños junto con la búsqueda de respuestas científico-técnicas para su educación y la respuesta educativa de la administración. Por último, el gran desarrollo (hoy tan criticado y denostado, pero que fue fundamental para los avances en evaluación) de los *procedimientos e instrumentos de evaluación* o el diagnóstico pedagógico, con el diseño, adaptación, implementación, creación de métodos escolares para el estudio del niño; el gran desarrollo de la antropometría escolar, de la medida de la inteligencia, del estudio de la personalidad, de las aptitudes y de la profusión de aparatos utilizados para la evaluación psicopedagógica.

El libro concluye con una síntesis muy clara del balance de esta época, junto con una selección muy pensada de fuentes primarias y de bibliografía general. Balance positivo y esperanzador que se truncó, de forma trágica, pero que no se pudo parar (sólo se retrasó su eclosión). Este libro nos recuerda que muchas de las decisiones, muchos de los argumentos e instrumentos, muchos de los elementos que hoy consideramos básicos para la evaluación e intervención en psicopedagogía tuvieron su semilla en aquella época de encrucijada entre siglos, y que muchas de las respuestas que aún seguimos buscando en el campo de la psicopedagogía, en nuestro país, ya tuvieron sus preguntas en el final del siglo XIX y en la primera mitad del XX. Los que estamos interesados en la psicopedagogía, como profesión, como investigadores, como profesores de alumnos de psicopedagogía, no podemos, sino, dar la bienvenida a este trabajo de calidad, necesario para recuperar nuestra propia memoria y para recordar que el prestigio creciente que tienen las aportaciones psicopedagógicas españolas, p.ej., en

América Latina o, incluso, en Europa (muchos pensamos que, en este campo, por ejemplo, la situación en Francia no es tan buena como en España, ¡qué diferente al final de los años setenta cuando «bebíamos» de la psicología escolar francesa!) ya tuvieron su germen en unos momentos decisivos para nuestro país, con figuras que brillaron con luz propia, a la par que se hacían aportaciones internacionales en el campo. Es preciso recuperar esta memoria.

Recuperar nuestra memoria histórica en una disciplina (o disciplinas) tan reciente parece un contrasentido, pero no lo es (¡algunas aportaciones ya tienen más de cien años! –algunos países no llegan a la mitad de esa tradición–). Se trata de la narración de un profesional de la psicopedagogía, utilizando el rigor de la disciplina histórica, además, de los conocimientos psicológicos y educativos. Enhorabuena al autor y a la editorial por la decisión de publicar este trabajo.

Jesús-Nicasio García

ESTEBARANZ GARCÍA, A. (dir.): *Planificación y construcción del cambio en Educación Secundaria.* Sevilla, Mergablum, 2001, 289 pp. ISBN: 84-95118-45-9.

Este libro presenta el diseño y desarrollo de una investigación de corte cualitativo, en torno a la planificación en los centros de Educación Secundaria. Actualmente, se están realizando muchas preguntas, en todos los sectores de la opinión pública, en torno a la calidad de la educación en este nivel de secundaria, es un tema de total actualidad. ¿Qué hacer y cómo hacerlo?, ¿cómo podemos conseguir desarrollar, al máximo, las posibilidades de cada uno de nuestros jóvenes para afrontar la educación superior o para enfrentar, con éxito, las opciones que ofrece el mercado laboral?, ¿cómo se plantean, los centros, el cambio y la mejora? En la respuesta a todas estas cuestiones, hay un común denominador de vital importancia: los procesos de planificación; es por ello, por lo que creo que esta obra es de mucha utilidad, tanto para los prácticos que viven el día a día «a pie de obra», como para los investigadores y estudiosos del marco teórico de base.

La obra se divide en seis grandes capítulos: I- *La planificación como estrategia de cambio curricular e institucional;* II- *Diseño y metodología de investigación;* III- *¿Cómo planifican los centros de educación secundaria?: estructuras y procesos;* IV- *Factores que influyen en la planificación;* V- *Impacto de la planificación;* VI- *¿Cómo se construye la identidad de la educación secundaria? Estudio de caso.* Toda la obra está salpicada de esquemas, tablas, gráficos... que hacen muy cómoda la lectura y aclaran muchos de los procesos.

Dentro del propósito general que se plantean los investigadores, analizar los procesos de planificación, destacamos los siguientes objetivos: análisis de procesos de planificación y su impacto a nivel de centro educativo; análisis de variables contextuales; análisis de los procesos de planificación que desarrollan los departamentos; análisis del contenido de la planificación a nivel de proyecto curricular de centro, de área y de aula, a corto plazo; análisis de las funciones que desarrollan los departamentos de orientación y su impacto en la mejora de los proyectos; estudio de casos para descubrir los modelos de planificación que usan los centros y su eficacia, en función de determinadas variables. La muestra de centros se seleccionó en función de determinados criterios y fueron, en total, 12 centros de Educación Secundaria de Sevilla y Huelva, tanto públicos como privados. Se utilizó la entrevista como técnica base para

la recogida de datos en el estudio general. Para los estudios de caso, utilizaron la observación y ejemplos de proyectos de los centros. Para el análisis de contenido de los datos, se utilizó el apoyo del programa de análisis cualitativo por ordenador, AQUAD 5.0, para Windows.

Sobre los resultados obtenidos no voy a comentar nada en esta breve recensión, más bien, prefiero instar a los profesionales de la educación a leer el libro y a reflexionar detenidamente sobre las conclusiones a las que se llegan, pues creo que les serán de mucha utilidad. Como termina señalando la coordinadora de la obra en la contraportada del libro, «las leyes no cambian la educación, la mejora ocurre en los centros y en las aulas».

M.ª Jesús Balbás Ortega

SMYTH, J. (ed.): *La autonomía escolar: una: una perspectiva crítica.* Tres Cantos (Madrid), Akal, 2001, 295 pp. ISBN: 84-460-1239-1.

Cuando hace ya casi una década (1993) leímos el libro recopilado por John Smyth, quedamos un tanto desencantados de ver cómo una idea inicialmente progresista *(autonomía escolar)* estaba siendo empleada, en Australia y Nueva Zelanda, dentro de una estrategia neoliberal, por la Nueva Derecha. De hecho, algunos de nosotros nos hicimos eco de ella, cuando, con motivo de las 77 medidas *(Centros educativos y calidad de enseñanza,* 1994) y, posteriormente, la LOPEGCE (1995), abiertamente, se apostaba desde el poder por la autonomía de los centros. Al menos, nos servía como aviso para navegantes de no caer en la trampa, de cómo las apariencias de una cierta mayor participación y democracia, mediante una delegación de tareas y responsabilidades, engañaban. En ese sentido, el libro recopilado por Smyth fue, en su momento, sumamente relevante para desenmascarar, desde una filosofía de la sospecha, los movimientos de «gestión basada en la escuela» o incremento de «capacidad local de decisión». Otro asunto es,si lo sigue siendo ahora ocho años después, cuando ya ha llovido mucho con otros lúcidos análisis y han ocurrido otras cosas como la globalización económica y cultural, y especialmente, si lo sigue siendo en nuestro contexto español y europeo que, desde luego, no es el neozelandés, australiano o británico. Si antes podíamos atribuir todo el fenómeno a la Nueva Derecha, ahora nos encontramos con que el gobierno de Blair ha proseguido a límites que Thacher no se había atrevido (frente al análisis de Demaine del cap. II).

He de resaltar, en primer lugar, la cuidada edición en la nueva colección («Educación pública») abierta por la editorial Akal, en traducción de Pablo Manzano (que se está convirtiendo en nuestro traductor educativo por excelencia, por sus trabajos en Morata o Narcea) que, en este caso, bajo la revisión técnica del profesor José Contreras, ha quedado perfecta la versión castellana. Tras una introducción del propio John Smyth, el libro recoge trece buenos ensayos sobre distintas dimensiones de la autonomía escolar, análisis generales unas, y modos de llevarla a cabo en países específicos (Nueva Zelanda, Australia, Inglaterra y Gales, o EEUU). En qué consiste la autonomía escolar, por qué se produce ahora, qué esconde esta nueva estrategia del poder, y juzgar sus posibles efectos, son –como señala el editor– algunas de las grandes cuestiones que plantea el texto.

Por una parte, ante los problemas de legitimación de la intervención centralista del estado en educación, como vio tempranamente Hans Weiler y reseña Smyth, la descentralización podía ser un instrumento atractivo tanto para la gestión de

conflictos como para obtener una legitimación compensatoria. Posteriormente, a medida que se agudiza la crisis de la fórmula socialdemócrata clásica del Estado de Bienestar, se comienzan a adoptar nuevos modelos de gestión pública, caracterizados por introducir mecanismos mercantiles y estrategias del ámbito privado a la esfera pública. La llamada «new public management» comporta –así– tanto el incremento de la autonomía de gestión («managerialization») como un mejor uso de recursos, mediante procedimientos de creación de cuasi-mercados («marketization»). A su vez, se le hace creer a la ciudadanía que no se trata de suprimir derechos sino de mejorar la gestión, que –como clientes– se van a ver atendidos con escuelas de mayor calidad. Los intereses particulares son presentados discursivamente como intereses generales. Dentro de los nuevos dispositivos de «gobernabilidad» del neoliberalismo, la autonomía se sitúa en una concepción nueva de los actores sociales, como sujetos que se autorregulan y realizan, en tanto que consumidores, en el contexto de sus particulares comunidades y familias.

Desde distintos frentes, hemos asistido a la emergencia del centro escolar como la unidad básica del cambio, por lo que se ha considerado la descentralización y autonomía como un dispositivo para incrementar la eficacia del sistema educativo. De este modo, al menos *dos lógicas* (pedagógica una y gestionaria otra), mezcladas en muchos casos, han sido determinantes. Presentarlas unidas suele inducir a pensar que la primera se puede conseguir con la segunda, cuando las motivaciones, formas de llevarla a cabo y efectos son distintos. El discurso pretendidamente progresista del centro escolar como unidad básica del cambio, con una cultura organizativa propia, como resaltó en nuestro país Escudero, Contreras o yo mismo, puede –entonces– aliarse (o quedar atrapado) con un conjunto de ideologías postmodernas, en un momento de crisis del Estado del Bienestar para seguir prestando los mismos servicios públicos.

La retórica de la autonomía, además, conlleva en sí una paradoja indisoluble: se produce en un contexto en el que el estado central retiene importantes funciones de control, pero –por otro– se desresponsabiliza de proporcionar una educación pública de calidad, mediante una descentralización, para transferirla o delegarla a los centros educativos o municipales. El primer ensayo de Angus critica el conocido libro de Caldwell y Spinks *(The Self-Managing School, 1988)* pues, en el actual escenario, la «gestión descentralizada de las escuelas empuja a éstas a competir entre ellas para ganarse a los consumidores». Gary Anderson y Dixon ponen de manifiesto los intereses ocultos de la actual ola de descentralización en favor de la gestión local, «siguiendo el modelo empresarial de la libre empresa». Por su parte, con su habitual maestría y buenos análisis, Stephen Ball analiza las contradicciones del nuevo gerencialismo promovido, en ese momento, por el gobierno Tacher. Con esta «dirección a distancia», mediante la retórica de la delegación, se puede, ahora, culpar a las propias escuelas de lo que no funciona bien, aun cuando sea provocado por la política educativa. De este modo, «se deja a las escuelas que se las arreglen con las contradicciones provocadas por sus políticas».

Los ensayos recogidos en el volumen muestran (por ejemplo el cap. VII de Robertson) que la delegación de poder a los centros australianos, en lugar de haber dado lugar a una mayor participación, ha provocado un mayor control del rendimiento de las escuelas. La autonomía es, en estos casos, un recurso para que los centros se las «arreglen» para gestionar los escasos recursos; permaneciendo las políticas centralistas. Algo parecido señala John Cod sobre Nueva Zelanda: el modelo mercantil exige la autonomía de los

centros para que ofrezcan proyectos educativos diferenciados a elegir por los potenciales clientes, enfrentando a los centros entre sí y situando la competencia como «mano invisible» de la mejora. Es, dice Ryan (cap. XI), un modo de «desregular la economía mediante la *rerregulación* de la educación». En fin, lo que, inicialmente, había sido una de las señas de identidad de los movimientos de renovación, en la segunda mitad de los ochenta y noventa, se convierte en una política administrativa que decreta, desde arriba, la autonomía de los de abajo.

La Gestión Basada en la Escuela *(School-Based Management)*, de este modo, ha sido una pieza central dentro de la amplia agenda de reestructuración en los noventa, cual nueva «ola» en los sistemas educativos occidentales para responder a los desafíos de la modernización de los viejos sistemas públicos. Sin embargo, algunas de las revisiones realizadas en los últimos años de lo que ha dado de sí, aparte de los discutibles fundamentos ideológico-políticos en que se apoya, están poniendo de manifiesto cómo, en altos porcentajes, no se han encontrado impactos medianamente significativos en el aprendizaje de los alumnos. En muchos casos, ha quedado como una forma de delegación administrativa o curricular a la dirección del centro. Usada como medio para implementar más eficazmente determinadas reformas tomadas a nivel central, no ha logrado incrementar por sí misma la calidad educativa, al no haber incidido en la propia cultura organizativa escolar. Si la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de aprendizaje para todos. Y es que el asunto no es sólo de estrategias (externas o internas) sino –más radicalmente– de configurar el centro con una cultura de investigación y mejora de lo que se hace.

El asunto cabría reenfocarlo, desde nuestra perspectiva, en que importa menos la delegación o transferencia de espacios de gestión semiautónoma del currículum, cuanto el capacitarlos para tomar por sí mismos las decisiones que estimen oportunas. La autonomía también se aprende. No basta, por tanto, «decretar» la autonomía de los centros docentes, necesita recursos humanos y materiales, y comporta una concepción de la formación e innovación centrada en la escuela, compartir conocimientos en los contextos de trabajo, lo que exige configurar el centro como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. El libro, ahora editado en castellano, es una pieza clave para repensar lo que han sido, desde su origen, las motivaciones políticas e ideológicas del movimiento de la autonomía escolar.

Antonio Bolívar

CROZIER, W. R.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.* Madrid, Narcea, 2001, 267 pp. ISBN: 84-277-1365-7.

Escribir sobre *personalidad y rendimiento* no ha sido algo habitual en relación con los procesos educativos, en los que se han enfatizado, más, cuestiones como el papel del programa o del currículum, variables que contribuyen en la eficacia de las escuelas, o variables más contextuales, por una parte, o más centradas en el propio rendimiento, por otra; aunque, últimamente, hay varios equipos españoles (además de los internacionales españoles que cita el autor del libro inglés, como el de la

Universidad de Santiago de Compostela: Páramo y Tinajero). Sin embargo, nadie duda de que las *diferencias humanas* son evidentes cuando observamos la conducta de los alumnos o la de los propios maestros y profesores, y que la diversidad (de género, de capacidad, de enfoques de aprendizaje, de procedencia) es una característica de nuestras escuelas e instituciones educativas. De hecho, recientemente, el énfasis en la diversidad ha sido una característica que, se dice, tiene cualquier abordaje educativo actual.

¿Podemos identificar núcleos o elementos claves que ayuden a comprender el papel que juegan las diferencias humanas en el rendimiento y aprendizaje de nuestros alumnos? ¿Se pueden explicitar datos empíricos y explicaciones científicas que den cuenta de los mismos? Este tipo de cuestiones intentan ser respondidas en el libro, desde la psicología científica (psicología educativa), al menos dando una visión de lo que se conoce y desconoce en este momento (hasta 1996).

El libro publicado por Narcea, en 2001, es una traducción (no se indica el año del original, ¿de 1996?, lo que sugiere un cierto retraso en la difusión de aportaciones de más de un quinquenio, y esto, en ciencia, es relevante) y refleja la apuesta de ciertas editoriales por los libros extranjeros (además de los originales españoles), lo que sucedió en los orígenes de las revistas científicas pero que, en este momento, sólo publican originales. Otras editoriales, también de prestigio (pensar, por ejemplo, en Pirámide), desde hace tiempo, optaron, básicamente, por originales y sólo publican traducciones como excepción. La producción de autores e investigadores españoles ya es importante y de calidad, y, en esta temática de las diferencias humanas en el aprendizaje, también, hay ejemplos diversos que podríamos citar (González-Pienda y Núñez et al., de la Universidad de Oviedo; Valle et al., de la Universidad de Santiago y La Coruña; Cano y Justicia, de la Universidad de Granada; Castejón, Navas y Sampascual, de las Universidades de Alicante y UNED; Fierro, de la Universidad de Málaga, etc., sólo por citar ejemplos relevantes).

El libro es de interés, sintetiza diferentes aportaciones sobre personalidad y rendimiento y está escrito con claridad y precisión; además de ser selectivo en la recogida de las investigaciones más actuales (hasta su publicación en 1996), puede ayudar en la comprensión de algunas variables mediadoras que explican las diferencias humanas en el aprendizaje.

Se estructura en dos partes. En la primera, de conceptualización de la descripción y explicación de las diferencias individuales, con dos capítulos, uno, sobre la realidad de la personalidad y otro, sobre los orígenes de la personalidad. Cuestiones como los factores de la personalidad, los rasgos de la personalidad y, las limitaciones y críticas a sus postulados, como la falta de consistencia o, la más dura de Mischel, sobre la falta de consistencia entre los factores de personalidad y la conducta real. La caricatura del «coeficiente de personalidad» (los estudios coinciden en predecir un 0,30 en la conducta) muestra la insuficiencia de estos enfoques y la necesidad de buscar alternativas más sólidas. Y, cuestiones como el temperamento y el entronque del mismo (y por lo tanto de la personalidad) en raíces biológicas, distinguiendo a los niños desde el nacimiento en patrones de conductas diferenciales y con cierta estabilidad a lo largo de sus vidas, y de cómo los datos genéticos, los estudios de herencia o de semejanza familiar apoyan una visión innatista del mismo, y, junto con los datos sobre la relación de la personalidad con los acontecimientos vitales, proporcionan una visión de estas cuestiones.

En la segunda parte del libro, se analizan cinco rasgos de personalidad, la agresividad, la ansiedad, la motivación, la autoconfianza y la timidez, en cada uno de

los cinco capítulos siguientes, y que han sido seleccionados por el autor, indicando que «pueden influir en el aprendizaje». El libro incluye, además, las referencias bibliográficas generales y, un índice de autores y de materias, siempre de interés para el lector.

Hargis, en 1995, cuando explicaba la evaluación centrada en el currículum (programa de intervención), como alternativa a la evaluación tradicional que se separa de la intervención, ya resaltaba la incongruencia de no considerar las diferencias humanas en los procesos educativos, queja explícita en el libro que comentamos. Hargis recordaba el mito griego de Procrustro, según el cual, cuando los viajeros llegaban eran acomodados en una cama de hierro y, puesto que unos eran muy altos, a éstos se les cortaba lo que sobraban con un hacha y a los que eran muy bajos se les estiraba con engranajes para que encajaran en el espacio de la misma, metáfora válida para el sistema educativo que «estira» a los que no llegan y «acorta» a los que descuellan. O, recordaba que, en la organización de los niveles educativos, el criterio predominante es la edad, por lo que, en un año cronológico, sugería Hargis, al menos hay tres niveles, un tercio de los que siguen la marcha, un tercio de los que no llegan y otro tercio de los que se aburren porque sobrepasan el nivel. Claramente, el estudio de las diferencias individuales en personalidad (como trata el libro) pero, también, en rendimiento (que no trata el libro), debieran de considerarse, siempre, en los procesos educativos.

Las diferencias individuales han sido un tema viejo en psicología de la educación, sobre todo, en lo que se refería al tema de la inteligencia y la capacidad. Vigotsky hacía la siguiente ilustración: observemos el desempeño de dos alumnos en los tests y supongamos que dan los mismos resultados, no por ello hemos de concluir que son iguales en el aprendizaje. Introduzcamos ayudas, apoyos, sugerencias, pistas o dejémosles trabajar con otro compañero más capaz o con un adulto (p.ej., el profesor) y, entonces, comprobaremos que son muy diferentes en beneficiarse de estas ayudas y son diferentes porque su zona de desarrollo próximo es diferente (su potencial de aprendizaje diríamos en lenguaje más moderno).

Como lo ilustran los estudios sobre temperamento, las diferencias individuales están presentes desde el nacimiento como lo muestran los estudios en bebés de personalidad tipo A y B, tipos en los que es posible clasificar a los niños como activos o como pasivos, etc, esto es coincidente con clasificaciones posteriores en el desarrollo. Pero, lo que interesa en educación son las diferencias humanas que se relacionan con el aprendizaje o con los procesos educativos, y, en este sentido, la motivación o la autoconfianza son claves. Por ejemplo, sobre motivación, la psicología científica tiene evidencias empíricas desde hace mucho tiempo sobre el papel clave del *esfuerzo* personal en la consecución de metas académicas (algo que vuelve a entrar en el debate sobre la reforma educativa). Y, sabemos que los éxitos y fracasos en la escuela juegan un papel crucial, cuyas causas, percibidas por los alumnos, van a ser determinantes en el rendimiento. La atribución al esfuerzo es el componente más adaptativo y de mejor pronóstico de altos rendimientos.

El libro repasa otras cuestiones clave, como la importancia de los «cinco grandes» *(big five)* factores de personalidad (teoría de los cinco rasgos básicos) en la comprensión de las diferencias humanas (apertura, consciencia, extraversión, afabilidad y neuroticismo), sus actitudes descriptivas y su relación con el rendimiento (más bien modesta, yendo de 0,34 en consciencia a –0,02 en neuroticismo). La importancia de los estilos de aprendizaje profundo frente a superficial, y su relación

con el rendimiento, la descripción de diferentes trastornos de conducta (como diferencias individuales) que afectan al rendimiento (trastornos por déficit de atención e hiperactividad, etc.), la poca predictabilidad desde las diferencias de personalidad de situaciones muy pautadas (y la escuela lo es, de ahí, lo «distante» que estas variables están de los procesos educativos más formales), la relación del temperamento con los tres tipos de niños (fácil, difícil y lento) que en lo educativo funcionan de forma diferencial y, conocida por los maestros y profesores, la relación de la interacción entre herencia y medio (superando el simplismo de que son algo sumativo), y, sobre todo, el análisis que hace de cada uno de los rasgos de la personalidad (agresividad, ansiedad, motivación, autoconfianza, timidez).

Los alumnos son, más o menos, *agresivos* en su abordaje del aprendizaje (y la agresividad, como indica Bandura, se aprende); manifiestan, más o menos, *ansiedad* ante los exámenes o ante las tareas escolares (y con estrategias de afrontamiento y control diferentes); realizan, más o menos, *esfuerzo* personal para conseguir resultados académicos (motivación, atribuciones de éxito y fracaso); se consideran, más o menos, capaces ante las asignaturas o sienten, más o menos, confianza en sí mismos *(autoconfianza)* y son, más o menos, *tímidos* en sus relaciones con los compañeros, con los profesores, etc. El analizar, en profundidad, estos núcleos o aspectos es de interés para comprender porqué los alumnos son diferentes en el aprendizaje y cómo es posible ayudarles para que tengan éxito en el mismo. Del mismo modo que un arquitecto ha de conocer el terreno, la dureza de los materiales, la resistencia y la elasticidad de los mismos, sus propiedades intrínsecas y en relación con otros materiales, el maestro o profesor debe conocer las características personales de sus alumnos. Está claro que son muchas las consideraciones y aspectos a abordar, y el autor lo sabe, de ahí que haya optado por una selección de interés en cinco aspectos relevantes. Otra cuestión será comprobar que, tras un repaso de los datos empíricos procedentes de las investigaciones al respecto, el resultado sea decepcionante, puesto que no es mucho lo que se conoce y, cuando se conoce algún elemento, (ej. la teoría de la autorregulación para explicar la motivación) haya muchas dificultades para implementarlo en las situaciones reales del aula.

El conocer variables personales del alumno es una condición necesaria pero muy lejos de ser suficiente, pues están bastante alejadas del aprendizaje de contenidos específicos que exigen la participación de procesos y factores psicológicos, por ejemplo (también, de otros más contextuales o de la tarea) mucho más específicos. Este libro es una ilustración de estas evidencias (de lo que se sabe y de lo que falta).

Nadie dudará que conocer algo más (tan desconocido en general) acerca de la importancia de las variables que explican las diferencia individuales (de personalidad) en los alumnos, contribuirá en su comprensión y ayuda en la mejora de sus aprendizajes. Una de estas variables, la del *esfuerzo* personal, se ha convertido, recientemente, por razones de reforma educativa, en piedra angular. Pero, no nos hemos de dejar vislumbrar por su apariencia, los factores contextuales, educativos y sociales como la mejora del currículum, la mejora de la calidad del sistema, la mejora de la formación de los profesores, la mejora de los medios humanos y materiales, la reducción de ratios... también, han de ser considerados. Mejor no bascular el peso al contrario. Los psicólogos sabíamos, desde hace tiempo, por las evidencias científicas, de la importancia del esfuerzo (en este libro el lector encontrará una justificación), pero otros factores psicológicos, contextuales y educativos han de ser considerados, también, para convertir el esfuerzo

personal y los factores de diferencias individuales, de necesarios en suficientes.

En el camino, hay muchos *retos* y obstáculos: la intimidación entre compañeros, los problemas en el rendimiento y los trastornos de conducta, las diferencias humanas y las étnicas, sociales y educativas, la mejora de la calidad del sistema, la mejora del currículum, la mejora de la «felicidad» (eso que está tan de moda de la inteligencia emocional pero que es «real») de los alumnos y profesores, la disminución del fracaso escolar, la flexibilidad del sistema para que no sea una cama de Procrustro más... Algunas de estas ideas, el lector las encontrará en este libro, recuperando un viejo tema de la psicología científica: el papel que las diferencias individuales tienen en el rendimiento y en el aprendizaje.

Jesús-Nicasio García

VILLAR ANGULO, L. M. (dir.) y OTROS: *La Universidad. Evaluación Educativa e innovación curricular.* Sevilla, ICE, 2001, 392 pp. ISBN: 84-86849-24-1.

Esta es una obra dirigida a estudiantes universitarios, agentes de calidad que intervienen en la evaluación de las titulaciones, profesores universitarios, profesionales de la comunicación, personal auxiliar y de servicios, gestores empresariales, etc. de nuestro país y otros iberoamericanos.

En este libro, quedan concebidas las características de la cultura moderna de la universidad, entre las que podemos destacar la evaluación y la progresiva aceptación de la innovación en la docencia como forma de mejora de la enseñanza.

La obra está dividida en dos partes. La primera –*La luz perseguida del conocimiento*– es una creencia de que la evaluación de la docencia es un instrumento de conocimiento pedagógico y, de que un docente en clase es un artesano de la palabra y del número, un maestro de la lengua y del diseño.

«La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción», del profesor de J. Tejedor (Universidad de Salamanca), se ocupa de los agentes de la comunicación didáctica y de la profesionalización docente del profesorado universitario. Dividido en dos partes, este primer capítulo se abre con el proceso de evaluación del profesorado como guía de las estrategias para su formación y se cierra con las funciones del profesor universitario y con un ejemplo de investigación aplicada en la Universidad de Salamanca.

«La medición de la calidad de la enseñanza en la universidad: una aproximación desde la perspectiva de la satisfacción manifestada por el estudiante», de R. Periáñez (Universidad de Sevilla), es un estudio sobre la satisfacción estudiantil, como parámetro de la calidad en la docencia universitaria, realizado en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. Lo que transmite este segundo capítulo es que el factor más determinante de las percepciones en torno a la calidad del servicio recibido por los alumnos es la labor directa de los profesores en el ejercicio de sus tareas docentes.

«Con la huella del ambiente de clase», de P. Toledo (Universidad de Sevilla), desgrana el clima de la Universidad de Jaén, a través de un estudio descriptivo y comparativo, con la utilización de un cuestionario y de entrevistas a los agentes universitarios. Este tercer capítulo ofrece un análisis de las condiciones psicológicas, estructurales y organizativas de los centros universitarios.

«Un modelo tecnológico de orientación universitaria», de los autores A. Pantoja y T. Campoy (Universidad de Jaén), es un estudio descriptivo basado en la aplicación de la encuesta como forma de recogida de información para detectar las

necesidades de orientación educativa, profesional, personal y asistencial del alumnado. El capítulo cuarto finaliza con el *Proyecto Lazarillo de Orientación Telemática Tutorizada,* en un intento de llevar la orientación educativa a los distintos sectores, utilizando, como soporte, los ordenadores a través de la conexión a Internet.

«El personal de administración y servicios: reflejos formativos», de J.A. Morales (Universidad de Sevilla), es un estudio que se enmarca en el grupo de investigaciones sobre formación y desarrollo profesional. Más concretamente, sobre los procesos formativos que permiten al individuo adaptarse a nuevas situaciones laborales (formación continua) y, por otra parte, en el contexto laboral de la administración universitaria. El autor, en este quinto capítulo, explica el proceso de investigación seguido para detectar las necesidades de estos agentes y propone un modelo de desarrollo profesional.

La segunda parte del libro –*La narración de la experiencia*– es un viaje mágico realizado por siete autores en cinco capítulos, sobre distintos temas profesionales que van desde las áreas de conocimiento de salud a la arquitectura.

«Minimalismos innovadores», de L. M. Villar y M. D. Maldonado (Universidad de Sevilla), está dividido en dos partes: la recreación teórica sobre el término innovación y la evocación de relatos cortos y afilados de algunas innovaciones del área de Salud.

«Una perspectiva global para la enseñanza del dibujo de arquitectura: la espiral de la innovación educativa», de E. de Manuel (Universidad de Sevilla), es un trabajo sobre la elaboración de un proyecto-programa de innovación educativa para la enseñanza del dibujo de arquitectura sobre la base triangular: dibujar-arquitectura-formación de arquitectos. Es un proyecto situado en un contexto de reflexión sobre los problemas de la vivienda y la ciudad en nuestro mundo, tomando, como punto de referencia, la ciudad de Sevilla. En su investigación, E. de Manuel somete a los estudiantes a un proceso de deliberación que los despierta ante lo desconocido y, también, desvela el enigma de las percepciones de los alumnos ante el ambiente creado en clase.

«Naturaleza de la dualidad: el practicum de magisterio a través de Internet», de J. Sánchez (Universidad de Málaga), incorpora una experiencia acerca de las prácticas de Magisterio, en la que se utilizó Internet como recurso para la comunicación entre los participantes en el período de formación inicial de los maestros (supervisores, profesores-tutores y alumnos de prácticas). Es un ejemplo de estudio de casos, en el que se realizaron entrevistas previas y posteriores a la experiencia, para comprender el contexto, los problemas que se producen y sus posibles motivos, las sensaciones de los participantes... Lo más destacado de este capítulo son las diez reflexiones de tipo organizativo, curricular, formativo e institucional de cómo once estudiantes universitarios se acercaron a la condición profesional de maestro.

«Testimonios universitarios desde la prensa», de J. Barroso (Universidad de Sevilla), pretende encontrar indicios acerca de la imagen que, de la universidad, ofrecen los medios de comunicación de masas, concretamente la prensa. Es un estudio desde distintos puntos de vista: histórico, artístico, sociológico, histórico-científico, pedagógico, económico, político, etc, considerando tres aspectos esenciales en la educación superior: docencia, investigación y gestión. El valor de este capítulo procede de la metodología de trabajo, llegando a mostrarnos que la imagen social que se ofrece de la universidad responde a las preferencias y límites de cada medio.

Y, por último, «Un practicum formativo organizado en carpetas», de M. Castelló y C. Monereo (Universidad Autónoma de Barcelona), responde a la necesidad

de instaurar instrumentos de evaluación adaptados al contexto, sensibles a procesos y estrategias de aprendizaje del estudiante y que inciden en el desarrollo de la capacidad metacognitiva. La evaluación por carpetas consiste en recoger muestras que pongan de manifiesto el aprendizaje deseado. En esta modalidad, es el propio alumno el que decide qué muestras va a incluir en la carpeta.

Margarita Rodríguez Gallego

TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R.: *Escribir y leer a través del currículum.* Barcelona, Cuadernos de Pedagogía, 2001, 176 pp. ISBN: 84-85840-90-9.

Con la escritura y la lectura se entra a formar parte de la comunidad alfabetizada. La escuela tiene la misión de enseñar a leer y a escribir pero, realmente, el protagonista en esta tarea es el alumno, que es quien aprende a escribir y a leer. Este libro se centra en la labor que debe realizar la escuela, tarea difícil y ardua, como demuestra lo que ocurre en la mayoría de ellas.

En un primer lugar, el libro hace un recorrido por las distintas concepciones existentes sobre la lectura y, posteriormente, opta por una de ellas y propone, siempre con una rica fundamentación teórica detrás, un trabajo didáctico que va más allá del aula, abarcando a distintos grupos dentro del centro educativo.

Se apuesta por un enfoque constructivista de estos procesos de alfabetización a los que nos estamos refiriendo. Para Piaget y para la corriente piagetiana, el conocimiento no se construye por la dotación genética y/o por el medio ambiente que rodea al sujeto, sino que, reconociendo que estos dos factores facilitan o restringen el conocimiento, éste se elabora gracias a las acciones del sujeto, dichas acciones abarcan desde las sensoriomotoras elementales, hasta los procesos cognitivos más complejos. Con esta base y la de otros autores como Vigotsky y Annette Karmiloff Smith, se llega, en el enfoque constructivista, a decir que cada alumno construye su propio conocimiento. Es cierto, existen ciertos rumores que se atribuyen a este enfoque sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, como por ejemplo: en el constructivismo hay que enseñar con letra de palo, no se corrigen los errores, no es importante la ortografía, etc; las autoras se encargan de explicar los porqués de cada uno de estos comentarios, convirtiendo estos rumores en aspectos positivos y razonados de este enfoque.

Las autoras defienden que la enseñanza de la escritura y la lectura debe empezar en edades muy tempranas; se debe trabajar, ya, en la educación infantil, lo cual no quiere decir que al empezar el primer grado de primaria los niños tengan que saber leer. Se trata de que, en estos niveles, vayan conociendo los usos sociales que tiene la escritura para que comprendan como funciona el sistema de escritura. En el libro, se van exponiendo y explicando los pasos que hay que realizar para llevar esto a cabo.

El currículum tiene una filosofía interdisciplinar, lo cual está en perfecta sintonía con la tesis que se defiende en el libro, ya que se habla de que la enseñanza del proceso de leer y escribir no debe limitarse, únicamente, al área de la lengua española sino que debe de ser un aprendizaje transversal. Además, se apuesta por una doble transversalidad. Por un lado, se habla de transversalidad en cuanto a las áreas; se debe enseñar a leer y a escribir en todas las áreas curriculares, en concreto, se explican unas experiencias de escritura y lectura en el área de conocimiento del medio natural. Son experiencias sencillas que

ayudan a ejemplarizar la tesis aquí defendida y que, por la sencillez de las mismas, ayudan a que se puedan realizar, en cualquier aula, éstas u otras experiencias que tengan los mismos principios didácticos como base. En otro sentido, se habla de transversalidad saliendo del aula, que consiste en realizar actividades de lectura y escritura que vayan más allá del grupo homogéneo clase; que se realicen tareas en grupos heterogéneos, en las que participen alumnos de distintos cursos así como, el resto del personal del centro. Por supuesto, en este caso, las funciones y tareas que desempeña cada persona serán distintas, pero se entiende perfectamente y se ve la sencillez de llevarlo a cabo al leer la experiencia que recogen las autoras.

Para concluir, se reflexiona sobre las causas y circunstancias que llevan a decir que la escuela es un agente «desalfabetizador», como son el hecho de no incluir nuevas tecnologías en el centro educativo, el considerar que la escritura es, simplemente, una técnica visomotora o el reducir el proceso de enseñanza –aprendizaje de la lectura y la escritura al área de lengua–.

Tatiana Gayán Jiménez

BATRES RODRÍGUEZ, C. y DE PAZ PANTE, F.: *Pupitres Desiguales. Integrar o excluir: El actual dilema de la Educación.* Madrid, Colección *Los Libros de la Catarata,* 2001, 224 pp. ISBN: 84-8319-120-2.

Pupitres desiguales es un libro que nos aproxima, de forma valiente y decidida, a lo que está sucediendo realmente en las aulas de nuestro país. Sus autores son una inspectora de educación y un director de Instituto de Educación Secundaria, ambos, muy críticos con la situación en la que estamos inmersos, críticos con los propios colectivos a los que ambos pertenecen y, sobre todo, profundos conocedores del tema que nos ocupa. Su argumentación está documentada y apoyada por textos de otros autores, también, expertos en la materia.

El libro se estructura en seis capítulos y en un anexo dedicado al marco legal del derecho a la educación en nuestros días, precedidos por el lúcido prólogo de Victoria Camps, titulado *El eufemismo de la diversidad.* A lo largo de estos seis capítulos, se plantean una serie de reflexiones sobre procesos educativos que se están dando actualmente, sobre todo, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: el fracaso escolar «en aluvión» y la exclusión. Ambos asuntos, según los autores, están íntimamente relacionados con las desigualdades sociales, económicas y culturales de nuestro país. Lamentablemente, a algunos puede parecerles este discurso desfasado y simplificador en tiempos del «neoliberalismo». Pero hoy, es necesaria la denuncia de la injusticia social que supone la pervivencia de desigualdades de este calibre y las influencias que tienen sobre los procesos educativos. Cuando se refieren al tema de la escolarización, nuestros autores apuntan:

> Resulta evidente que en España se ha consolidado una doble red de pupitres desiguales; unos públicos, ocupados por alumnos diversos, y donde están los procedentes de las clases sociales más bajas y de las minorías étnicas; y otros privados, aunque muchos de ellos subvencionados con dinero público, ocupados por alumnos seleccionados de acuerdo a unos criterios –implícitos a veces, y otras, claramente explícitos– económicos, de posición social y cultural e, incluso, raciales.

La mayoría de los jóvenes que abandonan el sistema educativo pertenecen a

las familias económica, social y culturalmente más desfavorecidas. Es triste, pero hoy día, en España se puede pagar por evitar el fracaso escolar, y hay una enseñanza privada o subvencionada que se ocupa de segregar y cobrar por ello.

En el prólogo, Victoria Camps dice:

> Hay escolarización plena, en efecto, pero no igualdad de oportunidades. Y no se consigue nada culpando de ello a la LOGSE o al resto de la legislación en la materia. Si la educación no funciona como debiera, tal vez, no sea sólo por defectos legislativos sino, más bien, por fallos y errores en la aplicación de la ley.

Los autores definen el fracaso escolar «en aluvión», como un mal que afecta a gran número de alumnos, pero de una forma desigual, lo cual supone un proceso de exclusión educativa. Las causas están en *la incapacidad de las instituciones educativas* para dar respuesta a la diversidad del alumnado pero, también, en las desigualdades socioeconómicas y culturales existentes entre los alumnos. Por eso, la solución a este problema no debe ser, en ningún caso, excluyente, tal y como plantea el gobierno actual en la Ley de la Calidad de la Enseñanza y como algunos sectores del profesorado apoyan. Para argumentar estos asuntos, los autores se basan, entre otros, en el último informe del INCE que concluye que son los contextos socio-laborales y culturales de las familias de origen los que más influyen sobre el rendimiento académico del alumnado. La solución que plantea *Pupitres desiguales* viene dada por la inclusión y la integración, dando respuestas adecuadas que atiendan a la diversidad de competencias, intereses, expectativas y actitudes del alumnado que asisten, en la actualidad, a las aulas de los institutos españoles.

Se reconoce, como un gran logro democrático, la extensión, por fin, de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años de edad en nuestro país al tiempo que dudan que más cribas, filtros, segregaciones e itinerarios sean medidas que vayan a ayudar a solucionar el problema actual del fracaso escolar y la exclusión.

El libro analiza, además, la diversidad en las aulas: «Los pupitres han de ser diversos, pero no desiguales» y destaca la importancia de establecer, en la práctica educativa en los IES, un currículo abierto y flexible que se adapte a las peculiaridades de los alumnos y, a los contextos y entornos a los que pertenecen.

Se detiene, con profundidad, en el delicado asunto de la *conflictividad en las aulas,* que relaciona con el fracaso escolar, con la desmotivación y la falta de interés de los alumnos en su propia educación.

> Cuando las semillas de la violencia son depositadas en nuestros alumnos –y lo son continuamente: contextos sociales y televisivos competitivos y violentos, etc.–, es necesario ayudarles a formar «su carácter», para evitar que éstas germinen.

Esos procesos acaban generando exclusión y están relacionados con determinados entornos familiares y/o sociales. En el capítulo IV, se exponen las teorías de varios sociólogos y pedagogos críticos que consideran que el capital cultural que se utiliza en las escuelas sólo asegura el éxito de los grupos sociales hegemónicos. La existencia de alumnos «antiescuela», o de objetores escolares está muy relacionada con este particular y es un grave problema el que plantean los alumnos que no quieren estar en un aula y que rechazan la educación a la que se les obliga por ley. Para resolver esta cuestión, caben dos opciones: la primera es la salida temprana del sistema educativo sin una formación básica (adelantando la edad a la que pueden empezar los Programas de Garantía Social, por ejemplo), o segregarlos en lo que, eufemísticamente, algunos llaman «itinerarios diferenciados» a partir de los catorce años; la segunda nos lleva a trabajar en, por y para la inclusión e integración de estos alumnos

activamente, a introducir cambios en un currículo muy academicista, en las metodologías obsoletas e ineficaces para atender a la diversidad en la ESO, en las *ratios* de estos grupos, en los recursos para poder establecer agrupamientos flexibles y, grupos de refuerzo y apoyo, en la formación del profesorado en secundaria para atender estas nuevas necesidades, etc.

La propuesta de estos autores es no dar marcha atrás en la conquista educativa, política y social que ha supuesto la escolarización en igualdad de condiciones hasta los dieciséis años. Los problemas, que evidentemente existen, pueden abordarse mirando hacia adelante pero no volviendo a modelos educativos anteriores, cediendo, así, a las pretensiones de algunos sectores profesionales, nostálgicos de aquellos años en los que la secundaria era una etapa elitista y selectiva, en la que era muy fácil enseñar sólo a los mejores en las más fáciles condiciones y donde no era tan necesario trasmitir valores o atender a los alumnos más allá de sus necesidades, puramente, académicas. Hoy, todos los alumnos merecen ser enseñados y educados para que tenga reales posibilidades de acceder a la igualdad educativa y laboral.

En el libro, se establece una diferencia entre *conflicto,* que no tiene por qué ser algo negativo sino creativo –si se aborda a tiempo y se buscan soluciones–, y *procesos de violencia,* sobre todo, de la conocida como «violencia entre iguales». Unos pretenden solucionar estos problemas con la aplicación estricta de los Reglamentos de Régimen Interno, sancionando, expulsando, como si aplicaran un código penal para quitarse de encima a los más problemáticos y conflictivos. Pero, la alternativa que plantea este libro pasa por la toma de medidas preventivas y la implicación del profesorado en la enseñanza de valores, juntamente, con la toma de medidas bien relacionadas con acciones externas para incidir en los contextos familiares de donde proceden los alumnos más conflictivos o violentos, y, también, con la organización interna de los centros, porque, como dice José Antonio Marina:

> *Los centros de educación no funcionan bien, nadie se hace más que responsable de su clase, y alguien tiene que enseñar entre clase y clase, alguien tiene que educar en los pasillos, en los recreos, en las cafeterías...*

Para concluir, suscribo lo que dice *Victoria Camps* en el estupendo prólogo del libro:

Las páginas que siguen deberían ser lectura obligada para todos aquellos que dicen estar preocupados por el futuro de la educación en nuestro país.

Victoria Malvar Ferreras

CARMENA, G.; ARIZA, A. y BUJANDA, M. E.: *El Sistema de Investigación Educativa en España.* Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE, 2000, 204 pp. ISBN: 84-369-3391-5.

La educación adquiere un papel destacado en la actual «sociedad del conocimiento» ya que nunca se ha valorado tanto la formación y la información de que dispone un individuo. Por este motivo, se considera necesario impulsar cambios que incidan en una mejora de la política y la práctica educativa, aumentando, de este modo, el nivel de desarrollo social y económico de la sociedad.

La investigación educativa (IE) posibilita la evolución de la educación hacia unas mayores cotas de calidad. Por una parte, la IE puede considerarse como un instrumento al servicio de la política y la práctica educativa, al ofrecer respuestas a los problemas que ambas le plantean; por otra parte, se considera como un factor de

cambio dentro del sistema educativo, propiciando su transformación innovadora. Por este motivo, una tarea fundamental que se debe asumir es desarrollar el campo científico educativo, apoyar la investigación en educación. Precisamente, una de las mayores aportaciones de este trabajo es ofrecer conocimientos acerca del Sistema de Investigación Educativa (SIE) en España, conocimientos que pueden ser utilizados para su mejora. El SIE se entiende, en este sentido, como la estructura que resulta al relacionar distintas instituciones que persiguen un fin común: el desarrollo de conocimientos para la mejora de la educación.

La realización de estudios como éste se considera necesaria y útil. Existen escasas investigaciones que reflejen el panorama actual de la investigación educativa en España, que se ha transformado en un modelo descentralizado como consecuencia de transferir las competencias educativas a las Comunidades Autónomas. Asimismo, la IE se encuentra en un proceso de expansión, tras superar una etapa en la que su capacidad para incidir en la política y la práctica educativa ha estado muy cuestionada. La oportunidad de este estudio, por tanto, queda patente.

El propósito del trabajo es describir la organización del Sistema de Investigación Educativa en los años noventa en España, como Estado de las Autonomías, así, como analizar su evolución a lo largo de los últimos treinta años, utilizando, como marco comparativo, el desarrollo seguido en Europa durante el mismo período de tiempo. Este doble nivel de análisis, histórico y comparativo, permite una comprensión más profunda de la trayectoria española.

El libro se organiza en tres capítulos. En el primero, se describen las líneas generales de la evolución histórica de la investigación educativa en Europa y su trayectoria en un grupo representativo de países. Se proporciona información útil acerca de la evolución histórica de la IE y de la estructura de los sistemas de investigación educativa, las líneas, los temas y métodos de investigación trabajados junto a las vías de financiación y los recursos asignados, las relaciones con la práctica y la política educativa, y, finalmente, las perspectivas de futuro que se establecen. Para describir la evolución en el ámbito europeo, se han revisado documentos pertenecientes a organismos internacionales como la Unión Europea (UE), el Consejo de Europa, la OCDE y la UNESCO, debido al interés de los estudios que dichas instituciones han realizado y a la información privilegiada de que disponen. Se desarrolla un estudio de casos que incluye ocho países pertenecientes a la UE y Suiza, en el que están representados modelos con estructuras federales, de tendencia descentralizadora e, históricamente, descentralizados. La información ha sido facilitada por los institutos de investigación educativa de los respectivos países. Por último, se muestra el lugar que ocupa la investigación educativa en distintos programas europeos en el ámbito de la educación y la formación, como los *Programas Marco de I + D.*

En el segundo capítulo, se realiza un análisis de la trayectoria seguida por la investigación educativa de carácter institucional en España en los últimos treinta años, representada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), y por los organismos que le precedieron (desde el CENIDE, 1969), que se caracteriza por ser sistemática, planificada y de interés público. Por un lado, se examina la organización de la IE institucional, su estructura y funciones, y el contexto en el que evoluciona hasta llegar a la etapa actual. Por otro lado, se describe y analiza la financiación, la procedencia y la temática de los proyectos de investigación educativa realizados o subvencionados por la institución, así como los resultados obtenidos y su difusión. Resulta lógico que el análisis se centre en la labor del

CIDE y sus antecesores, como instituciones estatales dedicadas a la investigación educativa, por la trayectoria histórica española en IE, ya que ha sido la principal institución en este ámbito durante las tres últimas décadas.

En el tercer capítulo, se describe el actual Sistema de Investigación Educativa en España y sus relaciones con el conjunto del sistema educativo. La finalidad es estudiar las instituciones que trabajan en el ámbito de la investigación educativa: Organismos Públicos (estatales, autonómicos y locales), Universidades y Organizaciones privadas no lucrativas (fundaciones y asociaciones). Esto implica conocer los antecedentes, estructura y organización de la institución, así como los objetivos y actividades relacionados con la IE, las líneas, los temas y métodos de investigación, y las perspectivas de futuro. La información se extrae de documentos facilitados por las propias instituciones y se complementa con la utilización de redes informáticas. Los principales rasgos del SIE en España resultan ser, por un lado, una apuesta continua por la investigación educativa institucional y, por otro, la Universidad como principal productor de IE, con los Institutos de Ciencias de la Educación.

El trabajo se concluye identificando una serie de tendencias en investigación educativa, como la necesidad de colaboración entre investigadores y profesores, la coordinación entre investigación básica y aplicada, la complementariedad entre la metodología cuantitativa y cualitativa, la clarificación de las funciones y coordinación entre los distintos niveles de las administraciones públicas, así como el fomento de la IE por parte de los poderes públicos.

Existen una serie de dificultades que resultan inherentes a este tipo de estudios. El mayor obstáculo es recoger toda la información existente tanto en el contexto nacional como en el internacional. Por este motivo, no se pretende realizar un trabajo exhaustivo sino recoger la información necesaria y suficiente como para cumplir con el fin que se propone. No obstante, el trabajo abre las puertas a que nuevos estudios profundicen en este campo, sobre todo, recogiendo modelos alternativos de organización de la IE, procedentes de contextos no europeos.

A pesar de las dificultades señaladas, el trabajo puede resultar útil para las instituciones que se dedican a la investigación educativa, al mostrar otros modelos de organización con el objeto de promover posibles innovaciones o propuestas de mejora dentro del propio organismo, y, en general, para personas interesadas por el tema en cuestión. El estudio pretende, ante todo, realizar un llamamiento a la coordinación de la IE en España, ante la progresiva descentralización de las competencias en dicha materia, con los problemas que puede plantear dicho modelo.

Finalmente, cabe destacar el trabajo de documentación realizado, así como la utilidad de los anexos para orientar a los profesionales dedicados a la investigación educativa a la hora de realizar nuevos estudios o, incluso, encontrar información sobre este campo profesional.

José Carlos de la Cuesta García

SANTANA VEGA, L. E. (coord.): *Trabajo, Educación y Cultura, un enfoque interdisciplinar.* Madrid, Pirámide, 2001, 256 pp. ISBN: 84-368-1604-8.

Este libro coordinado por la doctora en pedagogía Lidia E. Santana Vega presenta las reflexiones y estudios que, sobre las temáticas del trabajo, la educación y la cultura en la sociedad actual, realizan autores

como Gabriel Bello Reguera (Catedrático de Filosofía Moral), Carlos Berzosa Alonso- Martínez (Catedrático de Economía Aplicada), Blas Cabrera Montoya (Profesor de Sociología), Nieves Correa Rodríguez (profesora de Psicología Evolutiva), M.ª Ángeles Durán Heras (Catedrática de Sociología), Juán Fernández Sierra (profesor de Didáctica y Organización Escola), José Luis Moreno Becerra (Catedrático de Economía Aplicada), Ángel Pérez Gómez (Catedrático de Didáctica y Organización Escolar), José Luis Rivero Cevallos (Catedrático de Economía Aplicada), M.ª José Rodrígo López (Catedrática de Psicología Evolutiva), Jorge Rodríguez Guerra (profesor de Sociología), Lidia Esther Santana Vega (profesora de Didáctica y Organización Escolar), Miguel Ángel Santos Guerra (Catedráticode Didáctica y Organización Escolar) y Jurjo Torres Santomé (Catedrático de Didáctica y Organización Escolar).

La siguiente obra llega al escenario educativo justo en el momento adecuado. Es el tiempo de mayor trasiego y trastorno en los centros educativos; época de reformas, de innovaciones, de desarrollos científicos que nos llegan cuando el contexto escolar está demasiado alterado como para poder asimilar e integrar de forma coherente todos estos cambios. Las estructuras culturales, sociales, políticas y económicas locales están en pleno proceso de trasformación (inmigración, reestructuración familiar, globalización cultural, política, etc).

Como apuntaba, es el mejor momento para conocer exactamente cómo lo que está cambiando en el plano social y cultural afecta a los sistemas educativos, cómo se está reaccionando, repensar lo que realmente se está haciendo y conocer propuestas divergentes o, al menos, no tan homogéneas a los estándares acostumbrados.

La primera parte del libro, titulada, «Desarrollo humano, políticas de empleo y orientación sociolaboral», trata, a lo largo de siete capítulos, de contextualizar la época social en la nos encontramos, orientándose, principalmente, en las consecuencias en el mundo laboral. Se caracteriza un escenario en el que no sólo se experimenta un cambio de siglo y de milenio sino, también, una trasformación de todos los ámbitos económicos, políticos y culturales que organizan nuestras sociedades y que condicionan el trabajo y la educación de los nuevos tiempos. Comenzamos a deslumbrar este nuevo período desde las disciplinas sociológicas y económicas, lo que apunta la primacía del ámbito económico como prescriptor de los nuevos sistemas sociales, a continuación, las disciplinas políticas y pedagógicas terminan configurando las repercusiones, realidades y prospectivas que se juzgan como propias para paliar los aspectos negativos de los nuevos escenarios sociales, priorizando la situación del empleo. De esta forma, se hace necesaria la distinción de parámetros conceptuales que ayuden a definir las claves y las relaciones que van desde las condiciones económicas hasta los entornos educativos: «crecimiento o desarrollo económico, desarrollo sostenible y desigualdad económica, futuro y tipología de trabajos, políticas de empleo, inserción sociolaboral de jóvenes y mujeres, transición a la vida activa, planificación educativa, etc» son los temas que nos van conformando la visión social de la humanidad en la postmodernidad y los alcances en el mundo del trabajo. Visión que se dirige, a su vez, desde realidades globales o mundiales hasta situaciones más cercanas como el contexto europeo.

La segunda parte del libro, denominada, «Educación, cultura y postmodernidad», aterriza en el marco de las instituciones educativas y en cómo éstas viven las realidades propias de la época postmoderna, añadiendo propuestas de cómo deben plantearse estas situaciones para conseguir una formación adecuada a los nuevos tiempos. En este sentido, principios u objetivos como convivencia, pluralidad,

divergencia, heterogeneidad, colaboración, ecologismo se convierten en argumentos y materias básicas dentro de los sistemas educativos. Temáticas que abordan no sólo los contenidos educativos sino, también, las formas de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje como así se señala desde las propuestas de los currículos integrados y del trabajo en equipo. De esta forma, se plantea cómo la orientación profesional, que se lleva a cabo en los centros educativos, debe ser algo más que socializar en los valores del mercado o apoyar el sistema productivo del momento, dirigiéndose, en mayor medida, hacia las necesidades sociales, laborales y privadas del alumnado de forma integrada para un mejor desarrollo personal.

Un procedimiento básico para el desarrollo de estos planteamientos alternativos es la evaluación de las organizaciones educativas; en este sentido, entender el desarrollo de la «evaluación institucional» así como el de «las organizaciones que aprenden» cobra relevancia como proceso fundamental de estos tipos de centros.

Finaliza el libro con una reflexión acerca de los valores o sistemas de valores que imperan en nuestras recién estrenadas sociedades, y de cómo la concepción moral y ética está cambiando, configurándose como una característica propia de la empresa postmoderna pero que aún está por desarrollar.

En conclusión, a través de este libro, se nos presenta un interesante estudio interdisciplinar sobre las nuevas implicaciones educativas que están surgiendo en la sociedad actual, un escenario emergente donde la cultura está sobrellevando una drástica trasformación, un escenario donde ya no se pueden aplicar los esquemas de conocimientos precedentes para poder entender y actuar en nuestro entorno. En este sentido, la obra no sólo nos proporciona una serie de factores que han cambiado los escenarios pedagógicos, sino que nos plantea y cuestiona los objetivos de la educación en la actualidad, ¿realmente responden a una visión integral de la persona?, ¿originan una construcción social sostenible? Estamos pues ante no sólo una modificación de los contenidos sino, también, de los procedimientos y, sobre todo, de los objetivos o principios educativos. Éstos, al compás del entorno cultural y social, no se presentan como ideas estáticas sino que se consideran en construcción, de esta forma, los procesos, los métodos educativos cobran relevancia ya que realmente son los que preparan y forman para un futuro, en cierta medida, «incierto». ¿Cómo trabajar esta situación desde las escuelas y centros de formación en general?, ¿cómo preparar y orientar a niños y jóvenes para un contexto en constante ebullición? Las propuestas que se exponen son, realmente, planteamientos que tienen en cuenta a la persona en el amplio e integral sentido del término, y a los grupos como los verdaderos protagonistas de toda acción social, descentralizando la atención de los agentes económicos y del mercado como capitanes o directores de orquesta de este nuestro particular y destemplado auditorio escolar.

Por último, señalar que esta obra se encamina a formar parte de esos libros de cabecera: para reflexionar, para consultar... un libro que, en definitiva, desde diferentes perspectivas o visiones, nos ayude a todos aquellos agentes educativos a entender y a mejorar nuestra tarea en el crisol que nos ha tocado vivir. Finalizo este comentario aludiendo a algunas palabras que Ángel I. Pérez Gómez plasma en este libro y que me parecen representativas del mismo:

> entiendo que el sistema educativo siempre tiene que responder, de una u otra manera, mejor o peor, en cada época, a los retos y circunstancias que se derivan de la sociedad en la que vivimos, una sociedad apasionante pero compleja (p. 151).

Mari Carmen Medina Herrera

HOUSE, E. R. y HOWE, K. R.: *Valores en evaluación e investigación social.* Madrid, Morata, 2001, 198 pp. ISBN: 84-7112-455-6.

En los últimos tiempos, se ha discutido mucho sobre los juicios de valor, lo cual, lógicamente, afecta a la evaluación. Esta discusión se debe, en primer lugar, a que el término valor puede concebirse de distintas formas. Se puede considerar como creencias, intereses o preferencias, en cuyo caso, no necesitan pruebas contundentes que los apoyen; peor, también, nos podemos referir con la palabra valor a conclusiones valiosas determinadas de forma racional. En cualquier caso, los valores, tradicionalmente, han venido enfrentados a los datos. Estos últimos se relacionan con el mundo real, mientras que el significado de los primeros es la valía que concedemos a las situaciones concretas. La tesis de los autores a este respecto es que datos y valores forman un continuo en el que no siempre se pueden distinguir. El que una afirmación sea un hecho bruto, un valor puro o un término medio entre ambos depende, en gran parte, del contexto.

Partiendo de este concepto de valor, se da por hecho que la evaluación debe estar al servicio de la democracia y que debe defender los valores propios de ésta. De ahí, que se defienda la concepción democrática deliberativa que está comprometida con los valores de la democracia. En la exposición y defensa de este punto de vista, se hace una crítica pormenorizada de las otras tres concepciones de los valores relevantes en nuestros días: la concepción heredada ha sido la predominante del campo de los valores en la evaluación desde los años sesenta, apuesta por una dicotomía dato-valor, rechazando los principios del positivismo; sus principales representantes son Campbell, Shanish, Cook y Leviton. La concepción constructivista radical, representada por Guba y Lincoln, se caracteriza por negar la existencia de la realidad objetiva: todo son realidades subjetivas creadas por el acuerdo entre individuos; no existe la realidad al margen de los individuos, sino dentro de ellos. Y, por último, la concepción postmodernista, muy aceptada en nuestros días aunque, en la evaluación, no ha hecho más que comenzar. Constas, Mabry, Lyotard, Stronach y MacLure son escépticos ante las metanarraciones, por lo que buscan la desconstrucción de las evaluaciones.

Desde la concepción deliberativa democrática, los evaluadores deben promover la democracia, de ahí que no pueden aprovecharse de su autoridad, sino que deben comprometerse con los interesados relevantes para las circunstancias concretas en las que se está realizando el trabajo de investigación.

Por otro lado, los evaluadores tampoco deben ser servidores de los interesados más fuertes, de manera que sean éstos quienes deciden cuáles son los valores que se deben tener en cuenta en el proceso de evaluación y cuáles no. La evaluación no son las decisiones, sino que es el punto de partida que realiza el evaluador, sobre el cual, los responsables políticos deben tomar las decisiones. Para que estas decisiones sean las adecuadas, es condición imprescindible, aunque no la única, el hecho de que en la evaluación se tengan en cuenta todos los criterios y todos los puntos de vista existentes sobre el tema a tratar.

Aún cuando los evaluadores realicen correctamente su trabajo, no se puede considerar que la evaluación fruto de este esfuerzo sea perfecta; ninguna evaluación lo es, por lo que se puede decir que toda evaluación es criticable.

En la sociedad actual, en la que predominan los medios de comunicación de masas, son necesarias actuaciones y medidas como la evaluación para que los ciudadanos puedan realizar sus propios juicios

sobre cuestiones públicas, basados en la información para que no se sientan estafados ni utilizados.

Para concluir, los autores nos muestran, a lo largo de su obra, que la relación entre evaluación y valores es doble. Por un lado, la evaluación debe basarse en los valores propios de la democracia y, por otro lado, la evaluación debe informar sobre qué valores deben tenerse en cuenta.

Tatiana Gayán Jiménez

GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.): *Los retos de la enseñanza Pública.* Madrid, Universidad Internacional de Andalucía, Akal, 2001, 235 pp. ISBN: 84-460-1754-7.

La compilación de las conferencias expuestas en el curso «Un proyecto progresista, no mítico, para la educación pública» celebrado en Baeza (dentro del programa de la Universidad Internacional de Andalucía) en septiembre del 2000, conforma una obra completa cuyo valor no radica sólo en las «nuevas aportaciones» al mundo educativo, sino que, también, permite matizar, reafirmar o modificar algunas de las ideas básicas sobre las que se sustenta la enseñanza pública actual.

Para conseguirlo, se trabaja a partir de la trayectoria reciente de los modelos de calidad educativa, sociológicos y político-económicos, tanto de España como de niveles internacionales. Se consigue, así, una visión tanto analítica como global de los problemas y lagunas de la enseñanza en nuestro país, enmarcada en el ámbito mundial mediante una progresiva comprensión de los orígenes reales de las carencias encontradas por los docentes en las aulas.

Efectivamente, son muchas las acusaciones que se hacen a la enseñanza pública. La mayoría de ellas versan sobre los resultados de la educación que los jóvenes parecen adquirir en ellas. Un verdadero análisis crítico de la violencia y agresividad juvenil, las amplias diferencias en los resultados escolares, según el carácter público o privado de los centros, etc, ha de ir acompañado de una humilde asunción de responsabilidades personales en ello.

Ante los problemas derivados de la acuciante diferenciación de la educación a recibir según el colectivo económico al que pertenezca el alumnado, así como de los apoyos con los que cuenta para salir airoso de las pruebas académicas oficiales, coexisten diversas posiciones prácticas. Se puede optar por una aceptación de la situación, con más o menos quejas, ideas y propuestas teóricas de cambio, pero sin iniciativas reales de mejora; o bien, se puede ser agente activo de un compromiso personal con el cambio y la evolución educativa, iniciando propuestas prácticas de mejora.

Estas intenciones de cambio, nunca son inocentes. Todas tienen una finalidad, un origen y otras características que permiten diferenciar las reformas educativas externas, iniciativas que los docentes creen conveniente introducir en sus aulas mediante cambios puntuales y complejos procesos de innovación.

La secuencia propuesta en el libro es iniciada por Gimeno Sacristán con una reflexión que retoma la tradicional discusión sobre la finalidad y las necesidades del sistema educativo, defendiendo la importancia que tienen, hoy en día, la creación de espacios abiertos a la libertad y a la participación de la comunidad. El control de los recursos, de la formación y de la oferta educativa ejercida por la propia sociedad asegura la transparencia en la gestión de toda institución así como el freno de la legitimación social de algunos sectores mediante el control de los recursos, de la formación, de la oferta educativa, etc.

Los problemas de representatividad democrática obligan a posicionarse entre las propuestas de mejora. Haciendo una lectura crítica de las políticas estatales y políticas neoliberales, se obtiene una postura intermedia en la que la participación democrática comprometida favorece la igualdad, la integración y la innovación.

Para la comprensión de la situación vigente, es imprescindible repasar la historia más reciente de España. Las posiciones democristianas, socialistas y de izquierda han evolucionado mucho desde la transición, aunque siguen manteniendo posturas distantes en algunos puntos fundamentales de los sistemas educativos que han defendido durante este tiempo. Así, García Santesmases nos muestra como la dicotómica postura ante la priorización de la libertad de elección de centro frente a la libertad de cátedra ha derivado en la hoy escuela estatal. El sistema educativo se ha definido como laico a pesar de que el gobierno, hasta ahora, no haya compartido dicha laicidad, manteniendo importantes lazos con la iglesia. Se alega el derecho de los padres en la selección de los centros para justificar la presencia de la religión en las aulas como elemento diferenciador.

El estudio de los movimientos sociales en España, al igual que en los demás países, ha tenido una fuerte repercusión en las tendencias educativas defendidas en cada momento. En el capítulo, «La escuela y sus funciones. De la reproducción social a la producción de identidades», se identifican el estructuralismo sociológico y el marxismo educativo con Althusser y Parson, respectivamente. Facoult (centrándose en la práctica cotidiana) defiende una escuela en la que se promueva el análisis y la concienciación de la responsabilidad personal en la transformación social. Todas estas ideas, originarias de ámbitos sociológicos internacionales, son, aún, aplicables a nuestras aulas, cuyo día a día se ve innegablemente condicionado por el sistema económico en que se dé y al que se dirija.

Quizás, es la extendida e inadecuada aplicación de metáforas de mercado a la educación lo que ha asentado una escuela reafirmadora y creadora de diferencias, organizándola según dinámicas capitalistas regidas por el credencionalismo y meritocracia, referenciados por Torres Santomé y Fernández Enguita. Se unen a los tradicionales problemas de la escuela otros comunes a todo campo profesional, pero con nuevo y fuerte carácter competitivo y controlador.

Es necesario explicitar las señas de la escuela pública, las que se tienen y las que se quieren. En «La escuela como agente igualador, o no, en el nuevo escenario social», se defiende aquella que ofrezca formación y fomento de la investigación, con facilitadores para la participación de la comunidad escolar en su conjunto, a la vez, que se respeta a los docentes como profesionales, con los conocimientos, recursos y valoración que su tarea requiere.

Tan importante cambio no ha sido llevado a cabo por ninguna de las reformas educativas acaecidas en nuestro territorio, y es de comprender los muchos impedimentos que van poniendo los distintos gobiernos a la puesta en marcha de sistemas educativos que den lugar a la innovación educativa, sin que se confunda con una simple modernización de las aulas ni con cambios puntuales de metodología, libros de texto, lectura de las calificaciones del alumnado, etc. En «El profesorado y la innovación educativa», se dan pistas claves para comprender la necesidad de una escuela pública dirigida a la cohesión social y a la igualdad de oportunidades, una escuela que a de dar la suficiente autonomía a los centros como para que su dinámica fomente procesos de innovación coherente con la conciencia pedagógica de sus componentes, buscando el difícil equilibrio entre la colaboración y la autonomía, el control y la libertad docente.

Para ello, se propone un modelo, «Por un control público del sistema educativo», el cual nos introduce en el margen de autonomía del profesorado, telón de fondo en el debate sobre los mínimos escolares y las limitaciones que éstos suponen al no ser coherentes con el desarrollo personal que se defiende teóricamente.

La saturación informativa puede derivar en la desinformación por el exceso de datos no debidamente organizados. En «La función de la escuela pública actual», se trata el desfase simbólico reinante por tratar de imponer unos contenidos tradicionales en un mundo completamente distinto laboral, social, tecnológicamente, etc. Es obligatorio hacer una pausa para analizar los intereses, los símbolos y el sentido de comunidad de los jóvenes, la que se ofrece y la que los educadores creen más adecuada, actuando con todas sus consecuencias.

Como se observa, la obra en su conjunto enriquece al mundo educativo con un análisis crítico de la escuela pública hoy y cómo se ha llegado a ello desde distintas perspectivas profesionales y políticas. Dicha diversidad de opiniones encuentra, como vínculo de unión, su búsqueda de una igualdad social que respete la individualidad de sus miembros.

Tan atractiva idea, con claros componentes éticos, debe ser defendida desde el ámbito educacional, pero el día a día docente muestra la imposibilidad de que los profesionales puedan realizar su labor como tales, originando un acomodamiento en las metodologías tradicionales. Ante tal situación y a modo de freno del individualismo que acompaña la formación y el desarrollo laboral del profesorado, se ofrece un apoyo fundamental en la defensa del un ideal educativo bueno para todos que, como tal, ha de ser utópico en su doble significado.

Lorena González-Piñero

ESLAVA GALÁN, J.: *Escuela y prisiones de Vicentito González,* Barcelona, Muchnik Editores, 2000, 222 pp. ISBN: 84-7669-425-3.

Sorprenden de esta novela su fuerza narrativa, los registros del lenguaje y ciertos ecos de realismo social. Juan Eslava Galán continúa, en esta novela, la excelente trayectoria de sus anteriores obras.

Ambientada en Andalucía, aunque sigue siendo válida para cualquier rincón de la geografía española, hace un recorrido exhaustivo de la educación española durante la etapa de la dictadura, franquista.

El protagonista, Vicentito González, un muchacho rebelde, mal estudiante y que acaba siempre expulsado de todos los centros en los que estudió, narra, de una forma autobiográfica y alejada en el tiempo, todas sus experiencias, la mayoría de las veces negativas, en los diversos centros a los que asistió como alumno. Cada capítulo es un pretexto para hacer una crítica a los distintos niveles de la enseñanza. La novela es una dura crítica a la educación en la etapa franquista, más preocupada por inculcar las ideas religiosas y las ideas políticas del régimen, que por potenciar los valores culturales y éticos, propios de una verdadera enseñanza.

La novela está estructurada en siete capítulos. Cada capítulo equivale a un centro donde estudió, de los que, la mayoría de las veces, no guarda gratos recuerdos. Comienza su peregrinaje escolar en un colegio de monjas donde la única educación recibida consistía en aprender a rezar, dejando a un lado la enseñanza de las primeras letras. En la escuela de D. Aniceto, republicano durante la Guerra Civil, fue donde Vicentito aprendió las nociones más elementales de lectura, cálculo y escritura. D. Aniceto, desposeído de su

título por militar en el bando perdedor, tenía que subsistir dando clases particulares en unas condiciones infames. Fue la única enseñanza laica que recibió Vicentito. En el lado opuesto, nos encontramos con la figura de D. Raimundo Girón, voluntario en la Guerra Civil en el bando de los nacionales, que por un accidente acabó como caballero mutilado, por lo que le correspondió una plaza de maestro en las oposiciones patrióticas. Era una persona despótica, su disciplina se reducía a los castigos corporales, fiel a la norma de que «la letra con sangre entra» y donde la enseñanza casi única eran las lecciones del Movimiento Nacional y las ideas de José Antonio. De su paso por el Colegio de los Hermanos es de destacar la velada ironía a la homosexualidad de algunos hermanos.

En la novela, también existe una velada crítica a la sociedad franquista, una sociedad empobrecida por la Guerra Civil en la que uno de los mayores negocios era el estraperlo. Una sociedad de vencedores y vencidos más preocupada por ahondar en las heridas dejadas por la guerra que por cicatrizarlas.

Estamos ante una magnifica novela que encantará a los lectores más exigentes. Una prosa ágil, directa y con una variada gama de recursos introducen al lector en esa sociedad de la posguerra española y, más concretamente, en el inundo de la educación en la época franquista.

Gracia María Gómez

JARES, X. R.: *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia.* Madrid, Popular, 2001, 240 pp. ISBN: 84-7884-235-7.

El conflicto en todas las situaciones suele ser entendido desde una visión negativa. Sin embargo, el conflicto es un proceso natural en el ser humano, que puede tener un factor positivo en el crecimiento y desarrollo de los individuos, o destructivo, si no se utilizan los medios y estrategias adecuados para su resolución justa y no violenta.

En este libro, podemos adentrarnos, así, en una perspectiva positiva del conflicto, dejando a un lado este concepto como proceso destructivo. De lo que se trata no es de negar el conflicto, sino de buscar los procedimientos más idóneos para solucionar el mismo de forma pacífica.

En el primer capítulo, se presentan los conceptos básicos para abordar el tema: datos y razones por las que se ha entendido el conflicto como negativo, distinción entre agresividad y violencia, concepto, necesidad y estructura del conflicto.

De esta manera, el conflicto es entendido por el autor como un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos, por causas objetivas, oponiéndose a un falso conflicto, cuando un problema surge de una mala percepción o comunicación. Además, puede decirse que el conflicto es un fenómeno dinámico y no sólo, un momento puntual, cuando se produce un estallido. Hay una necesidad real para que exista el conflicto encauzándolo hacia resultados productivos, ya que éste posibilita el crecimiento y el desarrollo, tanto del individuo como de la propia sociedad, facilitando, en última medida, el cambio social.

En el segundo capítulo, «Educación y conflicto», –siendo este capítulo el que da título al propio libro–, trata de concretar el conflicto en un determinado contexto: el ámbito educativo. Así, en esta parte del libro, se trata de explicar que en el ámbito educativo el conflicto también es algo natural, entendido como algo inherente a

todo tipo de organizaciones y, que estimula y favorece el desarrollo organizativo mediante una resolución democrática y no violenta. El conflicto, visto desde esta perspectiva, posibilita una mayor autonomía de los centros educativos, un mejor desarrollo profesional y una mayor sensibilidad a los problemas sociales que se dan en el centro y en su entorno.

En el capítulo tercero, el autor presenta los principales retos y las necesidades con las que se encuentran los centros educativos para construir la convivencia. En un primer momento, destaca la importancia de la creación de grupo, como forma de facilitar la convivencia, evitar el conflicto y, en otras ocasiones, favorecer la resolución del mismo. Entre las diversas estrategias existentes para crear grupo, en este capítulo, se exponen: la actitud y la metodología del profesorado, las dinámicas de grupo, los juegos cooperativos y el cultivo de las relaciones interpersonales. La gestión democrática se aborda en un segundo momento de este capítulo, como derecho y estrategia necesaria para la convivencia en los centros educativos. En tercer lugar, se trata la necesidad de la disciplina y la disciplina democrática, y, por último, el impulso de la cultura de paz.

Los capítulos cuarto, quinto y sexto están dedicados a la resolución de conflictos, dejando claro que ni dicha resolución es un proceso que pueda llevarse a cabo de igual manera en todos los casos ni tenemos la certeza de obtener éxito en todas las situaciones donde surja el conflicto.

A lo largo del capítulo cuarto, se nos muestran distintas formas de afrontar un conflicto, pero se manifiesta que la resolución de conflictos, como ya hemos apuntado anteriormente, no se debe sólo al conocimiento de una serie de técnicas y estrategias, sino que hay diversos factores que se están dando en cada situación de conflicto y éstos han de ser tenidos en cuenta. Sin embargo, el conocimiento de estrategias puede ayudarnos a resolver el conflicto de manera más eficaz o a tener mayor certeza de que sea así. El fenómeno educativo en general y el conflicto, en particular, son complejos por lo que no podemos aferrarnos a patrones preestablecidos para la resolución de todos los conflictos que surjan en el marco educativo. De esta manera, tendremos que combinar los distintos saberes que nos proporcionan las diferentes disciplinas que estudian el conflicto, con las características concretas de cada hecho educativo y conflictual, para su resolución.

El capítulo quinto está dedicado, monográficamente, a un proceso de resolución de conflictos –la mediación–, el cual abre grandes oportunidades para su aplicación en los centros educativos. A lo largo del capítulo, se presenta el concepto y proceso de la mediación; aunque no siempre se siguen los mismos pasos, teniendo en cuenta el tipo de conflicto, la situación y las emociones de las partes afectadas, como todo proceso, la mediación tiene una serie de etapas que deben ser tenidas en cuenta, desde la clasificación del proceso de mediación hasta la evaluación del propio procedimiento. En otro momento del capítulo, se exponen las habilidades, principios de actuación y selección del propio mediador y, ámbitos y necesidades de aplicación de esta técnica. Para finalizar, se abordan los peligros y limitaciones de la mediación en el ámbito escolar, debidos a conceptos erróneos de esta forma de resolución de conflictos.

El último capítulo del libro nos proporciona recursos para trabajar el conflicto con distintos miembros de la comunidad educativa. En primer lugar, se propone, como dinámica de grupo, el estudio de casos, para ello, se nos facilitan una serie de casos agrupados por niveles de dificultad e implicación para el trabajo con profesores o futuros profesionales de la educación, alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y alumnos de Educación Primaria. Después, se plantea la

técnica de juego de roles como forma de vivir experimentalmente situaciones conflictivas facilitando posibles opciones de resolución.

El tema central de este libro es, en la actualidad, una preocupación compartida entre los profesionales de los distintos ámbitos educativos. Nos encontramos ante una obra eminentemente útil para poder abordar la convivencia en un centro educativo y actuar ante los conflictos que de ella surjan. No debemos olvidarnos del carácter constructivo que el conflicto posee si utilizamos las estrategias adecuadas para su resolución.

Rut Bosque Becana

MARÍ MOLLÁ, R.: *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica.* Barcelona, Ariel, 2001, 291 pp. ISBN: 84-344-2633-1.

Nos encontramos ante una obra sólida y rigurosamente elaborada que propone un nuevo concepto de diagnóstico pedagógico, entendido como un proceso de investigación que debe compartir las mismas garantías científicas que acompañan a la investigación educativa, considerando el objeto de estudio desde su complejidad y diversidad.

El libro se estructura en seis capítulos. En el primero, se aborda el marco disciplinar del diagnóstico pedagógico, disciplina científica que se ubica en el contexto de las Ciencias de la Educación, analizando las relaciones que la disciplina presenta con las otras del ámbito pedagógico.

En el segundo, se delimita conceptualmente el diagnóstico pedagógico analizando sus relaciones con otros conceptos fronterizos: evaluación, investigación evaluativa, medición y estimación-valoración. Se precisa su objeto y las dimensiones relevantes a considerar para llevarlo a cabo, así como sus funciones y objetivos.

El tercero revisa los paradigmas de investigación vigentes en ciencias sociales (post-positivista, interpretativo y crítico) y sus contribuciones al diagnóstico pedagógico, optando decididamente, por la complementariedad paradigmática.

En el cuarto, se realiza una revisión de los diversos modelos teóricos de diagnóstico en educación, estructurados en tres tipos: modelos centrados en el sujeto, modelos centrados en el contexto y modelos centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el quinto capítulo, el autor propone un modelo de diagnóstico pedagógico propio, fundamentado a nivel teórico, precisando objeto, finalidades, recursos metodológicos y componentes procesuales.

Por fin, en el sexto y último capítulo, se analiza la dimensión profesional del diagnóstico pedagógico, precisando los perfiles de profesionalización del pedagogo y los ámbitos de actuación del profesional en diagnóstico pedagógico: dificultades de aprendizaje, psicopedagogía, orientación, educación social y logopedia.

Entendemos que el objetivo fundamental del autor, satisfecho, desde nuestro punto de vista, es revisar la construcción teórica previa, elaborar una síntesis conceptual integradora y contribuir, con aportaciones propias, a la elaboración de un modelo de diagnóstico pedagógico que aporte los elementos fundamentales, fiables y válidos para una intervención pedagógica correctiva o perfectiva.

A partir de estas consideraciones y, de la constatación de la riqueza y complejidad del hecho y del proceso educativo, el autor cuestiona los modelos tradicionales de diagnóstico (médico, psicométrico y conductual), por estar centrados en las deficiencias, por no generar recursos adecuados para la intervención perfectiva y por

no considerar la realidad a diagnosticar en su contexto y en su complejidad. Se decanta por una metodología centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita indagar en el contexto socioeducativo del sujeto y en su aprendizaje, y que proporcione las claves diagnósticas necesarias para la intervención preventiva o perfectiva y para el cambio educativo. Evidentemente, en esta perspectiva, es lógica la adopción de un paradigma para el cambio basado en la complementariedad paradigmática, que fundamenta el recurso a procedimientos metodológicos diversos en función del objeto y de los objetivos que se pretenden.

Elementos fundamentales del nuevo modelo de diagnóstico pedagógico que defiende el autor son:

- El sujeto al que se aplica, que es cualquier persona, grupo, clase o institución que se analiza para mejorar el proceso educativo. Por tanto, el diagnóstico se ocupa de aspectos individuales e institucionales, incluyendo a los sujetos y a su contexto familiar, escolar y social. El diagnóstico pedagógico se dirige a todos los sujetos educandos, no sólo a los sujetos problemáticos, con lo que el horizonte de trabajo se amplía sustancialmente. Y se dirige a los sujetos en su globalidad, por lo que no puede limitarse a las variables intelectuales o cognitivas, sino que debe incluir todos los indicadores y variables relevantes para una educación integral (contexto, relaciones interpersonales, motivación, autoconcepto, valores, etc.).
- El objeto de estudio, que es propio: las situaciones educativas, lo que implica no sólo la consideración del sujeto educando sino de todas aquellas variables que concretan y definen el acto de educar. Por tanto, el objeto de estudio es, también, el contexto en el que el proceso educativo tiene lugar, ya sea la institución escolar con su organización, metodología didáctica, recursos, etc, o la comunidad educativa que rodea a dicha institución.
- Una nueva finalidad: el fin del diagnóstico pedagógico no es tanto atender a las deficiencias de los sujetos y a su recuperación, cuanto proponer sugerencias e intervenciones perfectivas, bien sobre situaciones deficitarias para su corrección o recuperación, bien sobre situaciones no deficitarias para su potenciación, desarrollo o prevención (consideración, netamente, pedagógica). Ello supone que su finalidad no se reduce a la resolución de problemas o a la ayuda de las personas con deficiencias, una acción correctiva o reactiva, sino que incluye una función potenciadora de las capacidades y otras de tipo preventivo o proactivo. Nace, pues, con una finalidad de mejora y perfeccionamiento del proceso educativo.
- La necesidad de la intervención: el diagnóstico pedagógico incluye, necesariamente, la intervención, con un seguimiento y control de la misma, no puede reducirse a una actividad descriptiva que se diferencia y distancia del tratamiento, como ha venido ocurriendo en la concepción tradicional.
- El proceso metodológico del diagnóstico, un proceso riguroso y sistemático que convierte la actividad diagnóstica en una actividad científico-profesional. En ese sentido, se entiende el diagnóstico pedagógico como una actividad científica, teórico-técnica, insertada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye actividades de medición, estimación-valoración (assessment) y evaluación, consistente

en un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, que se encamina al conocimiento y valoración de cualquier hecho educativo con el fin de tomar una decisión para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La fundamentación epistemológica adoptada apoya una posición metodológica de tipo integrador tanto de diferentes perspectivas diagnósticas como de estrategias cualitativas y cuantitativas en función de las peculiaridades del objeto.

El proceso de diagnóstico incluye las siguientes fases: recogida de información, análisis de la información, valoración de la información (como fiable-válida) para la toma de decisiones, intervención y evaluación del proceso diagnóstico.

Con todo ello, se configura una obra que consigue integrar teoría y praxis, que une el rigor científico a la lectura fácil y agradable, y que destila gran madurez y una amplia experiencia en este campo, vivida y reflexionada por el autor. En definitiva, una obra que nosotros consideramos básica y referente obligado tanto para los profesionales del diagnóstico y la orientación psicopedagógica como para los investigadores y expertos.

Bernardo Gargallo López

CALLEJO, J.: *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.* Barcelona, Ariel Prácticum, 2001, 265 pp. ISBN: 84-344-2879-2.

El grupo de discusión ha sido una técnica de investigación utilizada tradicionalmente, en la investigación de mercados. Es, por este motivo, el interés y la necesidad de obras encaminadas a sistematizar y unificar conocimientos en torno al grupo de discusión como técnica de investigación y, su apertura y utilización en otros campos como la intervención social y educativa. En este sentido, necesitamos referentes –tanto teóricos como prácticos– para seguir avanzando en la investigación y en la producción del conocimiento científico. Este seguir avanzando implica que teoría y práctica caminen de la mano. En numerosas ocasiones, hablamos de algo que no hemos puesto en práctica o no hemos experimentado. Al llevarlo a cabo, a menudo, nos encontramos con que lo que decimos y hacemos son cosas muy diferentes, y que hacer lo que pensamos entraña ciertas dificultades. Es, en la práctica, donde comienzan a surgir los principales problemas y limitaciones al trabajo que el investigador tiene en mente.

El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación es una obra que parte de la experiencia del propio investigador que ha utilizado el grupo de discusión como técnica de investigación. Ésta es la base que confiere el mayor interés a la obra, ya que, partiendo en todo momento de fuertes elementos teóricos, el autor se sitúa desde su propia experiencia con la práctica del grupo de discusión. El trabajo, que se compone de numerosos capítulos, se caracteriza por su claridad y sencillez en la exposición. Presenta numerosos ejemplos y tiene la capacidad de unir teoría y trabajo de campo. Ello la hace una obra más cercana al lector. Se estructura en diversas partes, atendiendo a diferentes fases como la puesta en marcha y el desarrollo del grupo de discusión, y el análisis e interpretación de información obtenida mediante dicha técnica. Por la peculiaridad de su trabajo, deja entrever, incluso, mecanismos para la evaluación de la práctica que describe y explica. Nos referimos a la capacidad de auto-observación y autoanálisis del propio trabajo que realizamos, aspecto

que es posible cuando podemos escribir lo que pensamos, vivimos y experimentamos, yendo más allá y siendo conscientes tanto de las potencialidades o del alcance de la técnica, como de sus limitaciones y dificultades encontradas en el desarrollo de la misma. Reflexionar sobre la propia práctica es elemento imprescindible para su desarrollo y evolución.

El autor hace un recorrido desde los orígenes de la técnica del grupo de discusión, resaltando la importancia de lo grupal y de las prácticas grupales en las disciplinas sociales. Ataja la dificultad de definir el grupo de discusión como técnica de investigación y, sobre todo, justificarla como tal. Para ello, se apoya en la construcción de un marco teórico para el grupo de discusión, aludiendo a diferentes autores que justifican, de manera muy diversa, la técnica, como por ejemplo: Ibáñez, Krueger, Mucchielli y Morgan. A partir de tales planteamientos, señala posibles fuentes que pueden servir de marco justificativo a esta práctica, entre las que destaca la propuesta de Jesús Ibáñez (relación discurso, consumo y grupo), la fenomenología, el análisis del discurso, la sociolingüística, el modelo dialógico de M. Batjín, la reflexividad y ésta unida al dialogismo. En este sentido, Javier Callejo apuesta, en su obra, por la integración conceptual centrando su propuesta en la conjunción de la reflexividad y el dialogismo.

Se centra, también, en el diseño y en la puesta en práctica del grupo de discusión, pasando desde los diseños más simples a los más complejos, como los diseños multinivel. Nos presenta importantes elementos para caracterizar la situación del grupo de discusión, diseñar las reuniones, establecer el número de grupos y las características de los participantes, y el reclutamiento de los mismos. Entra en importantes cuestiones, como el tema de las gratificaciones y si éstas originan sesgo en los resultados. El rol del moderador y su importancia en la investigación, junto a las habilidades o cualidades que debe poseer en relación a la técnica, también, son objeto de interés en esta obra.

Validez y fiabilidad gozan de especial importancia y configuran otro capítulo de la misma. Se ofrecen o proponen diferentes caminos para conseguirlas, presentando el análisis en equipo y la saturación como fuentes de fiabilidad. La validez reflexiva o respondente, los diseños multinivel, la validez pragmática y la triangulación, desde sus posibles fuentes (datos, observador, teórica y metodológica) se presentan como vías de aproximación a la validez. Fortalecer dichos criterios de validez y fiabilidad se señalan como claves de futuro en la obra y avance en la técnica del grupo de discusión. También, el autor nos propone una guía para el análisis e interpretación de información obtenida mediante dicha técnica, que está compuesta por diferentes fases: el análisis estructural del texto, el análisis por temas de cada una de las reuniones, la búsqueda de elementos expresivos para la refutación de hipótesis.

Desde estos presupuestos, queda claro el grupo de discusión como una práctica de investigación que necesita de la teoría pero, también, de la experiencia, ya que ambos aspectos están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente. En palabras del autor, la práctica de la experiencia exige de un *saber estar en la investigación en cada momento* que sólo se consigue mediante la propia experiencia. Nos muestra el interior, los sentimientos, las dudas e incertidumbres del investigador a la hora de poner en práctica la técnica, aspecto que vemos muy importante de cara a investigadores principiantes con respecto a su continua toma de decisiones. La práctica sólo se adquiere con la práctica y, en este sentido, no hay recetas válidas. Partiendo de ello, el autor nos dibuja un completo marco de actuación, a partir de importantes bases teóricas, dándonos pautas y herramientas de acción en cada

una de las fases del grupo de discusión. Su trabajo es como una lupa para el investigador, que abre el campo de visión y le advierte de posibles acontecimientos en su camino. Pero el camino, no lo olvidemos, es nuestro y está por recorrer.

Magdalena Suárez Ortega

HAWTHORNE, N.: *Historia del Valle Feliz.* Barcelona, Abraxas, 2001, 320 pp. ISBN: 84-95536-23-4.

«Nuestro propósito era [...] mostrar a la humanidad el ejemplo de una vida gobernada por otros que no fuesen los principios falsos y crueles sobre los que, desde hace mucho tiempo, se halla basada la sociedad humana». De esta forma, define Coverdale, el narrador de la novela de Hawthorne, el objetivo que persiguen los integrantes de la comunidad de Blithedale. La *Historia del Valle Feliz* es una historia de pasión e idealismo, la historia de un grupo de hombres y mujeres que sueñan con transformar la sociedad norteamericana en pleno siglo XIX, la historia, al fin, de un fracaso anunciado.

Cuando Nathaniel Hawthorne publica, en 1852, *Historia del Valle Feliz,* hacía años que la Granja Brook había dejado de existir. La que fuera la comunidad cooperativa más importante de Estados Unidos se convierte en escenario de una obra de ficción en la que su autor muestra el intento de poner en práctica las ideas utópicas que, en aquel momento, agitaban la vida intelectual americana. La Granja Brook, fundada por el reverendo Ripley en 1841, intenta conjugar las teorías de Fourier con los anhelos del movimiento transcendentalista; la reforma de las relaciones económicas y la organización social, con la búsqueda de lo divino a través de la experiencia individual y el contacto con la naturaleza. Este experimento de convivencia cristiana e ideología socialista, en el que el propio Hawthorne participó junto a otros escritores y artistas de su época, buscaba «simplificar la economía, combinar el ocio y el estudio con un saludable, honesto e intenso trabajo, evitar los injustos enfrentamientos de clases, promover el amor desinteresado y santificar la vida como un todo» en palabras de la escritora feminista Margaret Fuller.

Historia del Valle Feliz comienza con la llegada del joven poeta Miles Coverdale a Blithedale, con el propósito de comenzar una nueva vida en la granja. La encargada de acogerle es Zenobia, personaje basado en la transcendentalista Margaret Fuller, que desempeñó un papel importante en el establecimiento de la granja Brook. La belleza y desenvoltura de la mujer cautivan de inmediato al narrador. Poco después, los otros dos personajes principales entran en escena: Hollingsworth, un conocido filántropo y, una desvalida y misteriosa joven que le acompaña, Priscilla.

Tras unos días de enfermedad, Coverdale se incorpora al trabajo en la granja que se basa, fundamentalmente, en el cultivo de la tierra, mientras describe todo cuanto le rodea. Asiste al romance entre Zenobia y Hollingsworth, y al desarrollo de la tímida Priscilla que muestra, también, una especial deferencia hacia el filántropo. Poco a poco, el narrador descubre los secretos y el lado oscuro de los habitantes de la granja: las dos mujeres son hijas del mismo padre; Hollingsworth confiesa a Coverdale que su intención es transformar Blithedale en una comunidad para reformar criminales, proyecto en el que trabaja desde hace años. El hastío de una vida rutinaria y el egoísmo comienzan a hacer mella en la vida comunitaria, lo que pretendía ser un nuevo paraíso se parece, cada vez más, a la vieja sociedad que sus habitantes creían haber dejado atrás.

Finalmente, el sueño del Valle Feliz se desmorona cuando Zenobia, la mujer fuerte, poderosa y segura de sí, no puede soportar que su amante la abandone por Priscilla, y se suicida arrojándose al lago cercano.

Blithedale se presenta como una utopía, una utopía pastoral que recuerda a la Arcadia griega: una existencia rústica y tranquila en un ambiente natural, es decir, el ideal de vida de los transcendentalistas. Aunque Hawthorne no lo mencione explícitamente, en la granja, el valor monetario no existe realmente, el autoabastecimiento es un pilar básico en la organización de la comunidad y se espera que sus habitantes contribuyan con su trabajo al bien común. La igualdad social que se propugna conduce a una igualdad entre sexos que no existía en la sociedad del siglo XIX. Zenobia, al igual que Margaret Fuller, reivindica los derechos de la mujer y considera que ésta tiene un papel central en la sociedad de Blithedale.

Ahora bien, las limitaciones de este tipo de sociedad aparecen pronto. Los encantos de una vida pastoral desaparecen cuando la rutina se impone, y con ella el, olvido de lo que era la vida en el exterior. Coverdale acaba por no recordar aquello que le condujo a Blithedale. Pero, el aspecto más importante para explicar el fracaso del experimento es la incapacidad del ser humano de conciliar al individualismo con las relaciones personales. El escepticismo de un destacado transcendentalista como R. W. Emerson, que no compartió el entusiasmo de sus compañeros por la Granja Brook, es muy significativo al respecto: «No quiero salir de mi cárcel actual para meterme en una cárcel más grande. Quiero liberarme de todas las cárceles». En última instancia, nadie puede pretender despojar al ser humano de determinados sentimientos, enarbolando la bandera del bien común. Un personaje como Zenobia que no puede reprimir sus celos ni tolerar el ponerse al nivel del resto de los mortales o el egoísmo de Hollingsworth no pueden tener cabida en Blithedale. Detrás de estas consideraciones, está la creencia íntima de Hawthorne en el mal inherente al ser humano que le hace incapaz de trascender su propia naturaleza. Por lo tanto, cualquier creación suya contendrá, siempre, ese mal primigenio, ese «pecado original» que abocará al fracaso cualquier intento de alcanzar una sociedad mejor.

Novela utópica pero, también, metafórica: los personajes son, en cierta medida, arquetipos; los nombres propios están cuidadosamente escogidos; Blithedale es una comunidad que centra sus esfuerzos en un bien común y en construir una sociedad mejor, justa y democrática, los mismos principios en los que se basaron los fundadores de los Estados Unidos de América. La obra de Hawthorne constituye un valioso recurso didáctico que admite múltiples niveles de lectura y puede abordarse desde perspectivas tanto históricas o filosóficas como literarias.

La edición, a cargo de Jorge A. Sánchez, incluye notas aclaratorias y apéndices con correspondencia del autor, así como dos estudios sobre la granja Brook y la sociedad norteamericana del siglo XIX.

Arturo Cano López

UWE MÜLLER, A. y AMATA NEYE, M.: *Edith Stein. Vida de una mujer extraordinaria,* Burgos, Monte Carmelo, 2001, 285 pp. ISBN: 84-7239-631-2.

En lengua española, existen más de 30 biografías que se acercan a la vida de Edith Stein, una de las más importantes pensadoras del siglo XX cuya significación pedagógica –a veces un tanto olvidada– es bien relevante. No en balde, porfió, en unos momentos históricos difíciles, por actualizar la pedagogía católica. Nacida en 1891

en el seno de una familia hebrea, Edith se convirtió al catolicismo ingresando, finalmente, en el Carmelo. La novedad que aporta el libro que comentamos estriba en el hecho de suministrar nuevos datos que iluminan su trayectoria intelectual y su vocación pedagógica. Por consiguiente, no nos encontramos ante una simple obra hagiográfica que recopila y acumula simples materiales de acarreo, sino ante un estudio crítico y contrastado que combina, sabiamente, vida y obra intelectual. El libro consta de cinco capítulos más un epílogo. De entrada, se analiza la infancia y juventud de Edith, destacándose el ambiente prusiano en el que nació, en Breslau. Ella misma –al referirse a su propia historia– describió su familia como el típico judaísmo prusiano-alemán. Su padre murió joven quedando al cuidado de su madre –una mujer de carácter y practicante– que influyó sobre Edith, que nunca vio, en la imagen materna, a la «mujer ociosa de los círculos elegantes». En efecto, Auguste Stein se dedicó con ahínco a las tareas domésticas sacando adelante el negocio de maderas que había montado su esposo. Se trataba, por tanto, de una familia marcada por la fuerte personalidad de una madre que tuvo a su cargo once hijos, lo cual confirió a la educación de Edith Stein un sentido de rigurosidad y exigencia. Este ambiente hizo que Edith se sintiese mejor en la escuela que en su propia casa, aunque nunca intentó disgustar –incluso cuando se convirtió al catolicismo– a su progenitora. De hecho, Edith fue una buena alumna en un momento en el que las mujeres tenían muy difícil el acceso al bachillerato y en el que era impensable el ingreso a la universidad, con lo que la Escuela Normal –pensando en la enseñanza primaria– se convertía en el único objetivo posible para una mujer, en la Alemania finisecular. Sin embargo, la situación se agravaba cuando se trataba de una niña judía porque, por aquellos tiempos, era «casi imposible que, en Prusia, una judía obtuviera un puesto en la enseñanza», al margen de la docencia privada. En cualquier caso, a los 14 años –y cuando las posibilidades de acceder al Bachillerato se ampliaban para las mujeres– Edith abandona los estudios ya que «está harta de aprender». Son los difíciles años de la adolescencia en los que su fe se debilita, a la vez que colabora en las tareas domésticas y familiares. Más adelante, vuelve a los estudios alcanzando su título de bachiller en 1911, lo cual le permite iniciar los estudios de filosofía en la Universidad de Breslau, su ciudad natal.

Al mismo tiempo, participa en las reuniones de diversas asociaciones y agrupaciones estudiantiles, significándose por su defensa de los derechos de la mujer. Durante esta época, alterna el estudio de lenguas clásicas con el de la lengua alemana, sin renunciar a la historia. Pero, fue la psicología la que mereció mayor atención. De acuerdo con las explicaciones de Wilhelm Stern (1871-1938), se introdujo en el campo de la psicología empírico-experimental que, al socaire del positivismo, seguía los métodos de las ciencias naturales que intentaban fijar, estadísticamente, las leyes causales que rigen la conducta humana. Bajo esta impronta científico-positiva, Edith Stein llega al ateísmo, de modo que, en su tesis doctoral (1916), apunta que el tipo de «homo religiosus» le resulta completamente extraño. Sin embargo, esta posición no la satisface intelectualmente. Pronto, sale a la búsqueda del sentido que la obliga a ir más allá de la pura ciencia objetiva para adentrarse en el terreno de la filosofía y, más específicamente, de la fenomenología de Husserl. De modo que, Edith se traslada a Gotinga para profundizar en el método fenomenológico que quiere ser un camino para volver a las cosas mismas, es decir, para buscar las razones supremas de la verdad. Cuatro serán los semestres que Edith Stein pasó en Gotinga, donde trató a Husserl, a Scheler, al historiador Max Lehmann y al que sería su amigo, Adolf

Reinach. Si Husserl fue un fenomenólogo abstracto, Scheler asoció la fenomenología a la vida hablando de cuestiones éticas, del amor y del odio, esto es, de la simpatía. En medio de aquella atmósfera fenomenológica, Edith Stein llegaría hasta la empatía *(Einfühlung)* que se da en las relaciones humanas y que permite que el ser humano salga de su solipsismo. Por medio de la empatía, el mundo de cada uno se amplía intersubjetivamente, de modo que nosotros nos comprendemos y comprendemos, a la vez, a los otros. Tanto es así que, Edith se acerca a Husserl para solicitarle la dirección de una tesis doctoral sobre el tema de la empatía. Pero a pesar del éxito que obtiene en sus estudios, las crisis y aflicciones personales no dejan de abandonarla, hasta el punto de caer en una profunda depresión. Y es aquí donde la amistad con Adolf Reinach (1883-1917) adquiere toda su importancia, ya que no sólo la anima a proseguir sus estudios sino que –a instancias de la axiología de Scheler– sus reflexiones apuntan hacia la esfera de lo religioso.

Mientras tanto, estalla la Primera Guerra Mundial cuya duración se pensaba, en Alemania, que sería muy corta. Edith Stein, que desde temprana edad había mostrado una vocación hacia los demás, se inscribe en un cursillo de enfermería para jóvenes estudiantes. Pronto, los frentes se estabilizan con la guerra de trincheras. Con todo, Edith tiene tiempo de defender, a fines de 1914, su tesis de licenciatura, si bien, pasa poco después a trabajar en un hospital de soldados enfermos de tifus. No hay duda de que esta experiencia comportará un cambio en su vida, sobre todo, a partir del momento en el que encuentra, entre los papeles de un soldado difunto, la oración de su esposa pidiendo a Dios que conserve la vida de su marido. A este hecho, hay que añadir la muerte en el frente de su amigo Adolf Reinach que en las noches de bombardeo descubrió de nuevo a Dios. Cerrado el hospital militar donde prestaba sus servicios, Edith Stein se centra en su tesis doctoral que presenta en 1916, para iniciar, seguidamente, su labor docente en el terreno de la enseñanza media.

Su brillantez académica le abrió la posibilidad de colaborar con Husserl en calidad de profesora ayudante durante el período 1916-1918. La verdad es que el trabajo junto a Husserl no fue placentero debido a la idiosincrasia del sabio filósofo un tanto dado al desorden y a la falta de sistematicidad. Por otra parte, Husserl no mostró interés en nombrarla profesora titular en un momento en el que ninguna mujer había accedido a una cátedra de filosofía en Alemania. De manera que, sus relaciones se enfriaron, quedando Edith Stein un tanto decepcionada de la actitud de su maestro. Así, decide romper, definitivamente, sus relaciones con Husserl en octubre de 1918, cuando la guerra toca a su fin. Gracias al ejemplo de la viuda de Reinach, Edith conoce de cerca la fe cristiana en un delicado momento histórico para Alemania que ve cómo se desmorona el imperio prusiano. En este contexto de crisis, las conversiones religiosas menudean (Reinach al cristianismo, Rosenzweig al judaísmo). La fenomenología religiosa –*Lo santo,* de Rudolf Otto, se publica en 1917– confirma el creciente interés por la dimensión religiosa del ser humano. El día 8 de junio de 1918, se reunieron Husserl, Heidegger y Edith Stein para mantener un intercambio de ideas sobre filosofía de la religión. No por azar, aquel mismo año, Edith hizo que le regalaran, con ocasión de su cumpleaños, la edición completa de los sermones de Schleiermacher, lecturas que, meses más tarde, compaginará con las de Kierkegaard.

Edith Stein dirige su atención hacia la política, ingresando en el Partido Democrático Alemán de tendencia liberal que se aleja del comunismo y del nacionalsocialismo. En calidad de miembro del Partido Democrático, interviene en los primeros momentos de la República de Weimar

(1918-1933), manifestándose a favor del protagonismo de la mujer. Convencida de que había llegado la hora de las mujeres –marginadas durante el régimen del Segundo Imperio (1871-1918)–, Edith decide opositar a una cátedra universitaria porque la nueva Constitución de la República –aprobada en 1919– no impedía el acceso de las mujeres a la enseñanza universitaria. Con todo, las cosas no son fáciles y las dificultades continúan, aunque el Ministerio de Instrucción reconoce el derecho de las mujeres a ingresar en el mundo académico. Pero, ante la imposibilidad de acceder a una cátedra universitaria, decide abrir en su casa una academia privada (1920). Desde la perspectiva intelectual, insiste en la fundamentación de las ciencias del espíritu a través de una especie de síntesis entre Dilthey, Husserl y Scheler. Sin embargo, el hecho más importante de toda su vida sucede en el verano de 1921 cuando lee, en una sola noche –en casa de su amiga Hedwig Conrad-Martius–, la autobiografía de Santa Teresa, decidiendo, inmediatamente, su conversión, al encontrar la verdad que siempre había estado buscando, de modo que fue bautizada el 1 de enero de 1922.

Por aquel entonces, Alemania se encontraba inmersa en la dinámica política inestable, en medio de intentonas golpistas y de una inflación galopante. Edith decide no volver a su academia doméstica, habida cuenta de que su madre –después de la conversión al catolicismo– no veía con buenos ojos la presencia de su hija en la casa familiar. Mientras tanto, fue invitada a participar activamente en la tarea de transformar el mundo católico de la nueva Alemania, entrando a formar parte –desde la Pascua de 1923– del cuerpo docente del colegio de las dominicas de Santa Magdalena de Espira, en calidad de profesora de lengua alemana y de historia. En aquel establecimiento dedicado a la formación de jóvenes, Edith Stein impartía clases de alemán a las estudiantes de magisterio y a las que tenían el título de bachiller. Pero al no haber recibido una formación pedagógica específica, se vio obligada a actuar sobre la marcha, encargándose de la dirección de decenas de trabajos de alumnas. De ahí, que se interesase por las cuestiones didácticas y pedagógicas, hasta el punto de encargarse de la traducción al alemán del libro del cardenal Newman, *Idea de la Universidad,* cuyo ideario influirá en su quehacer educativo. En consecuencia, el programa pedagógico de Edith Stein contempla dos aspectos: un saber específico que corresponde al respectivo campo científico objeto de estudio y un trato con aquellas ideas que han de servir, a modo de guía espiritual, para la vida ulterior. A fin de cuentas, ambas biografías –Newman y Stein– traslucen una misma trayectoria personal y vital: la de la conversión religiosa.

A partir de este momento, la vida de Edith Stein se caracteriza por dos aspectos bien notorios: vocación pedagógica en la formación de las futuras maestras católicas y preocupación intelectual alentada por los consejos del padre Przywara. En este sentido, intentará conciliar –tal como insinuó Scheler– la fenomenología y el catolicismo. Para ello, Edith Stein entra en contacto con la neoescolástica –vivificada, hacía unas décadas, por el cardenal Mercier– con lo cual se adentra en la comparación entre la filosofía de Husserl y la de Santo Tomás. Pero, sin desdeñar su trabajo intelectual, Edith Stein se convierte en una gran propagandista de la pedagogía católica, en unas fechas en las que Alemania vive un profundo movimiento de reforma pedagógica *(Reformpädagogik)* que no es más que una manifestación del movimiento de la Escuela Nueva que, a su vez, influyó en toda la educación europea. En cualquier caso, el catolicismo alemán no se sentía satisfecho con la cosmovisión pedagógica de la república de Weimar que defendía un modelo de escuela única, laica y abierta al trabajo *(Arbeitsbildung* de Kerschensteiner), en sintonía con un

reformismo democrático y pacifista, resultado del compromiso electoral entre los socialistas (SPD), el partido del centro y los liberales del Partido Demócrata, las tres fuerzas políticas que daban soporte al régimen republicano. Por su parte, Edith Stein defenderá una pedagogía católica en consonancia con las aspiraciones de las asociaciones de profesoras alemanas católicas, sin olvidar la defensa de los derechos de la mujer. Nuestra autora parte de la idea de que el valor de lo femenino presupone una índole propia de la mujer, es decir, que cada mujer debe desarrollar su propia fisonomía esencial dentro de sus posibilidades, de modo que cualquier joven debe recibir una formación profesional. De hecho, Stein recomienda las profesiones docentes y asistenciales –aquellas en las que la empatía ocupa un lugar relevante– para la mujer que siempre desea ayudar a las otras personas, al estar la mujer especialmente dotada y cualificada para lo personal, a diferencia del talento del hombre más orientado hacia lo objetivo.

Por consiguiente, Edith Stein teoriza una pedagogía católica en consonancia con los nuevos tiempos. Hay que estimular a los jóvenes a su encuentro con Dios, a través de la instrucción en los dogmas cristianos, destacando la importancia de la formación eucarística y litúrgica. Pero, no sólo se interesa por la dimensión individual de la educación católica sino, también, por su vinculación social, porque «tanto el individuo como la comunidad, no son nunca algo acabado; siempre se hallan en devenir, en desarrollo». La familia y la escuela –como comunidades educadoras– se encargarán de armonizar las energías individuales y sociales. Para divulgar este ideario a favor de una educación católica, Edith Stein pronuncia, en directo o a través de las ondas radiofónicas, conferencias en las asociaciones católicas que serán recogidas en la revista *Zeit und Schule*. En el ínterin, sus deseos de obtener una cátedra universitaria se desvanecen definitivamente, de manera, que acepta un puesto en el Instituto Alemán de Pedagogía Científica de Münster que dirigía Johann Peter Steffes (1883-1955). A estas alturas, Edith contaba con el soporte de María Schmitz, presidenta de la «Asociación de profesoras alemanas católicas», entidad que, junto a la «Unión de profesores católicos de Alemania», fundó aquel Instituto Pedagógico con la intención de asegurar al profesorado católico una formación adecuada a las nuevas necesidades. Con el apoyo de los responsables de la pedagogía católica alemana, Edith Stein inicia sus clases el 29 febrero de 1932, impartiendo, durante aquel primer semestre, lecciones sobre los «Problemas de la moderna educación de las muchachas».

Aquel año de 1932, marca la cúspide intelectual de Stein, que fue invitada –el 12 de septiembre– a Jusivy (cerca de París) para asistir a una reunión sobre la fenomenología y sus relaciones con el tomismo. Pero, políticamente, las cosas se complican ya que el sistema de la República de Weimar, basado en un pacto tripartito entre el socialismo reformista *(Sozialdemokratische Partei Deutschlands)*, el liberalismo progresista del Partido Demócrata *(Deutsche Demokratische Partei)* y el partido del Centro *(Zentrumspartei)*, tocaba a su fin. Se oían muchas voces que clamaban a favor del *Führer*, que alcanza el poder el 30 de enero de 1933. En medio de la crisis política de aquel año de 1932, Edith Stein prepara sus lecciones de Antropología Pedagógica –hoy, felizmente recuperadas bajo el título de *La estructura de la persona humana* (Madrid, BAC, 1998)– que impartió en el semestre de invierno (noviembre 1932-marzo 1933). Desgraciadamente, las disposiciones antisemitas del nacionalsocialismo impidieron que Edith Stein prosiguiese su docencia en el Instituto Pedagógico de Münster, viendo truncada, así, una prometedora carrera universitaria dedicada

a actualizar –de acuerdo con la tradición de la filosofía perenne– la pedagogía católica.

El postrer episodio de la vida de Edith Stein se inicia con la decisión de ingresar en el Carmelo de Colonia, con lo que se entrega a seguir el camino de oración, pobreza y clausura de las religiosas de Santa Teresa. Edith sabía que las actividades en el Carmelo –con sólo cuatro horas y media de trabajo– estaban orientadas hacia la meditación y el crecimiento interior. Pero nuestra protagonista no es ajena al cariz que van tomando los acontecimientos políticos y la orientación antisemita del nuevo régimen nacionalista, siendo consciente del sacrifico que espera al pueblo judío desde el momento que perdió en 1936 el derecho al voto. A sus 42 años, se convierte en una monja contemplativa el 15 de abril de 1934, tomando el nombre de Teresa Benedicta de la Cruz. Pronto recibe autorización para proseguir sus tareas intelectuales que conducirán a la redacción de obras tan significativas como *Ser finito y eterno,* y *La ciencia de la Cruz.* En síntesis, podemos decir que la filosofía –un saber racional– se transforma en un itinerario que, a modo de conocimiento obscuro, pretende captar a Dios.

Los últimos años de la vida de Edith Stein están salpicados de penurias: la muerte de su madre en 1936, a la que no había visto desde su ingreso en el Carmelo, las continuas medidas racistas que mermaban la movilidad y capacidad de acción de los judíos, su salida a fines de 1938 de Alemania para buscar mayor seguridad en Holanda. Entre tanto, su hermana Rosa se convirtió al cristianismo, acompañándola en el momento que realiza sus votos perpetuos (1938). Los acontecimientos se precipitan y las tropas de Hitler penetran en los Países Bajos. El fin está cerca y ella se afana en la redacción de *La Ciencia de la Cruz,* que encuentra su núcleo central en la experiencia del sufrimiento que ella misma asumirá –junto a su hermana Rosa– en el verano de 1942, cuando fueron deportadas al campo de exterminio de Auschwitz, donde murieron gasificadas el 9 de agosto. Su vida transitó por diversas etapas –ciencias positivas, ciencias del espíritu, ciencia de la cruz– que la conducirían, finalmente, a la búsqueda de Dios a través de una noche obscura que encontró, en la cruz de Cristo, la imagen del sufrimiento y la liberación, del sacrifico y de la redención. Con Stein Edith, podemos decir que la pedagogía –de acuerdo con la tradición de la *Bildung* medieval del maestro Eckhart– se transforma en mistagogía, es decir, en acercamiento hacia el misterio.

Conrad Vilanou

García Carrasco, J. y García del Dujo, A.: *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción.* Salamanca, Universidad de Salamanca, 2001, 412 pp.
ISBN: 84-7800-862-4.

Aunque en una reseña se suele pretender ofrecer un panorama suficiente del contenido del trabajo que se quiere comentar, la verdad es que la variedad y cantidad de aspectos tratados en esta obra que ahora presento hace que dicha tarea se me convierta en algo casi imposible de realizar en unas pocas páginas. El lector puede hacerse una ligera idea si le indico que el libro arranca con un índice de nueve páginas para establecer el mapa de lo tratado: ocho capítulos, casi cien apartados y doscientos treinta y pico subapartados, y que, además del texto de cuatrocientas doce páginas que da cuenta de todo ese contenido, encontraremos más de quinientas notas a pie de página con aclaraciones, comentarios y citaciones. Una obra producto, sin duda, de un gran esfuerzo de estudio y sistematización. Pero que el lector de estas líneas –al que presumo interesado en la Teoría de la

Educación, sea en su posición de profesor o quizá como estudiante– no se desanime con estos primeros datos, porque le aseguro que, si lee la obra de la manera adecuada, va a encontrar bastantes elementos para reflexionar y replantearse su comprensión de eso que llamamos educación, y de eso que hacemos cuando decimos que la hacemos o la recibimos o la teorizamos.

Lo primero que hay que decir es que, con este volumen, los autores dan continuidad a una obra que aspira a sistematizar y actualizar la Teoría de la Educación. Cinco años antes, se publicó *Teoría de la Educación I. Educación y acción pedagógica,* en el que se abordaban, entre otros, los siguientes temas: la educación como hecho antropológico fundamental en el mundo de la vida y la cultura; la construcción histórica de la mirada pedagógica sobre el fenómeno educativo; la racionalidad característica de la Pedagogía, a la vez, reflexiva y teórico-práctica; la función de la subjetividad en la elaboración de las teorías científicas y en las teorías de la educación; la acción pedagógica como acción comunicativa y artificial-técnica; el análisis léxico de los diversos significados coloquiales de la palabra educación a lo largo del tiempo y a través de los diversos ámbitos formativos. En aquel momento *(Temps d'Educació,* 17, 1.er semestre de 1997, pp. 335-337), ya destacamos ciertas cualidades: el hecho de presentar una manera específica de hacer teoría de la educación y, no meramente, hablar «acerca de» la(s) teoría(s) de la educación; la defensa de un modelo de producción de conocimiento teórico que combina conocimientos disciplinares disponibles (antropología, psicología, sociología, entre otras) *junto a* la propia experiencia educativa, personal y colectiva, y que, en conjunto, desemboca en una mejor intervención en la práctica; la consideración de las teorías personales que todo educador y educandos poseen como elementos centrales de dicha experiencia; en suma, la aspiración práctica de la teoría educativa, como una elaboración abierta, informada y sensata, a la reflexión sobre aquello que sucede en y que muestra la acción educativa.

Pues bien, en este segundo volumen, los autores dan un paso más. Es un paso que, aunque no rompe la línea iniciada anteriormente, puede aportar dosis importantes de novedad a quienes cultivan alguno de los ámbitos de la teoría de la educación. Este libro es, más que el anterior, una obra de tesis, no tanto acerca de «lo que debe ser» educación cuanto acerca de otra manera, ontológicamente, mucho más amplia de comprender el fenómeno educativo, de describirlo y de desarrollar propuestas para su mejora. La tesis es la siguiente: «debe incluirse el mundo de la vida en la teoría de la educación, pero no como una mera ampliación de sus contenidos, como un tema más, sino como verdadero re-organizador de la misma, pues la educación, primero que todo, es fenómeno vital entre los seres humanos».

Dicho de otra manera, y utilizando las propias palabras de los autores, se trata de que puesto que «no somos culturales por ser espirituales sino, por ser de la especie *sapiens sapiens,* por ser seres vivos, organismos de una especie particular» (p. 35), habría que «pensar la educación no en el contexto de la enseñanza sino en el del mundo de la vida, donde el ser humano actúa y se comunica» (p. 37). Concretando más, el asunto que atraviesa todo este segundo volumen y especifica el lugar, y orienta el objetivo de eso que llamamos educación sería «el comportamiento del ser humano (que) constituye una emergencia resultante de la interacción entre su identidad, su corporeidad y su entorno, su forma de vida» (p. 45).

La teoría de la educación ha ignorado la posibilidad de este planteamiento, escorándose hacia la intelectualización de los hechos educativos en sus versiones más tradicionales, buscando fundamento en proposiciones metafísicas o, bien, más modernamente, haciéndolo en normas de

racionalidad científico-positiva y con aspiraciones objetivizadoras, instrumentales y tecnológicas. No vamos a abundar aquí en la crítica de lo que, cada una a su manera, estas versiones habituales ocultan e impiden, sólo indicar que, de esos sesgos, escapa el programa que proponen los autores, pero desde una apuesta interpretativa que no excluye esas aportaciones sino que las incluye y resitúa en su propio lugar e importancia relativa junto a otros materiales.

Si, como señalan, la educación no es sólo un derecho sino, antes que nada, una necesidad u obligación biológica, y los seres vivos se caracterizan por su autonomía, complejidad, diversidad, creatividad autoconstructiva y apertura al entorno (es decir, están en permanente relación), las teorías de la educación al uso resultan insuficientes e inadecuadas, por parciales, para dar cuenta de la riqueza y de la apertura creativa de lo que sucede en educación. Por tanto, el replanteamiento antropológico de la teoría de la educación debe basarse en otras referencias para incorporar la riqueza de esos procesos primarios (corporeidad, emocionalidad, experiencia, intercambio, relacionalidad y lenguaje) que conforman el pensamiento y la acción en los seres humanos. Estas referencias han de buscarse en modelos teóricos que informan del mundo de lo vivo, y de la vida humana, como caso especial (y nunca aparte) de ese mundo. Aquí radica el replanteamiento.

Así, los clásicos organizadores de la teoría de la educación como la educabilidad, la educatividad, la idea de formación, el proceso y sentido de la socialización, el valor e importancia educativa de los ámbitos formales e informales de la educación son reescritos por los autores con un nuevo sentido. La reorganización que proponen es global y profunda. Estas cuestiones van a ir apareciendo, pero no tanto destacadas por sí mismas cuanto a través de los auténticos organizadores de todo el contenido del libro: identidad, corporeidad, entorno y forma de vida. Estos verdaderos núcleos de significado, este nuevo modo de mirar eso que llamamos educación y teorización educativa se va explicando y aplicando a la reescritura de temas más específicos –por ejemplo, la educación ambiental, la naturaleza y función de la inteligencia en el ser humano, los procesos de socialización o el papel de la afectividad– quizá, ya tratados en otras obras de nuestro contexto pero, aquí, encontrando una nueva significación que es, literalmente, básica, y, sin embargo, apenas ha sido señalada así hasta ahora.

De manera, que la propuesta es novedosa en estos lares y está exhaustivamente fundamentada y desarrollada con el soporte de una amplísima biblioteca y con la utilización crítica de referencias –desde la paleoantropología, teoría evolutiva, biología cognitiva, ecología, psiquiatría, psicoanálisis, psicopatología, por citar las más destacables– infrecuentes en la mayor parte de los foros de la disciplina, además de otras referencias, en este caso mejor conocidas entre los que la cultivan, provenientes de la psicología (bien sea cognitiva o evolutiva o histórico-cultural) y la sociología, o la antropología filosófica, entre otras.

Hasta aquí y, en su planteamiento de fondo y en casi todo su desarrollo, no tengo nada que objetar, o, en todo caso, preferiría una buena conversación para ello. Comparto, con los autores, su comprensión de la educación ambiental que me ha interesado, especialmente, porque imparto docencia de esta materia en la universidad. Se trata de reflexiones recurrentes a lo largo de toda la obra que, por cierto, la sitúan como educación sin más, es decir, no sólo como una respuesta coyuntural a un problema coyuntural, por muy grave que éste sea. «Cuando ahora advertimos que nuestras relaciones culturales con el ecosistema contradicen nuestra condición biológica, esto no ocurre porque seamos «otra cosa» respecto a todo lo demás, sino, por mala educación» (p. 110). O bien: «la educación ambiental no puede seguir siendo un correctivo a la formación ordinaria ni algo simplemente

transversal sino, el meollo de la formación» (p. 120). La educación ambiental trata de las relaciones y de los vínculos entre los seres humanos y su entorno común con otros seres, la biosfera, y qué mejor visión en este sentido que la que proporciona una mirada integradora de nuestra naturaleza biológica en el mundo de lo vivo para comprender, por debajo de nuestra espectacular y no siempre conseguida antroposfera, que somos, aunque especiales, seres de la biosfera.

Existen diversas clases de libros. Los libros-río, cuyo lenguaje arrastra al lector que se ve sumergido con fuerza incontenible. Otros que le transportan en un viaje ascendente, ingrávido y atmosférico, son los libros-pájaro que ensanchan la percepción de lo cotidiano. Y aquellos libros-tierra, como es, según me parece, esta obra, tanto en su forma como en su contenido, que, después de una exploración cazadora y recolectora, deciden asentarse y utilizar los materiales encontrados para construir lugares más sólidos que pueden ser visitados en sus diversas estancias con sensación de seguridad. La vida es un programa hacia la originalidad, como indican los autores para los que «la calidad científica de la Pedagogía estriba en la capacidad para generar, en cada circunstancia, alternativas de acción que buscan proyectos comunes para sujetos singulares» (p. 113). A este programa vital y compartido en la educación así entendida, deben aplicarse los pedagogos. La verdad es que, por debajo del sólido pero, a veces, seco lenguaje académico utilizado en el tratamiento de los temas y contenidos que intuyo, podría restar capacidad de impactar y comunicar ideas muy valiosas a algunos posibles lectores, en esta obra «inmoderada» (en su volumen y aspiración) y responsable (en su ejecución), se encuentra una implicación apasionada e integradora de los autores con la mejora de la educación.

En definitiva, recomiendo que se acerquen a esta obra, que la lean o, mejor, que la estudien con calma y decidan, después, qué incorporar a su bagaje teórico. Esta es una obra con vocación de referencia y uno de esos libros que se guardan intuyendo que se dejarán consultar. Y hago constar que no es exactamente un manual como se podría desprender de la colección donde se publica («Manuales Universitarios»), no es una especie de recopilación predigerida y, lo que sería peor, simplificada, de determinados saberes de cara a una asignatura para el fácil acceso al estudiante, como son muchos de los manuales universitarios. Aquí, la propuesta es exigente, precisa, detallada, y aquí se proyecta un territorio a conocer, repleto de información pero señalizado y conectado con autopistas, carreteras nacionales y comarcales por donde se puede circular, explorar, conocer, descubrir y aprender. Así lo he hecho yo quedando convencida de su utilidad. Y es que una de las cosas que trabajar en la universidad nos facilita, seguramente uno de sus aspectos más gratificantes, es la posibilidad de estudiar, no estancarnos, y seguir abriendo nuestra mente a nuevas aventuras de conocimiento si así lo queremos. De manera que la forma más adecuada de leer este libro, sea de tirón o a pequeñas dosis, es hacerlo con ganas de conocer y aprender.

Teresa Romañá

BROSIO, RICHARD A.: *Philosophical Scaffolding for the Construction of Critical Democratic Education.* New York, Peter Lang, 2000, 365 pp. ISBN: 0-8204-3939-8.

Richard Brossio es un filósofo de la educación de Estados Unidos que mantiene viva una larga y fecunda tradición de pensadores críticos que siempre han vivido y trabajado en su país, desde John Dewey y Paul Godman, hasta unos clásicos más

recientes como Bowles, Gintis y Giroux. Hace ya unos años, en 1994, publicó un espléndido estudio defendiendo una concepción de la educación desde una opción democrática radical. Era un sólido libro, con más de 600 páginas de perspicaz del sistema educativo existente y de propuestas para profundizar en la aportación de la educación a la construcción de sociedades democráticas. El título de aquella otra obra era *A Radical Democratic Critique of Capitalist Education.*

Brossio parte de una sólida formación en el pragmatismo de Dewey y en su filosofía de la educación íntimamente vinculada a la lucha por conseguir sociedades más democráticas. No obstante, su opción fundamental es el marxismo, cuyos instrumentos conceptuales emplea para criticar duramente el modelo escolar capitalista. No es un marxismo general sino, más concretamente, el de Antonio Gramsci, el autor de la tradición marxista que, posiblemente, más se interesó por las cuestiones relacionadas con la lucha cultural e ideológica y, por tanto, con la educación.

En esta obra que ahora comento, el filósofo de Estados Unidos emprende un doble reto en clara continuidad, por otra parte, con lo que ya había realizado. Se trata, por un lado, de ofrecer una respuesta a las líneas de pensamiento que, en los últimos años, han manifestado una crítica radical de todo intento de elaborar una respuesta global contra el sistema, que han rechazado lo que se llamó, en su momento, los «grandes relatos», refugiándose en un cierto minimalismo teórico y práctico, en eso que se ha consagrado con el nombre de postmodernidad. Por otro lado, pretende ampliar la selección de fuentes en las que poder recabar inspiración para mantener, ampliar y radicalizar la crítica de un sistema educativo que aporta bien poco a la construcción de sociedades más igualitarias, más libres y más solidarias, esto es, más democráticas.

Lo interesante de su enfoque es que no critica a los postmodernos de una manera destructiva sino, más bien, retoma algunas de sus sugerencias para reconstruir y consolidar, a partir de esas aportaciones, precisamente, lo que con ellas se quería invalidar: la posibilidad de establecer una crítica radical de la educación. Eso implica asumir el momento de verdad que hay en la reflexión de todos esos pensadores, pero de tal modo que pueda ser engarzado en un proyecto más amplio.

El hilo conductor para poder realizar ese encaje lo proporciona una intuición básica: la apuesta por una educación más liberadora y democratizadora ha sido realizada por todos aquellos autores que –en la tradición occidental en la que él se centra– han mantenido la convicción de que no es posible llegar a certezas absolutas; muy al contrario, han centrado su esfuerzo intelectual en la permanente búsqueda de esa certeza que siempre se nos escapa entre las manos. Al mismo tiempo, son autores que han insistido en la necesidad de dar respuesta al esfuerzo humano por dotar de sentido a la propia existencia. Es buscar la certeza, no poseerla, lo que da fuerza crítica a nuestras propuestas. Tan nocivos para dicho proyecto liberador son quienes se consideran ya en posesión de las respuestas como quienes abandonan el intento de conseguirlas y se limitan a admitir lo establecido, embarcados, a lo sumo, en críticas de corto alcance.

Ese hilo conductor, en principio, tan sencillo como contundente, le permite emprender una revisión crítica de toda una serie de autores que podían haber sido considerados como ajenos al proyecto que ya planteó en su primer libro. Después de un primer capítulo en el que se establecen las líneas maestras de su trabajo y se insiste en la importancia de una filosofía de la educación que elabore el aparato crítico fundamental para desarrollar una propuesta alternativa a lo existente, el autor desgrana, en otros siete capítulos, sus

reflexiones sobre todos aquellos autores a los que podemos acudir para elaborar el andamiaje filosófico con el que construir una crítica democrática de la educación.

Un primer capítulo revisa la tradición occidental superando el enfoque de quienes se consideraban en posesión de certezas objetivas indiscutibles, y proponiendo, en su lugar, a aquellos que admitían la provisionalidad, permanentemente revisable, de nuestros conocimientos. Siguiendo ese planteamiento, pasa, en el siguiente capítulo, a repasar la tradición marxista, haciendo ver su compromiso con los ideales críticos y democráticos. Una vez más, es Gramsci el autor que más le apoya en esta recuperación del marxismo, frente a quienes piensan que es un discurso acabado después de la caída del muro de Berlín. Pero, también, recurre a la escuela de Frankfurt y a otros autores.

Los capítulos siguientes son los que muestran la apertura mental de Brossio cuando se trata de recurrir a fuentes para consolidar una crítica democrática. Lejos de todo escolasticismo cerrado pero, también, lejos de un eclecticismo que termina embotando el filo crítico de la teoría, nuestro autor muestra su talante abierto y receptivo, y reflexiona sobre la aportación de Dewey y la escuela progresiva, sobre las reflexiones del existencialismo y, en especial, de Camus; recoge, a continuación, las ideas de Freire y otros teóricos de la liberación, para pasar, a continuación, a las más recientes políticas identitarias, de tanto calado en el pensamiento de Estados Unidos, para las cuales es necesaria una ampliación de la lucha por la dignidad humana, dando cabida a colectivos que, hasta estos momentos, habían sido completamente excluidos de los esfuerzos liberadores de los sectores más progresistas de la sociedad. Por último, se hace eco de las críticas del postmodernismo y del ecologismo.

El elenco es, por tanto, amplio pero no confuso. Esto es lo que quiero destacar cerrando ya mi crítica. El gran mérito de Brossio no es tanto el haber ampliado las perspectivas de quienes estamos interesados por la crítica democrática y radical de unos sistemas educativos que están muy lejos de cumplir las expectativas liberadoras en ellos depositadas. El gran mérito está, sobre todo, en haber abierto la puerta sin que se introdujera la confusión en la habitación. No hay desorden no hay caos incoherente, sino que hay un compromiso serio y honesto por seguir haciendo algo para que la educación sea más democratizadora. Y, en ese esfuerzo, es posible y es bueno sumar fuerzas que sólo una visión superficial puede considerar separadas o ajenas al objetivo común.

Félix García Moriyón

ARBUZU ECHÁVARRI, F.: *La Formación Profesional Específica: claves para el desarrollo curricular.* Madrid, Santillana, 1998, 216 pp.
ISBN: 84-294-5856-5.

La literatura en el campo de la docencia es necesaria debido, entre otras cosas, a los cambios que ha supuesto la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990* (LOGSE). Ésta transformó el modelo educativo y, por ende, el modelo docente que ha evolucionado hacia un perfil más responsable, abierto y dinámico. Este libro se presenta, precisamente, como un manual de apoyo a la labor del profesorado de la Formación Profesional.

La gran demanda de profesionales cualificados adaptados a las nuevas necesidades del sistema productivo ha impulsado la profunda transformación de la Formación Profesional en nuestro país. Como apunta la autora, esto significa «una adaptación al cambio de cualificaciones y la de una formación específica

que capacite para el desempeño cualificado de cada profesión». Esto requiere que los profesionales de éste nivel educativo tengan más fácil la adaptación para abordar con éxito su tarea docente. Dicho cambio ha supuesto que las distintas ramas o familias profesionales que comprenden la Formación Profesional se estructuren en ciclos formativos con una organización modular y un currículo más abierto. Los ejes vertebradores de la organización del currículo son, ahora, las unidades de competencia y las capacidades terminales de cada módulo profesional, sin embargo, los contenidos deben ser secuenciados. Todo ello implica que los profesores deben deliberar, acordar y, decidir el diseño y elaboración del currículo, lo que, a su vez, supone un lógico y necesario cambio del paradigma del profesor. La toma de decisiones, por parte de los profesores, es ahora mayor que antes, por lo que la reflexión acerca de las competencias, la coordinación del equipo docente (en los tipos de contenidos y en la programación de las actividades de aprendizaje) y la evaluación son fundamentales.

El objetivo que la autora pretende conseguir es, según sus propias palabras, «presentar un método para el desarrollo del currículo de los ciclos formativos y servir de orientación para la elaboración del Proyecto Curricular de ciclo formativo y de la programación de aula, propiciando una organización y secuenciación del currículo que atienda al perfil profesional, a las características de los alumnos, a las capacidades que deben alcanzar, a la naturaleza de los contenidos y, a las necesidades y realidad del entorno». Para ello, ha estructurado el libro en cinco capítulos organizados y secuenciados progresivamente, de tal modo que el profesor tenga una guía clara de los distintos niveles de concreción requeridos para su labor, desde el Proyecto Curricular de Ciclo, pasando por una programación de módulo hasta una ficha de actividad. En último lugar, trata el tema fundamental de la evaluación en sus distintas fases como parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

«Diseño y desarrollo curricular de la Formación Profesional en la LOGSE» es el título del primer capítulo donde, fundamentalmente, se explica la normativa vigente del modelo de diseño y desarrollo curricular, y de las nuevas competencias docentes.

En los siguientes capítulos, trata, de forma progresiva, la labor del docente, profundizando y concretando las acciones a llevar a cabo.

«Proyecto Curricular de ciclo formativo»: en este segundo capítulo, se distingue, paso a paso, la evolución del proceso de toma de decisiones del equipo docente que conforma el proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

«Programación del módulo profesional: Un proceso de toma de decisiones del profesorado»: aquí, se especifica, más, la labor del equipo docente encargado de impartir un módulo.

El capítulo cuarto, «Programación y desarrollo de las unidades de trabajo», se introduce en el campo de las unidades de trabajo que se derivan de la programación del módulo profesional. También, se adentra en los diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, abordándolo desde aspectos productivos, epistemológicos, psicopedagógicos y didácticos.

El último capítulo está dedicado a la evaluación y a los «sistemas de acreditación en Formación Profesional». Parte de la concepción de la evaluación como un sistema y la trata desde los distintos niveles de concreción, apuntando hacia una mejora de la calidad del sistema de Formación Profesional.

En el desarrollo de los cinco capítulos, destaca el gran pragmatismo del libro que apoya sus explicaciones con numerosos ejemplos gráficos, haciendo de éste, una útil e interesante guía didáctica.

Ana Belén Bayón de Diego

CASTELLS, M.: *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad.* Barcelona, Plaza y Janés, 2001, 316 pp. ISBN: 84-01-34157-4.

Los estadounidenses Lawrence Roberts, Robert Kahn y Vinton G. Cerf, y el británico Tim Berners-Lee, cuatro de los más relevantes artífices de Internet, han sido distinguidos con el Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica del año 2002 en representación de las «miles de personas y muchas instituciones» que han hecho posible este avance de nuestro tiempo, que, según el acta del galardón, «está cambiando el mundo». De este cambio, trata el libro que comento.

Manuel Castells ha sido profesor de Sociología y de Planificación Urbana y Regional en la Universidad de California, en Berkeley, durante 22 años. Desde junio de 2001, es profesor sénior de la UOC e investigador del Instituto Interdisciplinario de Internet.

Ha publicado 21 libros, entre los cuales destacan los tres tomos de *La era de la información: economía, sociedad y cultura,* traducido a 18 idiomas, y del que aparece, ahora, la segunda edición en castellano, editada por Alianza Editorial. Aunque Castells no quiere ser considerado como un gurú de Internet, *The Wall Street Journal* ha dicho de él que es el «primer gran filósofo del ciberespacio» y su obra se ha comparado con la de Weber.

La Galaxia Internet es su última obra. Tiene su origen en unas lecciones que impartió en el año 2000 en la Universidad de Oxford y, en ella, nos muestra el papel que está desempeñando la red en la sociedad actual. Internet ha penetrado, profundamente, en nuestra forma de trabajar, de informarnos, de relacionarnos, de aprender y de vivir. El impacto cultural que provoca la red es analizado por el profesor Castells. La pregunta inicial es: «¿Qué sabemos de los efectos de Internet sobre la sociedad, la empresa y la vida cotidiana? La futurología proyecta una imagen deformada de aquello que es y puede ser un mundo basado en Internet. Pero, la investigación social puede aportar materiales para un conocimiento objetivo del alcance real de Internet».

Como se ha afirmado ya en otras ocasiones, el bit está sustituyendo al átomo, ahora es tan importante, si no lo es más, la circulación de información que la de productos manufacturados. Con «la red es el mensaje», empieza el libro en el que afirma que, si la tecnología de información es «el equivalente histórico de lo que supuso la electricidad en la era industrial», se podría comparar Internet con la red eléctrica, «dada su capacidad para distribuir el poder de la información por todos los ámbitos de la actividad humana».

A esto añade un aviso: el acceso o la calidad del acceso a Internet separará, aún más, las zonas ricas de las pobres, baste recordar que hay más líneas telefónicas en Manhattan que en todo el África Subsahariana. Y, sobre todo, el abismo que separará a todo aquel que sea capaz de obtener y discriminar entre toda esta información de aquellos que se ahoguen en este mar de datos.

Otros de los peligros de Internet son aquellos que quieren usar la tecnología para renovar viejas opresiones, un nuevo Gran Hermano que pueda controlar a todo individuo. Castells no acepta que se culpabilice a la tecnología, presenta la red como un fenómeno en el que, por primera vez, se puede dar la comunicación de muchos a muchos. Muestra su función como herramienta de libre comunicación y considera que su evolución dependerá del uso que de ella haga la sociedad. Son interesantes sus consideraciones acerca del

anonimato y del uso de la encriptación como arma para defender la privacidad.

En cuanto al aspecto relacional de los usuarios de la red, Castells no duda en presentarnos los trabajos de otros autores, con conclusiones opuestas. Unos concluyen que, en los usuarios, más intensivos de Internet, existe un aislamiento de su entorno social, y creo que ésta es una opinión muy extendida. Comparto la opinión del autor, reforzada por otros estudios en los que se indica que la red posibilita un nuevo tipo de sociabilidad, que nos permite relacionarnos más allá de nuestro entorno y, no sólo con los que nos rodean en nuestros hogares o trabajos.

He de confesar que una de las partes del libro que menos me atraían era la dedicada a la economía y, aquí, Castells vuelve a sorprenderme. De manera muy amena, describe cómo ahora es posible que las empresas obtengan información muy rápidamente de las preferencias de los consumidores desde los puntos de venta. También, explica cómo se refuerzan los ciclos financieros y de innovación, así como el papel que desempeñan los capitales de alto riesgo, e interpreta por qué se produjo aquel «boom» de la empresas de Internet y su posterior caída. Castells nos avisa de que ya no hay vuelta atrás, Internet ha penetrado en lo más íntimo de los mercados financieros y en el funcionamiento de las empresas, tanto que no hay forma de separarlos.

Si he de destacar alguna parte del libro, sería la introducción que hace de la historia de Internet. En otros textos que he tenido la oportunidad de leer, siempre se resalta su origen militar en Arpanet y la importancia del mundo empresarial en su desarrollo. Castells nos recuerda que, en la construcción de la red, tuvo gran importancia una cultura tecnocrática practicada por *hackers,* organizados en comunidades virtuales y cuyas motivaciones principales serían el reconocimiento de su autoridad científica y el progreso humano a través de la tecnología.

La palabra *hacker* tiene hoy connotaciones negativas, se cree que son individuos que se infiltran en los ordenadores ajenos y que son los creadores de los virus informáticos. En su acepción original un *hacker* es una persona que tiene un gran dominio de la informática. Es más, como se explica en otro libro muy recomendable, recientemente editado en castellano por Destino, *La ética del Hacker y el espíritu de la era de la información* de Pekka Himanen (alumno de Castells), puede haber *hackers* casi en cualquier actividad, no sólo informáticos, basta con que comparta las motivaciones anteriores.

Es importante notar que estas comunidades *hackers* construyeron un entorno tecnológico libre y abierto, que permiten a todo aquel que quiera y tenga los conocimientos necesarios aportar su creatividad para mejorar este entorno. Y es preciso recordarlo cuando hay intentos de apropiarse de la red, controlando su arquitectura o modificando los estándares con los que ha sido construida por individuos como los que han sido galardonados con el Premio Príncipe de Asturias que mencioné en el primer párrafo. Vaya aquí mi reconocimiento a todos estos *hackers* entre los que incluyo a Castells.

José Manuel Estebaranz Gómez

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word o WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección: revista.educación@ince.mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá adoptar la forma siguiente:

a) **Libros:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) **Revistas:** Apellidos/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación,* 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página.

6. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. Los originales recibidos serán evaluados anónimamente por expertos externos. Estos informarán acerca de la publicación de los artículos. A su vez podrán emitir sugerencias pertinentes a los trabajos publicables.

9. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO

REFLEXIONES SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA

JORGE CALERO Y XAVIER BONAL: *Presentación*.—ÁLVARO MARCHESI: *Indicadores de la educación en España y cambio educativo*.—DIEGO SEVILLA MERINO: *La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones*.—XAVIER BONAL: *Una evaluación de la equidad del sistema educativo español*.—XAVIER RAMBLA: *Las desigualdades de clase en la elección de escuela*.—SILVIA CARRASCO: *La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales*.—CECILIA ALBERT, JUAN PABLO JUÁREZ, ROSARIO SÁNCHEZ Y LUIS TOHARIA: *Del sistema educativo al mercado de trabajo: un análisis de flujos*.—JOSÉ-GINÉS MORA: *Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios*.—ESTEVE OROVAL PLANAS Y TERESA TORRES SOLÉ: *Financiación de la formación: inicial, ocupacional y continua*.—ANA VILLARROYA: *La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España*.—JORGE CALERO: *La educación superior en España: financiación y acceso*.—JOAN SUBIRATS: *Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación*.—JOSEP M. BRICALL: *La universidad y la tradición humanista*.

M.ª ANTONIA MANASSERO MAS Y ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO: *Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias*.—ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA: *El proceso transformador de un grupo de madres: de analfabetas a formadoras en audiovisuales*.—JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ NÚÑEZ: *El ingeniero y la docencia universitaria*.—RAFAEL DE FRANCISCO: *Escuela, maestro y salud, durante el sexenio democrático (I)*.—ARMANDO HART DÁVALOS: *Fundamentos y principios de la educación cubana*.

ISABEL M.ª MARTÍNEZ MARTÍNEZ Y MARISA SALANOVA SORIA: *Niveles de* burnout *y* engagement *en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional*.—M.ª DOLORES LÓPEZ JUSTICIA Y M.ª CARMEN PICHARDO: *Diferencias de género en autoconcepto de adolescentes afectados de baja visión*.—SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA DE MADRID-CAPITAL: *El rendimiento escolar de los alumnos que promocionan a 3.er curso de Educación Secundaria Obligatoria con evaluación negativa en matemáticas y lengua castellana*.—M.ª DOLORES DE PRADA VICENTE: *Marco metodológico para la atención a la diversidad: Una experiencia en el área de matemáticas*.

MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ, M.ª FRANCISCA DÍAZ, PEDRO PARDO, M.ª ISABEL PALOMINO, JULIA GIL, ÁNGEL LUIS PÉREZ Y M.ª ISABEL SUERO: *Daltonismo y rendimiento escolar en la Educación Infantil*.—EMPAR PONS: *La omisión de la capacidad innata en la estimación de los rendimientos de la educación. Una revisión*.

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: *Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 327-329 y número extraordinario año 2002*.

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE